

Казахский университет международных отношений
и мировых языков имени Абылай хана

УДК 37.091.12: 811.111

На правах рукописи

ПЕНТИНА ЕВГЕНИЯ ОЛЕГОВНА

**Теоретико-прикладные основы формирования нарративной компетенции
будущих учителей иностранного языка**

8D01721 – Подготовка педагогов иностранного языка

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты:

Кандидат психологических наук,
профессор Кузнецова Т.Д.

Доктор педагогических наук,
профессор Кулибина Н.В.
(г. Москва, Россия)

Республика Казахстан
Алматы, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	5
1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	17
1.1 Тенденции качественных характеристик нарратива в науке и межкультурной коммуникации	17
1.2 Педагогический нарратив в иноязычном образовании	23
1.3 Нарративная компетенция будущих учителей иностранного языка.....	35
Выводы по первому разделу	43
2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	44
2.1 Модель формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка.....	44
2.2 Комплекс коммуникативных заданий и технологий для формирования нарративной компетенции	59
2.3 Текст как коммуникативное ядро формирования нарративной компетенции.....	69
Выводы по второму разделу	86
3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОСТАДИЙНО ПРОЕКТИРУЕМОЙ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	88
3.1 Диагностика уровня сформированности нарративной компетенции студентов.....	90
3.2 Организация и проведение формирующего этапа экспериментальной работы	109
3.3 Анализ данных постэкспериментального среза и их интерпретация.....	130
Выводы по третьему разделу	140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	141
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	143
ПРИЛОЖЕНИЯ	155

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие нормативные документы:

Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года, №319-III ЗРК.

Стратегический план развития республики Казахстан до 2030 года.

Об утверждении профессионального стандарта «Педагог», приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года, № 500.

Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан утверждена Советом УМО на базе Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Протокол №1 от 25.02.2006. Согласована с МОН РК.

Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022-2026 годы № 941.

Закон Республики Казахстан «О науке и технологической политике» от 1 июля 2024 года, № 103-VIII ЗРК.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями, обозначениями и сокращениями:

Контекст – это совокупность внешних и внутренних условий, обстоятельств и факторов, которые влияют на понимание, интерпретацию и реализацию какого-либо явления или процесса.

Нарратив – форма дискурсивного представления опыта в виде связного повествования, через которое субъект передаёт события, обусловленные когнитивными, эмоциональными и культурными особенностями личности.

Нарративная компетенция – это способность воспринимать и создавать логически связные, аргументированные и коммуникативно-ориентированные повествования в устной или письменной форме.

Нарратопорождение – это процесс создания нарратива.

Нарратор – рассказчик, участник образовательного взаимодействия (учитель или обучающийся), от имени которого ведётся повествование и который организует передачу событий, эмоций, оценок и смыслов в нарративном рассказывании.

Педагогический нарратив – это повествование в устной или письменной форме, репрезентирующее профессиональный опыт, педагогическую практику и рефлексию участников образовательного процесса, используемое в целях анализа, осмысления и интерпретации образовательных явлений и ситуаций.

Профессиональная межкультурно-коммуникативная компетенция – совокупность знаний, навыков и установок, обеспечивающих эффективное и адекватное взаимодействие с представителями других культур в профессиональной иноязычной коммуникации.

Рецептивно-продуктивная деятельность – вид речевой и когнитивной деятельности, включающий два взаимосвязанных процесса: восприятие и понимание информации (рецепция) и её последующее воспроизведение или использование в новой форме (продукция).

Творческий нарратив – результат интеграции когнитивных, лингвокультурных и дискурсивных умений, проявляющийся в самостоятельном порождении обучающимся иноязычного рассказывания, обладающего жанровой оформленностью, логико-смысловой связностью, прагматической направленностью и коммуникативной адекватностью.

ИЯ – иностранный язык

ПМКК – профессиональная межкультурно-коммуникативная компетенция

ОП – образовательная программа

СПИЯ – специализированный профессиональный иностранный язык

КЛК – когнитивно-лингвокультурологический комплекс

ЭР – экспериментальная работа

ЭГ – экспериментальная группа

КГ – контрольная группа

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование рассматривается как важнейший фактор, который оказывает значительное влияние на экономическое, социальное и культурное развитие государства. Оно является одним из ключевых ресурсов, обеспечивающих инновационный прогресс и укрепление национальной конкурентоспособности в мире. Закон Республики Казахстан «Об образовании» определяет цели образования: обеспечение всестороннего и гармоничного развития личности, подготовка высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать в условиях глобализации и интеграции Казахстана в международное сообщество [1]. Одна из стратегических задач - это развитие системы национального и иноязычного образования. Для решения поставленной задачи требуется обновление теории и практики иноязычного образования, ключевым направлением которого является межкультурная коммуникация. Необходимость владения иностранным языком становится всё более очевидной и актуальной для успешной коммуникации и сотрудничества на международной арене [2]. Квалифицированные специалисты в области иноязычного образования — учителя новой формации должны уметь самостоятельно находить, обрабатывать и анализировать нужную информацию, а также эффективно ее использовать. Учителя иностранного языка должны быть способны и готовы самостоятельно и творчески формулировать, и решать профессионально значимые задачи, а также внедрять инновации в учебный процесс. Профессиональный стандарт «Педагог» Республики Казахстан является важным нормативно-правовым документом, который регламентирует требования и критерии к подготовке, квалификации и профессиональной деятельности учителей [3]. В контексте подготовки учителей в области иноязычного образования данный стандарт имеет несколько приоритетных аспектов: высокий уровень владения иностранным языком, применение современных образовательных методик и технологий, ясное понимание цели иноязычного образования, постоянное совершенствование, владение иностранным языком как инструментом профессионального общения на межкультурном уровне.

В настоящее время определены ключевые компетенции, которые учитель иностранного языка должен развивать, что напрямую влияет на качество образования и подготовку бакалавров, способных к эффективному обучению. Переход от знание-центрированной модели иноязычного образования к компетентностной отражен в «Концепции иноязычного образования Республики Казахстан», где иноязычная профессиональная компетенция представляется как основа профессионального иноязычного образования [4]. В данном диссертационном исследовании проведен анализ и обобщение множества отечественных и зарубежных разработок, касающихся профессиональной подготовки учителей иностранного языка и различных видов компетенций в этой области (Ахметова С.М., Байменова А.И., Гудвин Р.М., Кенди Дж., Кузнецова Т.Д., Кунанбаева С.С., Махотина Д.А., Михайлова А.Х., Пальмер Г., Сейталиева

Г.С., Федорова В.П., Фролова Ю.В., Халеева И.И.). Компетенции профессиональной подготовки учителей иностранных языков охватывают широкие методические, коммуникативные, лингвистические, педагогические, общекультурные, предметно-ориентированные аспекты. Однако, в существующих классификациях компетенций учителя иностранного языка не включена нарративная компетенция, которая, является интегративным умением учителя ИЯ создавать, воспринимать и интерпретировать уникальные повествования, четко отражающие социокультурные особенности. Она раскрывается в способности воспринимать и создавать логически связные, аргументированные и коммуникативно- ориентированные повествования в устной или письменной форме.

Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы имеет принципиальное значение для реализации задач нашего исследования. Важным является положение о внедрении инновационных образовательных технологий и современных педагогических приемов, направленных на развитие критического мышления, творческих способностей и лингвистической компетенции обучающихся [5]. Отвечая требованиям данного положения, методика формирования нарративной компетенции обеспечивает реализацию таких новаторских направлений, как контекстно функциональный принцип, интеграция современных педагогических технологий, развитие аналитических и критических умений в работе с нарративными текстами и мультимедийным материалом, что соответствует стратегическим задачам Концепции.

Национальные образовательные приоритеты направлены на развитие и оценку профессиональных компетенций и квалификаций. Выдвигая в качестве основополагающей задачи необходимость формирования нарративной компетенции у будущих учителей иностранного языка, мы должны отметить, что она, являясь неотъемлемой составляющей профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции, должна быть включена в систему оценки профессиональных навыков будущих учителей ИЯ. Формирование нарративной компетенции связано с общими целями и принципами образовательной политики Казахстана, направленными на развитие профессиональных и личностных качеств педагогов, улучшение качества образования и поддержку многоязычия в стране.

Нарратив исследуется в разных областях (Бахтин М., Рикер П., Баркер Р., Бенашвили Е., Федорова В.П., Веселова И. С., Лотман Ю.М., Халеева И.И., Трубина Е. Г., Тюпа В. И., Калугина Л.А., Мухаметжанова Н., Ершова А., Сейталиева Г., Шмидт Т.И., Дьюи Дж., Попова Е. А., Андреева К. А., Троцук И.В., Сыров В. Н.) но пока он остается малоизученным явлением в рамках подготовки будущих учителей ИЯ. Не определен статус нарратива и его должное место в образовательном процессе подготовки будущих учителей ИЯ и не разработан методический аспект данной проблемы.

Актуальность темы научного исследования. Наблюдается усиление роли нарратива в современном обществе и более пристальное внимание

обращается на феномен нарративной компетенции. Методисты, использующие нарратив в обучении иностранным языкам, доказывают, что рассказы и повествования (нарративы) способствуют вовлечению студентов, развитию их навыков и созданию контекста для образовательной среды. Нарратив помогает не только в передаче грамматических и лексических структур, но и в создании эмоциональной связи с материалом, что способствует более глубокому усвоению информации обучающимися. Согласно Ньюнан Д., рассказывание историй помогает учащимся приобрести языковые навыки в созданном учителем контексте, обеспечивает содержательную языковую информацию [6]. Айтуарова А.М., Абсатова М.А, Клименко Т.И., Шагырбаева М., Оспанбекова М.Н. изучили феномен читательской культуры студентов и пришли к мнению, что процесс чтения влияет на развитие их личной и социальной жизни [7]. Образовательный процесс должен быть ориентирован на организацию читательской деятельности студентов. Для целей нашего исследования это важный факт так как уровень развития читательской культуры играет ключевую роль в формировании нарративной компетенции. Крашен С.Д. и Террелл Т. Д. исследовали роль нарративов в контексте обучения грамматике и лексике, и доказали их влияние на когнитивные и эмоциональные процессы. В процессе обучения студентов иностранному языку Стерн Х. рассматривает нарратив как средство создания значимых ситуаций, отражающих культуру и контекст [8]. Согласно Шмидт Т.И. нарратив помогает учащимся перенести теоретические знания на практические примеры, делая обучение более осмысленным и актуальным. Нарративная компетенция включает в себя способность не только передавать информацию, но и выстраивать логические связи, структурировать мысли и концепты в форме истории. Кроме того, отмечаем важность нарратива в межкультурной коммуникации, так как нарратив представителей иного лингвокультурного сообщества создает и передает культуру и традиции, ценности и убеждения, определяющие культурные идентичности [9]. Создание нарративов служит механизмом самоосознания, является основополагающим элементом социального взаимодействия, связывая человека с культурой и окружающими.

Несмотря на наличие существенного ряда работ по нарративной компетенции и педагогическому нарративу, не определена суть понятия «нарративная компетенция» в русле подготовки учителей иностранного языка, не установлено место нарративной компетенции в структуре профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ и не разработан методический аспект данной проблемы. Актуальность настоящего исследования определяется противоречием между востребованностью специалистов с высоким уровнем сформированности нарративной компетенции учителей иностранного языка и недостаточной разработанностью проблемы использования педагогического нарратива в системе иноязычного образования.

Объектом исследования выступает процесс компетентностной подготовки будущих учителей иностранного языка в высшей школе.

Предмет исследования – методика формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Цель данного исследования состоит в научно-теоретическом обосновании, практической разработке и экспериментальной проверке модели формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Гипотеза исследования: формирование нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка будет более эффективным, **если:**

- иноязычно-образовательный процесс будет организован с учетом психолого-педагогических аспектов нарратива;
- коммуникативным ядром формирования нарративной компетенции будет текст;
- в качестве основного механизма управления выступает внутренний и внешний контекст профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка, **то** при этом обеспечивается эффективность постепенного перехода от учебно-профессиональной деятельности к профессиональной, **так как** интегративно реализуются компетентностный, социолингвокультурный, личностно-деятельностный и когнитивно- коммуникативный подходы.

В соответствии с целью и гипотезой исследования, выдвигаются следующие **задачи:**

1. Определить тенденции качественных характеристик нарратива и психолого-педагогические аспекты, определяющие его образовательный потенциал в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка.
2. Уточнить понятие нарративной компетенции будущего учителя иностранного языка, раскрыть её структуру и компонентный состав.
3. Обосновать критерии (вербально-семантические, когнитивные и прагматические) отбора нарративного материала для формирования коммуникативного ядра нарративной компетенции.
4. Разработать и теоретически обосновать модель формирования нарративной компетенции и проверить её методическую эффективность в ходе экспериментального обучения.
5. Определить критерии оценки сформированности нарративной компетенции и дескрипторы, положенные в основу дидактического инструментария (коммуникативных заданий и технологий).

Степень изученности темы. Проблема нарратива рассматривается многими учеными, представителями разных наук. В области нарратологии (Ержанова С.Б., Евсеев В.С., Шмид В., Флудерник М., Барт Р., Боген А.Л., Николукина А.Н., Адам Ж.М., Кавасила Н., Жанетт Ж., Тюпа В.И., Принс Дж.) ученые связывают увеличение количества исследований в области нарратива с осознанием важности повествований в жизни человека. Когнитивисты посредством нарратива исследуют, как люди строят ментальные модели рассказов и как эти модели влияют на их понимание событий (Амирбекова А.Б., Шарипова Г., Карагойшиева Д., Джерри Ф., Гибсон Т., Фогель Р., Куинн Д., Смит М.). В психологии нарративы помогают понять идентичность человека и изучить его память, понимание и самоидентификацию (Намазбаева Ж.И., Логинова М., Казанцева Е.В., Стайн Н., Глен К., Сарбин Т., Олпорт Г., Бруннер Дж., Керби А., Тейлор Ч.). В рамках межкультурной коммуникации нарративы способствуют

культурному взаимодействию (Азимбаева И.К., Жапарова А., Исакова Г., Жұмағұлова А.Ж., Мамаева М.К., Халеева И., Веселова И., Федорова В. П., Брунер Дж., Ротт К., Гивен Дж., Женетт Ж., Жаклаев А.М., Такиров С.У., Мингазова Л.И., Асанова С.А.). Нарратив характеризуется широкой распространенностью во многих отраслях науки, представляет собой интеграцию знаний, традиций в разнообразных сферах применительно к дидактическому потенциалу феномена, ради которого предпринято данное исследование.

В образовательном процессе нарратив рассматривается как мощный инструмент для создания контекста, эмоциональной вовлеченности и развития критического мышления учащихся (Гальцова Н.К., Майлыбаева Ж., Курманбаев М., Клус-Станьска Д., Дьюи Дж., Смит К.Т., Уайт М., Элстон Д., Шмидт Т.И., Дейкелман Дж.). Нарративная педагогика - это важнейшая практика для развития понимания рассказывания историй студентами и педагогами, как особый процесс интерпретации нарративного рассказывания о своем опыте (Никитина Е.А., Утюганов А.А., Дейкелман Дж., Яницкий М.С., Уайт М., Серый А.В., Элстон Д.). В настоящее время особое внимание уделяется нарративным текстам и их положительному воздействию на процесс изучения иностранного языка. Исследуя текстовую деятельность на уроках иностранного языка, ученые сходятся во мнении, что текст служит источником предметного содержания, способствующего развитию нарративной компетенции будущих учителей. Он рассматривается как функциональная система, в которой применяются специфические лингвистические конструкции для достижения определенных коммуникативно-познавательных и эмоциональных целей (Шаймерденова Н.Ж., Валгина Н.С., Ткаченко И.Г., Брунер Дж., Дридзе Т.М., Вилсон Д., Алберски В., Кулибина Н.В., Барклей Дж., Челнокова Е.А., Житникова Н.Е.). В психолингвистических исследованиях по тексту основное внимание уделяется тому, как люди воспринимают, обрабатывают и производят текстовую информацию (Курманбек Д., Ибраева Ж.К., Богин Г.И., Казанцева Е.В., Залевская А.А., Кулибина Н.В., Сазонова Т.Ю., Торнбури С., Джордан С.). Рассмотрение проблемы восприятия, понимания, анализа и интерпретации нарративного текста, выводит нас на герменевтический подход к пониманию текста (Богин Г.И., Залевская А.А.), который, на наш взгляд, имеет объяснительную силу и перспективы в формировании нарратива. Восприятие текста как создание его проекции изучается как зарубежными, так и отечественными специалистами (Удод Д.А., Залевская А. А., Лотман Ю.М., Барт Р., Леонтьев А. А., Кулибина Н. В., Журавлева Т.В., Бектурова Ж.Б., Жумагулова Ж.Ж., Кадеева М.И., Назарова Т.Б.).

Ведущая идея исследования. Формирование нарративной компетенции у будущих учителей иностранного языка как целенаправленный, поэтапный и контекстно обусловленный процесс представляет собой необходимое условие для функционирования педагогического нарратива во всех его формах, способствующего реализации ключевых психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности.

Методологической и теоретической основой исследования являются когнитивно-лингвокультурологическая методология иноязычного образования (Головчун А.А., Жаналина Л.К., Кузнецова Т.Д., Кунанбаева С.С.); личностно-ориентированный подход (Бим И.Л., Выготский Л.С., Давыдов В.В., Зимняя И.А., Сериков В.В., Ушинский К.Д., Якиманская И.С.); теория межкультурной коммуникации (Елизарова Г.В., Кунанбаева С.С., Мильруд Р.П., Соловьева Н.Г., Халеева И.И.), исследования в области нарратива (Брокмейер Й., Валетски Дж., Жанетт Ж., Лабов У., Попова Е.А., Халеева И.И., Фёдорова В.П., Харре Р., Шмид В., Шейгал Е.И.), нарратив в образовательной среде (Кук В., Лонг М., Ньюнан Д., Петрованская В., Стерн Дж., Террелл Р., Фриман Д., Эган К.); теория текстовой деятельности (Алберски В., Барклей Дж., Валгина Н.С., Дридзе Т.М., Кулибина Н.В., Кульгильдинова Т.А., Темиргалиева С.З., Ткаченко И.Г., Узакбаева С.А., Айтуарова А. М.); психолингвистическая теория и исследования проблем понимания текста (Богин Г.И., Залевская А. А., Леонтьев А. А., Сазонова Т.Ю., Абаева М.К., Сорокин Ю. А., Торнбури С.); компетентностный подход (Жетписбаева Б.А., Жумабекова Г.Б., Дуйсекова К.К., Елубаева П.К., Зимняя И. А., Ризаходжаева Г.А., Кузьмина А.К., Касымова Г.М., Кунанбаева С.С., Равен Дж., Хомский Н., Хуторской А.В., Чакликова А.Т.); лингвокультурологический подход (Байрам М., Воробьев В.В., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Герфанова Э.Ф., Дигина О.Л., Кунанбаева С.С., Пассов Е.И., Тер-Минасова С.Г., Флеминг М., Фурманова В.П., Халеева И.И.).

Методы исследования.

- изучение и критический анализ научной литературы по теме исследования;
- наблюдение и анализ учебного процесса;
- обобщающий (синтез, описание);
- интерпретационный (аналогия, сравнение, объяснение)
- моделирование;
- эксперимент, анкетирование и тестирование;
- статистическая обработка данных эксперимента.

Научная новизна работы заключается в том, что:

-Уточнено понятие нарративной компетенции будущего учителя иностранного языка, раскрыта её структура и компонентный состав, что позволило теоретически обосновать её роль как составляющей профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции, обеспечивающей продуктивную педагогическую коммуникацию и рефлексивную деятельность.

-Обоснован статус нарративной компетенции в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка; выделены её субкомпетенции — интегративно-когнитивная, логико-дискурсивная и лингвокультурная, а также определены дескрипторы для оценки степени их сформированности, что позволяет разработать дидактически ориентированный инструментарий.

-Разработана концепция педагогического нарратива, основанная на выявленных тенденциях качественных характеристик нарратива и психолого-педагогических аспектах его образовательного потенциала в иноязычном обучении, что расширяет научные представления о функциях нарратива в педагогической деятельности.

-Представлена модель формирования нарративной компетенции, включающая целевой, концептуальный, предметно-содержательный, процессуальный, оценочный и результативный компоненты, обеспечивающие её поэтапное и контекстно обусловленное развитие в рамках подготовки будущих учителей иностранного языка.

-Обоснованы вербально-семантические, когнитивные и прагматические критерии отбора нарративного материала, используемого при формировании коммуникативного ядра нарративной компетенции, что позволило определить содержание и структуру методики обучения педагогическому нарративу на учебно-практическом уровне.

Основные положения работы, выносимые на защиту:

1. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка предполагает формирование нарративной компетенции, которая представляет собой единство выделенных в её структуре субкомпетенций: интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной, развитие которой в иноязычном профессиональном образовании происходит поэтапно в соответствии с выделенными критериями её сформированности.

2. Концепция педагогического нарратива представлена выявленными тенденциями качественных характеристик нарратива и его функциональными и контекстуальными психолого-педагогическими аспектами, которые определяют особый статус нарратива в иноязычном образовании и его дидактический потенциал.

3. Модель формирования нарративной компетенции синтезирует теоретические и практические аспекты текстовой деятельности и взаимодействия контекстов посредством целевого, концептуального, предметно-содержательного, процессуального, оценочного и результативного компонентов и повышает вовлеченность студентов в изучение иностранного языка в рамках будущей профессиональной деятельности.

4. Целенаправленное, поэтапное, контекстно обусловленное формирование нарративной компетенции и интегрированное использование комплекса коммуникативных заданий и технологий способствуют последовательному переходу от рецептивно-продуктивной деятельности к творческому нарративу на основе стадий и текстов как базовых учебно-коммуникативных единиц в соответствии с вербально-семантическим, когнитивным и прагматическим критериями.

5. Экспериментальная работа позволила проверить и обосновать эффективность методики формирования нарративной компетенции в составе её субкомпетенций, на основе следующих критериев оценки (мотивационно-ценностного, нарративно-технологического, контентно-профессионального).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что с позиций иноязычного образования и современных когнитивных наук обоснована модель формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ. Владение нарративной компетенцией как составляющей профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции бакалавров зависит от реализации профессиональной, текстовой и когнитивной деятельности и взаимодействия с представителями другого лингвокультурного социума. Доказана научно-дидактическая эффективность методики формирования нарративной компетенции с использованием интеграции комплекса коммуникативных заданий, технологий и контекста (внутреннего и внешнего) как механизма управления педагогическим нарративом.

Практическая ценность исследования заключается в том, что:

- разработана и апробирована методика формирования нарративной компетенции как составляющей профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка;
- разработан критериальный аппарат оценки уровня сформированности нарративной компетенции у студентов- будущих учителей иностранного языка;
- предложены и экспериментально проверены методика, комплекс коммуникативных заданий и технологий, направленных на формирование нарративной компетенции;
- полученные результаты могут быть использованы для реализации образовательных программ высшего профессионального образования при подготовке специалистов в области иноязычного образования.

Экспериментальной базой исследования является АО «Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана», педагогический факультет иностранных языков, кафедра теории и практики межкультурной коммуникации. Участниками контрольной и экспериментальной групп являлись 102 студента третьего года обучения по образовательной программе: 6В01701- «Учитель двух иностранных языков».

Этапы исследования. Исследование проводилось в три взаимосвязанных этапа с 2019 по 2022 год.

Первый этап (2019-2020 гг.) был посвящен раскрытию актуальности проблемы диссертационного исследования, обоснованию цели, объекта, предмета, рабочего варианта гипотезы. Были определены задачи и методы исследования. Также была выделена проблема формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка, как лингводидактическая задача. Определены тенденции качественных характеристик нарратива и выявлены психолого-педагогические функциональные и контекстуальные аспекты формирования нарративной компетенции. Представлен обзор и анализ научной литературы по педагогическому нарративу и проблеме формирования нарративной компетенции. Раскрыта понятийная сущность нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка, представлены функции педагогического нарратива и его формы, наиболее часто встречающиеся в деятельности учителя ИЯ. Описана структура нарративной компетенции в

составе ее субкомпетенций. Осуществлялось накопление эмпирического материала для проведения экспериментальной работы.

На втором этапе (2020-2021 гг.) представлялись методологические основы построения методической модели формирования нарративной компетенции и определялись ведущие подходы и принципы. Разрабатывалась методика поэтапного формирования нарративной компетенции учителя ИЯ; описывались взаимосвязанные функциональные блоки модели, для каждой стадии определялся состав умений, разрабатывался комплекс коммуникативных заданий и технологий для формирования нарративной компетенции. Проводилась экспериментальная работа в четыре этапа: организационный, констатирующий, формирующий и завершающий.

На третьем этапе (2021-2022 гг.) проводилась обработка и анализ результатов экспериментальной проверки по выявлению эффективности методики формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка; осуществлялся сравнительный анализ предэкспериментальных и постэкспериментальных срезов, проведенных в контрольной и экспериментальной группах. Также были сформулированы положения о реализованной экспериментальной работе по проверке эффективности предложенной методики и доказывалась корректность теоретико-методологической основы модели, комплекса использованных принципов, подходов, методов и технологий. На завершающем этапе оформлялись результаты исследования.

Апробация исследования. Основные положения диссертационной работы отражены в 18 научных трудах, в том числе:

Одна статья опубликована в журнале, входящем в базу данных Scopus:

«The Role of Digital Storytelling and Narrative Reflective Reports in Developing the Skills of Foreign Language Teachers», издательство Sage Journals, E-learning and Digital Media, 2024 (CiteScore 2024: 7.3, Education Q1: 92%).

Одно учебное пособие в соавторстве: «Communication specialized practices: science», КазУМОиМЯ им. Абылай хана, издательство «Polilingva», 2021.-184 с. (Приложение А). В контент заданий учебного пособия внедрены промежуточные результаты диссертационного исследования. Представлены когнитивно-лингвокультурологические комплексы (КЛК), аутентичный материал, видео ресурсы, нарративные тексты и упражнения: meta-language prediction, нарративный анализ, jigsaw reading, контекстно-коммуникативные задания, socratic debate, контент проектов для формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ.

Материалы исследования были отражены в научных статьях изданий, рекомендуемых рекомендуемых КОКШВО РК:

1. Формирование нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка через реализацию контекстного обучения // Вестник КазНПУ имени Абая, Серия педагогические науки –Алматы, 2020. - №4(68).- С. 110-115.

2. Психолого-педагогические аспекты формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ: опыт исследования // Вестник КазНПУ имени Абая, Серия педагогические науки – Алматы, 2022. - №1 (73). -С. 141-150.

3. Об особенностях интеграции технологий в формировании нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка // Вестник КазНПУ имени Абая, Серия педагогические науки – Алматы, 2023.- №3 (79).- С. 212-223.

Полученные результаты диссертационного исследования, опубликованы в сборниках международных научно-практических и методических конференций:

1. Narrative competence formation trough digital storytelling technology// Цифровизация и формирование цифровой культуры. Международная конференция - Астрахань: Изд-во «Триада», 2019.- С. 188-193.

2. Формирование нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка в рамках коллаборативного подхода // Сборник учебно-методических статей – Алматы: КазНУ им. Аль-Фараби, 2019.- С.193-195.

3. Distance learning in modern foreign language education // Международная конференция «Мир языка» – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2020.- С. 158-161.

4. Особенности нарративного подхода в иноязычно-образовательном процессе // Вестник КазНПУ имени Абая, Полиязычное образование и иностранная филология – Алматы, 2020. - №2(30). - С. 26-32.

5. Технология «Digital Storytelling» в формировании нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка// Международный круглый стол – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2023 . – С. 17-20.

6. The role of pedagogical narrative in educating future foreign language teachers // Сборник X Международной научно-практической конференции – Алматы: Изд-во «Полилингва», 2023. – С. 99-102.

7. Narrative competence formation with the use of digital technologies //International scientific conference – Алматы: Изд-во «Полилингва», 2023. – С. 54-58.

8. Reading strategies for developing narrative competence of future foreign language teachers // Материалы IX Международной научно-практической конференции молодых ученых и специалистов – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2023. – С. 339-343.

9. Transformation of the Kazakhstani system of education in terms of globalization// Актуальные проблемы науки и образования –Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2023. – С. 285-289.

10. Об обеспечении качества высшего образования в контексте современных вызовов// Актуальные проблемы обеспечения качества высшего образования в условиях глобальных изменений –Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2024. – С. 105-111.

11. On the current issues of foreign language education // X Республиканская научно-практическая конференция молодых ученых и специалистов – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2024. – С. 151-153.

12. Приемы кооперативного обучения в иноязычном образовании// X Республиканская научно-практическая конференция молодых ученых и специалистов – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2024.- С. 219-222.

13. Artificial intelligence in foreign language education: benefits and limitations// X Республиканская научно-практическая конференция молодых ученых и специалистов «Диалог поколений и новые ориентиры» – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2024. – С. 624-627.

Обоснованность и достоверность научных положений, методических рекомендаций и выводов, полученных в рамках проведенного исследования, обеспечивается результатами экспериментальной работы, успешным изложением основных положений в докладах *на международных научно-практических конференциях*, таких как: «Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальный и образовательный аспекты», Астрахань (2019); «Филология, лингводидактика и переводоведение: актуальные вопросы и тенденции развития», КазНУ им. Аль-Фараби (2019); «Internationalization of Education: Contemporary Methods of Teaching Foreign Languages for Specific Purposes», КазНУ им. Аль-Фараби (2020); *на международном круглом столе* «Актуальные проблемы подготовки специалистов иноязычного образования в контексте лингвокультурологической методологии», КазУМОиМЯ им. Абылай хана (2022); *на методических семинарах* в период стажировки в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина, Москва (2022), «Актуальные проблемы иноязычного образования, филологии, переводоведения и коммуникативистики», КазУМОиМЯ имени Абылай хана (2023); *на вебинарах* «Adaptive learning environments model» Алматы (2022), «AR & VR Simulations for Teaching UN Goals» Алматы (2023), *при разработке онлайн проекта* «Create a Storyboard using Canva» Online (2024).

Структура и план работы: диссертация состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во введении обосновывается актуальность исследуемой темы; формулируется цель, определяются объект и предмет исследования, задачи; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, положения, выносимые на защиту; определяются подходы, методы и этапы исследования; приводятся данные об апробации основных положений и результатов исследования.

Первый раздел посвящен обзору и классификации тенденций качественных характеристик нарратива и психолого-педагогических аспектов формирования нарративной компетенции; представлен анализ научной литературы по педагогическому нарративу и проблеме формирования нарративной компетенции, уточняется понятие «нарративная компетенция» в русле подготовки будущих учителей ИЯ и раскрывается состав ее субкомпетенций; изучается степень исследованности проблемы в трудах отечественных и зарубежных ученых; определяется статус педагогического нарратива и его должное место в иноязычно-образовательном процессе; описываются формы, функции и структура педагогического нарратива.

Второй раздел отражает методологические основы построения методической модели формирования нарративной компетенции; определяются ведущие подходы и принципы; разрабатывается методика поэтапного формирования нарративной компетенции учителя ИЯ; раскрываются взаимосвязанные функциональные блоки модели: целевой, концептуальный, предметно-содержательный, процессуальный, оценочный и результативный; определяются критерии сформированности нарративной компетенции и дескрипторы; разрабатывается комплекс коммуникативных заданий и технологий для формирования нарративной компетенции; текст определяется как коммуникативное ядро формирования нарративной компетенции; выделяются критерии отбора нарративного материала: вербально-сематический, когнитивный и прагматический; а также описываются нарративные стратегии.

В третьем разделе представлена экспериментальная работа, описываются организационный, констатирующий, формирующий и завершающий этапы эксперимента; проведена апробация разработанной методики и сравнительный анализ предэкспериментальных и постэкспериментальных срезов в контрольной и экспериментальной группах, показавшие очевидную эффективность и положительную динамику прогресса, что позволяет говорить о корректности теоретико-методологической основы модели, использованных принципов, подходов, методов и технологий.

В заключении сформулированы основные выводы и результаты исследования, представлены методические рекомендации, актуальные направления и перспективы для дальнейших исследований проблемы нарратива.

Список литературы состоит из 158 научных работ педагогического, психологического, лингвистического, методологического, психолингвистического характера, изученных и проанализированных в процессе исследования.

В приложениях даны учебные материалы вспомогательного характера: анкеты, упражнения и задания, нарративные технологии, образцы нарративных текстов, использованные в ходе исследования.

1 НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Первый раздел нашего диссертационного исследования посвящен раскрытию сущности нарратива как инструмента познания, создания смыслов и взаимодействия с миром. Современные исследования свидетельствуют о том, что нарратив является неотъемлемой частью любой сферы жизнедеятельности. Его значимость можно понять через призму когнитивных наук, психологии, социологии, культурологии, истории и других дисциплин. Для решения задач нашего исследования важно изучить научно-теоретические основы формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка, которые отражают тенденции качественных характеристик нарратива, педагогический нарратив и его психолого-педагогические аспекты, характеристики и функции в современном иноязычном образовании.

1.1 Тенденции качественных характеристик нарратива в науке и межкультурной коммуникации

В целях решения задач нашего исследования необходимо определить сущность нарратива и в связи с этим обратимся к его определению. Общеизвестно, что нарратив (англ. и фр. narrative; lat. narrare – «рассказывать») – это самостоятельно сформулированное высказывание о ряде взаимосвязанных событий. Нарратив как форма повествования является объектом изучения нарратологии — теории повествования. Нарратологию развивали выдающиеся ученые, такие как: Принс Д., Шкловский В. Б., Томашевский Б. В., Бахтин М. М., Пропп В. Я. и все они исследовали рассказы нарративного типа. Цель нарратологии – это изучение структуры, функций и особенностей нарратива (рассказов и историй) в различных контекстах: литературе, культуре, межкультурной коммуникации, истории, социологии, психологии и педагогике. Бахтин М. отмечает, что нарративы всегда являются частью более широкого контекста общения и взаимодействия, и они могут существовать только в рамках определенной культурной традиции [10]. Согласно Барт Р. нарратив можно рассматривать как систему знаков, которая «превращает хаотичные и случайные события в осмысленное повествование», обладающее внутренней логикой и структурой [11, с. 121].

Изучив литературу зарубежных и отечественных ученых по определению нарратива в разных областях науки (лингвистика, философия, психология, педагогика, межкультурная коммуникация и социология), мы обнаружили, что имеются универсальные подходы, которые присущи всем названным отраслям. Это позволило нам вывести тенденции качественных характеристик нарратива. Мы понимаем термин «тенденция» как идея, лежащая в основе исследований и выражаемая с помощью научных направлений. Это устойчивое направление развития, отражающее повторяющиеся характеристики, динамику изменений и доминирующие установки в русле нарратива [11, с. 122].

Первая тенденция качественной характеристики нарратива связана со способом структурирования опыта, анализа логики повествования и передачи событий во временной когезии (грамматической и лексической связности текста). В исторических науках нарративы являются основным способом структурирования и интерпретации прошлого (Сыров В.Н., Копосов Н.Е., Зверева Г.И., Сердюк Т.Г., Суонинэн М.). История, как дисциплина, не просто фиксирует факты и события, но и создает повествования, которые помогают понять, как события соотносятся друг с другом, и какой смысл они имеют для современности [12]. Рикер П., исследуя философию нарратива, представлял его как способ структурирования жизненных историй и формирования личного самовыражения [13]. Отмечается уникальная способность нарратива отражать временную природу человеческого опыта и демонстрировать его непрерывное развитие и эволюцию личности.

Хаус К. доказывает, что нарратив - это не просто способ рассказывания истории, но и особенность выстраивания социального контекста, через который мы понимаем не только сами события, но и наши отношения с окружающими, нашим обществом. Это способ человеческого познания и коммуникации. Он способствует объединению событий в единую картину мира, делая их понятными для интерпретации, и устанавливает связь между личным и универсальным опытом.

Согласно лингвистам Лабову У. и Валетски Д., нарратив «один из способов передачи событий из биографии рассказчика, с использованием последовательности упорядоченных предложений, которые отражают временную когезию этих событий» [14, с. 545].

В литературоведении посредством нарративного подхода изучается структура, логика изложения и приемы повествования в литературных произведениях. Литературные теории, такие как структурализм и постструктурализм, изучают, как нарративы создают смысл и взаимодействуют с читателем. В основе нарратива лежит принцип причинно-следственной последовательности, который обеспечивает логическую связь между элементами литературного рассказа и способствует формированию понятной и значимой для адресата истории. Такой подход к организации опыта способствует не только фиксации фактической информации, но и выявлению глубинных смыслов, мотивов и контекстуальных взаимосвязей, что важно для когнитивного осмысления и эффективной коммуникации. В результате нарратив становится инструментом интеграции личного и коллективного опыта, обеспечивая передачу знаний и ценностей через структурированное повествование, что подтверждается многочисленными исследованиями в области когнитивной лингвистики и психологии коммуникации.

Вторая тенденция – педагогический нарратив способствует организации знаний обучающихся. В педагогике нарративный подход реализуется для повышения вовлеченности учащихся в процессе обучения, а также для развития критического мышления и осмысленной деятельности (Хеллер К., Пиаже Ж., Смит К.Т., Шмидт Т.И., Ершова А.С.). Пиаже Ж. уделял внимание нарративу как

способу осознания и организации знаний у обучаемых. Он утверждал, что нарратив — это структурированное представление событий или опыта, через которое человек придает смысл своей жизни и взаимодействует с окружающим миром. Это процесс, с помощью которого мы организуем события в хронологической последовательности для лучшего понимания и передачи их другим [15]. Нарративы в форме рассказов используются для объяснения сложных концепций и ситуаций, делая учебный процесс более доступным для студентов так как позволяют глубже раскрывать культурные и социальные контексты. Нарративный подход в образовательном процессе способствует формированию идентичности обучающихся, помогает им связывать новые знания с личным опытом и ценностями, что способствует более глубокому усвоению материала. Согласно современным образовательным теориям, знание строится через активное взаимодействие с информацией и через личный опыт. Использование нарратива обеспечивает эмоциональную вовлеченность, поскольку истории позволяют учащимся глубже воспринимать и запоминать информацию [16]. Содержание нарративов способствует активному построению картины мира у обучающихся, вводит в иноязычную культуру, знакомит с особенностями жизни, быта, мировоззрением народов страны изучаемого языка. Сопереживая нарратору, студент осуществляет перенос индивидуального опыта, полученного в процессе проживания сюжета в реальную жизненную ситуацию.

Третья тенденция — конструирование нарратива как механизма идентификации, самоосмысления и социального взаимодействия (Стайн Н., Гленн К., Герман Д., Флудерник М., Макадаме Д., Сарбин Т., Знаков В.В.). Гон Дж., Миллер П., Раппапорт Дж. считают, что через рассказывание истории происходит формирование личностной и социальной идентичности. Нарратив выполняет функцию моста между индивидуальными переживаниями и социальными контекстами, позволяя индивидам осмысливать свою жизнь, выстраивать последовательность событий и находить смысл в собственном опыте [17].

Социолог Баркер Р. доказал важность нарратива в социальном взаимодействии так как нарративы используются для формирования общественных и культурных идентичностей. В социологии нарративный подход исследует, как социальные группы и индивиды создают истории, которые отражают их социальную идентичность и взаимодействие с окружающим миром (Грамши А., Бергер П., Лукман Т., Дюркгейм Э., Грэм С.). Социологи исследуют, как группы людей рассказывают истории о своей жизни, что помогает понять их социальные отношения и культурные нормы. Через рассказы и истории формируются общественные нормы, ценности и идеологии, которые влияют на поведение людей в обществе.

В нарративной психологии (Брунер Дж., Герген К., Рифкин Д., Тейлор Ч.) с помощью нарратива люди строят свои личные истории, переживания и осмысливают свой опыт. Это важный процесс в исследованиях личной идентичности и в рамках психотерапевтических практик, таких как нарративная терапия. Нарративная психология фокусируется на том, как человек использует

истории, чтобы придавать смысл своему прошлому, настоящему и будущему [18]. Нарратив в психологии тесно связан с концепцией идентичности, так как человек создает свою идентичность через рассказы о себе, и эти истории могут изменяться в зависимости от жизненных обстоятельств и самооценки.

Четвертая тенденция – диалогическая сущность нарратива. Философ и литературный теоретик Бахтин М. предложил идеи, которые легли в основу диалогической теории нарратива. Согласно его взглядам, особая важность отводится рождению диалога между культурами через нарративы, в этом ракурсе нарратив рассматривается как форма взаимного общения. Каждый нарратив является частью более широкого контекста общения, где различные голоса и точки зрения могут взаимодействовать и влиять друг на друга. Его концепция «внутреннего диалога» важна для понимания того, как нарративы из разных культур могут пересекаться и изменяться в процессе межкультурной коммуникации [19]. Отличительной особенностью является то, что нарративы служат эффективным средством для диалога между культурами, они дают возможность не только передавать информацию, но и делиться личными переживаниями и опытом. В диалогической теории нарратива особое внимание уделяется тому, как разные высказывания, даже если они принадлежат разным авторам или персонажам, вступают в диалог друг с другом (Фишер У., Шоттер Д., Брунер Д., Рикёр П.). Каждый элемент нарратива воспринимается не в изоляции, а как часть более широкой сети отношений, где взаимодействие и обмен идеями становятся основой для создания смысла.

Диалогическая сущность нарратива способствует пониманию того, как мы создаем смысл в общении. В отличие от линейных и монологичных нарративов, диалогический подход отражает взаимодействие разных голосов и точек зрения, влияет на восприятие и интерпретацию текста, а также на более широкий культурный контекст.

Пятая тенденция - создание нарратива как культурного взаимодействия в процессе межкультурной коммуникации. Нарративы способствуют созданию культурных мостов, предоставляют возможность увидеть мир глазами другого, лучше понять нормы и поведение тех, кто вырос в иной культурной среде. Обмен нарративами помогает понять представителей разных культур, найти точки пересечения и общие интересы, объединять разные сообщества. В области межкультурной коммуникации ученые исследовали влияние нарратива, рассказов и историй на межкультурное восприятие, понимание и взаимодействие (Кноблок К., Гриффин Е., Алдер Е., Родмен Г.). Костелло С. раскрыл культурные различия в нарративах и их роль в восприятии и поведении в процессе межкультурной коммуникации. Нарративы — это не просто истории, а культурно обусловленные конструкции, которые несут в себе ценности, нормы и убеждения определенной культуры [20]. В межкультурной коммуникации нарративы помогают людям лучше понять и интерпретировать мировоззрение другого народа, объяснить, какие события и идеи считаются важными, а какие — второстепенными. Например, мифы, легенды и традиционные рассказы о происхождении народа играют важную роль в формировании национальной

идентичности и коллективной памяти. Взаимное понимание этих нарративов способствует лучшему восприятию другой культуры [21]. Знакомство с нарративами других культур способствует пересмотру и переосмыслению собственной идентичности, а также помогает избежать стереотипов и предвзятости. Нарратив служит связующим звеном между различными культурами, помогая людям передавать и воспринимать опыт, ценности, убеждения и традиции. Нарративы - это не только форма передачи информации, они играют ключевую роль в построении взаимопонимания между культурами, являясь инструментом, через который можно выразить уникальные особенности каждой культуры, а также найти общие точки соприкосновения (Холл Т.Э., Костелло С., Рейна Г., Барт Р., Фергюсон В.).

Нарратив является неотъемлемой частью культуры лингвистического сообщества, в котором он существует. В электронном словаре русского языка понятие «культура» определяется как совокупность материальных и духовных ценностей, норм, традиций, знаний, убеждений и способов поведения, сформированных и передаваемых в рамках определённого общества или социальной группы, которые обеспечивают её уникальную идентичность и регулируют взаимодействие её членов [22].

Культура охватывает все аспекты человеческой деятельности, включая язык, религию, искусство, мораль, законы, обычаи, образы мышления и поведения, а также отношения между людьми и окружающей средой. Культура служит основой для формирования идентичности и социальных связей внутри сообщества [23]. Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые понимают культуру как совокупность материальных и духовных ценностей народа, определяющих специфику организации его мышления, общественной и повседневной жизни и трактуем культуру, вслед за Дридзе Т. М., как «систему кодифицированных (запечатлеваемых на разного рода носителях) образцов и норм поведения, деятельности, общения и взаимодействия людей, несущих регулятивную и контрольную функции в обществе» [24, с.87]. Культура, понимаемая таким образом, находит свое отражение в текстовой деятельности социума в целом и в нарративных высказываниях представителей этого социума, в частности. Тексты, созданные представителями различных культур, отражают особенности этих культур и могут рассматриваться как способ их закрепления на разных уровнях организации.

Антрополог Клод Леви-Стросс рассматривал мифы и легенды как важные элементы культурных нарративов, которые отражают структуру и логику культуры. Традиции и литература помогают антропологам понять, как различные культуры воспринимают время, пространство, социальные роли и изменения. Культура понимается как нечто подвижное, меняющееся, находящееся в постоянном обновлении. Культурные нормы стали мыслиться как живые, возникающие и меняющиеся в конкретных человеческих действиях [25].

Опираясь на жизненный опыт, люди составляют много разнообразных нарративов, с помощью которых представляется возможным изучать культуру, познавать ее и обучать культуре (Халеева И., Веселова И., Федорова В. П.,

Брунер Дж., Эммотт К., Ротт К., Гивен Дж., Женетт Ж.). Как отмечается во многих работах, нарратив, характеризуясь широкой распространенностью и относительно большой длительностью звучания, представляет собой концентрат общего знания традиций в самых разнообразных сферах применительно к данной лингвистической общности и, в силу этого, наиболее отчетливо высвечивает разницу между культурными сообществами.

Шестая тенденция – нарратив как культурно-специфичный образец текстовой деятельности. В нарративе особенно рельефны проявления национальных лингвистических и культурологических акцентов [26]. Это положение позволяет рассматривать нарратив как культурно специфичный образец текстовой деятельности общества (в контексте изучения иностранного языка) и обосновывает использование нарратива в образовательных целях для формирования у обучающихся представления о мире, характерного для носителей данного языка. Герфанова Э., Немчинова Е., Шаяхметова Д. и Аязбаева А. доказывают, что необходима интеграция лингвокультурного компонента в учебные материалы, описывают культурные элементы и их категории, которые должны отражаться в контенте, который способствует более глубокому и всестороннему освоению иностранного языка [27].

Вежбицкая А. делает акцент на том, что язык и нарратив структурируются культурно-специфичными семантическими универсалиями и способы рассказывания историй зависят от языка и культуры. Согласно последним исследованиям, в качестве способов организации, категоризации и языкового выражения существующего опыта рассматриваются концепты. Это ментальные образования, существующие в сознании человека в виде неких представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, но не в виде четких понятий. Ряд исследователей рассматривают концепт как логическую категорию (Степанов Ю. С.), другие – как понятие практической философии (Арутюнова Н. Д.). Существует толкование концепта как основной единицы ментального лексикона (Кубрякова Е. С.) как ключ к конструированию знания (Попова З.Д., Стернин И.А.).

Концепт является минимальной единицей мышления и сознания, отражающей устойчивое, обобщённое представление о явлении, объекте или понятии, которое формирует когнитивную основу восприятия и интерпретации мира в рамках определённой культуры или языковой системы. Матвеева Д.С. подчеркивает, что концепт — это абстрактное представление или мысль о какой-либо сущности, которая может быть зафиксирована с помощью языка и воспринята в сознании человека. С этой позиции, концепт является не просто словом или формой, а комплексным, многогранным представлением о значении, в которое входит информация, представления и переживания [28]. В когнитивных науках концепт рассматривается как элемент системы ментальных репрезентаций, полученных путём обобщения конкретных объектов или явлений. Согласно Ангеловой М. М., концепты являются основными элементами, на которых строятся более сложные мыслительные процессы и стратегии [29].

Учитывая все вышесказанное, представляется правомерным рассматривать концепт как ментальную единицу, представляющую собой совокупность представлений носителей языка и культуры об обозначаемом концептом явлении, как элемент сознания, который не имеет четких границ, но детерминирован культурой и актуализирован в языке. Таким образом, концепты выступают в качестве элементов языка, культуры и сознания. В своей совокупности концепты образуют концептуальную картину мира лингвокультурного сообщества, которая наряду с языковой картиной мира, репрезентируется в нарративе.

Языковую картину мира мы определяем, как совокупность представлений и знаний, которые люди олицетворяют, передают и осмысливают через язык. Она отражает способ восприятия и осознания окружающей реальности, который характерен для определённого языка и культуры [30]. Ключевыми аспектами языковой картины мира являются:

- Языковая картина мира формируется через ментальные модели (ментальные схемы), концепты и категории, абстрактные идеи, связанные с восприятием мира, которые отражаются в языке через слова и фразы.

- Язык является основным инструментом, с помощью которого человек воспринимает, упорядочивает и осмысливает информацию о реальности. Через слова и выражения люди создают ментальные образы мира, которые затем передаются и фиксируются в языке.

- Языковая картина мира не универсальна и зависит от культурных традиций и особенностей восприятия реальности в различных обществах.

В своей теории культурно-исторического развития Выготский Л. описывает важность языка в формировании мышления и когнитивных процессов. Согласно Сапир Э. структура языка влияет на восприятие и когнитивные процессы носителей этого языка [31]. Таким образом, язык не только служит средством коммуникации, но и формирует способы мышления, классификации и интерпретации окружающего мира.

Ввиду вышеизложенного, мы приходим к заключению, что тенденции качественных характеристик нарратива в разных областях демонстрируют его многогранность и важность как для теоретических, так и для практических современных исследований. Нарратив, являясь гибким и многозначным инструментом, находит своё применение не только в литературоведении, но и в психологии, социологии, философии, педагогике, когнитивных науках, истории, и других областях. В каждом научном направлении нарратив выполняет уникальные функции, раскрывая новые аспекты для изучения человеческого опыта и коммуникации. Все это делает нарратив важным объектом научного анализа для междисциплинарных исследований, которые способствуют расширению нашего понимания сущности нарратива.

1.2 Педагогический нарратив в иноязычном образовании

В русле подготовки будущих учителей иностранного языка и формирования их нарративной компетенции, центральным оказывается понятие

педагогического нарратива. В настоящем исследовании концепция педагогического нарратива отражает целостную систему научных представлений, взаимосвязь особенностей нарратива, его тенденций качественных характеристик и психолого-педагогических аспектов формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка.

С позиции Веселовой И.С., нарратив рассматривается как многослойная структура, в которой важно различать различные типы и жанры, поскольку каждый из них обладает уникальными особенностями и функциями [32]. Среди всех жанров нарративов исследователь классифицирует фольклорные, автобиографические, литературные, мифологические, биографические, образовательные и дискурсивные. Особое внимание мы обращаем на следующие жанры:

- образовательные нарративы, целенаправленные повествования или рассказы, используемые в образовательном процессе для структурирования и передачи знаний, опыта и ценностей;

- дискурсивные нарративы, повествовательные конструкции, сформированные и реализуемые в рамках конкретных дискурсов (тексты, коммуникация), которые отражают определённые социальные, культурные или идеологические смыслы; они представляют собой способы организации и передачи опыта через язык и коммуникацию, при этом структурируются с учётом норм, целей и контекстов дискурса, влияя на восприятие и интерпретацию информации адресатами.

Согласно Гальцовой Н.К. педагогический нарратив – это «метод учебного взаимодействия, в котором учитель использует историю или рассказ, чтобы вызвать у учащихся интерес, помочь им осмыслить и интерпретировать учебный материал, а также развить их критическое мышление» [33, с.5]. Пиаже Ж. исследовал, как дети конструируют и организуют собственные знания и в результате выделил важность схем (ментальных структур), которые дети строят в процессе взаимодействия с окружающим миром, включая и элементы нарратива (повествования). Ученый уделял особое внимание активному вовлечению детей в процесс познания и самовыражения, что связано с их способностью создавать собственные нарративы и интерпретировать события и явления в их жизни.

Психолого-педагогические аспекты нарратива были исследованы многими учеными, которые внесли значительный вклад в развитие теории и практики использования нарративов в образовательных целях (Никитина Е.А., Левашкина З.Н., Аткинсон Э., Фоули П. Дж., Шадрин Ю., Шульман Б., Ходжсон Д., Ньюман Д., Дэйкелман Н.). Анализ работ по использованию педагогического нарратива привел нас к выводу о том, что психолого-педагогические аспекты нарратива оказывают влияние на психоэмоциональное состояние студентов, их интеллектуальный рост, рефлексивность, профессиональную ориентированность, формирование социальной идентичности и развитие контекстуальной деятельности.

Гош Р. предложил модель использования нарративов для развития критического мышления и самоосознания у учащихся [34]. Его работы посвящены использованию нарративов для обучения иностранному языку через реальные примеры и истории. В рамках его исследований был раскрыт психолого-педагогический аспект нарративных приемов, так как нарративы помогали ученикам осознавать их собственные переживания, а также рассматривать и интерпретировать ситуации с разных точек зрения, что способствовало развитию критического и креативного мышления. Согласно Ли М. процесс нарратопорождения способствует развитию уверенности у учащихся и формированию самооценки и [35].

Педагогические нарративы служат инструментом для организации учебного процесса и анализа образовательной практики, развития личности и формирования важных умений, таких как критическое мышление, эмпатия и рефлексия [36]. Педагогический нарратив часто отражает личные переживания автора (педагога или ученика), что делает его эмоционально насыщенным и субъективным. Этот аспект позволяет автору донести свою точку зрения, переживания и рефлексию по ситуациям учебного процесса, профессиональной деятельности и отношений с учениками.

Посредством педагогического нарратива студенты учатся формулировать вопросы, выявлять проблемы, искать решения, развивая критическое мышление. Через нарратив обучающиеся осознают не только факты, но и их причинно-следственные связи, что дает импульс к развитию метакогнитивных навыков — способности осознавать и контролировать собственные мысли, стратегии решения проблем. Размышляя над собственным обучением и процессом познания, студенты повышают интерес и мотивацию как «многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека» [37, с.215], включающий в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления и установки. Согласно Зимней И.А., мотивационная система личности имеет иерархическую структуру, где высшим уровнем является сознательно-волевая регуляция.

Педагогические нарративы влияют на эмоциональное развитие учащихся. Важно, чтобы прочитанные или услышанные на английском языке нарративы вызывали у студентов эмоциональный отклик, пробуждали интерес и стимулировали стремление к более глубокому пониманию не только содержания истории, но и собственных чувств и переживаний. Такие нарративы должны побуждать учащихся к размышлениям, способствовать развитию эмпатии и формировать эмоциональную вовлеченность. Так эмоции, переживаемые в процессе восприятия и порождения нарратива, будут способствовать более глубокому осмыслению и усвоению материала. Эмпатия для будущего учителя ИЯ играет важную роль в воспитании социальной и эмоциональной зрелости [38]. Таким образом, через эмоционально насыщенные нарративы, учащиеся более активно вовлекаются в образовательный процесс. Также преподаватель может использовать нарративы для создания связей между знаниями и личными переживаниями студентов, что делает учебный процесс более значимым.

Нам импонирует, что особенности педагогического нарратива в иноязычном образовании способствуют развитию рефлексии и личностному самоосознанию [39]. Это объясняется тем, что в процессе анализа нарративов обучающиеся могут осмысливать свой собственный опыт и, возможно, пересматривать свои взгляды и убеждения. Педагогические нарративы, рассказывающие как о личных достижениях так и о ошибках могут служить основой для осмысления и самокритики. Работа с такими нарративами способствует формированию моральных и этических убеждений.

Изучая нарративы с нравственными дилеммами, студенты учатся различать добро и зло, справедливость и несправедливость, что способствует формированию их собственных ценностных ориентиров [40]. Регулярная работа с личными и чужими нарративами способствует развитию у обучающихся более зрелого отношения к себе и окружающему миру, а также улучшает их самопонимание и уверенность в себе.

Целевые задачи нашего исследования обуславливают обращение к педагогическому нарративу, который является формой письменной или устной передачи знаний, опыта и понимания образовательного процесса через рассказы, истории, события или личные переживания педагогов и студентов как активных участников образовательной среды. Согласно Бахтину М., рассказ в образовательном процессе помогает установить более тесное, «интуитивно понятное взаимодействие» [41, с.7], которое способствует глубокой интерпретации и критическому анализу материала. Педагогический нарратив способствует созданию диалога между учителем и учеником. В последние десятилетия растёт интерес к нарративной педагогике, которая основана на принципах использования личных историй, анекдотов и рассказов в процессе обучения и воспитания. Это позволяет создать более живую и эмоциональную связь между учащимися и педагогами, а также улучшить понимание содержания учебного материала.

Педагогический нарратив во всех его вариациях, является самой распространенной и наиболее часто встречающейся формой организации речи учителя ИЯ. Основными свойствами педагогического нарратива являются: методически-управляемый, динамичный, интегративный, контекстуальный, целостный, когерентный, отличающийся жанровым многообразием. Прежде всего, педагогический нарратив **методически управляем**, то есть может целенаправленно формироваться, структурироваться и корректироваться в соответствии с задачами обучения, уровнями подготовки учащихся и конкретными образовательными целями. **Динамичность** педагогического нарратива проявляется в способности адаптироваться к различным коммуникативным и учебным ситуациям, изменяясь в зависимости от контекста, целей и участников образовательного взаимодействия. **Интегративность** педагогического нарратива выражается в объединении языковых, когнитивных, эмоциональных и социокультурных компонентов, что способствует формированию целостной языковой личности обучающегося. Существенным является и **контекстуальный** характер нарратива: он всегда соотносится с

конкретной коммуникативной ситуацией, отражает ценности и нормы образовательной среды. **Целостность** педагогического нарратива обеспечивает логическое и содержательное единство всех его компонентов, а **когерентность** – связность на уровнях семантики и композиции. Педагогический нарратив отличается **жанровым многообразием**, что позволяет использовать его в различных формах — от традиционного рассказа до эссе, диалогов, докладов, ролевых игр, тем самым расширяя функциональные возможности обучения и стимулируя творческую активность учащихся.

Будущему учителю иностранного языка важно использовать все необходимые формы педагогического нарратива, поскольку они обеспечивают эффективное общение с учащимися в организации учебного процесса. Избранная учителем форма нарратива помогает правильно донести материал и адаптировать его под уровень знаний обучаемых и разные возрастные группы. Студенты развивают убедительную и ясную речь, учатся логично и последовательно выстраивать излагаемую информацию и поддерживать интерес аудитории. На рисунке 1 представлены формы педагогического нарратива.

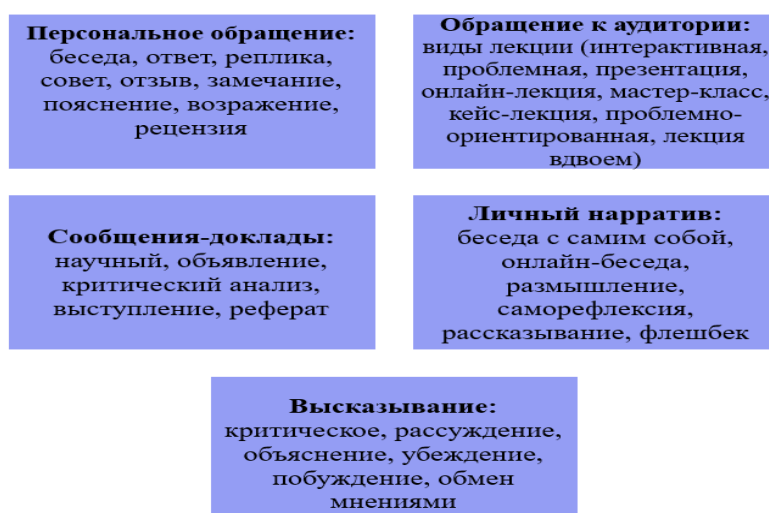


Рисунок 1 – Формы педагогического нарратива

Нужно учитывать, что каждая форма педагогического нарратива выполняет свои задачи и имеет определенную коммуникативную направленность, которые обеспечивают многозначность нарратива. Интерпретация того или иного нарратива также зависит от восприятия слушателя или читателя [42]. Это открывает возможности для обсуждения и анализа разных точек зрения — со стороны учителя, ученика, образовательного учреждения и даже социума в целом.

Особого внимания, на наш взгляд заслуживает тот факт, что в педагогической практике нарратив используется для пробуждения рефлексии учителя и студентов. Будущие учителя ИЯ, применяя педагогический нарратив, могут анализировать свою деятельность, исследовать различные аспекты взаимодействия с учениками и вырабатывать новые подходы для улучшения

результатов обучения [43]. Шанк Р. и Берман Т. выделили концепцию «рефлексивного практиканта» [44, с.284], который использует нарративы для осмысления своей профессиональной деятельности и личного опыта. Значимость практического опыта и его рефлексивной переработки для профессионального роста служит механизмом, который помогает специалистам, включая педагогов, анализировать свои действия, решать профессиональные задачи и преодолевать трудности. Таким образом, через нарратив педагоги рефлексиируют, осмысливают свою практику и улучшают профессиональное мастерство.

Трушникова Е.А. рассматривает педагогический нарратив как стратегию, которая помогает студентам развивать не только знания, но и навыки саморефлексии и самоанализа [45]. Эта стратегия позволяет глубже осознать образовательные процессы, рассматривая их через призму личных историй и переживаний. Каждый студент порождает личный нарратив о пройденной дисциплине или курсе, делясь своими переживаниями и впечатлениями, отмечая инсайты, которые отражают как он соотносит полученную информацию с собственным опытом. Реализуется саморефлексия в профессиональном пространстве. Данная стратегия активно используется в зарубежной нарративно-ориентированной педагогике [46]. В отличие от других видов нарратива, педагогический нарратив сосредоточен на образовательном процессе и его участниках. Его содержание всегда связано с ситуациями и контекстом обучения, воспитания, формирования и развития личности. Порождая педагогический нарратив, студент фокусируется на процессе обучения, рассматривая педагогическую практику, методы, результаты и трудности, с которыми он сталкивается. Будущие учителя ИЯ могут размышлять о том, что было сделано правильно, что можно улучшить, какие методы оказались успешными или наоборот, неэффективными [47].

Шульман Б., работая над проблемой педагогического нарратива, особенно в контексте обучения учителей доказывает, что нарративный подход может быть использован для улучшения подготовки педагогов, а также для развития их профессиональной рефлексии и самооценки. Уайт М. ввёл концепцию нарративной терапии, которая также активно применяется в педагогическом контексте для того, чтобы понять образовательные процессы через истории и личные переживания участников [46, с.16].

Заклучим, что педагогический нарратив используется для рефлексии педагогической практики, формирования профессионального опыта у обучающихся и критического мышления. Подтверждается эффективность нарратива в различных образовательных контекстах — от подготовки будущих учителей до повышения качества образовательного процесса через осмысление реального опыта.

Привлекают внимание работы зарубежных исследователей Кук В., Фриман Д. и Ортэга Л., использующих электронные курсы для обучения ИЯ и культуре на основе нарративов и нарративных структур в социокультурном контексте историй, рассказов и коммуникативных ситуаций, способствующих пониманию

собственной культурной идентичности и преодолению языковых барьеров [48] [49, 50]. Ходжсон Д. и Сноу К. говорят о социально-культурных преимуществах нарратива в обучении ИЯ, с помощью которого достигается когнитивная и эмоциональная вовлеченность обучающихся, их когнитивная самостоятельность [51, 52].

Педагогические нарративы играют важную роль в социальном взаимодействии. Они создают условия для общения, обмена мнениями и совместного поиска решения проблем. Через нарративы студенты могут осознавать свою роль в обществе, связи с другими людьми, а также развивать личную и коллективную идентичность. У студентов развиваются навыки самовыражения, умения слушать и воспринимать чужие мнения. Особенно важно, что нарративы могут служить основой для обсуждений, дебатов и совместного анализа, что способствует разрешению конфликтов, так как в нарративах часто раскрываются проблемные ситуации и способы их разрешения, стратегии конструктивного общения и решения разногласий.

Карсон Т., Мейсон Б., Ли М. занимались изучением того, как студенты создают нарративы с целью социальной адаптации, осмысления своего жизненного опыта, решения личных проблем и развития социальной грамотности. Они рассматривают педагогический нарратив как инструмент осмысления социальных взаимодействий в учебном процессе, акцентируя внимание на роли личных и коллективных историй в обучении и воспитании.

С нашей позиции, психолого-педагогические аспекты педагогического нарратива раскрываются через **функциональный и контекстуальный аспекты**. В функциональном аспекте педагогического нарратива отражены функции нарратива в образовательном процессе, его психологическое и педагогическое воздействие на участников образовательной деятельности. Для нас важно в каких условиях и при каких обстоятельствах эти функции реализуются наиболее эффективно, поэтому контекстуальный аспект представляет педагогический нарратив в условиях конкретного образовательного, социального и культурного контекста, выявляя влияние внешних и внутренних факторов, которые формируют содержание, форму и функции нарратива. Контекст активизирует нужные функции.

Педагогический нарратив должен не только связывать события во времени, следуя определенной структуре, но и включать элементы, придающие ему уникальность и выполняющие определенные функции, что подводит нас к обоснованию **психолого-педагогического функционального аспекта**. Мнения исследователей расходятся в оценке выполняемых нарративами функций. По мнению Жанаалиной Л.К. и Кульгильдиновой Т.А., современное понимание функции в языке и речи настолько разнообразно и их количество возрастает. Согласно Бондаренко О.В., «функция – реализованное назначение, достигнутая в речи цель» [53, с.133]. Данное определение, по нашему мнению, коррелирует с особенностями нарратива. Представим функции, которые выполняет педагогический нарратив: мотивирующая, когнитивная, креативно-

стратегическая, коммуникативная, дидактическая, профессионально-ориентирующая, эмотивная, репрезентативная

Мотивирующая функция реализуется посредством рассказов, которые могут служить источником вдохновения и мотивации, побуждая студентов к действиям. Нарративы об успехе, борьбе или преодолении трудностей могут стать примером для подражания, помогая студентам преодолевать свою неуверенность, опасения и переживания.

Когнитивная функция педагогического нарратива заключается в организации и структурировании знаний, а также в развитии мыслительных процессов учащихся. Посредством нарративов развивается понимание сложных концептов, которые связываются с реальными жизненными ситуациями, что способствует лучшему усвоению материала на иностранном языке и развитию критического мышления. Неупорядоченные или сложные моменты организуются в последовательность, которая легче воспринимается, обрабатывается и запоминается [54].

Педагогический нарратив способствует не только передачи знаний, но и вдохновению, мотивации, моделированию поведения студентов и их восприятию учебного контента. В этом контексте, педагогический нарратив становится стратегией, направленной на создание глубоких и значимых связей между учащимися и содержанием образовательного процесса, побуждая к осмыслению и личностному росту, что обеспечивается **креативно-стратегической функцией**.

Коммуникативная функция обосновывается тем, что педагогический нарратив служит важным средством общения в образовательном процессе, позволяя преподавателю и студентам передавать информацию, идеи, эмоции и опыт. Посредством данной функции создается атмосфера взаимодействия между педагогом и учениками. Через рассказы, истории и примеры преподаватель не только обучает, но и формирует у студентов личностные и социальные установки, помогает развивать критическое мышление, эмпатию и коммуникативные навыки.

Дидактическая функция отражается в педагогическом нарративе, когда он используется с целью обучения, воспитания и развития студентов. В образовательном контексте нарратив помогает студентам лучше усваивать материал, связывая теорию с практическими примерами и личным опытом.

Репрезентативная функция заключается в том, что педагогический нарратив представляет собой способ отображения, описания и интерпретации реальности, событий или идей и передачи культурных, социальных и образовательных норм. Это функция, через которую преподаватель или студент передает информацию о мире, людях или опыте, создавая образ реальности для аудитории [55].

Профессионально-ориентирующая функция педагогического нарратива заключается в формировании у студентов осознанного подхода к педагогической профессии через примеры, истории и ситуации, которые происходят на практике. Нарратив помогает студентам осмысливать

профессиональные стандарты, этические нормы и педагогические стратегии, а также развивает рефлексию, что способствует их подготовке к реальной педагогической деятельности. Это также способствует развитию ценностных ориентаций, критического мышления и способности к самоанализу в контексте преподавания иностранных языков.

Эмотивная функция помогает формировать эмоциональную связь с языковым материалом, пробуждая интерес и мотивацию к обучению. Это важно для будущих учителей ИЯ, так как позволяет им развивать эмпатию и лучше понимать потребности своих будущих учеников. Нарративы часто используются для выражения эмоций и влияния на эмоциональное состояние слушателя [56]. Истории пробуждают сочувствие, радость, грусть или злость, в зависимости от содержания нарратива и контекста. Эмоциональные отклики у студентов дают осознать преподавателю результативность и успешность педагогического нарратива. Функции педагогического нарратива представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Функции педагогического нарратива

Анализ многообразия функций, позволяет сделать вывод, что педагогический нарратив - это не только искусство рассказывать истории в рамках иноязычно-образовательного процесса, он также способствует реализации различных функций и задач, передаче информации, воспитанию, мотивации, структурированию знаний и профессиональных ориентиров.

Психолого-педагогический контекстуальный аспект. Педагогический нарратив рождается в конкретных образовательных ситуациях, задачах и проблемах, возникающих в процессе обучения. Это могут быть истории о классе, взаимодействии с отдельными учащимися, о сложностях педагогической деятельности или успехах в обучении. Вербицкий А.А. утверждает, что обучение не должно рассматриваться как изолированный процесс, происходящий вне реального мира [57]. Контекст обучения, в том числе социальный, культурный, экономический и технологический, играет ключевую роль в формировании профессиональных компетенций. В поисках весомой теории как основы нашего исследования мы расширили анализ научной литературы и пришли к выводу что, помимо теории контекстного образования (Вербицкий А.А.) и теории текстовой деятельности, также потенциально большой объяснительной силой в раскрытии сущности нарратива и процесса формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ обладают интерфейсная теория значения слова с ее

категориями внутренний и внешний контекст в психолингвистической трактовке, разработанные Залевской А.А. [58].

Следует отметить, что понятие «контекст» очень многогранно и интересует многих исследователей. По определению Щукина А.Н. контекст — это законченный в смысловом отношении отрезок текста (письменной речи), дающий возможность установить в нем значение слов или предложений; это условия употребления языковых единиц в речи, языковое окружение [59]. В научной литературе контекст определяется как совокупность условий, факторов или обстоятельств, в которых происходит взаимодействие, событие или явление [60]. С позиции лингводидактики контекст включает в себя множество факторов, определяющих условия и обстоятельства коммуникации, а также влияние окружающей среды на восприятие и использование языка. Сторонники контекстного обучения (Блум Б., Вербицкий А.А., Кунанбаева С.С., Лаврентьев Г.В., Лакофф Д., Левада Ю., Неудахина Н.А., Сёрл Д., Славина Л., Стамгалиева Н.К., Тыныштыкбаева А.Б., Хамзаева Г.) утверждают, что одним из ключевых аспектов контекстного обучения является использование контекста — окружения, в котором происходит обучение, что позволяет студентам или учащимся видеть связь между теорией и практикой. Вариации педагогических приемов, материалов и проблемных задач, которые отражают реальные условия, требуют от учеников использования знаний и навыков, применяемых в повседневной жизни и в будущей профессиональной деятельности [61]. Контекстное обучение часто включает элементы групповой работы, обмена идеями и решения задач в совместной деятельности.

Контекст как ситуация речевого общения представляет собой совокупность условий и обстоятельств, которые оказывают влияние на действие социально- психологических механизмов общения, на взаимодействие перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторон общения, по мнению Громовой Н. М., Ломова Б.Д. [62, 63]. Понятия «контекст» и «речевая ситуация общения» входят в число важнейших компонентов организации процесса иноязычного общения, поскольку ситуация во многом определяет правила человеческого общения, и с опорой на ее компоненты устанавливает формы его осуществления: формальное, неформальное, деловое и т.д. В области психологии, социальной психологии, психолингвистики, лингвистики и других смежных наук ситуация общения относится к наиболее неоднозначно трактуемым явлениям вследствие того, что состав составляющих ее компонентов определяется различно. Это состояние человека, мотивы участников, события, цели общения, тема, окружающая среда, социальные роли коммуникантов, правила и нормы взаимодействия, обратная связь, обороты речи [64]. То, как человек понимает ситуацию общения и ее компоненты, отражается на характере перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторонах общения [65].

Важно обосновать нашу позицию. Любая компетенция как готовность и способность к деятельности предполагает контекст этой деятельности (внутренний и внешний). Значит, и формирование нарративной компетенции предполагает контекст (внутренний и внешний), а вернее их сложное

взаимодействие, в результате чего образуются новые структуры знаний. Наши знания имеют нарративный характер.

Разработанная Залевской А.А. психолингвистическая трактовка контекста предполагает разделение на внешний контекст (ситуационный или текстовый) и внутренний контекст, который включает когнитивные, личностные, вербальные и невербальные аспекты. Внутренний контекст представляет собой сложную систему связей и отношений, основанную на перцептивном, когнитивном и аффективном опыте, а также на знаниях. Исследования ученых Тверской школы психолингвистов по проблемам слова и понимания текста доказали влияние внутреннего и внешнего контекста на понимание текста:

1. Внутренний (личностный) контекст (опыт, знания) оказывается базой для формирования и развития проекции текста, многомерной и многоуровневой проекции, ее динамики как результат возрастающего понимания, постоянного изменения содержания формируемой проекции текста под новым углом зрения с опорой на «живое знание» [58, с.22];

2. Взаимодействие внутреннего и внешнего контекста является одним из факторов обеспечения определенной инвариантности смысла для слушающих и говорящих.

Эти и другие факты дают основание считать, что взаимодействие внешнего и внутреннего контекста может обеспечить управление процессом формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ с опорой на реализацию компетентностного, социолингвокультурного, личностно-деятельностного, когнитивно- коммуникативного подходов.

Психологи подчеркивают важность контекста в процессе обработки информации, поскольку опережающее отражение (преднастройка, ожидание, интуиция, антипация) создается под влиянием контекста. В работах Стернберг Р. уделяется большое внимание внутреннему контексту — то есть когнитивным процессам, которые происходят внутри индивида и влияют на восприятие, обработку и использование информации [66]. Люди обрабатывают информацию не только в зависимости от внешних стимулов, но и через призму своих внутренних представлений, знаний, ожиданий и опыта. Важно, как человек интерпретирует и применяет информацию в зависимости от того, какой у него есть внутренний контекст [67]. Метакогниция представляется как ключевой элемент в принятии решений и адаптации к различным ситуациям. Индивид осознает свои когнитивные способности и корректирует свои стратегии в зависимости от ситуации и сам оценивает эффективность своих действий. Мы в свою очередь сделаем вывод, что когниция и общение (в любой его форме) никогда не происходят в деконтекстуальном вакууме, так как внутренний и внешний контекст служат основой для развития познания, когнитивных процессов и общения. Внешний контекст охватывает вербальную модель, отражающую языковой и ситуативный аспекты и представляющую собой предметные, социокультурные и другие характеристики ситуации, в которых участвует человек. К внутреннему контексту относятся индивидуально-психологические особенности человека, его знания, перцептивный,

эмоционально-оценочный, когнитивный опыт. Отличительной чертой выступает взаимодействие продуктов внутреннего контекста (переработки перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта и знаний человека) с внешним контекстом. Исходя из вышеизложенного, синергетическое взаимовлияние двух контекстов (внешнего и внутреннего) должно сказываться на формировании нарратива. В этом случае, внешний контекст методически управляем: в процессе целенаправленного формирования нарративной компетенции мы задаем его ситуацией, задачей или проблемой. В момент, когда студент моделирует и создает собственный нарратив, то он всегда фильтрует его через свой тезаурус – личный словарный запас и систему знаний, основанную на предыдущем опыте, культурном контексте и мировоззрении (внутреннем контексте) и определяет соответствующее его содержанию место в картине мира. Взаимодействие внутреннего и внешнего контекста показано на рисунке 3.



Рисунок 3 – Взаимодействие внутреннего и внешнего контекста в процессе иноязычно- профессионального обучения

Все вышеизложенное дает нам основания говорить о дидактических возможностях использования контекста в качестве механизма управления в развитии нарративной компетенции и ее составляющих в процессе подготовки будущих учителей ИЯ.

К сожалению, на практике это взаимодействие между внутренним и внешним контекстом в процессе иноязычно- профессионального обучения не всегда паритетно. Причиной этого является недостаточная сформированность умений, мотивации и опыта у студентов, не развитый внутренний контекст. В результате этого, решение поставленных задач не реализуется в полной мере.

Нами были представлены положительные аспекты использования нарратива в образовательном процессе, но отметим, что нарративное обучение также имеет и противников. В частности, Фриер П. утверждает, что образование страдает от нарратива, который предоставляется ученикам лишь для пассивного восприятия [68]. Контент лекции, представленный учителем в нарративной форме, подводит к механическому запоминанию информации без предоставляемой возможности размышления над предметом и выражения собственного мнения, превращая студентов в «контейнеры» для вновь поступающей информации. Таким образом, согласно Фриеру П., главной задачей учителя становится создать безучастный и предсказуемый нарратив, содержанием которого будут наполняться головы учащихся [68, с.3]. Образовательный процесс, построенный на таком нарративном подходе, превращается в монотонное бессодержательное нарративное обращение учителя, ведущее к нулевым результатам не представляющим никакой пользы.

С Фриером П., автором трактовки лекции как пассивного восприятия информации, нельзя согласиться, учитывая, что лекция рассматривается в рамках компетентностного подхода, где устанавливаются субъект-субъектные отношения и студенты постоянно находятся в деятельностной позиции если включается весь потенциал их когнитивных функций, и прежде всего – мышление. Это могут быть проблемные лекции, лекции-дискуссии, прогнозно-креативные, когнитивно-аккумулирующие, лекция пресс-конференция и тд., в процессе которых одновременно решаются задачи: когнитивное развитие личности будущего учителя ИЯ и развитие его профессиональных компетенций, в том числе нарративной.

Делаем вывод, что педагогический нарратив в иноязычном образовании способствует не только передаче лингвистических знаний, но и развитию личностных и профессиональных качеств студентов-будущих учителей ИЯ. Формы педагогического нарратива варьируются от различных видов лекций, рассказываний и обращений к аудитории до ретроспективной рефлексии (беседы с самим собой) и высказываний. Выделенные нами психолого-педагогические функциональные и контекстуальные аспекты позволили определить критерии отбора нарративного материала (подраздел 2.3).

1.3 Нарративная компетенция будущих учителей иностранного языка

Нарративная компетенция будущих учителей иностранного языка представляет собой ключевое качество, необходимое для успешной профессиональной деятельности в русле современного иноязычного образования. Профессиональную межкультурно-коммуникативную компетенцию исследуют многие ученые (Абишева Г.И., Тулеубаева А.С.,

Баймуратова А.А., Кунанбаева С.С., Гальскова Н.Д., Пассова Е.И., Зимняя И.А., Смирнов А.П., Тарлыкова Е.Г.) особенно в рамках преподавания иностранных языков и педагогики. Согласно Кунанбаевой С.С., ПМКК — это интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих эффективное и адекватное межкультурное взаимодействие в профессиональной деятельности с учетом культурных особенностей партнеров по коммуникации [69]. Опираясь на концепцию Холла Э.Т., можно сказать, что профессиональная межкультурно-коммуникативная компетенция предполагает умение учитывать культурные контексты общения (язык, невербальные особенности, социальные нормы), что особенно важно для успешного взаимодействия в международной или межкультурной профессиональной среде [70]. Байрам М. включает в состав ПМКК лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и социокультурную компетенции. В свою очередь, Тарлыкова Е.Г. обосновывает важность мотивационной и ценностной составляющих ПМКК, а также готовность и позитивное отношение к работе в межкультурной среде, что способствует успешному решению профессиональных задач. Необходим системный подход в образовательных программах для формирования ПМКК, включая развитие навыков критического мышления, рефлексии и межкультурного диалога. Особое внимание уделяется продуктивному взаимодействию с представителями других культур в процессе выполнения профессиональных задач, основанных на знании культурных различий, толерантности и умении адаптироваться к культурным особенностям (Зимняя И.А.). ПМКК в русле педагогики раскрывается не только в аспекте профессиональной подготовленности, но и способности к постоянному совершенствованию, взаимодействию и адаптации к изменениям в образовательной сфере. Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. акцентируют внимание на том, что профессиональная компетенция педагога - это не только набор знаний и умений, но и личностные качества, такие как ответственность, способность к самообучению и сотрудничеству [71].

Включение нарративной компетенции в состав профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка обосновано её универсальной когнитивной, коммуникативной и культурной природой, а также функциональной значимостью в процессах преподавания и развития поликультурной личности обучающегося. Нарратив обеспечивает развитие рефлексивного, креативного и межкультурного потенциала личности педагога, что соответствует целям и задачам подготовки будущего учителя ИЯ как посредника между культурами.

Понятие нарративной компетенции уже рассматривалось в трудах исследователей-нарратологов. Прежде всего, это - работы основоположника нарратологии Принса Дж., который определяет нарративную компетенцию как способность производить и понимать нарративы [72]. Хаит Е. И. утверждает, что нарративная компетенция - это способность создать оригинальный рассказ, который должен содержать ориентацию «setting» [73, с.975] место, время

действия, окружающую обстановку и героев, поведение которых должно быть обусловлено центральной проблемой и направлено на успешное ее разрешение. Согласно Тромп Т. и Ганзвурт Р., нарративная компетенция связана с педагогикой, технологиями и приемами, которые использует преподаватель в процессе повествования, создавая особый контекст для студентов [74]. Многие российские ученые, в частности, Федорова В.П. и Халеева И.И., рассматривают нарративную компетенцию как комплексную способность личности, включающую в себя навыки создания и восприятия нарративов (рассказов, историй), а также их анализ и интерпретацию. Эта компетенция охватывает не только навыки построения текстов, но и умения воспринимать, интерпретировать и использовать нарративы в различных контекстах, включая педагогический.

Отметим, что мнения ученых о нарративной компетенции развиваются в контексте литературоведения, психологии, лингвистики, социальной теории и образования. В литературоведении нарративная компетенция относится к способности анализировать и интерпретировать текстовые структуры и элементы повествования, включая сюжет, персонажей, точку зрения и стилистику. В психологии нарративная компетенция необходима для психологического консультирования и терапии, поскольку помогает людям через нарративы осмысливать свои переживания, распознавать паттерны поведения и находить новые способы решения личных проблем (Брунер Дж., Рифкин Д., Тейлор Ч.). В социологии нарративная компетенция понимается как способность эффективно использовать нарративы для анализа социальных процессов и явлений, а также для формирования общественного сознания (Баркер Р., Хаус К., Роти Р.).

В образовательном процессе нарративная компетенция очень важна для эффективного преподавания и взаимодействия участников учебного процесса (Браун Д.Л., Воскобович С.Г., Лернер Т.Н., Стронг Р.Дж.). Она раскрывается в способности педагогов эффективно использовать различные формы нарратива (историй, рассказов, примеров и сценариев) для создания обучающих ситуаций, способствующих глубокой когнитивной и эмоциональной вовлеченности студентов. Благодаря нарративной компетенции развивается умение воспринимать мир через разные перспективы, что важно для развития аналитических и критических навыков. Common European Framework of Reference for Languages -CEFR (общеевропейская система уровней владения иностранным языком) рассматривает нарративную компетенцию как способность эффективно создавать и воспринимать повествования — как реальные, так и вымышленные. Она охватывает умения строить рассказы, описывать события, передавать опыт и мысли в форме, понятной слушателю или читателю [75].

Согласно CEFR нарративная компетенция включает:

- организацию информации во времени и пространстве;
- использование языковых средств для передачи последовательности событий;

-адекватное применение лексики и грамматики для создания цельного повествования;

-адаптацию стиля и содержания в зависимости от аудитории и цели общения.

Многие ученые доказывают, что в основе формирования нарративной компетенции лежит обучение нарративу и правилам его построения. Андреева А.К. отмечает важность опыта структурно-семантической обработки нарратива, и нарративная компетенция трактуется как специфическая человеческая способность по особым правилам производить и понимать нарративные тексты. Согласно Олсон Д. Р. и Каган М., нарративная компетенция — это способность интерпретировать, строить и анализировать различные виды повествований. Она включает в себя как когнитивные, так и социальные навыки, позволяя людям взаимодействовать через рассказы и понимать чужие истории, осознавать культурные и социальные контексты повествования, а также адаптировать нарратив в зависимости от аудитории. Проблема формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ исследуется многими учеными, которые представляют компонентный состав ее субкомпетенций: когнитивная, коммуникативная, рефлексивная, социальная и культурная (Брунер Д., Брукс П., Бухтер М., Райт Р.).

В лингводидактическом энциклопедическом словаре Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. нарративная компетенция определяется как «способность строить собственное высказывание и понимать высказывание собеседника, представителя иной лингвосоциокультурной общности и языковой среды, адекватно принятым в данной общности социокультурным нормам» [76, с.175]. Соглашаясь с данным определением, добавляем, что нарративная компетенция учителя ИЯ раскрывается в способности воспринимать и создавать логически-связные, аргументированные, коммуникативно-ориентированные нарративы в процессе коммуникативной деятельности. Представители нарративного подхода в обучении Уайт М., Элстон Д., Никитина Е.А. обращают внимание на то, что, исследуя поступки героев в нарративе, студенты могут воспринимать и оценивать их характер, интерпретировать рассказы о культуре, анализировать свою идентичность в контексте заданной ситуации и оценивать их действия, принимая или отвергая их [77]. Использование нарратива в обучении иностранным языкам предполагает не только традиционные рассказы и рассказывание историй, но и различные формы взаимодействия, такие как игровые техники, сценарии и проекты, которые вовлекают учащихся в процесс создания и обмена историями, способствуя лучшему усвоению языка и культурных особенностей [78]. Многообразие определений нарративной компетенции и ее составляющих дает основания выделить субкомпетенции, которые раскрывают нарративную компетенцию будущего учителя ИЯ в рамках нашего исследования.

Интегративно-когнитивная субкомпетенция соотносится с умениями студентов интегрировать и актуализировать когнитивные способности студентов, связанные с памятью, логикой, вниманием, восприятием, анализом и

созданием нарративов, в условиях реальной профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка [79]. Активизируются когнитивные процессы: обработка, структурирование и интерпретация информации, а также развивается способность создавать логически связные, последовательные, аргументированные и коммуникативно-ориентированные нарративы.

Исследование интегративно-когнитивной субкомпетенции, особенно в рамках формирования нарративной компетенции у будущих учителей иностранного языка, отличается междисциплинарностью, охватывает области когнитивной лингвистики, педагогики, психологии и лингвистического образования. Будущий учитель иностранного языка должен уметь воспринимать и осмысленно анализировать различные тексты, стили, функционально-смысловые типы и их особенности, а также адекватно интерпретировать их контекст в целях дальнейшего использования, выделять ключевые моменты нарратива, структурировать его, организовывать события, строить логичные и понятные связи между ними.

Интегративно-когнитивная субкомпетенция включает в себя не только умение работать с языковыми структурами, но и способность к анализу, созданию и интерпретации нарративов с учетом культурных и когнитивных факторов.

Один из ведущих исследователей в области когнитивной психологии и теории обучения Немов Р. С. посвятил свои исследования изучению психологии познания, метакогнитивным процессам и когнитивному развитию, что непосредственно связано с развитием когнитивных умений в обучении [80]. Согласно Хармеру Д., нарратив играет большую роль в процессе обучения иностранным языкам, поскольку он способствует интеграции различных языковых и когнитивных навыков, создавая более глубокое и осмысленное восприятие иностранного языка. Использование нарративов развивает и интегрирует такие когнитивные процессы, как:

- понимание и анализ текста: студенты не просто учат слова и правила, а понимают контекст, анализируют текст, выделяют главные идеи и делают выводы;

- критическое мышление: обучающиеся должны не только воспринимать информацию, но и анализировать ее, оценивать ее достоверность и выражать собственное мнение;

- креативность: создание нарративов, участие в их моделировании и обсуждении развивает креативное мышление, позволяет студентам выражать идеи нестандартным способом и применять новые лексические и грамматические конструкции.

Казахстанские исследователи Аймагамбетова Г. А., Сарыбекова М. О., Базарбекова Н.Б., Абдуллаев Р.С. активно занимаются изучением процессов, которые лежат в основе развития профессиональных и личностных качеств у студентов, включая когнитивные и метапознавательные процессы, важные для формирования интегративно-когнитивной субкомпетенции. В их работах рассматриваются вопросы, касающиеся разработки и применения когнитивных

и интегративных методов в образовании, а также формирования ключевых компетенций у будущих педагогов. Согласно Сарыбековой М. О. и Базарбековой Н.Б., для организации эффективного урока необходимо применение метакогнитивных стратегий, которые способствуют индивидуализации образовательного процесса.

Логико-дискурсивная субкомпетенция характеризуется способностью обучающегося организовывать, анализировать и интерпретировать нарративы в соответствии с логикой изложения, а также адекватно строить речевое взаимодействие в различных контекстах [81]. В формировании логико-дискурсивной субкомпетенции участвуют следующие компоненты:

- логическое мышление, классификация и анализ информации, представленной в нарративе с использованием логических принципов, таких как: причинно-следственные связи, обоснование выводов, формирование гипотез и заключений;

- структурирование аргументации: формулирование последовательных и обоснованных утверждений, выстраивание аргументов, собственных позиций и рассуждений;

- дискурсивные умения: адекватное ведение разговора, ориентация на стиль и формат общения, учет цели и аудитории, способность к дискуссии, анализу и синтезу информации;

- коммуникативная направленность: свободное ведение диалога, с учетом не только логической составляющей, но и контекста, интонации, невербальных элементов коммуникации, которые могут влиять на восприятие и интерпретацию нарратива.

Формирование логико-дискурсивной субкомпетенции предполагает развитие умений строить и поддерживать логическую структуру текста или дискурса, что особенно важно при создании нарратива. Она включает навыки организации информации, логического связывания событий, а также понимания того, как информация должна быть представлена для ясности и последовательности.

В процессе порождения нарратива логико-дискурсивная субкомпетенция способствует выстраиванию повествования в логичной последовательности — от введения и развития сюжета до кульминации и завершения. Студенты должны осознавать, что правильная организация событий делает нарратив понятным и адекватно воспринимаемым. Построение логической структуры нарратива, в зависимости от аудитории, целей и контекста важно для успешного донесения главной идеи. Таким образом, логико-дискурсивная субкомпетенция является основой для построения грамотных, логически выстроенных нарративов, что делает повествование более убедительным для аудитории.

В целом, исследователи (Абаев Т.Б., Жанузаков С.Ж., Давыдов В.В., Розенко Е.М., Леонтьев А.А.) сходятся во мнении, что формирование логико-дискурсивной субкомпетенции имеет огромное значение в процессе обучения будущей профессиональной деятельности, поскольку она влияет на способность обучающегося эффективно представлять свои идеи, вести аргументированную

дискуссию и принимать обоснованные решения. Кулибаева Н.Д., Головчун А.А., Саитова А.У. особое внимание уделяют формированию дискурсивной компетенции у студентов языковых специальностей и в их исследованиях дискурсивная компетенция определяется как способность понимать различные типы коммуникативных высказываний и обеспечивать общение, соответствующее уровню профессионального развития субъекта профессионального общения, с учётом семантического, синтаксического и экстралингвистического уровней [82, 83]. На наш взгляд, у будущих учителей иностранного языка необходимо формировать умения логического анализа, выстраивания убедительных доказательств, аргументации и защите собственной точки зрения. Рассмотрение множественных перспектив одной проблемы, быстрое реагирование способствует эффективному публичному выступлению, уверенной передаче мыслей с логическим обоснованием.

Логико-дискурсивная субкомпетенция, как комплексный набор умений, включающих в себя логическое мышление, аргументацию, критическое осмысление и организацию дискурса, активно исследуется отечественными и зарубежными учеными. Жанузаков Т. С. освещает вопросы образовательной коммуникации в казахстанской системе образования и уделяет внимание организации логики образовательного процесса, формирования и аргументации тезисов и взглядов в процессе дискурса. Шейгал Е.И. рассматривает аспекты учебного дискурса, построения логических цепочек и аргументации в обучении, а также исследует роль логики в формировании учебной мотивации и способности учащихся к дискуссии [84]. Леонтьев А. А., Розенко Е. М., Бодалев В. А. описывают влияние сознания и когнитивных процессов на способность обучающегося организовывать и передавать информацию логически и аргументированно. Сёрл Д. разработал теорию речевых актов, которая тесно связана с организацией дискурса и логической аргументацией [85]. Ван Дейк Т., основавший когнитивную теорию дискурса, изучил влияние логических структур и когнитивных процессов на понимание и производство речи в различных дискурсивных контекстах.

Формирование **лингвокультурной субкомпетенции** способствует успешному и эффективному взаимодействию субъекта коммуникации в разных культурных контекстах через язык. Сформированность этой субкомпетенции построена на интеграции элементов лингвистической и культурной осведомленности, а также способности адаптировать языковое поведение в зависимости от культурных особенностей собеседников и контекста общения. В рамках лингвокультурной субкомпетенции осуществляется не только понимание значений, но и восприятие, интерпретация и использование культурных кодов, характерных для различных языковых сообществ [86]. Важность сформированности лингвокультурной субкомпетенции подразумевает знание и умение учитывать культурные особенности, которые влияют на восприятие и создание текстов. В процессе порождения нарратива владение этой субкомпетенцией позволяет студенту работать в следующем ключе:

-с учетом культурных кодов и символов создавать нарративы, которые отражают культурные традиции, символы и обычаи, характерные для определенной общности;

-умением адаптировать нарратив для различных культур, в момент когда элементы нарратива (темы, персонажи, события) воспринимаются по-разному в разных культурах и владение лингвокультурной субкомпетенцией способствует адаптации нарратива, чтобы он был понятен и приемлем для различных культурных групп [87];

-использованием языковых особенностей (идиоматических выражений, стилистических особенностей и культурных аллюзий), которые отражают уникальные культурные отличия и способы их выражения, что делает нарратив более ярким и аутентичным;

-интерпретацией культурных значений в межкультурной коммуникации: правильная передача не только слов, но и скрытых культурных значений, которые могут не совпадать в разных языках и культурах.

Дюсембекова Ж.А. и Сансызбаева С.К. в своем исследовании, посвящённом влиянию лингвокультурной компетенции казахоязычных учащихся на процесс обучения русскому языку, анализируют разные методики и подходы к интеграции культурных и языковых аспектов в образовательный процесс для обеспечения глубокого понимания и уважения культурного разнообразия [88]. В свою очередь, Тулусина Е. А., Садыкова А., Зарипова З. М. и Карлсон Ч. доказывают, что формирование лингвокультурной компетенции в процессе овладения иностранным языком тесно связано с изучением культуры, а сравнение новой информации с собственной культурой способствует лучшему пониманию механизмов построения предложений [89].

Работы Смаиловой Г. С. посвящены вопросам культурной адаптации в обучении иностранным языкам и формированию лингвокультурной компетенции обучающихся. Интеграция социокультурных аспектов в образовательный процесс способствует повышению эффективности межкультурной коммуникации. Ысқақова Ш. К. и Абдыканова М. Б. рассматривают лингвистический анализ этнических и культурных аспектов языка, лингвистической культуры и когнитивной лингвистики в контексте многоязычия Казахстана. Особое внимание уделяется культурным концептам, роли языка в формировании культурных ценностей и национальных стереотипов. Работы Щербы Л. В. положили основу для понимания того, как культурные особенности и традиции отражаются в языке [90]. Изучаются культурные различия в восприятии речи и языка, выделяются многогранные аспекты лингвокультурной компетенции, соотношение языка и культурных стереотипов, культурные и языковые различия в дискурсе.

Таким образом сделаем вывод, что нарративная компетенция будущих учителей иностранного языка охватывает несколько базовых аспектов, таких как способность воспринимать и интерпретировать нарративы, а также создавать собственные истории, которые будут способствовать вовлечению учащихся в процесс обучения и их эмоциональной и когнитивной активности. Многообразие

интерпретаций нарративной компетенции, ее составляющих компонентов и структуры, послужило базой для выявления субкомпетенций в составе нарративной компетенции: интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной. Формирование нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка является динамичным процессом, и развитие этой компетенции позволяет преподавателю не только сделать процесс обучения более значим и профессионально-ориентированным, но и создать взаимодействие с обучающимися.

Выводы по первому разделу

1. В настоящее время наблюдается значительное увеличение исследований по нарративу, который находит своё применение в литературоведении, психологии, социологии, философии, педагогике, когнитивных науках, истории, и других областях. Выделенные тенденции качественных характеристик нарратива объясняют его глубокую интеграцию с перечисленными областями, однако, нарратив остается пока малоизученным явлением в рамках подготовки бакалавров в области иноязычного образования.

2. Педагогический нарратив в разных его формах - это поэтапно-формируемая методическая единица. Выявленные тенденции качественных характеристик нарратива и психолого-педагогические аспекты нарратива позволили определить его статус в образовательном процессе подготовки будущих учителей ИЯ. Концепция педагогического нарратива отражает особенности функционирования нарратива в иноязычном образовании и определяет направления его продуктивного педагогического применения.

3. Ключевым элементом в формировании нарративной компетенции является контекст (внутренний и внешний) и его дидактические возможности в подготовке будущих учителей ИЯ. Синергетическое взаимовлияние внешнего и внутреннего контекстов может обеспечить управление процессом формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ.

4. В нашем исследовании мы определяем нарративную компетенцию будущего учителя ИЯ как способность воспринимать и создавать логически-связанные, аргументированные, четко-коммуникативно ориентированные нарративы в процессе коммуникативной деятельности. Нами определен компонентный состав нарративной компетенции, и мы приходим к заключению о правильности включения нарративной компетенции как особого вида субкомпетенции в состав профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции в процессе иноязычно-образовательной подготовки будущих учителей иностранного языка.

5. Формирование нарративной компетенции будущего учителя ИЯ – это целенаправленный дидактически управляемый процесс, требующий специально разработанной методики.

2 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Моделирование как способ деятельности и модели как объекты деятельности являются необходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки. Моделирование — это процесс создания упрощённого, абстрактного или конкретного представления реального объекта, явления или процесса с целью их изучения, анализа, прогнозирования или оптимизации. Модель служит инструментом для воспроизведения ключевых характеристик и взаимосвязей исследуемого объекта, позволяя выявить закономерности, проверить гипотезы и принять обоснованные решения в контролируемой и безопасной среде [91]. Согласно Непрокиной И. В. моделирование образовательного процесса представляет собой конструктивное построение системы, включающей взаимодействие компонентов учебного процесса, таких как цели, содержание, методы и средства обучения, а также результаты обучения [92]. Давыдов В.К. трактует моделирование образовательного процесса как научный метод, при котором образовательный процесс рассматривается как динамическая система, состоящая из множества элементов, взаимодействующих друг с другом, где каждое изменение в одном из элементов оказывает влияние на другие. Моделирование для дидактических целей всей системы иноязычного образования и представление ее компонентного состава представляется сложным процессом.

Основываясь на результатах проведенного анализа научной литературы, мы рассматриваем нарративную компетенцию в качестве одной из базисных составляющих профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции, а ее формирование является одной из основных задач подготовки бакалавров в области иноязычного образования. В нашем исследовании моделирование процесса формирования нарративной компетенции представляется как многоступенчатая и целенаправленная деятельность, управляемая критериями и лингводидактическими методами. Этот процесс раскрывается последовательными этапами, которые организуют разработку предстоящей деятельности от общей сформулированной цели до четко запланированных действий и ожидаемого конечного результата, а именно — практического применения нарративных умений в профессиональной деятельности будущих учителей ИЯ. Ключевая задача нашего исследования - доказать эффективность предложенной модели, в которой основным механизмом является внешний контекст (ситуационный контекст), взаимодействующий с внутренним контекстом (знаниями и опытом).

2.1 Модель формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка

Модель образовательного процесса способствует систематизации, адаптации и анализу компонентов содержания, методов, форм и средств обучения, а также их взаимодействия в рамках образовательной среды. Для

разработки модели формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ необходимо опираться не только на концептуальные положения новой научной парадигмы иноязычного образования, но и учитывать закономерности порождения нарратива, его особенности, формы, функции и характеристики. Разрабатываемая нами методическая модель проектируется как целенаправленная, постадийно организованная и методически управляемая система формирования нарративной компетенции. Модель проектируется с учетом структурно-функциональных характеристик концептуально-базируемой модели иноязычного образования, которая в современной теории и практике рассматривается в качестве универсальной [93].

Определение компонентов структурно-функциональной модели позволило разбить данную модель на следующие блоки: целевой, концептуальный, предметно-содержательный, процессуальный, оценочный и результативный. Блоки дают возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ.

Первый блок включает целевой компонент, предопределяющий содержание, технологии и ожидаемый результат исследуемого процесса. Цель, как планируемый результат - важнейший элемент модели, обеспечивающий рациональное построение учебного процесса. В целевом блоке выдвигается наша цель, которая заключается в формировании нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Содержание второго блока, который носит название концептуальный, составили: концептуальный базис, подходы и принципы. Концептуальным базисом выступает когнитивно-лингвокультурологическая методология иноязычного образования. Подходы, на которых базируется модель: компетентностный, социолингвокультурный, личностно-деятельностный и когнитивно- коммуникативный.

В настоящее время ведущий **компетентностный подход** в образовании ориентирован на формирование у учащихся не только знаний и умений, а также способности применять эти знания в реальных жизненных ситуациях [94]. Основное внимание уделяется развитию компетенций, которые необходимы для успешной профессиональной и личной жизни. Этот подход активно используется в образовательных системах и включает несколько ключевых компонентов: познавательная компетенция, коммуникативная компетенция, социальная компетенция, практическая компетенция. Согласно Гальцовой Н.К., формирование компетенций способствует успешной адаптации студентов в профессиональной среде. Компетенции могут быть как общими, применимыми в разных областях жизни, так и специальными или профессиональными, связанными с конкретной профессией или областью деятельности [95]. Процесс формирования нарративной компетенции в рамках компетентностного подхода предполагает, что студенты изучают не только теоретические основы анализа нарративов, но и создают свои собственные истории, участвуют в обсуждениях и дебатах, где нарративы играют важную роль. Компетентностный подход

помогает развивать критическое мышление, что особенно важно для развития нарративной компетенции. Умение понимать подтексты нарратива, намерения нарратора и скрытые смыслы позволяет студентам быть более осведомленными и критичными к полученной и добываемой информации [96]. Компетентностный подход также предполагает, что учащиеся должны использовать нарративы как средство самовыражения, развивая креативность, способность строить структурированные и эмоционально насыщенные истории.

Социолингвокультурный подход обосновывается тем, что нарратив всегда связан с социокультурным контекстом, в котором он порождается. В данном подходе особое внимание уделяется языковым, культурным, социальным и историческим аспектам нарратива, что помогает учащимся понять социальные и культурные ценности, которые передаются через нарратив. Язык как социальное явление рассматривается в работах исследователей: Виноградов В.В., Смагулова Г.Н., Шарипова Г., Шаймерденова Ж.Ж., Жирмунский В.И., Ларин Б.А., Якубинский А.П. Согласно Мейе А., и интерпретируется как социальный фактор, который немислим вне общества, поэтому язык нельзя рассматривать в изоляции, он развивается и используется в контексте человеческого общества и является основным средством общения, который отражает социальные структуры, отношения и культуру. Нарратив выступает связующим звеном между индивидуальным опытом и коллективной культурой, обеспечивая динамическое развитие личности в современном обществе [97]. Студентам важно понять, что нарративы часто несут в себе значительную культурную нагрузку и могут быть использованы для ознакомления с различными мировоззрениями и этическими нормами [98]. Нарративы помогают формировать личную и культурную идентичность, так как через нарративы студенты могут осознавать свою роль в обществе, культурные и социальные аспекты своего взаимодействия с обществом.

В рамках **лично-деятельностного** подхода развитие нарративной компетенции рассматривается как процесс, тесно связанный с формированием личности обучающегося через активную, осознанную деятельность. В центре внимания этого подхода находится не только овладение языковыми средствами, но и развитие способности создавать, интерпретировать и применять нарративы в различных жизненных и профессиональных ситуациях, что способствует формированию целостной, рефлексивной личности. Обучающийся выступает как активный создатель смыслов, а не пассивный получатель информации, а процесс обучения приобретает деятельностный характер [99]. Давыдов В.В. - один из основателей деятельностного подхода разработал концепцию развивающего обучения, в котором у обучающихся формируется способность к самостоятельному решению учебных и жизненных задач через активное вовлечение в учебную деятельность. Исследования ученых (Шумейко Т.С., Исаева З.А., Таубаева Ш., Намазбаева Ж.И.) показали, что лично-деятельностный подход способствует развитию произвольного внимания, мышления и саморегуляции. Согласно Шумейко Т.С., лично-деятельностный подход представляет собой практико-ориентированную

стратегию, направленную на формирование профессиональной компетентности педагога. Формирование нарративной компетенции происходит через практическое использование языковых навыков в творческих заданиях, ролевых играх, проектной деятельности, где создаются и анализируются рассказы. Нарративы рассматриваются как средство выражения собственного опыта, ценностей и мировоззрения, что усиливает внутреннюю мотивацию к обучению.

Формирование нарративной компетенции с учетом **когнитивно-коммуникативного подхода** обеспечивает когнитивное развитие студентов, логическое мышление, анализ и синтез нарративов в процессе коммуникации. Согласно ряду ученых (Рыспаева Д.С., Жумабекова Г.Б., Искакбаева А., Мереева А., Ершова А.С., Гальцова Н.К., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Саймон Г.) когнитивно-коммуникативный подход способствует развитию активного и критического восприятия учащихся, метакогниции и способности принимать решения. Основное внимание уделяется когнитивным механизмам, обеспечивающим понимание и интерпретацию событийного содержания, а также формированию коммуникативных умений, необходимых для точной передачи и эффективного обмена нарративной информацией. Нарратив представляется как своеобразный ключ к ментальным процессам, ученые изучают закономерности порождения и понимания текста (нарратива), извлечения смысла, обработки, структурирования и хранения информации [100]. Рубинштейн С.Л. утверждает, что мышление и знание вообще не отделены друг от друга [101]. Доказано, что оформление опыта (когнитивного, аффективного и перцептивного) в форму нарратива способствует длительному хранению этого опыта в памяти человека. Опыт, не структурированный в нарративной форме, теряется из памяти [102]. Лингводидактический процесс формирования нарративной компетенции предполагает формирование когнитивных структур, а данный процесс может происходить только в деятельности, в нашем случае в условиях когнитивно-речекоммуникативной деятельности. Нарратив рассматривается как средство организации опыта и обмена информацией, что способствует эффективному взаимодействию между участниками коммуникации. Обучение более эффективно, когда студенты обсуждают идеи, обмениваются ими и помогают друг другу осваивать материал. При работе в группах каждый студент вносит свой вклад в достижение общей цели. Все методы и технологии, ориентированные на активизацию коммуникативной и когнитивной функции мышления, рассматриваются как приоритетные так как реализуется взаимообучение студентов, в процессе дискуссии студенты учатся аргументировать и доказывать собственную точку зрения, что является неотъемлемыми требованиями для построения нарратива. Обеспечивает развитие межличностного общения между учащимися, что очень важно для формирования нарративной компетенции, так как в интерактивном процессе коммуникации студенты учатся слушать друг друга, формировать личное мнение, а также делиться собственными рассуждениями в форме нарратива.

Перечисленные подходы служат отправными точками для определения ряда принципов, лежащих в основе процесса формирования нарративной

компетенции будущих учителей иностранного языка: контекстно-функциональный принцип, принципы нарративности, междисциплинарности и рефлексии. Принципы - это некая база, научно-обоснованные идеи целостного образовательного процесса. Они обеспечивают гармоничное развитие учащихся, оптимизируют процесс формирования умений, а также способствуют созданию мотивирующей и поддерживающей образовательной среды. От того, насколько всецело преподаватель придерживается данных принципов, зависит успех в оптимизации процесса формирования нарративной компетенции.

В соответствии с принципом **контекстно-функциональной обусловленности** формирование нарративной компетенции будущих учителей ИЯ контекстно-обусловлено. В качестве ведущего компонента выступает внешний контекст (контекст ситуации) во взаимодействии с внутренним контекстом (знания и опыт) как результатом переработки когнитивной, перцептивной и аффективной информации. Образовательный процесс должен учитывать конкретный контекст, в котором проходит обучение, а также уникальные особенности образовательной среды, потребности учеников и реалии профессионального контекста. Профессиональная подготовка будущих учителей ИЯ должна реализовываться с учетом того контекста, в котором будущие специалисты будут работать (школа, класс, тип учебного заведения и т. д.) [103]. Процессуальное содержание обучения адаптируется под специфику этих условий, что позволяет студентам готовиться к реальным ситуациям. Утеуова А., Садыкова А. и Аймагамбетова М. рассматривали модель обучения, где студенты совмещают теорию и практику, приближая учебный процесс к реальной профессиональной деятельности. В их исследовании подтвердилась эффективность контекстных технологий для формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей иностранного языка.

Контекстное обучение помогает учащимся применять знания в практических ситуациях, что делает обучение более осмысленным и актуальным [104]. Вербицкий А.А. считает, когда студенты учатся анализировать ситуации, принимать решения, работая с задачами в реальных контекстах, это способствует развитию критического и творческого мышления [105]. Контекст будущей профессиональной деятельности, нарративы, коммуникативные задания и профессионально-ориентирующие задачи, связанные с реальной жизнью, вовлекают и мотивируют студентов, так как они видят пользу от получаемых знаний. Таким образом контекстное обучение позволяет адаптировать процесс под нужды учеников, делая его более персонализированным и продуктивным.

Исходя из характеристик нарратива, **принцип нарративности** предполагает:

- наличие адресата реального или подразумеваемого;
- направленность на решение коммуникативной задачи;
- социальность и контактность (интерактивность);
- событийность и информативность;
- рефлексивность и эмпатию; релевантность и эвалюативность;
- эмотивность, культурообусловленность и контекстную обусловленность.

Поэтому построение образовательного процесса по формированию нарративной компетенции на основе принципа нарративности предполагает моделирование профессиональных ситуаций посредством разнообразных активных и коллаборативных форм обучения и технологий, которые будут инициировать порождение собственных нарративов студентами. В настоящее время использование технологий, Интернет ресурсов, различных медиа в процесс формирования нарративной компетенции открывает новые возможности для порождения нарративов. Это осуществляется посредством цифровых платформ, мультимедиа, видео, интерактивных элементов, а также возможностей искусственного интеллекта. Обязательное развитие цифровых и технологических навыков будущих учителей отражено в законе Республики Казахстан «О науке и технологической политике» [106]. Использование современных технологий в формировании нарративной компетенции будущих учителей ИЯ, применение цифровых инструментов способствует развитию профессиональных навыков и соответствует стратегическим направлениям Закона. Студентам представляются огромные возможности использования различных цифровых инструментов для создания интерактивных и мультимедийных нарративов, что способствует более глубокому вовлечению в процесс и развитие творческих способностей.

Согласно Роббинс С. и Хоган К., принцип нарративности способствует взаимосвязи между знаниями и личностным опытом обучающихся, а также взаимодействию и обмену рассказами, способствующими формированию коллективного понимания и смысловой общности [107]. Такого же мнения придерживаются казахстанские ученые Майлыбаева Ж. С., Курманбаев М. Р., Ерментаева А. Р., которые доказали, что в процессе реализации принципа нарративности необходимы групповые психолого-педагогические методики. В рамках принципа нарративности обучение рассматривается как процесс, в котором важным элементом является создание и восприятие историй, ситуаций, событий и личных опытов, что позволяет сделать процесс более осмысленным, структурированным и запоминающимся [108]. Важен сюжетный подход в образовательном процессе, где информация представляется в виде историй, событий или опыта.

Принцип междисциплинарности. Для формирования целостного образовательного пространства Хуторской А.В. объединяет методы дидактики, педагогики и дистанционного обучения и активно выступает за интеграцию идей из различных образовательных дисциплин. Нарративная компетенция охватывает не только лингвистические аспекты, но и социокультурные, когнитивные, психологические и другие. Принцип междисциплинарности подразумевает, что обучение нарративной компетенции должно включать аспекты разных дисциплин [109]. Междисциплинарность предполагает интеграцию понятийного аппарата, методов и исследовательских стратегий различных научных областей с целью более глубокой и целостной концептуализации исследуемого феномена. В процессе формирования нарративной компетенции важно использовать материал, связанный с

лингвистикой, когнитивной психологией, педагогикой, литературоведением, психологией, социологией, культурологией и другими областями.

- лингвистика предоставляет инструменты анализа языковых средств и структур, посредством которых осуществляется повествование;

- когнитивная психология объясняет механизмы восприятия, обработки и хранения нарративной информации в сознании индивида;

- литературоведение раскрывает типологию и функции нарративных структур в культурном и историческом контексте;

- социология и культурология рассматривают нарратив как способ репрезентации социальной реальности, коллективной памяти и идентичности;

- педагогика исследует методики формирования нарративной компетенции в образовательной среде, с учетом возрастных, мотивационных и коммуникативных аспектов.

Таким образом, междисциплинарный принцип позволяет не только всесторонне описать природу нарратива как когнитивного и социального конструкта, но и выработать эффективные стратегии формирования нарративной компетенции у обучающихся. Это обусловлено тем, что развитие нарративной компетенции требует одновременного овладения языковыми, культурными, логико-смысловыми и коммуникативными умениями, которые формируются на стыке нескольких научных дисциплин. Следовательно, междисциплинарность выступает не просто как методологический принцип, но и как необходимое условие достижения полноты научного анализа и эффективности образовательной практики в области нарративной подготовки.

Согласно **принципу рефлексии** у студента развивается способность взглянуть на самого себя со стороны посредством нарратива. Студенты, имеют собственный определенный опыт (внутренний контекст), переживания этого опыта, ментальные модели, а реструктуризация знаний и опыта требует активного, заинтересованного участия в образовательном процессе. Данный процесс основывается на соотношении идей и концепций с имеющимся личным опытом и лишь в этом случае новые знания будут иметь практическую и личную ценность для учащегося. Рефлексия обеспечивает реализацию такой деятельности, помогает студентам углубиться в процесс обучения, понять и самостоятельно осознать себя в образовательном процессе, благодаря чему обучение интегрируется, усваивается и персонализируется [110]. Любое понимание и интерпретация с личной точки зрения студента обогащает освоенность содержательности текста (нарратива) как единства содержания и смыслов. В процессе порождения нарратива студенты осмысливают собственный опыт, постоянно обращаются к внутреннему контексту, делятся пережитыми моментами, учатся критически оценивать, как собственные нарративы, так и нарративы сокурсников. Студенты –будущие учителя ИЯ должны не только создавать и анализировать нарративы, но и размышлять над ними, анализировать свой собственный опыт, личные переживания, а также способы решения различных ситуаций, что будет способствовать личностному и профессиональному росту. Преподаватель, в свою очередь, может

стимулировать студентов к самооценке и пересмотру своих действий и решений в рамках нарратива, вовлекая в глубокую рефлексия и самопознание. Такая обратная связь (feedback) между учителем и студентами позволяет выявить трудности и способствует корректировке методики и контенту образовательного материала.

Третий предметно-содержательный блок раскрывается нами рядом субкомпетенций (интегративно-когнитивная, логико-дискурсивная и лингвокультурная). В таблице 1 представлены субкомпетенции, критерии сформированности каждой из них: мотивационно-ценностный, нарративно-технологический, контентно-профессиональный и дескрипторы.

Таблица 1 - Дескрипторы сформированности нарративной компетенции будущих учителей ИЯ в разрезе выделенных в ее составе субкомпетенций

Подход	Компонентный состав нарративной компетенции	Мотивационно-ценностный критерий	Нарративно-технологический критерий	Контентно-профессиональный критерий
1	2	3	4	5
Личностно-деятельностный	Интегративно-когнитивная субкомпетенция	-проявляет внутреннее желание понять, осмыслить и выразить собственный опыт и переживания через нарратив; -осознает ценность нарратива как средства самовыражения и коммуникации; - интегрирует когнитивные умения и рефлексия о воспринимаемых и порождаемых нарративах; -мотивирован не только воспринимать готовые нарративы, но и активно создавать новые, которые могут раскрывать важные ценности, идеи и смыслы для самого студента.	-классифицирует цифровые инструменты для создания мультимедийных нарративов, что способствует более глубокому когнитивному вовлечению; -использует технологию digital storytelling и с помощью интерактивных приложений: Storybird, Twine порождает собственные нарративы, развивая творческий потенциал и когнитивные процессы; -актуализирует нарративные техники в процессе моделирования и порождения нарратива; - использует Интернет источники для выполнения заданий с нарративными приемами и техниками.	-накапливает и систематизирует нарративы с учетом педагогического контента, многообразия образовательных функций и установок; -анализирует источники, выбирает релевантную информацию и делает выводы в соответствии с профессиональным контекстом; - демонстрирует профессиональную готовность и когнитивную вовлеченность в процессе порождения нарратива; -применяет профессиональные умения, гибкость мышления (анализ, синтез, критическое мышление, проектирование) для построения собственного логичного, аргументированного и убедительного нарратива.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Когнитивно-коммуникативный	Логико-дискурсивная субкомпетенция	-демонстрирует интерес к логическому выстраиванию, структурированию нарратива и осознает важность этого процесса; - проявляет мотивацию для создания убедительных нарративов в процессе дискурса; -стремится логически выстроить нарратив с использованием различных дискурсивных техник.	-выбирает необходимые дискурсивные средства (визуальные, аудиовизуальные элементы, вербальное общение) для развития собственных идеи нарратива; -представляет дискурсивные приемы в процессе порождения четко-коммуникативно ориентированного и аргументированного нарратива; -использует нарративные технологии в процессе организации и выстраивания логики нарратива.	-выстраивает убедительные доказательства, аргументации и защиту собственной позиции в процессе решения прагма-профессиональных заданий; -последовательно и структурировано излагает мысли, используя дискурсивные стратегии, соответствующие образовательным целям; - различает типы коммуникативных высказываний, эффективно ведет дискуссию и принимает обоснованные решения, соответствующие уровню профессионального развития.
Социолингвокультурный	Лингвокультурная субкомпетенция	-мотивирован выявлять и сравнивать систему концептов иного лингвокультурного общества с концептами в родном языке; -стремится классифицировать языковые средства и правила речевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка; - заинтересован презентировать в собственном нарративе отличительные культурные особенности иноязычного лингвосоциума.	-исследует возможности цифровых инструментов и технологий для адаптации нарративов в соответствии с культурными и языковыми особенностями аудитории; -сравнивает лингвистические и культурные особенности в процессе работы с Интернет источниками и онлайн материалом; -использует технологии для сохранения и распространения культурной идентичности через нарративы; -отражает культурный аспект в цифровых произведениях (подкасты, видеоролики, блоги)	-интегрирует культурные и языковые аспекты в реальных условиях будущей профессиональной деятельности; - создает культурно-релевантные нарративы, применяя полученные знания в будущей профессиональной деятельности; -критически оценивает собственные нарративы и корректирует их в зависимости от культурных особенностей аудитории и педагогических аспектов; - анализирует полученную обратную связь, развивая рефлексию, изменяет и организует актуальный контент, с учетом инокультурных и языковых потребностей.

Наличие дескрипторов каждой субкомпетенции, описывающих степень сформированности необходимых для каждого уровня умений, превращает представленную систему уровней в инструмент самооценки обучающихся, позволяя им самостоятельно определять и оценивать личную степень сформированности нарративной компетенции.

Также в предметно-содержательном блоке представлен учебный контент, когнитивно-лингвокультурологический комплекс дисциплины: «Специализированный профессиональный иностранный язык», первый юнит учебника «Specialized Professional English 3rd year» который раскрывается в составе трех тем [111]:

Unit 1

- 1.Values and Culture Aspects in Teacher Training
- 2.Professional Qualities of a Modern FL Teacher
- 3.The Status of the Teacher in the Republic of Kazakhstan

Четвертый процессуальный блок модели определяет стадии, коммуникативные задания, технологии и формы работы. Стадии раскрываются как: понятийно-когнитивная, информационно-аккумулятивная, прагматико-репрезентирующая, контекстно-коммуникативная и рефлексивно-оценочная.

Коммуникативные задания и технологии распределены в соответствии с формируемыми субкомпетенциями и критериями их сформированности. Это необходимо для того, чтобы обеспечить целенаправленное и систематическое развитие всех аспектов нарративной компетенции. Также это позволяет точно определять, какие умения должны быть развиты на каждом этапе образовательного процесса, и помогает корректно оценить прогресс учащихся. Взаимосвязь между умениями, коммуникативными заданиями, технологиями и субкомпетенциями способствует более глубокому усвоению материала и фокусирует на ключевых стадиях развития нарративной деятельности. Эффективное оценивание достижений студентов напрямую зависит от этой взаимосвязи.

В таблице 2 представлены коммуникативные задания и технологии для формирования выделенных субкомпетенций в соответствии с критериями.

Таблица 2 - Коммуникативные задания и технологии для формирования выделенных субкомпетенций в соответствии с критериями

Субкомпетенции, входящие в состав нарративной компетенции	Критерии сформированности	Коммуникативные задания и технологии
1	2	3
Интегративно-когнитивная субкомпетенция	мотивационно-ценностный	-Коммуникативное задание для усвоения, интерпретации и анализа понятий: «нарратив», «педагогический нарратив», «нарративная компетенция» и оценки роли нарратива в образовательном процессе. Проведение интерактивного опроса: 1.Is it necessary to teach and develop narrative competence of future FL teachers?

Продолжение таблицы 2

1	2	3
		2.Do you consider narrative as a key form for self-expression, presentation of your own opinion and thoughts? 3.What is your attitude to using narrative methods and techniques in educational process of FLT? -Порождение нарратива через призму личного восприятия, опыта и мотивов. -Рефлексивные приемы и технологии, направленные на преобразование собственной мыслительной и практической деятельности посредством механизмов рефлексии. -Нарративная игра, в процессе которой студенты, опираясь на собственный опыт, определяют личные мотивы, цели и установки: 1.Which moment do you like most from your teaching activity? What makes you like it? 2. What might you do differently if you taught this lesson again? 3.How has this lesson expanded your knowledge about FL teaching?
	нарративно-технологический	-Нарративные стратегии: флешбеки и предвестия. Студенты используют ретроспективные эпизоды (флешбеки) или предугадывания для раскрытия проблемных моментов и их анализа. -Пошаговый алгоритм для анализа нарратива в аудио/видео-материале, выявление последовательности, логики подачи нарратива и его структуры. -Задание buzz reading в обучении восприятию текста. Студенты определяют основные элементы и главную идею для создания нового нарратива или продолжения того, который был представлен. -Применение нарративных техник педагогического нарратива: коммуникативных, когнитивных и перформативных. -Проектная работа: критическая обработка материала научной статьи (анализ, синтез и креативное использование информации).
	контентно-профессиональный	-Metalanguage prediction (Метаязыковое прогнозирование), которое направлено на развитие ассоциативных умений в работе с текстовым материалом. -Анализ кейсовых ситуаций. Студенты размышляют и делают выводы о том, как нарратив способствует анализу практического опыта, выявлению сильных и слабых сторон педагогической деятельности, развитию критического мышления и самосознания. 1.As a future teacher, how would you handle this situation? 2.Use a general strategy for the entire class 3.Try to engage the entire class with an activity that re-captures their interest, making it interactive and keeping students actively involved.

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Логико-дискурсивная субкомпетенция	мотивационно-ценностный	Вопросы для обсуждения мотивов студентов, их отношения и поведения: 1.What are your feelings as a future teacher? 2.Describe the teacher's/students' reactions and behavior. Analyze them. 3.Give your own solutions of the conflicts in teaching process. Студенты работают в парах, представляют структурированные и обоснованные ответы, выражая собственное отношение через нарративы. -Дискуссия, инициирующая полемику-аргументационные высказывания студентов. Такая форма взаимодействия способствует активизации когнитивной деятельности, и умению вести конструктивный диалог. -Прагма-профессиональные задания типа sharing (обмен мнениями) направлены на то, чтобы мотивировать студентов к обмену опытом, знаниями и мнениями, в процессе реализации различных видов интенций для достижения собственных коммуникативных целей. -Технология Digital Storytelling, основным результатом которой является цифровой рассказ – мультимедийное нарративное творчество.
	нарративно-технологический	-Использование нарративных стратегий для создания интеракции и обращения к аудитории. Студент - нарратор взаимодействует с аудиторией через вопросы и комментарии. -Задание idea completions в котором студенты дополняют или развивают незаконченные идеи для создания истории (нарратива), с опорой на заданный контент с определённой структурой. -Задание jigsaw reading. Студенты активно взаимодействуют между собой, делясь основной информацией из отрывков единого текста, улучшая понимание нарратива и развивая критическое мышление. Происходит обмен информацией, обсуждение о связности и логической последовательности частей текста.
	контентно-профессиональный	-Коллаборативная работа: дискуссии, взаимообучение студентов, выражение не тривиальных идей в решении проблемных профессионально-ориентированных задач. -Составление проблемных вопросов для последующего порождения нарратива в группах, моделирование аргументированных высказываний и анализа педагогической проблемы. -Имитационные профессионально-направленные задания, которые позволяют студентам погрузиться в реальные педагогические ситуации, презентировать нарратив в соответствии с прагматической установкой, эффективно взаимодействовать с аудиторией и адаптироваться к различным контекстам.

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Лингвокультурная субкомпетенция	мотивационно-ценностный	-Интерактивная беседа о представленном нарративе в видео/аудио-материале, с целью распознавания различных языковых вариантов, соответствующих культурному и социальному контексту. -Обсуждение темы: «What would I change in education system?», сравнение систем образования в Великобритании и США, оценка нынешней ситуации в Казахстане.
	нарративно-технологический	-Нарративный анализ и критическое осмысление социальных и культурных моделей, отраженных в нарративах. -Использование различных коммуникативных стратегий, таких как: обеспечение вовлеченности и восприятия аудитории, использование риторических приемов, в зависимости от социолингвистических и культурных особенностей коммуникантов. -Технология инференциальных вопросов на выявление культурного контекста: 1. What cultural norms explain the teacher's behavior? (Какие культурные нормы объясняют поведение учителя?) 2. Compare a teacher who teaches abroad and one who teaches in Kazakhstan. (Сравни педагога, который обучает за рубежом и в Казахстане?) 3. Describe the characteristics of the educational process in the United Kingdom and in Kazakhstan. (Опиши особенности образовательного процесса в Великобритании и в Казахстане.) -Задания для адаптации нарратива в зависимости от различных коммуникативных факторов, таких как культурные отличия, потребности, ожидания аудитории и социальные роли участников коммуникации.
	контентно-профессиональный	-Анализ педагогических нарративов представителей иной культуры, с целью определения их структуры, особенностей и функций. -Представление нарратива в видео/аудио материале, расширяющем объем лингвокультурной и социокультурной информации для студентов и стимулирование речевой активности.

В процессуальном блоке также указаны формы работы со студентами, как способ организации учебного процесса в отношении позиций его субъектов и их функций. К формам образовательной деятельности мы отнесли: практические занятия, индивидуальную и групповую работы.

Пятый оценочный блок определяет критерии оценки сформированности нарративной компетенции: мотивационно-ценностный, нарративно-технологический и контентно-профессиональный. Выше нами уже были представлены умения, соответствующие данным критериям. Мотивационно-ценностный критерий позволяет определить:

-мотивацию студентов к восприятию, пониманию и порождению нарративов;

-способность интегрировать личные ценностные ориентиры и адекватно относиться к ценностям других;

-осознавать роль использования нарратива для личных и профессиональных целей;

-умение отражать собственный опыт с опорой на внутренний контекст в нарративе.

В соответствии с нарративно-технологическим критерием оцениваются:

-структурирование нарратива, организация и логическая последовательность;

-использование различных стилистических и жанровых особенностей;

- владение приемами и техниками построения нарратива.

Контентно-профессиональный критерий позволяет оценить:

-способность создавать нарративы, отражающие профессиональные знания, опыт и метаязык;

- умения адаптировать содержание нарратива под конкретную аудиторию, учитывая профессиональные и социальные контексты;

-использование нарратива для решения конкретных профессиональных проблем.

Кроме того, нами выделены 3 уровня сформированности нарративной компетенции: низкий, средний и высокий. Описание каждого уровня сформированных субкомпетенций в соответствии с выделенными нами критериями будет представлено в подразделе, посвящённом проведению экспериментальной работы (подраздел 3.1). Каждый уровень развития нарративной компетенции включает в себя расширяющийся комплекс умений, которые обучающийся должен освоить на данном этапе. Определение уровней представляет возможность более детально планировать учебный процесс, выбирать необходимый образовательный контент в зависимости от достижений студентов и оценивать эффективность методики формирования нарративной компетенции.

В шестом результативном блоке модели отражается конкретный результат, который должен быть достигнут- сформированность нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка. Искомый результат качественно и количественно определяется показателями, имеющими числовое выражение.

На рисунке 4 представлена модель формирования нарративной компетенции студентов-будущих учителей иностранного языка.

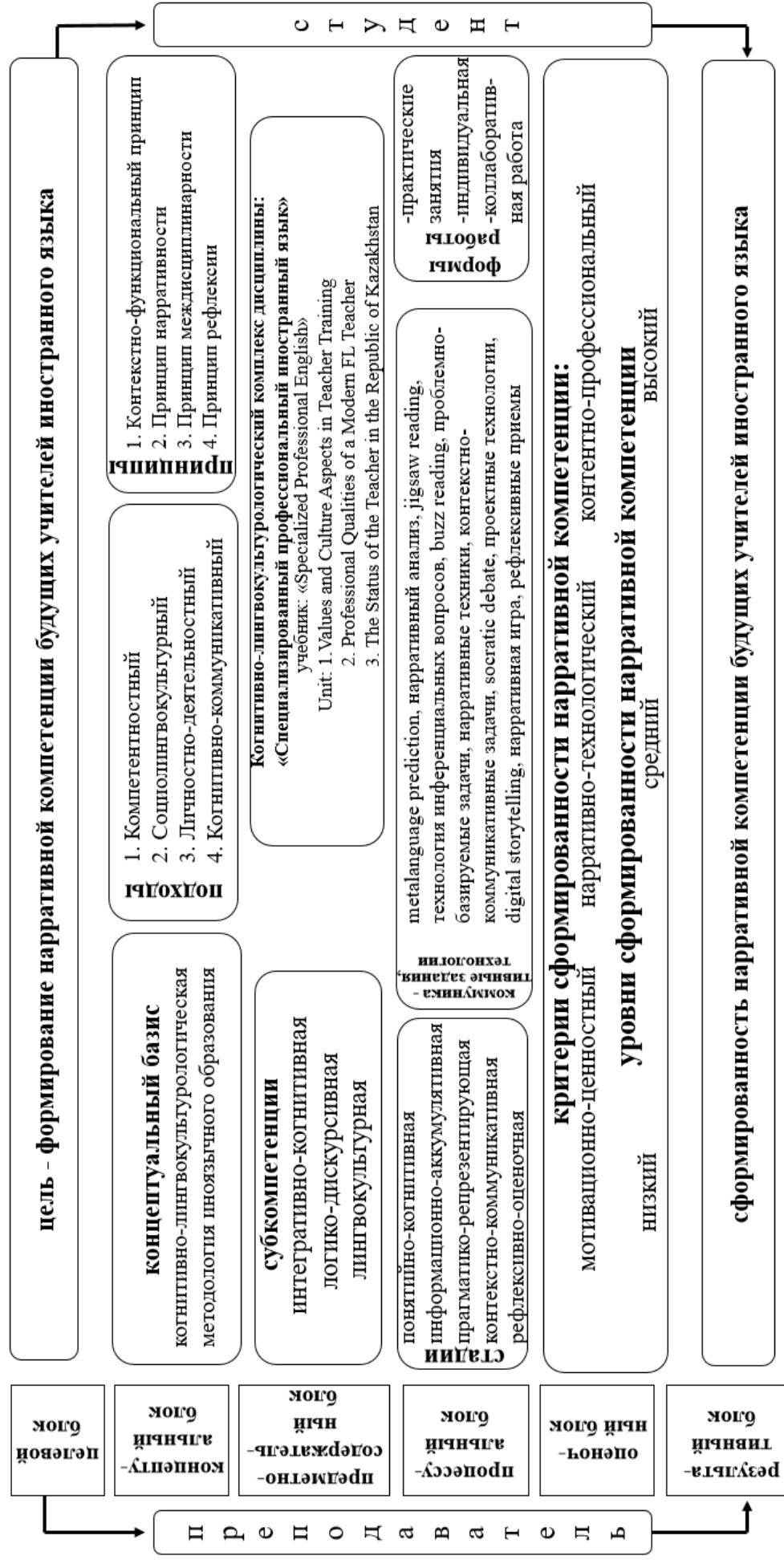


Рисунок 4 – Модель формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка

Таким образом, разработанная нами модель представляет собой практическую реализацию моделирования процесса формирования нарративной компетенции. Дидактическая эффективность методической модели будет проверена экспериментальным путем.

2.2 Комплекс коммуникативных заданий и технологий для формирования нарративной компетенции

Дидактические задачи обучения будущих учителей ИЯ на компетентностной основе реализуются через коммуникативные задания, учебные задачи, педагогические технологии, проблемные ситуации и кейсы. Кулибаева Д.Н. определяет единицу иноязычного обучения через тематико-текстовые единства и коммуникативно-функциональные блоки, что в методологическом плане соответствует структуре и целям коммуникативных заданий — то есть заданий, ориентированных на использование языка в реальных или приближённых к реальности речевых ситуациях [112]. Выделяя основные характеристики коммуникативных заданий, считаем важным остановиться на следующих:

целенаправленность - каждое задание имеет чёткую коммуникативную цель, связанную с речевым действием;

контекстуальность - задание включено в реалистичную или приближённую к реальности ситуацию общения, отражающую реальные потребности изучающего язык;

многообразие — в заданиях допускаются вариативность решений, использование разных языковых средств и стратегий;

доступность - уровень задания соответствует речевому, языковому и когнитивному уровню обучающихся;

обратная связь (feedback) - задание предполагает речевую реакцию партнёра по коммуникации или внешнюю оценку, что позволяет отследить эффективность общения и скорректировать поведение.

С нашей позиции, педагогическая технология - это система методов, приёмов и средств обучения, направленных на поэтапное формирование профессиональных компетенций, обеспечивающая достижение образовательных целей в соответствии с требованиями языковой подготовки и спецификой педагогической деятельности. Технологии, ориентированные на развитие нарративной компетенции, предполагают интеграцию когнитивных, коммуникативных и лингвокультурных механизмов.

Источником формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ является нарративный текст, который служит основой для метаязыковых, социокультурных, метакоммуникативных и метакогнитивных знаний. Он создает контекст для межкультурной коммуникации и способствует освоению другой культуры через язык. В подразделе 2.1 описан предметно-содержательный блок модели, в котором представлен учебный контент когнитивно-лингвокультурологического комплекса дисциплины: «Специализированный профессиональный иностранный язык», в рамках

которой проводилась экспериментальная работа. Когнитивно-лингвокультурологический комплекс, разработанный Кунанбаевой С.С., представляет собой теоретическую модель, которая интегрирует подходы когнитивной лингвистики и культурологии для исследования процесса формирования межкультурно-коммуникативной компетенции, восприятия языка и его связи с культурным контекстом [93]. Эта модель направлена на изучение взаимодействия когнитивных структур знания/сознания, языка и культуры, и мы ее рассматриваем в качестве основы нашего исследования. Рассмотрим ключевые компоненты этого комплекса: когнитивный, лингвистический и культурологический.

Основой когнитивного компонента является то, что понимание и использование языка тесно связано с когнитивными процессами, такими как восприятие, память, внимание, воображение и мышление. Нарративная компетенция развивается через организацию и систематизацию знаний, представленных в языке. В процессе восприятия и создания нарратива студент строит ментальные модели, которые помогают осмысленно воспринимать информацию, структурировать события и действия в повествовании. Концептуальные схемы используются для объяснения и интерпретации окружающего мира. Эти схемы зависят от культурных, социальных и индивидуальных факторов, что также отражается на восприятии и построении нарративов.

Однако, для порождения нарратива важны не только когнитивные структуры, но и владение языком как системой, включающей в себя грамматику, лексику, фразеологизмы и идиомы. Важную роль играет использование различных средств выражения смысла в языке, таких как метафоры, метонимии, а также различные стратегии создания повествования. На первый план выходит понимание того, как через язык передаются не только объективные факты, но и субъективные переживания, эмоции, намерения, мотивы участников нарратива. Но важным аспектом также является способность эффективно использовать языковые средства в зависимости от контекста [113].

Доказано, что нарративы не могут быть разделены от культурных традиций и ценностей, они культурно-обусловлены. На основе культурных сценариев формируются типичные для определенной культуры способы представления мира и взаимодействия с ним [114]. Эти сценарии влияют на то, как воспринимаются персонажи, события, их мотивация и развязка. Каждая культура имеет свой набор символов, знаков, норм и ценностей, которые определяют восприятие и интерпретацию информации. Эти коды встраиваются в нарративы, оказывая влияние на восприятие и оценку текста. В культурах присутствуют определенные мифологические, фольклорные и исторические структуры, которые становятся основой для построения нарративов.

Когнитивно-лингвокультурологический комплекс предполагает взаимодействие вышеописанных аспектов как взаимодополняющие и взаимосвязанные процессы. Когнитивная составляющая помогает создавать смысловые структуры, лингвистическая – грамматически оформлять их, а

культурная – обуславливает формы и способы представления этих структур в различных контекстах. На основе этой модели можно утверждать, что нарратив является не просто лингвистической структурой, а сложным когнитивно-культурным процессом. Он не только отражает индивидуальные и коллективные представления о мире, но и преобразует эти представления, транслируя культурные ценности и когнитивные процессы через язык.

В подразделе 2.1 нами было отмечено, что процессуальный аспект предметного содержания профессионального концепта отражается пятью стадиями: понятийно-когнитивной, информационно-аккумулятивной, прагматико-репрезентирующей, контекстно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной. Эти стадии отражают динамику и развитие педагогического нарратива, начиная с его структурирования и заканчивая применением в профессиональной деятельности. Постадийность обеспечивает переход от рецептивно-продуктивной деятельности: рецептивной - через осмысление и интерпретацию нарратива (Караулов Ж. Н., Кубрякова Е. С.), продуктивной - через внутреннюю переработку и первичную вербализацию понятийного содержания (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.), которая осуществляется на понятийно-когнитивной и информационно-аккумулятивной стадиях к творческому нарративу на прагматико-репрезентирующей, контекстно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной стадиях. Рассмотрим каждую стадию в процессе формирования нарративной компетенции и представим комплекс коммуникативных заданий и технологий в соответствии с каждой стадией.

На **первой понятийно-когнитивной стадии** развиваются когнитивные структуры знания/сознания, связанные с осмыслением понятий, которые необходимы для построения нарратива. Задачи коммуникативных заданий и упражнений этой стадии:

- развитие навыков восприятия и анализа информации;
- представление базовых понятий, которые будут использоваться для создания нарративов;
- ознакомление с основными теоретическими концепциями педагогического нарратива, понятиями, жанрами, особенностями и стратегиями;
- категоризация информации для создания связного и последовательного нарратива.

Важно, чтобы студент мог структурировать полученную информацию и связывать ее в понятные, логически последовательные единицы. Эта стадия закладывает основу для дальнейшего формирования умения строить логичные и осмысленные нарративы. Задания понятийно-когнитивной стадии направлены на усвоение и интерпретацию понятий: нарратив, педагогический нарратив, нарративная компетенция и развитие анализа этих концептов с опорой на текстовый или видео материал. Выполняя задания, студенты делятся собственными идеями и ассоциациями о нарративе и сравнивают с группниками представленные дефиниции.

Analyze the concept of narrative. What is your own understanding of this concept? What are the associations and ideas? Describe your definitions and compare with peers' models of this concept.

Задание **metalanguage prediction** направлено на развитие ассоциативных умений и предполагает заполнение пустых полей, в зависимости от контекста. Студентам представляется нарратив, в процессе работы, над которым они оперируют ключевыми словами для заполнения имеющихся пробелов. Обязательно даются контекстные подсказки, которые помогают определить правильный ответ. В завершении для проверки собственных ответов студентам дается оригинальный нарратив.

Мы также предлагаем использовать задание **idea completions**, в котором студенты дополняют или развивают незаконченные идеи для создания истории (нарратива), с опорой на заданный контент с определённой структурой. Чтобы продолжать нарратив, студенты делятся логичными и креативными идеями, предугадывая последующие события, обогащая содержание и сюжет или создавая диалоги. Цель данного задания - создание увлекательных нарративов и поддержка творческого подхода. Выявляются логика изложенного нарратива, его структура, интенции и отличительные характеристики. Важно, чтобы в завершении студенты проанализировали свои результаты и ответили на вопросы: Какова роль контекста? Что помогло справиться с заданием?

Вторая информационно-аккумулятивная стадия обеспечивает развитие следующих умений:

- накопление и систематизация информации, необходимой для создания нарратива;
- сбор фактов и событий, которые могут быть использованы в нарративе;
- расширение лексического запаса;
- развития богатой базы данных, из которой можно строить разнообразные нарративы.

Чем больше информации у студента, тем разнообразнее и адаптивнее он может строить свои нарративы. В заданиях данной стадии представляется анализ примеров педагогических нарративов, с целью определения их структуры, особенностей и функций. Такая деятельность помогает понять студентам, как создается и представляется нарратив и как он может быть использован для решения различных образовательных задач. Обсуждается роль нарратива в рефлексии, рассматривается, как нарратив способствует анализу практического опыта, выявлению сильных и слабых сторон педагогической деятельности, способствует развитию критического мышления и самосознания.

На информационно-аккумулятивной стадии студенты могут работать с представленным нарративом в видео-материале, где их вниманию представляется синхронно-зрительный и слуховой ряд. В отличие от печатной подачи материала, видео, являясь объектом познания для студентов, значительно расширяет объем социокультурной информации, стимулирует речевую активность.

Watch the following video: <https://www.youtube.com/watch?v=O1uR9jSQgcA&t=66s>, sum up and present the main ideas. What is the role of narrative in classroom? Speak about narrative in foreign language teaching. Give your own ideas on how to use narration at FL lessons.

Коммуникативное задание **buzz reading** в обучении нарративу заключается в активном чтении с целью выявления ключевых идей, тем или паттернов в тексте, что помогает улучшить понимание и развить историю. Работая с данным заданием, студенты фокусируются на выделении важных моментов, фраз или элементов, которые могут стать основой для дальнейшего развития нарратива. Этот процесс способствует лучшему восприятию текста, выявлению его основных элементов и порождению собственных идеи для создания нового или продолжения уже представленного нарратива.

Также на информационно-аккумулятивной стадии эффективна технология фреймирования, предложенная Кульгильдиновой Т.А. и Жанапиной Л.К., суть которой заключается в определении контекста и смысловом структурировании информации. Эта технология основана на когнитивной теории фреймов (Филлмор Ч., Лейко В.) Выбор определённых аспектов и точек зрения важен для представления информации и влияет на восприятие и развитие нарратива. Фреймирование помогает выделить ключевые элементы сюжета, персонажей или темы, направляя внимание студента на осознание главной идеи и задавая правильное направление для последующей работы с текстом. В обучении нарративу фреймирование способствует структурированию идей, развитию сюжета и созданию логичной и последовательной истории.

Задание **jigsaw reading** используется для улучшения понимания нарратива, осуществления его анализа и выявления нарративных структур. Преподаватель разделяет текст на несколько частей, которые затем прочитываются, обсуждаются в группах и соединяются в единый текст. Пошаговый принцип работы:

1. разбивание единого текста на несколько частей (глав, отрывков, составляющих или сцен);
2. студенты делятся на группы, каждая из которых получает свою часть текста;
3. каждая группа прочитывает свою часть и делится информацией с остальными, чтобы иметь полное представление о сюжете или идее текста;
4. после того как все группы обмениваются информацией, проводится обсуждение, решение связности и логической последовательности частей текста, анализе нарративной структуры, персонажей и событий.

Это задание помогает учащимся активно взаимодействовать между собой, делаясь материалом, улучшая понимание нарратива и развивая критическое мышление.

Третья прагматико-репрезентирующая стадия фокусируется на том, как нарратив будет представлен и реализован в конкретных коммуникативных ситуациях. Предполагается переход от теоретического освоения материала к более активному его использованию в реальных или приближенных к

реальности ситуациях. Работа с коммуникативными заданиями и технологиями прагматико-репрезентирующей стадии ориентирована на следующие задачи:

- определение и классификация прагматических целей нарратива (передача информации, убеждение, коммуникация, мотивация и т.д.);
- выбор формы представления нарратива;
- анализ различных средств репрезентации (язык, жесты, мимика и т.д.) и их влияние на восприятие нарратива;
- адаптация к контексту и потребностям слушателя или читателя и достижение целей в процессе нарратопорождения;
- представление информации в различных репрезентативных формах — текстах, диаграммах, моделях, презентациях, которые позволяют эффективно донести идеи до аудитории;
- репрезентация собственного нарратива в соответствии с прагматической установкой.

Use the following strategies to create your own narrative. Work in groups. Make up your narrative in chain, continuing the idea of the previous student, including characteristic features of narrative and its organization.

Используя рисунок 5, студенты знакомятся со стратегиями педагогического нарратива и создают собственный нарратив в соответствии с выбранной стратегией.



Рисунок 5 – Стратегии педагогического нарратива

Стратегия — это план действий, направленный на достижение определённой цели или решения проблемы с учётом существующих ресурсов, ограничений и внешних факторов [115]. Коммуникативные стратегии — это потенциально осознаваемые планы решения проблемы: стратегии планирования нарратива (семантическое упрощение, языковые упрощения). Стратегии предполагают манипулирование лингвистическим материалом, его трансформирование для более успешного его усвоения. Из огромного числа

подходов к стратегиям и их видам мы выбрали коммуникативные, когнитивные и перформативные.

Эффективна технология **инференциальных вопросов**, формируемых на основе выводных знаний. У студентов развиваются умения делать выводы и интерпретировать информацию, которая не всегда четко выражена в тексте, но может быть понята через интерпретацию контекста. Инференциальные вопросы требуют от учащихся анализа, сопоставления фактов, понимания подтекста и осознания мотивации персонажей или событий. Алгоритм применения инференциальных вопросов в обучении нарративу представим ниже.

1. Студентам задаются вопросы, на которые нельзя ответить, используя информацию прямо из текста, потому что они требуют углубленного размышления: Почему персонаж решил так поступить? Какое значение имеет это событие для общей идеи нарратива?

2. Вопросы направленные на анализ мотивации персонажей и скрытых эмоций: Как вы думаете, что чувствует герой, хотя он не говорит об этом?

3. Вопросы на предугадывание и интерпретацию, которые ориентированы на предугадывание дальнейших событий на основе представленного контекста: Как вы думаете, что будет дальше? Почему этот поворот событий важен для развития сюжета?

4. Выявление культурного контекста: Какие культурные нормы объясняют поведение персонажа?

5. Вопросы, требующие от студентов критического подхода к материалу: Как вы оцениваете решение героя в данной ситуации? Какие альтернативные решения могли бы привести к другим результатам?

Использование инференциальных вопросов помогает ученикам не только улучшить понимание текста, но и развить критическое мышление, что делает их более активными и глубокими читателями. Продумывая собственные ответы студенты делают выводы, выявляют существенные моменты, делятся собственными креативными мнениями, используя свой опыт знания, поскольку «процесс мышления есть одновременно и движение знаний в нем» [97].

Четвертая контекстно-коммуникативная стадия представляется заданиями и технологиями, в работе с которыми важен контекст (внутренний и внешний). Контекст определяет, как будут восприниматься и интерпретироваться элементы нарратива. На этой стадии происходит адаптация нарратива в зависимости от ситуации, в которой он используется, с учетом различных коммуникативных факторов, таких как потребности и ожидания аудитории, социальные роли участников коммуникации. Это позволяет избегать недоразумений и повышать эффективность коммуникации. Основными функциями коммуникативных заданий и технологий на данной стадии являются:

- побуждение к свободной коммуникации в контексте будущей профессиональной деятельности;
- развитие полемико-аргументационных и коммуникативных умений;
- учет контекста нарратива и его адекватное восприятие;

- воздействие на аудиторию через доказательность суждений и выводов в собственном нарративе;

- принятие решений в работе с проблемными ситуациями и контекстами профессионального характера.

Такие задания, являясь формой реализации проектной технологии, требуют от обучаемых поиска дополнительной информации. Проектная технология проектирования способствует развитию нескольких ключевых умений, среди которых мы выделяем:

- креативное мышление, которое отражается в способности генерировать идеи, думать нестандартно и разрабатывать новые решения для различных ситуаций; студенты учатся не только создавать, но и обосновывать собственные идеи;

- планирование и организация в процессе создания проекта, координация необходимых этапов работы, распределение ресурсов и времени, что способствует структурированию информации и выстраиванию логичных, последовательных нарративов;

- работа с обратной связью, способность воспринимать критику, анализировать предложения и улучшать свою работу, учитывать различные точки зрения и многогранный подход к порождению убедительного нарратива;

- реализация командного взаимодействия, делегирование обязанностей и совместного решения проблем;

- рефлексия, анализ собственного опыта, осознание, что было сделано на должном уровне, а что нет, и способность делать выводы для улучшения будущих проектов;

- презентация информации с соблюдением социокультурных норм общения на английском языке, способность донести до аудитории контент проекта и получить продуктивный отклик.

Имитационные технологии предполагают использование симуляций и моделирования реальных ситуаций будущей профессиональной деятельности студентов. Эти технологии позволяют будущим учителям ИЯ активно применять и развивать навыки нарративного подхода в обучении. Для реализации имитационной технологии представлен следующий кейс:

Case: Encouraging critical thinking. You want to foster critical thinking in your students, but you notice that they tend to memorize information rather than analyze or question it. How can you promote critical thinking and help students move beyond rote memorization?

Вовлечение студента в мыслительно-деятельностный процесс реализуется посредством проблемной ситуации. Такие приемы как проектирование, мозговой штурм, анализ-синтез, решение проблем развивают профессиональные нарративные умения, последовательно улучшая аргументацию через операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстракции. Переверзева Н.А. исследует эффективность коммуникативного и контекстуального подходов, и доказывает что образовательный процесс должен быть ориентирован на реальное использование языка в различных контекстах, так как именно такой

подход способствует развитию коммуникации, когнитивной и креативной деятельности студентов [116]. Очень высоко значение реальных проблемных ситуаций для развития нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка. Они способствуют приобретению профессионального опыта в решении проблемных задач, а также помогают развивать навыки формулирования, диагностики проблем, прогнозирования результатов принятых решений.

Рольевые игры, профессионально-ориентированные ситуации и учебные проекты создают реалистичные сценарии, которые помогают студентам погружаться в будущую профессиональную роль [117]. Разработка проектов позволяет студентам работать с реальными проблемами и задачами, которые приближают их к деятельности в профессиональном контексте. Считаем, что проекты могут быть как индивидуальными, так и групповыми, и способствуют развитию критического мышления, проектного управления и кооперативной работы. Студенты активно взаимодействуют в рамках типичных для их будущей профессии ситуаций, что способствует развитию профессионально-ориентированного мышления и формированию нарративной компетенции у будущих учителей иностранного языка.

Пятая рефлексивно-оценочная стадия, на которой реализуются рефлексивные приемы и технологии, направленные на преобразование собственной мыслительной и практической деятельности студентов посредством механизмов рефлексии. Через рефлекссию студенты осознанно относятся к своему опыту, анализу собственных действий и результатов. Эта стадия особенно важна для формирования профессиональных качеств и компетенций будущего учителя ИЯ, поскольку позволяет интегрировать теоретические знания с практическими навыками. Рефлексия помогает студентам анализировать свои действия, принимать решения и объективно оценивать свои ошибки и достижения. Это стимулирует развитие критического мышления, которое важно для будущего учителя ИЯ, так как оно позволяет выстраивать эффективное взаимодействие с учениками, выбирать оптимальные методы обучения и корректировать подходы в процессе преподавания [119]. Например, студент может осознать, что выбранный им метод обучения не эффективен так как он не привел к запланированному результату ввиду недостаточной подготовки или демотивации учащихся. Рефлексия студента может быть реализована посредством технологии **Digital Storytelling** (цифрового повествования), которое используется как цифровое средство и технология для создания и представления рассказов (нарративов). Интегрируются элементы традиционного нарратива с современными мультимедийными инструментами для создания нетривиальных нарративных произведений [118]. Digital Storytelling способствует более глубокой рефлексии, так как включает эмоциональное проживание, личностное отношение и активную позицию обучающегося. Цифровое повествование представляет собой подход, процесс, технологию, форму современного общения, или комбинированное обучающее средство. Основным результатом является

цифровой рассказ – мультимедийное нарративное творчество. После такой рефлексии студент поймет, какие изменения возможны, с какими проблемами нужно поработать для улучшения результатов и не допущения тех же ошибок в следующий раз.

Также, рефлексия является основой личностного и профессионального роста. Анализируя свои действия и подходы, студент выявляет, какие методики были успешными, а какие требуют доработки и совершенствования. Это способствует повышению мотивации и педагогического мастерства, формированию уверенности в собственных силах.

Оценка собственных результатов и продуктивности на рефлексивно-оценочной стадии имеет огромное значение, но вместе с тем необходимо ориентироваться не только на самооценку, но и на восприятие обратной связи от преподавателя и согруппников. Это способствует конструктивному восприятию критики, поиску путей для улучшения и развитию умений принимать разные точки зрения.

На рефлексивно-оценочной стадии студенты осознают, каким педагогом они хотят стать. Это ключевой момент для формирования профессиональной идентичности учителя. Студентам важно понимать свои цели, ценности и подходы к обучению, что способствует более осознанному и целеустремленному развитию в будущей профессиональной деятельности.

Рефлексия предполагает развитие самопознания, критического мышления, креативности и творчества, таким образом обосновывается применение рефлексивных методов и приемов, посредством которых осуществляется анализ профессиональных проблемных ситуаций, кейсов и проектов, их решение и обсуждение в условиях профессионального межкультурно-коммуникативного общения. К этим рефлексивным методам и приемам относятся: нарративные рефлексивные отчеты, интерактивная дискуссия (Socratic debate), рефлексивные игры. Студенты делятся личным опытом посредством рассказывания историй, демонстрируя как лингвистическое, так и метакогнитивное развитие. **Нарративные рефлексивные отчеты** рассматриваются в качестве финальных продуктов деятельности студентов на этапе завершения прохождения педагогической практики. Главной целью реализации задания с нарративными рефлексивными отчетами является предоставление будущим учителям ИЯ возможности проявить себя рефлексивными, мотивированными, вовлеченными и компетентными в процессе применения полученных теоретических знаний в практической деятельности на уроках ИЯ в школе. Нарративные рефлексивные отчеты предполагают осуществление письменных записей студентами о проведенных занятиях в школе, решениях проблемных ситуаций, описываются успешные моменты и трудности, о которых студенты размышляют и приходят к определенным выводам. Такая деятельность предполагает «обучение через опыт для достижения нового понимания самого себя и педагогической практики» [118, с. 7]. В процессе реализации такой деятельности распространенными видами рефлексии являются: reflection-in-action (рефлексия в действии),

reflection-on-action (рефлексия о действии) и reflection-for-action (рефлексия для действия). Студенты – будущие учителя ИЯ конструируют новые структуры знаний/сознания, что помогает им глубже понять собственную профессию посредством дальнейшего изучения, анализа и рефлексии. В этом процессе студентами создаются содержательные, логически связанные нарративы, структурно организованные и выражающие основную мысль.

Осуществляется переход от рецептивно-продуктивной деятельности (на понятийно-когнитивной и информационно-аккумулятивной) к творческому нарративу (на прагматико-репрезентирующей, контекстно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной стадиях), поскольку активизируется способность обучающихся к вариативному и осознанному построению рассказывания, отражающего личную интерпретацию, авторскую позицию и коммуникативную инициативу.

Заклучим, что для формирования умений и субкомпетенций в составе нарративной компетенции, необходимо интегрированное взаимодействие коммуникативных заданий и педагогических технологий. Это взаимодействие способствует развитию креативности студентов и создает положительный синергетический эффект. Интеграция коммуникативных заданий, технологий, различных методов и приемов рефлексии, аналитико-интерпретационной деятельности и ситуационного анализа развивает профессионально значимые навыки, необходимые для формирования нарративной компетенции.

Таким образом, система коррелирующих стадий, таких как: **понятийно-когнитивная, информационно-аккумулятивная, прагматико-репрезентирующая, контекстно-коммуникативная и рефлексивно-оценочная** направлены на формирование нарративной компетенции, которая обеспечивает способность и готовность к профессиональной межкультурно-коммуникативной деятельности.

2.3 Текст как коммуникативное ядро формирования нарративной компетенции

С позиции нашего диссертационного исследования, текст является коммуникативным ядром в процессе формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ. Иноязычный текст представляет собой не только источник языкового материала, но и модель функционирования языка в реальной коммуникативной среде. Через текст обучающиеся получают представление о структурных, лексико-грамматических и прагматических особенностях иностранного языка, а также о культурных и социокоммуникативных нормах, регулирующих речевое поведение носителей. Таким образом, текст служит примером того, как устроена коммуникация на иностранном языке, и выступает средством погружения в аутентичные речевые контексты.

Текст с позиции коммуникации рассматривается многими учеными: Лотман Ю., Бахтин М., Леви-Стросс К., Смагулова Г.Н., Жукенова А.К. Идея о том, что текст является коммуникативным ядром была развита в работах Тюпы В.И и Лотмана Ю. Они рассматривали текст как основное средство передачи

информации и культурного значения и утверждали, что текст не просто передает информацию, но и является основой для создания смыслов и культурных кодов в коммуникации [120]. Согласно Якобсону Р. текст — это коммуникативное сообщение, которое организуется согласно законам языка, и выделяется шесть факторов коммуникации, которые определяют структуру и восприятие текста: адресат, отправитель, сообщение, канал, код и контекст [121]. Бахтин М.М. рассматривает текст как диалогичное единство, где каждый элемент текста зависит от других и влечет за собой новые интерпретации и смыслы. Он утверждает, что текст существует не в изоляции, а в рамках бесконечного процесса общения и взаимодействия с читателем. Седдон Т. и Мищенко В.В. доказывают, что текст является не только инструментом передачи, но и основным элементом в понимании и интерпретации смыслов в коммуникации.

В последние годы текст рассматривается в разных ракурсах. Как отмечает Белянин В.П., можно встретить более 300 определений текста. Говоря об определении текста, необходимо иметь ввиду его многогранность. Текст — это связанная последовательность слов и предложений, которая передает определенную информацию или выражает мысли, идеи, чувства. Текст может быть устным или письменным, и его целью является коммуникативное взаимодействие с аудиторией [122].

Технические навыки работы с текстом: выявление различных жанров и форм, анализ структуры и содержания, создание собственных нарративов в реальных коммуникативных ситуациях, трансляция информации, основанной на личном опыте способствуют формированию нарративной компетенции будущих учителей ИЯ. Текст всегда имеет структуру, которая включает вступление, основную часть и заключение, а также логику изложения. Основные аспекты определения текста: связность, целостность, коммуникативная направленность, контекстуальность, типологизация [100]. Связность определяется тем, что текст состоит из предложений, которые логически и грамматически связаны между собой. Кроме того, текст воспринимается как единое целое, где все части взаимосвязаны и служат общей цели, что обосновывает такой аспект как целостность. Говоря о коммуникативной направленности, отмечаем, что текст всегда имеет цель — передать информацию, выразить идею, вызвать эмоцию или побудить к действию. Контекстуальность обоснована тем, что текст всегда существует в определенном контексте, который влияет на его восприятие и интерпретацию. Типологизация текстов — это классификация текстов по определённым признакам: речевым стилям, жанрам, формам и содержанию.

Тип текста и стиль учителя (повествование, описание и рассуждение) конечно, играет большую роль в обучении нарративу. Типология текстов, предложенная Ладыженской Т.А., является одной из основополагающих в теории текста и лингвистике [124]. Согласно ученому, тексты делятся на три основных типа — описание, повествование и рассуждение, каждый из которых характеризуется определёнными особенностями в структуре, цели и способах организации информации.

Описание представляет собой тип текста, основной целью которого является передача информации о признаках, характеристиках, качествах объектов или явлений. Это может быть описание внешнего вида, характеристик, свойств предметов или событий. В тексте– описании автор пытается создать в сознании читателя точное представление о предмете, используя различные средства выражения (эпитеты, сравнения, метафоры и другие). Артемьева Е. Ю. и Апресян Ю. Д. также исследовали типологию текстов, и в качестве одного из важнейших компонентов текстов выделили описание как способ когнитивного отражения объектов [124, 125]. В обучении нарративу этот тип помогает подчеркнуть детали, описывать действующих лиц, места или события, что важно для развития способности учащихся к восприятию и созданию многослойных, детализированных историй. В предлагаемом ниже нарративе используются описательные приемы, чтобы создать яркую картину учебной обстановки, подчеркивая такие элементы, как пространство, подход учителя и вовлеченность студентов, что помогает создать четкое мысленное изображение учебного процесса. Пример текстового типа описания представлен ниже:

The classroom is filled with the sound of eager voices, as students sit at their desks, notebooks open, ready to dive into the lesson. At the front, the teacher stands, a warm smile on their face, holding up a brightly colored chart that outlines the day's topic. The students' eyes are drawn to the chart, where key points are written in clear, bold letters, accompanied by colorful diagrams and illustrations.

The room is organized in a way that encourages collaboration. Some desks are arranged in small clusters, allowing students to discuss and share their thoughts, while others are in rows, providing individual space for focused work. A large window on the side lets in natural light, casting a soft glow across the room, making the environment feel inviting and comfortable. The walls are decorated with student projects, inspirational quotes, and educational posters, creating a rich, engaging atmosphere that promotes learning.

As the teacher begins to explain the topic, their voice is clear and steady, each word chosen carefully to ensure understanding. The students listen intently, some taking notes, others nodding as they connect new information to what they already know. The room is filled with an air of curiosity and focus, as each student is encouraged to engage, ask questions, and explore the material at their own pace.

Повествование — это тип текста, в котором происходит последовательная смена смысловых и образных фрагментов (сцен, эпизодов, картинок), формирующих целостное представление о развитии событий или процессов. Текст– повествование организован таким образом, чтобы рассказать о событиях или действиях, происходящих во времени. Особенностью повествования является наличие персонажей, действий и определённого временного контекста. Сухомлинский А. М. и Бенашвили С. Н. изучили повествовательные тексты детской литературы в рамках педагогики, представили анализ повествовательных структур в языках различных культур и выявили особенности передачи времени и событий в языке.

Повествование учителя создает связный, логичный поток информации, что делает сложные идеи более доступными. Через повествование учитель ИЯ может представлять учебный материал в виде истории, вызывающей эмоциональный отклик у обучающихся. За счёт создания связного и эмоционально значимого контекста обучения происходит активизация когнитивных и аффективных процессов студентов, что улучшает понимание материала, способствует его глубокому усвоению и долговременному запоминанию. В качестве примера предлагаем нарратив-повествование:

When I first started learning English, I was afraid to speak. I knew the words, I understood grammar, but every time I tried to say something, my voice shook. One day, my teacher asked me to describe my favorite movie in front of the class. My heart was beating so fast, but I did it. And, guess what? Everyone smiled and clapped. That is when I realized: making mistakes is part of learning. Since then, I have never been afraid to speak. So today, I want you to do the same — choose a movie or a book you love, and tell us about it. Just speak. Don't worry about mistakes — we are here to learn, not to be perfect.

Такое повествование способствует снижению тревожности обучающихся, создает доверительную атмосферу на уроке. Учитель мотивирует к говорению через личный пример. Эмоциональный отклик студентов облегчает усвоение языка, побуждая учащихся делиться собственным опытом.

Целью **рассуждения** является аргументация, доказательство или разъяснение чего-либо. Этот тип текста строится таким образом, чтобы привести логические доказательства, объяснить причины и следствия, раскрыть проблемы и предложить решения. В основе рассуждения лежит мыслительный процесс, направленный на обоснование какого-либо положения или получения нового выводного знания (Залевская А. А.). Базой для рассуждения являются: накопленный опыт и имеющиеся знания (внутренний контекст). В таких текстах акцент сделан на обоснование определённой позиции, мнения или точки зрения. Рассуждение способствует развитию критического мышления, так как предполагает наличие проблемы и нахождение путей ее решения путем ретроспективных рассуждений. Анализируя тип текста- рассуждение, студенты учатся понимать логику и структуру нарратива, а также выявляют причинно-следственные связи и мотивы. Когда учитель использует рассуждение, он стимулирует учащихся размышлять путем подсказок, уточнений, открытых концовок. Пример нарратива – рассуждения представлен ниже:

Consider the role of failure in the learning process. Many students view failure as a negative outcome, something to be avoided at all costs. However, if we think critically about how we learn, failure becomes an essential component of growth. When a student fails, it's not an end but a feedback. Failure allows us to identify weaknesses, re-assess our methods, and adapt accordingly. This process mirrors the scientific method: form a hypothesis, test it, observe the results, and revise the hypothesis based on the findings.

In education, when students encounter challenges and failure, they are not just learning content—they are learning how to think critically, how to persist, and how to

adjust their strategies. Take, for example, the process of learning mathematics. Initially, a student may struggle with a concept like algebra. However, through repeated attempts, errors, and corrections, the student begins to understand not just the steps of solving an equation, but the deeper logic behind it.

In this sense, failure isn't something to be avoided but something to be embraced. It is an integral part of the learning journey that drives intellectual growth. The key is to shift the perspective from failure being something personal or permanent to viewing it as a necessary step in the process of mastering new skills.

Представленный нарратив – рассуждение стимулирует критическое мышление и рассуждения о роли неудач в образовании, помогая студентам пересмотреть свои предположения и принять более позитивный и ориентированный на рост подход к учебным трудностям.

Для целей нашего исследования по нарративу, типология текстов по Ладыженской Т.А. (описание, повествование, рассуждение) играет ключевую роль, поскольку помогает анализировать и систематизировать различные виды текстовой активности. Каждый тип текста имеет свою уникальную структуру и стиль, что позволяет применять его в разных контекстах — от литературных произведений до научных и образовательных материалов. Выбор правильного функционально-смыслового типа речи в обучении студентов нарративу имеет ключевое значение, так как он напрямую влияет на успешность освоения навыков создания и восприятия историй [126]. Нарратив является не только способом передачи информации, но и инструментом воздействия, и правильный выбор типа речи помогает достичь конкретных целей. Каждый тип речи подходит для определенных целей, например, если задача — научить студентов структурировать и логически излагать события, важно использовать повествование с четким описанием последовательности событий. Для реализации успешного и продуктивного анализа событий требуется использование рассуждения. Это способствует развитию критического мышления, анализа, мотивации, выявление причин и следствий. Выразительные описания помогают погрузить студентов в атмосферу, а эмоциональные элементы могут усилить воздействующую функцию [127]. Необходимо также учитывая особенности аудитории, уровень владения английским языком. Студенты с вариативным уровнем подготовки могут воспринимать различные типы речи по-разному в зависимости от этого нужно выбрать подходящий тип речи, чтобы не перегрузить студентов слишком сложными конструкциями или наоборот, не упростить материал, который не будет вызвать интерес.

В ходе работы возникла необходимость создания алгоритма построения вышеперечисленных типов: описания, повествования и рассуждения. Алгоритм — это четко определённая последовательность действий для решения задачи или достижения цели, которую можно применять в различных областях [128]. Алгоритм построения текста — это база, которая помогает студентам научиться рассказывать нарративы логично, последовательно и выразительно. Наш алгоритм построен с опорой на теорию текстов Ладыженской Т.А., но в коммуникативном аспекте мы преломили этот алгоритм через призму взглядов

Якобсона Р. о коммуникативном взаимодействии с аудиторией и Бахтина М.М., который рассматривает текст как диалогичное единство. Мы выделили три составляющих: тип текста, цель, структуру, средства выражения и алгоритм построения (Таб. 3).

Таблица 3 – Алгоритмы построения типов текста

Тип текста и его примеры	Цель, структура и средства выражения	Алгоритм построения
Описание художественное описание, технические описания объектов, энциклопедические статьи	Цель: дать представление о внешних характеристиках объектов, их состоянии или свойствах. Структура: описание логически структурировано, элементы следуют один за другим от общего к частному. Средства выражения: прилагательные, существительные в определённой форме, а также различные тропы, создающие образ.	-выбрать объект, который будет описан: предмет, событие или явление; -определить ключевые характеристики этого объекта: размер, цвет, форму, расположение и т.д.; -логически структурировать описание; -использовать прилагательные, существительные, сравнительные конструкции для передачи чувственного восприятия; -создать коммуникативное сообщение (Якобсон Р.)
Повествование рассказы и повести, исторические хроники, журнальные репортажи	Цель: передать ход событий, действия или изменения состояния. Структура: повествование строится на основе временной последовательности, события могут быть представлены в хронологическом порядке или с использованием различных временных переходов. Средства выражения: глагольная форма, которая акцентирует внимание на действиях; местоимения для создания образа персонажей и вовлечения читателя в процесс действия.	-определить события или действия, которые должны быть описаны; -расставить их в хронологическом порядке; -описать персонажей и их действия; -включить временные и пространственные указания, чтобы читатель мог следить за развитием событий; -создать коммуникативное взаимодействие (Бахтин М.М.)
Рассуждение научные статьи, публицистика, эссе, комментарии, рецензии	Цель: показать причинно-следственные связи, аргументировать утверждения, дать объяснения. Структура: утверждения, аргументы, примеры, заключения имеют логическую и последовательную структуру, где каждый элемент служит продолжением предыдущего. Средства выражения: глаголы в разных формах (доказать, объяснить, и т.д.), а также логические связки: так как, следовательно, поэтому.	-выбрать тему для рассуждения: утверждение, аргумент, проблему или явление; -определить цель рассуждения: объяснить, доказать, аргументировать; -построить логическую цепочку: тезис - утверждение, аргументы, примеры, выводы; -использовать логические связки, которые помогают читателю следить за аргументацией и выводами.

При формировании нарративной компетенции представление алгоритма построения различных типов текстов играет важную роль. Чёткая структура способствует развитию связной, логически организованной речи, облегчает

процесс продуцирования текста как в устной, так и в письменной форме. Алгоритм позволяет обучающимся осознанно выбирать и использовать языковые средства в зависимости от коммуникативной задачи и типа текста.

Карлинский А.Е. предлагает алгоритм для анализа текста, используя следующие шаги:

1. определение цели анализа;
2. идентификация структуры текста (нарратива);
3. выявление и анализ языковых и стилистических особенностей;
4. контекстуальный и прагматический анализ;
5. выводы и интерпретация [129].

Данный алгоритм можно рассматривать как системный и многогранный подход к анализу научного текста, который охватывает как его структуру, так и внутренние и внешние аспекты восприятия. Представим пример задания:

Read the given scientific article: <https://cyberleninka.ru/article/n/creative-approach-to-the-flt-through-story-composing/viewer> and analyze it in accordance with the steps:

1. Define the purpose of your analysis: What is the main goal of your analysis? What do you want to learn or evaluate from the article?

2. Identify the text structure: How is the article organized? What are the main sections or parts of the narrative?

3. Analyze linguistic and stylistic features: What kind of vocabulary and tone does the author use? Are there any notable sentence structures or rhetorical devices?

4. Conduct contextual and pragmatic analysis: Who is the intended audience? What is the purpose or communicative intent of the article? How does the context influence the message?

5. Draw conclusions and interpret findings: What are the key insights from your analysis? How do these insights affect your understanding of the article?

Казахстанские исследования типов текстов, их структуры и особенностей их функционирования в различных областях знания активно развиваются в русле теоретической и прикладной лингвистики и когнитивистики. В работах Смаиловой Г. С. исследуются типологии текстов, их использование в языковом обучении и в межкультурной коммуникации. Исакова Ш.К. доказывает, что текстовые структуры в межкультурной коммуникации способствуют пониманию лингвокультурных различий [130]. Абдыканова С. А. рассматривает текстовые типы в контексте образовательного процесса и лингвистической практики, анализирует структуры текстов и их классификации [131]. Қажымұқанова К. К., Мухамеджанова А. И., Ахметова Н. С. изучают типы текстов с точки зрения их функционирования в коммуникации для передачи знаний и их взаимодействия с когнитивными и речевыми процессами. Заключим, что исследования ученых в области типов текстов не ограничиваются только теоретическим подходом, но и активно интегрируются в образовательную и межкультурную практику.

Для целей нашего исследования также важно рассмотреть классификации жанров нарратива в зависимости от интенции, функции и коммуникативной

задачи. Согласно Нортропу Ф., нарративы классифицируются следующим образом:

- комедия вовлекает в вызов или угрозу, которая преодолевается, чтобы в результате привести к социальной гармонии;
- роман состоит из эпизодов, в которых главный герой испытывает трудности и через множество сражений выходит победителем;
- трагедия, это форма нарратива, где описаны человеческие противопоставляемые чувства радости жизни и необратимой смерти;
- сатира, это выразительная форма нарратива о неосуществившихся мечтах и напрасных ожиданиях [132].

В рамках педагогической практики и методики преподавания иностранного языка учёт жанровой специфики способствует развитию критического чтения, умению студентов узнавать и интерпретировать жанровые маркеры, а также формированию разнообразных стратегий восприятия текста. Представленные жанровые формы играют значимую роль в формировании модели восприятия текста читателем. Каждая из этих жанровых форм задаёт определённые прагматические ожидания и когнитивные установки, которые активируются уже на этапе предварительного знакомства с текстом (по названию, оформлению, начальным репликам и др.) [133]. Психолингвисты предлагают различные модели, объясняющие, как люди обрабатывают текст, начиная от простых моделей восприятия текста (например, линейное восприятие) до более сложных, которые учитывают активное вовлечение читателя в процесс построения текста (например, модель активного построения смысла) [134].

В целях описания структуры и динамики нарративов интересны разработки Лабова У. и Валетски Д. Учеными представлена бриллиантовая схема, которая помогает анализировать события в повествованиях, проследить развитие происходящего и интерпретировать определённый кульминационный момент. Эта схема называется бриллиантовой или диамантовой из-за своей формы, отражающей динамическое изменение повествования [135]. Основные элементы схемы следующие:

- 1.Начало: во введении нарратива описывается ситуация, вводится контекст и основные элементы (персонажи, место действия, ситуация).
- 2.Событие/конфликт: происходит некоторое событие или конфликты, которые начинают двигать сюжет, нарушают установленный порядок и ведут к изменениям; это этап кризиса или возникновения проблемы.
- 3.Кульминация: это наиболее напряжённый момент рассказа, момент, в который ситуация достигает своего пика; считается ключевым моментом в нарративе, который приводит к развязке.
- 4.Разрешение: после кульминации события начинают развиваться в сторону разрешения; это этап, когда конфликт либо решается, либо находит выход.

4.Заключение: в завершении нарратива восстанавливается порядок, и ситуация приходит к своему логическому завершению; этот момент связывает все события и завершает рассказ.

Эта схема широко используется для анализа нарративных структур в различных видах текста, от литературных произведений до разговорных историй. Она помогает выявить, как происходят изменения в нарративе, как события развиваются от начальной ситуации до кульминации и затем разрешаются [136].

Наиболее продуктивную схему предлагает Т. Ван Дейк, который исследовал как структуру традиционного литературного рассказа, так и устного рассказа. По мнению Т. Ван Дейка, содержанием нарратива являются ситуативные эпизоды, которые происходят в определенное время, в определенном месте и с определенными участниками. Все они строятся в соответствии с категориями и правилами организации. Устные нарративы можно разделить на эпизоды, имеющие различные функции: 1) приуроченность к ситуации; 2) резюме; 3) описание окружающей обстановки; 4) ориентация; 5) осложнение; 6) решение; 7) экспликация; 8) оценка; 9) кода [137]. Раскрывая значение каждой функции, ученый объясняет, что с помощью резюме представляется какая-то важная часть рассказа; описание окружающей обстановки включает в себя описание времени, места, состава участников события; ориентация дает дальнейшую информацию о событиях, служит фоном при описании основных действий, помогает создать эффект ожидания. Описание основных событий или самого интересного события Т. Ван Дейк называет осложнением. Действия, предпринятые для разрешения ситуации или конфликта, носят название решения. Следующий эпизод – экспликация, это так называемые повествовательные ходы истории. Экспликация может быть частью осложнения или оценки. В оценке выражается мнение или эмоции рассказчика. Финалом истории является кода, или заключение, в некоторых случаях оно содержит мораль.

Во многих разработках по нарративу отмечается, что он должен иметь определённую структуру и направленность на передачу событий. Для того чтобы повествование стало нарративом, оно должно удовлетворять нескольким ключевым условиям: 1) наличие событий и действующих лиц, 2) хронологическая последовательность, 3) смысловое ядро [138]. Таким образом, по мнению Калмыковой Е.С., нарратив формируется не просто как набор событий, а как осмысленное и структурированное повествование, где присутствуют действующие лица и события, связанные общей логикой и темой.

Нам представляется, что при выборе композиционной структуры педагогического нарратива можно ориентироваться на предложенную У. Лабовым и Дж. Валетски бриллиантовую схему нарратива, как наиболее четко и лаконично отражающую последовательность развития его сюжета. Валидность данной схемы также доказывается композиционной структурой имеющихся в нашем распоряжении нарративов, построение которых производится рассказывающими в соответствии со смысловыми функциями эпизодов

нарратива, предложенными учеными. Но также справедливо будет отметить, что не всегда можно услышать идеально структурированную историю, имеющую все выделенные в бриллиантовой схеме элементы. Кроме того, педагогический нарратив обладает собственными отличительными особенностями, поэтому помимо таких обязательных структурных составляющих как: введение, конфликт, кульминация и развязка, необходимы также элементы: представление ролей и рефлексия. Структура педагогического нарратива разработана нами в соответствии с данной позицией.

1. Введение: описание ситуации или проблемы. Во введении нужно представить ситуацию, в которой возникла необходимость использования нарратива. Например, можно описать конкретную образовательную ситуацию или проблему, с которой столкнулся учитель в процессе преподавания иностранного языка. Важно представить цель нарратива — чему учитель или студент должен научиться, какие педагогические навыки развить: построение диалога, использование креативных методов обучения или интеграция культуры страны изучаемого языка.

2. Представление ролей:

- учитель как главный герой:

описание роли и действий учителя в нарративе, какие педагогические подходы он использует, как взаимодействует с учениками, какие методы и стратегии применяет для обучения иностранному языку;

- ученики:

определение групповых характеристик учеников, их мотивации, уровня знаний, особенностей восприятия языка и культуры;

- контекст учебного процесса:

какова образовательная среда (учебная группа, индивидуальные занятия, смешанное обучение), что влияет на выбор методов и подходов.

3. Последовательность событий:

- начало (введение в проблему или задачу);

- конфликт или вызов (описание трудностей или проблем);

- кульминация (момент принятия решения);

- развязка (как ситуация разрешается).

4. Рефлексия и анализ: самоанализ учителя, результаты для студентов, оценка.

5. Заключение: выводы и рекомендации.

Таким образом, на рисунке 6 мы визуальным образом представили структуру педагогического нарратива.



Рисунок 6 - Структура педагогического нарратива

В качестве педагогического нарратива, соответствующего представленной структуре, приведем следующий пример:

Введение. На одном из уроков я заметил, что ученики испытывают трудности с восприятием условных предложений в английском языке. Я решил использовать нарративный метод *storytelling*, чтобы объяснить эту сложную тему используя ситуации из повседневной жизни.

Представление ролей. Мои ученики, изучающие английский язык на уровне B1, не понимали, как правильно употреблять условные предложения в реальных ситуациях. Я понимал важность того, что ученикам нужно не только усвоить грамматическое правило для построения условных предложения, но и понять, как применять эти структуры в реальной жизни.

Последовательность событий. Я рассказал ученикам историю о человеке, который всегда мечтал путешествовать по миру, но не мог этого сделать, пока не выучил английский язык. Мы вместе с учащимися проанализировали различные варианты решений в зависимости от условий, создавая ситуации с первым, вторым и третьим условными предложениями. Студенты затем должны были придумать свои истории, используя эти структуры. После урока я заметил, что ученики начали активно использовать условные предложения в своих рассказах и обсуждениях, что привело к улучшению их понимания и применения этих структур.

Рефлексия и анализ. Использование нарратива помогло ученикам не только понять теоретический аспект грамматической структуры условных предложений, но и связать его с реальными жизненными ситуациями. Это также помогло повысить их мотивацию к изучению языка.

Выводы. Нарративный метод *storytelling* оказался эффективным в обучении, и я планирую продолжить использовать его в будущем для объяснения других сложных тем.

Для создания собственного педагогического нарратива с опорой на представленную нами структуру, студентам может быть предложено следующее задание:

Group assignment: creating a pedagogical narrative. Work in small groups to create and present a short pedagogical narrative using the following structure:

Introduction — briefly set the scene and context of your story.

Presentation of roles — define the characters or participants involved and their roles.

Sequence of events — describe the main actions or developments in chronological order.

Reflection and analysis — discuss what happened, why, and the impact on the characters or situation.

Conclusions — summarize the key lessons or messages of your narrative.

Instructions: in your group, brainstorm a real or fictional educational situation (e.g., a classroom challenge, a cultural misunderstanding, a learning breakthrough). Assign roles to each group member. Write your narrative following the structure above

(approx. 250-300 words). Prepare a short presentation or role-play to share your story with the class. After the presentation, lead a brief discussion reflecting on the narrative's meaning and lessons.

Большого внимания заслуживает также проблема отбора нарративов, выступающих в качестве материала, с помощью которого будет реализовываться успешное формирование нарративной компетенции будущих учителей иностранного языков. Выделению и обоснованию критериев отбора нарративного материала послужили психолого-педагогический функциональный и контекстуальный аспекты (подраздел 1.2). Психолого-педагогический функциональный аспект позволил определить, какие речевые и когнитивные процессы должны активироваться посредством нарративного материала. Этот аспект обеспечивает развитие внутренних механизмов построения и понимания нарратива, и на их основе нами выделяется **вербально-семантический и когнитивный критерии** отбора нарративного материала. Психолого-педагогический контекстуальный аспект задает условия, в которых развивается навык, определяет реальную значимость нарративной деятельности для студентов и служит основой для **прагматического критерия**, отражающего актуальность, прикладную ценность и профессиональную релевантность нарративного текста. Обоснуем каждый из выделенных критериев.

Вербально-семантический критерий ориентирован на раскрытие лексического и грамматического богатства нарратива, что помогает студентам овладевать лингвистическими структурами, расширять словарный запас и осознавать его семантическую глубину, развивать умения точно выражать мысли с помощью правильно выбранных лингвистических средств. Грамматическая структура, когезия, последовательность событий в результате влияет на осознание главной мысли и понимание сути нарратива [139]. Особенно существенны процессы восприятия и адекватной интерпретации когезивных средств (связям между частями текста), таким как местоимения, связующие слова, и переходы между абзацами. Если нарративы выбраны в соответствии с вербально-семантическим критерием, это способствует пониманию и использованию иностранного языка на глубоком уровне: использование метафор, идиом и культурно маркированных выражений.

Соответствие нарративов когнитивному критерию способствует активизации когнитивных процессов студентов при восприятии текста: внимание, память и мышление. Развиваются аналитические и критические умения студентов, анализ и систематизация материала. Нарративы должны стимулировать студентов к осмыслению, анализу, синтезу информации и рефлексии, а также помогать в формировании когнитивных стратегий для восприятия и обработки информации. Когнитивная вовлечённость студентов в работу с нарративами – это необходимое условие эффективного формирования нарративной компетенции. Полноценное освоение нарратива требует активизации таких ментальных операций, как интерпретация, категоризация, установление причинно-следственных связей, а также построение и трансформация ментальных моделей. Без включённого, осмысленного

взаимодействия с содержанием, структурой и скрытыми смыслами нарратива обучающиеся рискуют сводить работу с нарративами к поверхностному восприятию текста, что не способствует ни развитию критического мышления, ни выстраиванию собственной коммуникативной стратегии.

Прагматический критерий предполагает, что используемый нарратив должен выполнять конкретные учебные и коммуникативные функции, например: объяснение, демонстрация, убеждение, мотивация и т.д. [140]. Студенты должны не только воспринимать текст как последовательность событий, но и понимать намерения говорящего, интерпретировать скрытые смыслы, оценивать речевые акты с точки зрения их уместности и цели. Таким образом, освоение нарратива на уровне прагматики способствует развитию у студентов способности адекватно воспринимать и создавать нарративы в соответствии с речевыми нормами иностранного языка. Отмечаем также, что нарративы должны быть актуальными и связаны с реальными ситуациями, в которых учащиеся могут применить язык. Описание трех данных критериев представлено в таблице 4.

Таблица 4 - Вербально-семантический, когнитивный и прагматический критерии отбора нарративов

вербально-семантический критерий	когнитивный критерий	прагматический критерий
структурные особенности нарратива (начало, развитие событий, кульминация и завершение), когезия	использование когнитивных структур знания/сознания; задействование эмоций и опыта	интерактивность и коммуникативная направленность (педагогический нарратив как основа для взаимодействия)
использование разнообразных языковых средств: метафоры, эпитеты, гиперболы и т. д.	нарратор- активный субъект; читающий/ слушающий когнитивно вовлечен в процесс декодирования	активирование отклика у учащихся, стимуляция к дискуссиям и анализу
семантическая глубина	стимуляция к размышлению	нарративные стратегии
разнообразие жанров	использование резервов памяти и ассоциативного мышления	мотивация и вовлеченность студентов
различные типы речевых актов: утверждения, вопросы, побуждения.	активизация когнитивных механизмов	создание социально-педагогического контекста (отражение в нарративе различных культур, взглядов на мир и моральных ценностей)
разнообразие уровней значения	структурирование знания (систематизация и организация информации)	роль учителя как рассказчика, иницирующего нарративную ситуацию (учитель формирует пространство для обсуждения, предлагает решения или создает ситуацию, требующую осмысления и нахождения правильного ответа) студент - активный нарратор

Ниже представлен пример задания для анализа нарратива по критериям: вербально-семантическому, когнитивному и прагматическому:

Narrative analysis assignment: semantic, cognitive and pragmatic levels. Read a personal story of a student «One teacher I'll never forget» <https://medium.com/readers-digests/one-teacher-ill-never-forget-and-what-they-taught-me-c5c0949191f9>.

Task: analyze the story from three narrative perspectives

Verbal-semantic analysis. What key vocabulary, expressions, and grammatical structures create the emotional tone or social context? Are there symbolic words or metaphors? What is their effect?

Cognitive analysis. How is the narrative logically structured (beginning, conflict, climax, resolution)? What are the characters' motivations and internal changes? How does the sequence of events reflect cause-effect thinking?

Pragmatic analysis. What is the communicative purpose of the story? What values, assumptions, or social commentary are implied? How does the story position the reader (e.g., to sympathize, to reflect, to criticize)?

Еще один момент, который важно осветить - это тематическая направленность используемых нарративов. Необходимо определение приоритетных для обучения нарративу тем общения, на основе которых осуществляется формирование нарративной компетенции. Доказано, что, в первую очередь студенты должны быть задействованы в решение педагогических и проблемных ситуаций: конфликтные ученики; проблемы, возникающие в педагогическом процессе, раскрывающие методические аспекты, управление образовательным процессом и его планирование; внедрение новых образовательных технологий, методов и программ; обеспечение реализации требований социума и запросов государства; профессионального развития и роста учителя ИЯ и т.д. Вышеизложенные проблемы и ситуации профессионального характера должны играть существенную роль, потому что они провоцируют студента и мотивируют на поиск решения и актуализацию заложенных теоретических знаний в процессе их применения и использования внутреннего и внешнего контекста. Темы для создания нарративов будущего учителя ИЯ, безусловно, охватывают педагогические проблемы и ситуации, но при этом должны содержать элементы культурных реалий и отражать особенности менталитета, которые имеют национальную специфику.

С позиции нашей диссертационной работы интерес представляет герменевтический подход к проблеме понимания и восприятия текста. Залевская А.А. доказывает, что понимание текста невозможно без учета различных уровней восприятия: от фонетического и лексического до синтаксического и прагматического [141]. Согласно Сазоновой Т.Ю. особо важен контекст для адекватного восприятия и понимания текста [142]. Контекст рассматривается как совокупность внешних и внутренних факторов, влияющих на интерпретацию текста. Внутренний контекст связан с личным опытом читателя, его знаниями, эмоциями и ожиданиями, в то время как внешний контекст включает культурные, исторические и социальные реалии, в которых существует текст. В

зависимости от контекста, текст может иметь разные функции — информировать, убеждать, развлекать, вдохновлять и другие [143].

В процессе понимания текста читатель не просто пассивно воспринимает информацию, а взаимодействует с ней: осмысливает, интерпретирует, сопоставляет с уже имеющимися знаниями и опытом. Активно задействованы внимание, критическое мышление, анализ и умение делать выводы. Формирование нарративной компетенции будет более эффективным если студенты будут не только анализировать нарратив, его структуру и особенности логического изложения, но будут подходить к этому процессу осознанно, понимая и интерпретируя суть текста. Здесь уместно обратиться к герменевтическому подходу к пониманию текста. Это метод интерпретации, анализа и понимания текста, который акцентирует внимание на процессе выявления смысла через взаимодействие читателя с текстом [144]. Важное место занимают техники интерпретационного типа, которые раскрываются в восстановлении смысла по значению, способах выхода в рефлексивную позицию (Шлейермахер М., Гадамер Х., Дильтей В., Залевская А.А., Кулибина Н.В., Богин Г.И.). Основные идеи герменевтического подхода раскрываются нами как процесс интерпретации. Герменевтика утверждает, что понимание текста — это не просто механическое извлечение значений, а динамический процесс, включающий как субъективное восприятие читателя, так и объективные особенности самого текста [144, с.14]. В этом процессе участвуют не только знания, но и личный опыт и контекст читателя. Понимание текста невозможно без активного участия читателя, который интерпретирует и воссоздает смысл на основе своего культурного фона, истории и мировоззрения. Не без основания У. Кинг назвал такую модель понимания «конструктивно-интегративной» [145, с.68]. Ученый доказал, что понимание текста происходит не просто через восприятие слов и предложений, а через построение внутренней модели, которая объединяет текстовый материал с личным контекстом читателя. Такая модель объясняет, почему разные читатели могут по-разному интерпретировать один и тот же текст — каждый из них интегрирует его с собственным опытом и знаниями. Таким образом, интерпретация становится цикличной и многократной: понимание растет по мере того, как читатель возвращается к тексту, осмысливая его более глубоко. Примером может служить процесс при чтении литературного произведения понимание смысла отдельных фраз и сцен становится более ясным, если учитывать общий контекст произведения. С другой стороны, более полное понимание текста может изменить восприятие отдельных частей.

Многочисленные психолингвистические исследования процесса понимания текста убедительно показывают, что успешное восприятие и интерпретация письменного иноязычного материала зависят не только от уровня владения языком, но и от активной роли читателя в построении смысла. Читатель постоянно формирует гипотезы, делает выводы, уточняет и корректирует понимание текста основываясь на собственном внутреннем контексте [146]. Этот внутренний контекст формирует контекстные предпосылки, которые в

значительной мере помогают избежать кризиса понимания (Лотман М.Ю., Топоров В.Н., Залевская А.А., Артемьев А.А., Левин В.В., Хайдеггер М., Бенвенист Э., Эко У., Рикёр П., Нанси Ж., Фуко М.). Таким образом смысл текста создается не только автором, но и читателем. Автор может вложить в текст определенные идеи, но окончательная интерпретация зависит от восприятия читателя. При этом каждый читатель, в зависимости от своего опыта, образования и культурной принадлежности, будет воспринимать текст по-разному. В этом случае традиционная коммуникативная модель адресант – текст – адресат превращается в пятичленную модель: адресант – проекция текста – текст – проекция текста – адресат. Данной модели придерживаемся и мы, соглашаясь с мнением, что любое понимание, и понимание нарративного текста в том числе, имеет стратегический характер: оно осуществляется в оперативном порядке и часто в условиях неполноты информации. Опора на «живое знание» (знание и переживание) это естественный процесс, потому что, на наш взгляд, к любому нарративу мы относимся с переживанием описанного, мы соотносим получаемое с собственным уже имеющимся, в случае перцепции осуществляется наше индивидуальное восприятие через наш внутренний контекст. Также и в случае порождения собственного нарратива мы выражаем то, что пропустили через себя, то есть свое собственное (опыт, знания, чувства и т.д.).

Интересны представления Кульгильдиновой Т.А., Узакбаевой С.А., Зейнеш М. и Танжариковой А. об особом процессе погружения в сюжет литературных нарративов. Ощущение напряженности в повествовании сигнализирует о возникновении эффекта погружения в сюжет, а значит, и о «позитивном течении эстетического переживания, отмеченного желанием продолжать восприятие» [147, с.197]. Временная и процессуальная ментальная активность тесно связана с развитием сюжета, поэтому можно сказать, что во время семиозиса нарратива читатель переживает судьбу вместе с персонажами в аналогичном временном отрыве от линейного повествования. Согласно данному мнению, нарратив представляется как ментальная конструкция, трансформированная информацией, содержащейся в тексте, но в то же время — это продукт читателя, результат личного опыта, знаний и понимания. Правомерно отметить, что герменевтика представляет восприятие текста через призму личного опыта и осознания, что также важен сам процесс восприятия, а не только его результат [148].

В зарубежной когнитивной психологии понимание текста рассматривается как сложный процесс, включающий несколько этапов и взаимодействие различных когнитивных механизмов. Модели восприятия текста описывают, как люди понимают и обрабатывают текстовую информацию. Одной из самых известных является модель Коллинс Н.Л., это модель построения предложений (*sentence construction model*), которая предполагает, что люди строят смысл текста, активно взаимодействуя с его структурами и связывая новые данные с уже существующими знаниями [149].

Активное чтение и построение ментальных моделей (*mental models theory*) в контексте понимания текста была предложена Смитом Д.Б. Согласно этой

теории, процесс восприятия текста включает не только декодирование слов и фраз, но и активное построение ментальных моделей, то есть представлений о событиях, местах, персонажах и отношениях, которые описаны в тексте. Важно, что ментальные модели динамичны и могут изменяться по мере получения новой информации.

Согласно теории Барлетта Ф. об активизация схем и знаний (schema theory), понимание текста зависит от того, какие схемы и стереотипы (общие знания и представления о мире) активируются в сознании читателя [150]. Доказано, что читатель использует свои предшествующие знания для интерпретации текста. Это означает, что тексты интерпретируются не только в контексте их буквального содержания, но и через призму личного опыта и знаний, которыми обладает читатель.

Вышеописанные особенности понимания текста играют важную роль для нашего исследования. Понимание текста рассматривается как активный и сложный когнитивный процесс, включающий использование предшествующих знаний, ментальных моделей, умения выделять релевантную информацию и взаимодействовать с многозначностью и контекстной вариативностью высказывания. Для будущего учителя ИЯ важно не только уметь понимать текст на иностранном языке, но и осознавать механизмы этого понимания, чтобы в дальнейшем целенаправленно формировать аналогичные умения у обучающихся. Нарративная компетенция предполагает не просто способность строить логически связное, аргументированное и коммуникативно-ориентированное рассказывание, но и умение учитывать глубинные смысловые уровни текста, интерпретировать позиции участников коммуникации, распознавать культурные и прагматические особенности. Таким образом, овладение стратегиями осмысленного восприятия и когнитивной переработки нарратива является неотъемлемой частью подготовки компетентного и рефлексивного учителя иностранного языка. Нарративная стратегия - это использование определенных техник повествования. Согласно Тюме В.И., термин «стратегия» представляется как долгосрочный план или система действий, направленных на достижение конкретных целей, с учетом текущих условий и возможных изменений в будущем [151]. Стратегический подход охватывает не только конкретные шаги или задачи, но и общее направление, в котором движется система, будь то организация, учебный процесс или иной вид деятельности.

Салиева Л.К. выделяет следующие нарративные стратегии, которые позволяют нарратору эффективно воздействовать на восприятие текста аудиторией и достигать определенной коммуникативной цели [152]:

- повествование через призму личного восприятия, в котором важен субъективный подход, где нарратор фокусируется на восприятии события через призму личных ощущений и эмоций персонажа.

- формирование ожиданий и их подрыв, что может быть достигнуто через неожиданные повороты сюжета, с использованием иронии, манипуляции с

временными структурами или созданием ложных предположений о развитии событий.

-многослойность текста, где один и тот же текст может восприниматься на нескольких уровнях — поверхностном и глубоком, через использование метафор, символов и аллюзий, создаются дополнительные смысловые слои, которые раскрываются в ходе интерпретации текста.

-техника недосказанности и открытых концовок, когда нарратор намеренно оставляет определенные вопросы без ответа или события остаются не до конца раскрытыми, провоцируя аудиторию на размышления.

-включение метанарратива осуществляется, когда нарратор или персонажи осознают, что они являются частью истории и в повествование добавляются моменты самоотражения.

Описанные стратегии помогают нарратору не только передавать информацию, но и воздействовать на восприятие читателя или слушателя, управляя его вниманием, эмоциями и интерпретацией событий.

Итак, с позиции нашего исследования, текст является коммуникативным ядром формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ. Анализ типологии текстов и алгоритмов их построения послужили базой для разработки собственной структуры педагогического нарратива. Выявлены вербально-семантические, когнитивные и прагматические критерии отбора нарративов и их тематическая направленность, с целью уточнения и обоснования материала, который должен использоваться в процессе формирования нарративной компетенции. Представлены ключевые аспекты процесса понимания текста и описаны нарративные стратегии, которые служат для интерпретации и выражения определенной коммуникативной цели и функций рассказывания. Использование нарративных стратегий имеет большое значение, поскольку они активизируют процесс восприятия и усвоения материала студентами, делают его более доступным и запоминающимся.

Выводы по второму разделу

1. В данном разделе определен основной состав ведущих методических подходов и принципов, на основе которых строится модель формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ. При построении методической модели в качестве ведущих принципов, мы определили следующие: контекстно-функциональный принцип, принципы нарративности, междисциплинарности и рефлексии.

2. Разработанная нами методическая модель проектируется как постадийно- организованная система формирования нарративной компетенции. Модель представляется с учетом структурно-функциональных характеристик концептуально-базируемой модели иноязычного образования. Определены субкомпетенции, составляющие нарративную компетенцию: интегративно-когнитивная, логико-дискурсивная и лингвокультурная. Критерии оценки сформированности каждой субкомпетенции представляются нами следующим образом: мотивационно-ценностный, нарративно-технологический, контентно-

профессиональный. Уровни достижения искомого результата обученности измеряются при помощи критериально-оценочной шкалы, включающей три уровня: низкий, средний и высокий.

3. Комплекс коммуникативных заданий и технологий представлен в соответствии с определенными нами стадиями: понятийно-когнитивной, информационно-аккумулятивной, прагматико-репрезентирующей, контекстно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной. Постадийный переход осуществляется от рецептивно-продуктивной деятельности на понятийно-когнитивной и информационно-аккумулятивной стадиях к творческому нарративу на прагматико-репрезентирующей, контекстно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной стадиях. Интегрированное взаимодействие комплекса коммуникативных заданий и технологий развивает профессионально-значимые умения, необходимые для формирования нарративной компетенции.

4. Текст является коммуникативным ядром формирования нарративной компетенции. На основе типологии нарративов нами предложен алгоритм построения каждого типа текста. Представленная структура педагогического нарратива служит образцом для моделирования и порождения собственных нарративов студентами. Вербально-семантические, когнитивные и прагматические критерии отбора нарративов определяют качество нарративного материала, посредством которого формируется нарративная компетенция будущего учителя ИЯ. Нарративные стратегии позволяют представить разнообразие техник, которые служат различным целям: создание атмосферы, передача информации, воздействие на эмоции аудитории или даже манипулирование восприятием событий.

3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОСТАДИЙНО ПРОЕКТИРУЕМОЙ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАРРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Экспериментальная работа рассматривается как научно организованный процесс обучения, осуществляемый в строго контролируемых условиях для проверки предложенных научно-методических положений, принципов и гипотез. Цель эксперимента - проверить дидактическую эффективность предлагаемой методики формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ как составляющей профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции в ходе целенаправленного методически управляемого процесса в когнитивно-коммуникативной деятельности будущих учителей иностранного языка и доказать, что основным механизмом управления является контекст. Экспериментальная работа строилась в соответствии с рекомендациями, изложенными в работах Сластенина В.А., Гурвича П.Б., Кунанбаевой С.С., Кулибаевой Д.Н., Ляховицкого Н.В., Штульмана Э.А.

Дидактическая эффективность методики постадийного проектирования процесса формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ была апробирована в процессе экспериментальной работы, которая была проведена в течение первого учебного семестра 2021 года (13.09.2021 г.– 18.12.2021 г.) на базе педагогического факультета иностранных языков Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, со студентами ОП 6В01701- «Учитель двух иностранных языков». Студенты 3-го года обучения были выбраны для проведения эксперимента, так как иностранный язык (английский язык) изучается в рамках дисциплины Специализированный профессиональный иностранный язык (СПИЯ). Обучение языку для специальных целей осуществляется в соответствии с требованиями учебной программы по переходу к формированию умений иноязычного коммуникативного общения, что предполагает знакомство с особенностями профессионально-ориентированного общения учителя ИЯ на межкультурном уровне. Данные требования соответствуют уровню европейского стандарта С1.

Идея эксперимента заключалась в том, что формирование нарративной компетенции представляет собой целенаправленный и методически управляемый процесс, который осуществляется поэтапно в контексте когнитивно-коммуникативной деятельности студентов, будущих учителей иностранного языка. В этом процессе профессиональный контекст играет ключевую роль, а его составляющими являются внешний и внутренний контекст общения. Вербицкий А.А. и Ларионова О.Г. утверждают, что контекст, включающий внутренние и внешние факторы, условия жизни и деятельности человека, оказывает влияние на восприятие, понимание и преобразование конкретной ситуации. Это относится как к восприятию ситуации в целом, так и ее отдельных компонентов. Важными аспектами контекста являются предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуации. Контекст рассматривается нами в рамках

разработанной Залевской А.А. концепции внутреннего контекста, важной особенностью которой является постоянное взаимовлияние между внутренним (когнитивным) и внешним контекстом (контекстом ситуации). Взаимодействие двух контекстов (внешнего и внутреннего) сказывается на формировании нарратива. В этом случае, внешний контекст методически управляем, в процессе целенаправленного формирования нарративной компетенции мы задаем его ситуацией или проблемой.

В соответствии с целью эксперимента нами были поставлены следующие задачи:

- определить варьируемые и неварьируемые условия экспериментальной работы;
- подготовить экспериментально учебный материал и провести его анализ на установление его соответствия учебной программе 3 курса по дисциплине «СПИЯ»;
- провести анализ успеваемости по дисциплине «СПИЯ» студентов 3 курса с целью выбора экспериментальных и контрольных групп (ЭГ и КГ);
- выявить наличие у студентов мотивационной ориентации в значимости умений овладения нарративной компетенцией;
- установить исходный уровень владения нарративной компетенцией студентов ЭГ и КГ;
- определить уровень сформированности интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной субкомпетенции, которые необходимы для профессионального педагогического общения в форме нарратива;
- использовать для реализации поставленной цели организационный, констатирующий, формирующий и завершающий этапы эксперимента.

Выбор студентов третьего года обучения также обусловлен определенным уровнем готовности к восприятию и порождению различных по степени сложности нарративных текстов. На третьем курсе обучающимися достигается необходимый уровень лингвистической компетенции для работы с нарративами и объем социокультурных знаний на достаточно хорошем уровне.

В эксперименте приняли участие 102 студента 3-го года обучения: 52 студента экспериментальной и 50 студентов контрольной групп. Эксперимент планировался нами в соответствии с этапами, которые, согласно Сластенину В.А., раскрываются как: организационный, констатирующий, формирующий и завершающий [153].

Методический эксперимент как сложный процесс, состоял из ряда последовательных и взаимосвязанных этапов и экспериментальное обучение структурировалось следующим образом:

- Организационный этап:
 1. этап диагностики;
 2. этап констатирующего эксперимента.
- Этап формирующего эксперимента.
- Завершающий этап.

В экспериментальном исследовании были использованы следующие методы:

- Теоретические методы: анализ, синтез, аналогия, проектирование и моделирование объекта исследования.
- Эмпирические методы: целенаправленное наблюдение и анализ, анкетирование, интервьюирование, беседа, а также методический эксперимент (включая диагностический и формирующий).
- Метод контрольных измерений (срезов): предэкспериментальные (диагностические), промежуточные и постэкспериментальные срезы.

3.1 Диагностика уровня сформированности нарративной компетенции студентов

Формированию нарративной компетенции студентов 3-го года обучения по образовательной программе «БВ01701 –Учитель двух иностранных языков» способствовало проведение экспериментального обучения.

На организационном этапе в первую очередь было необходимо определить варьируемые и неварьируемые условия. Неварьируемые условия раскрываются в следующем:

- сроки проведения экспериментального обучения;
- занятия проводятся в соответствии с программой одной и той же преподаваемой дисциплины: «СПИЯ»;
- количество учебных занятий и выделенных часов;
- примерно одинаковый стартовый уровень владения английским языком;
- одни и те же темы в рамках учебной дисциплины;
- один и тот же преподаватель и условия преподавания.

Варьируемые условия включали:

- в экспериментальной группе осуществлялось построение учебного процесса на основе разработанной методики формирования нарративной компетенции с целью актуализации идей, заложенных в гипотезе;
- в контрольной группе учебные занятия проходили в рамках традиционных подходов, сложившихся в практике иноязычного образования и методической системе.

Были определены уровни в соответствии с критериями и субкомпетенциями, входящими в состав нарративной компетенции студентов, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровни сформированности нарративной компетенции студентов в разрезе выделенных субкомпетенций и критериев

Субкомпетенции	Критерии	Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
Интегративно-когнитивная субкомпетенция	мотивационно-ценностный	-не проявляет мотивации к осмысленному выражению	-осознает ценность нарратива как средства	-развита высокая мотивация интегрировать когнитивные умения

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
		собственного опыта и переживаний через нарратив; - отсутствие мотивации к развитию и совершенствованию.	самовыражения и коммуникации; -эпизодическая мотивация к развитию и совершенствованию.	и рефлексии о воспринимаемых и порождаемых нарративах; - активно создает собственные нарративы, которые могут раскрывать важные ценности, идеи и смыслы для самого студента.
	нарративно-технологический	- имеет поверхностное представление об анализе нарративов, их структуре, логике изложения и организации; - не использует различные цифровые инструменты для создания мультимедийных нарративов.	- демонстрирует достаточный объем знаний об анализе нарративов, их структуре, логике изложения и организации; -выбирает и применяет некоторые цифровые инструменты для создания мультимедийных нарративов.	-владеет анализом нарративов и их структуры, актуализирует нарративные техники в процессе моделирования и порождения нарратива; -использует технологию digital storytelling и с помощью интерактивных приложений: Storybird, Twine разрабатывает собственные нарративы, развивая творческий потенциал и когнитивные процессы.
	контентно-профессиональный	-слабо оперирует источниками, затрудняется в выборе релевантной информации в соответствии с профессиональным контекстом; -не способен продемонстрировать профессиональную готовность и когнитивную вовлеченность в процессе порождения нарратива; -не владеет умениями прогнозировать вероятностные профессиональные ситуации общения.	-анализирует источники, но редко выбирает релевантную информацию и не делает выводы в соответствии с профессиональным контекстом; -не в полной мере демонстрирует профессиональную готовность и когнитивную вовлеченность в процессе порождения нарратива; -не достаточно уверенно прогнозирует вероятностные профессиональные ситуации общения.	- активно использует источники, корректно выбирает релевантный контент с учетом контекста будущей профессиональной деятельности; -демонстрирует профессиональную готовность и когнитивную вовлеченность в процессе порождения нарратива; - уверенно прогнозирует вероятностные профессиональные ситуации общения и демонстрирует гибкость мышления.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
Логико-дискурсивная субкомпетенция	мотивационно-ценностный	-не проявляет интерес к логическому выстраиванию и структурированию нарратива; -демонстрирует низкую мотивацию к использованию дискурсивных инструментов; -не стремится обогащать и использовать вокабуляр, что снижает выразительность и контент нарратива.	-проявляет инициативу к логическому выстраиванию нарратива, структурированию и ясному выражению главной идеи; -стремится активно использовать дискурсивные инструменты: метафоры, аналогии, гипотезы в нарративе; -мотивирован обогащать вокабуляр, но использует ограниченное количество лексики, что снижает выразительность и контент нарратива.	- стремится и самостоятельно порождает структурированные, последовательные и убедительные нарративы; -свободно владеет дискурсивными инструментами, которые помогают усилить выразительность и убедительность нарратива; -демонстрирует высокую мотивацию совершенствоваться, обогащать вокабуляр и активно его использовать для выразительности и содержательности нарратива.
	нарративно-технологический	- не владеет разнообразием нарративных технологий в процессе порождения нарратива; -не умеет определять жанровые и стилистические нормы, характерные для определенного типа текста; -знает о дискурсивных средствах, но не использует их для ведения дискуссии.	-эпизодически использует некоторые нарративные технологии в процессе порождения нарратива; -допускает ошибки в определении жанровых и стилистических норм, характерных для определенного типа текста; - ведет дискуссию, но испытывает затруднения в выборе дискурсивных средств.	-использует разнообразие нарративных технологий в процессе порождения нарратива; -создает нарратив в соответствии с жанровыми и стилистическими нормами, характерными для определенного типа текста; -уверенно ведет дискуссию, самостоятельно выбирает дискурсивные средства (визуальные, аудиовизуальные элементы, вербальное общение) для развития собственных идей нарратива.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
	контентно-профессиональный	-не осознает важность нарративной компетенции для личностного и профессионального роста; - не выстраивает убедительные доказательства и аргументации в процессе решения прагма-профессиональных заданий; -накапливает, но не систематизирует и не анализирует нарративы с учетом педагогического контента, многообразия образовательных функций и установок.	-выражает потребность в развитии нарративной компетенции для личностного и профессионального роста; -недостаточно уверенно использует убедительные доказательства в процессе решения прагма-профессиональных заданий; -накапливает, систематизирует, но не анализирует нарративы с учетом педагогического контента и многообразия образовательных установок.	-проявляет высокую мотивацию к развитию нарративной компетенции для личностного и профессионального роста; -выстраивает убедительные доказательства, аргументации и защиту собственной позиции в процессе решения прагма-профессиональных заданий; -накапливает, систематизирует и анализирует нарративы с учетом педагогического контента, многообразия образовательных функций и установок.
Лингвокультурная субкомпетенция	мотивационно-ценностный	-не мотивирован сравнивать концепты иного лингвокультурного общества с концептами в родном языке; -незначительная потребность в создании контента нарратива с учетом культурных и языковых потребностей аудитории; - низкий интерес к выявлению культурных особенностей иноязычного лингвосоциума.	-стремится сравнивать концепты иного лингвокультурного общества с концептами в родном языке; -мотивирован адаптировать контент нарратива с учетом культурных и языковых потребностей аудитории; -проявляет эпизодический интерес к выявлению культурных особенностей иноязычного лингвосоциума.	-демонстрирует высокую мотивацию выявлять и сравнивать концепты иного лингвокультурного общества с концептами в родном языке -заинтересован и активно адаптирует контент нарратива с учетом культурных и языковых потребностей аудитории; - выявляет и анализирует культурные особенности иноязычного лингвосоциума.
	нарративно-технологический	-не умеет представлять культурно релевантные нарративы с помощью цифровых средств и мультимедиа; -не выявляет лингвистические и культурные	-совершает ошибки в процессе представления культурно релевантных нарративов с помощью цифровых средств и мультимедиа; -не достаточно умений, чтобы в	-уверенно представляет культурный аспект в цифровых произведениях нарративной формы (подкасты, видеоролики, блоги, мультимедиа); -выявляет и сравнивает

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
		особенности в процессе работы с Интернет источниками, онлайн материалом и приложениями; -имеет ограниченные знания о возможностях работы с Интернет платформами для выполнения заданий по нарративному материалу.	полной мере сравнивать лингвистические и культурные особенности в процессе работы с Интернет источниками, онлайн материалом и приложениями; -не всегда демонстрирует уверенные навыки работы с Интернет платформами для выполнения заданий по нарративному материалу.	лингвистические и культурные особенности в процессе работы с Интернет источниками, онлайн материалом и приложениями; - активно работает и применяет инструменты Интернет платформ для выполнения заданий с нарративами.
	контентно-профессиональный	-не применяет полученные лингвокультурные знания в решении задач в рамках будущей профессиональной деятельности; - имеет поверхностное представление об интеграции культурных и языковых аспектов в реальных условиях будущей профессии; -не оценивает собственные нарративы и не корректирует их в зависимости от культурных особенностей, реакции аудитории и педагогических аспектов.	-редко применяет полученные лингвокультурные знания в решении задач в рамках будущей профессиональной деятельности; -эпизодически интегрирует культурные и языковые аспекты в реальных условиях будущей профессии; -не в полной мере способен критически оценить собственные нарративы и корректировать их в зависимости от культурных особенностей, реакции аудитории и педагогических аспектов.	- активно применяет полученные лингвокультурные знания в решении задач в рамках будущей профессиональной деятельности; -интегрирует культурные и языковые аспекты в реальных условиях будущей профессии; -критически оценивает собственные нарративы и корректирует их в зависимости от культурных особенностей, реакции аудитории и педагогических аспектов.

При проведении диагностики уровня сформированности нарративной компетенции каждый из представленных критериев оценивался от 0 до 100 баллов. В таблице 6 представлено распределение баллов по уровням сформированности нарративной компетенции студентов-будущих учителей ИЯ.

Таблица 6 – Шкала уровней сформированности нарративной компетенции в зависимости от набранных баллов.

Уровень	Баллы
Низкий	0-69
Средний	70-89
Высокий	90-100

Нами был использован инструментарий оценивания, который обусловлен дескрипторами по выделенным критериям каждой субкомпетенции, входящей в состав нарративной компетенции. В таблице 7 представлены коммуникативные и профессионально-ориентированные задания для определения уровня сформированности нарративной компетенции, а также распределение баллов по выделенным показателям в разрезе субкомпетенции: интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной.

Таблица 7 – Инструментарий оценивания субкомпетенций по критериям

Субкомпетенции	Критерии сформированности	Коммуникативные задания	Количество вопросов/заданий	Баллы
1	2	3	4	5
Интегративно-когнитивная	мотивационно-ценностный	Нарративная игра с обсуждением последующих вопросов (Приложение В): -How can teachers use narratives to make lessons more relatable and engaging for students? -How can storytelling help teachers manage difficult situations or build rapport with students? -How can narratives improve the teacher's reflection on their practice and interactions with students?	4 этапа 1 этап – 25 баллов	100
	нарративно-технологический	Написание эссе на тему: «What would I change in education system?» с использованием нарративных техник	1 задание - 100 баллов max	100
	контентно-профессиональный	Проблемно-базируемое задание Problem-based task (discussion and presentation of solutions)	1 задание- 100 баллов max	100
Логико-дискурсивная	мотивационно-ценностный	Metalanguage prediction в работе с текстовым материалом: «Teaching narrative» и создание mind map с опорой на текст (Приложение Г)	10 пропусков 1 пропуск - 10 баллов	100
	нарративно-технологический	Задание jigsaw reading по тексту: «Narrative techniques» (Приложение Д)	5 частей 1 часть – 20 баллов	100
	контентно-профессиональный	Анализ педагогического кейса с последующим составлением вопросов для порождения коллективного нарратива в группах	4 вопроса 1 ответ на вопрос – 25 баллов	100

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4	5
Лингвокульту рная	мотиваци онно- ценнос- тный	Анализ нарратива в видео-материале: «Personalized learning» https://yandex.kz/video/preview/12181930393360817473 с целью распознавания различных языковых вариантов, соответствующих культурному и социальному контексту. Вопросы, требующие свободно констатируемого ответа: 1. Analyze the narrators' purpose. How do his/her intentions reflect the ideas of the traditional education model and personalized learning? 2. Who are the listeners of the given narrative? What is their role? 3. Compare the peculiarities of personalized learning approach in Kazakhstan and abroad. 4. Define the structure of the given narrative. Which part of the narrative includes a personalized competence- based system? 5. Analyze the logical coherence of the narrative.	5 вопросов 1 ответ на вопрос - 20 баллов	100
	нарратив но- технологи ческий	Socratic debate (обсуждение темы): Narrative depends on culture. Использование различных нарративных стратегий, таких как: обеспечение вовлеченности и восприятия аудитории, использование риторических приемов, в зависимости от культурных особенностей.	1 задание – 100 баллов	100
	контен тно- професси ональный	Анализ педагогического нарратива представителя иноязычной культуры, с целью определения его лингвистических особенностей, структуры и функций (Приложение Е).	1 задание – 100 баллов	100

На начальном этапе перед проведением экспериментального обучения нам было важно выявить наличие или отсутствие мотивации студентов к овладению нарративной компетенцией. При диагностике мотивационного отношения учащихся были поставлены следующие задачи:

- выявить потребность в овладении нарративной компетенцией;

- выявить понимание значимости способности порождать нарратив в процессе профессиональной деятельности;
- выявить наличие интереса у будущих учителей ИЯ к когнитивно-коммуникативной деятельности по формированию нарративных умений;
- определить предпочтения студентов в различных типах нарратива и самооценку уровня нарративной компетенции.

Для решения поставленных задач был использован метод анкетирования. В рамках нашего исследования, анкетирование – это вспомогательный метод исследования с помощью анкет. Анкета как инструмент исследования прошла сначала апробацию на предмет ее качества в небольшой группе респондентов и после внесения необходимых корректировок была представлена студентам ЭГ и КГ. Нами был выбран метод анкетирования по ряду причин: возможность получения фактологического и статистически значимого материала для последующей его интерпретации, экономия времени. Все это позволяет рассматривать анкетирование как достаточно эффективный метод эмпирического уровня научного исследования. Интерпретация данных полученных в результате исследования реализовывалась с помощью компьютерных технологий. Хранение, вычисления и обработка данных производились посредством GoogleCloud <https://workspace.google.com/into/russian/products/drive/> и инструментов Microsoft Office (Excel). Для обработки полученных количественных данных с применением математического аппарата была использована формула (Рис. 7)

$$y = x \cdot \frac{p}{100}$$

Рисунок 7 – Формула для расчета процентов от числа

у – процент от числа

х - число, которое необходимо определить

р – известное количество процентов

Анализ и интерпретация данных, полученных в результате анкетирования.

Для определения мотивации к овладению нарративной компетенцией нами была составлена анкета, в которую входят 9 вопросов: дихотомические вопросы и вопросы с множественным выбором (Приложение Б). В таблице 8 представлены ответы студентов на дихотомические вопросы, выраженные в процентах. Из всей суммы проанализированных ответов наибольшее число положительных ответов получено на вопросы: Do you enjoy telling narratives (stories) in a foreign language? Do you think storytelling helps students better understand emotions and cultural values? Would you like to learn how to use narratives more effectively in teaching foreign languages?

Таблица 8 – Анализ ответов студентов на дихотомические вопросы

№	Question	yes		no	
		К-во студ.	В %	К-во студ.	В %
1	Do you enjoy telling narratives (stories) in English language?	67	66	35	34
2	Do you think storytelling helps students better understand emotions and cultural values of narrator?	62	61	40	39
3	Do you feel confident using narrative (stories, life experiences, case studies) in the classroom?	34	33	68	67
4	Do you think developing narrative competence is important for future foreign language teachers?	42	41	60	59
5	Would you like to learn how to use narratives more effectively in teaching foreign languages?	73	72	29	28

1) Do you enjoy telling narratives (stories) in English language? Отвечая на первый вопрос, 66% респондентов подтвердили, что им нравится рассказывать истории (нарративы) на английском языке. Высокий процент положительных ответов свидетельствует о наличии внутренней мотивации к использованию нарратива в обучении.

2) Do you think storytelling helps students better understand emotions and cultural values of narrator? 61% студентов считают, что использование нарратива способствует лучшему пониманию эмоций и культурных ценностей рассказчика. Этот показатель подтверждает, что большинство обучающихся осознают потенциал нарратива как средства развития эмпатии в межкультурном взаимодействии.

3) Do you feel confident using narrative (stories, life experiences, case studies) in the classroom? Лишь 33 % респондентов продемонстрировали уверенность в использовании нарратива на уроках, что указывает на ограниченную сформированность нарративных умений и низкий уровень готовности к рассказыванию историй.

4) Do you think developing narrative competence is important for future foreign language teachers? Только 41% студентов ответили положительно. Они осознают значимость развития нарративной компетенции для будущей профессиональной деятельности.

5) Would you like to learn how to use narratives more effectively in teaching foreign languages? Высокая доля положительных ответов (72%) на вопрос о желании освоить более эффективные способы использования нарратива свидетельствует о потенциальной мотивации студентов к обучению. Это является благоприятным условием для целенаправленного формирования нарративной компетенции.

Анализ данных показывает разрыв между осознанием роли нарратива в коммуникативной деятельности и его ограниченным использованием в образовательной практике, что свидетельствует о потребности в целенаправленном формировании нарративной компетенции. Это дает основания о необходимости интегрировать разработанную нами методику

формирования нарративной компетенции в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в рамках дисциплины: «СПИЯ». В таблице 9 представлены результаты ответов студентов на вопросы с множественным выбором.

Таблица 9 – Анализ ответов студентов на вопросы с множественным выбором

№	Question	К-во студ.	B %		
6	What is a narrative? a. any series of speech events or any combination of sentences in written form	47	46		
	b. it is a logically coherent, reasonable and communicatively oriented form of speech which influences the listener/reader	16	16		
	c. narrative is a unit of language not longer than a single sentence	39	38		
7	Choose the features of pedagogical narrative: a. logical coherence and communicative intention	11	11		
	b. influence on the listener/reader	25	25		
	d. features of structure and pragmatics	42	40		
	c. all mentioned above	24	24		
8	What kind of stories would you like to use in your future teaching practice? a. personal stories	11	11		
	b. literary texts	33	32		
	c. cultural/folklore stories	24	24		
	d. news or real-life cases	34	33		
9	From 2-5 evaluate your current level of narrative competence in the context of your future profession				
	Оценка	2	3	4	5
	К-во студ.	29	41	23	9
	%	29%	40%	23%	8%

Важно было также учитывать самооценку респондентов в отношении сформированности нарративной компетенции в рамках будущей профессиональной деятельности: From 2-5 evaluate your current level of narrative competence in the context of your future profession. Не смотря на то, что многие студенты отметили, что порождение нарратива относится к врожденной способности рассказывания историй и представления собственных мыслей, оценить сформированность собственной нарративной компетенции, они затруднялись. В результате, 29% выбрали оценку «2» (неудовлетворительно), 40% оценили себя на «3» (удовлетворительно), 23% выбрали оценку «4» (хорошо) и лишь 8% студентов подтвердили, что владеют нарративной компетенцией на 5 (отлично).

Далее представим результаты диагностики исходного уровня сформированности нарративной компетенции студентов в разрезе выделенных в ее составе субкомпетенций по мотивационно-ценностному, нарративно-технологическому и контентно-профессиональному критериям.

Для оценивания исходного уровня **интегративно-когнитивной субкомпетенции** по мотивационно-ценностному критерию студенты были задействованы в нарративной игре. В завершении нарративной игры студентам были заданы вопросы:

-How can teachers use narratives to make lessons more relatable and engaging for students?

-How can storytelling help teachers manage difficult situations or build rapport with students?

-How can narratives improve the teacher's reflection on their practice and interactions with students?

Оценка за каждый этап работы составляет 25 баллов.

Для оценивания **интегративно-когнитивной субкомпетенции** по нарративно-технологическому критерию студентам предлагалось написать эссе на тему: What would I change in education system? с использованием нарративных техник. Эссе оценивалось в максимальные 100 баллов. В процессе анализа письменных работ студентов (эссе) было установлено, что 65% студентов свободно выражают собственные мысли, однако наблюдается недостаточная обоснованность собственной точки зрения. Отмечаем, что аргументы, доказательность суждений и выводы представлены не всегда четко и ясно. Логико-структурная организация эссе не реализуется с присущими ей характерными особенностями. Лишь 17% студентов создают содержательный нарратив, связывая его части (вступление, основную часть и заключение) между собой и выражая единую идею. На наш взгляд, следует обратить внимание на развитие нарративных техник, аргументации, умения убеждать и доказательно презентировать собственную точку зрения, что соотносится с нарративно-технологическим критерием.

При оценивании **интегративно-когнитивной субкомпетенции** по контентно-профессиональному критерию мы использовали проблемно-базируемое задание с установками к действию и последующему решению проблемы.

You are a teacher in a classroom of 25 middle school students. While teaching a lesson, you notice that a small group of students in the back of the room is talking loudly and distracting others. Despite your repeated requests for them to focus, the behavior persists. The rest of the class seems to be following along, but there is increasing tension as the disruptive students continue to misbehave.

As a future teacher, how would you handle this situation? You have the following options:

-Use a general strategy for the entire class (e.g., rewarding good behavior, establishing clear class rules, etc.).

-Speak to the disruptive students one-on-one or in small groups during or after the class to understand the root of their behavior.

-Instead of verbal reprimands, employ non-verbal communication, such as eye contact, a hand gesture, or walking near the disruptive students, to signal the need for attention without interrupting the lesson.

-Try to engage the entire class with an activity that re-captures their interest, making it interactive and keeping students actively involved.

Considerations: How would you maintain a calm, positive atmosphere while dealing with the disruption? What long-term strategies would you put in place to

prevent future disruptions? How would you balance addressing the specific disruptive behavior with keeping the rest of the class engaged?

Исходя из полученных ответов студентов, мы пришли к выводу, что когда студенты представляют мнения относительно будущей профессиональной деятельности, то наблюдается недостаток творческого подхода. В процессе решения проблемно базируемого задания студенты затрудняются выстраивать убедительные доказательства и защиту собственных позиций:

- I find myself struggling to comprehend the theoretical aspects related to this issue. Disruptive students should understand that their behavior is unacceptable. May be we should just ask the students to stop talking again.

-I am uncertain about how to initiate the process of addressing this problem effectively. What if we separate the disruptive group from the rest? One possible strategy might be to relocate the students who are causing distractions to a different area within the classroom to minimize their impact on others.

-Could we involve the school administration if this behavior continues? If the disruptive behavior persists despite interventions, involving additional school support personnel, such as a counselor or administrator, might be necessary.

-I do not think that it is possible to engage the entire class. Some students are not interested in the topic of the lesson and if they do not want to participate in the lesson, they can just sit quietly.

-It is important for the teacher to maintain composure and approach the situation calmly to prevent escalating the conflict. As future teachers, we should understand that some activities of the lesson are not involving.

Сводные данные по уровню сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции в ЭГ и КГ, полученные до начала экспериментального обучения (Таб. 10).

Таблица 10 – Сформированность исходного уровня интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов ЭГ и КГ

Критерии сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %
Мотивационно-ценностный	20	38	21	42	26	50	22	44	6	12	7	14
Нарративно-технологический	23	44	21	42	22	42	25	50	7	14	4	8
Контентно-профессиональный	27	52	28	56	21	40	17	34	4	8	5	10
Средний показатель		45		47		44		43		11		11

Таким образом, согласно средним показателям, у 45% студентов в ЭГ уровень сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции соответствует низкому уровню, у 44% студентов – среднему, у 11% - высокому

уровню. Следующие результаты получены в КГ у 47% интегративно-когнитивная субкомпетенция сформирована на низком уровне, у 43% - на среднем, у 11% - на высоком уровне.

Данные диагностики исходного уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции в ЭГ (в процентах от числа обучаемых) представлены в диаграмме (Рис. 8).

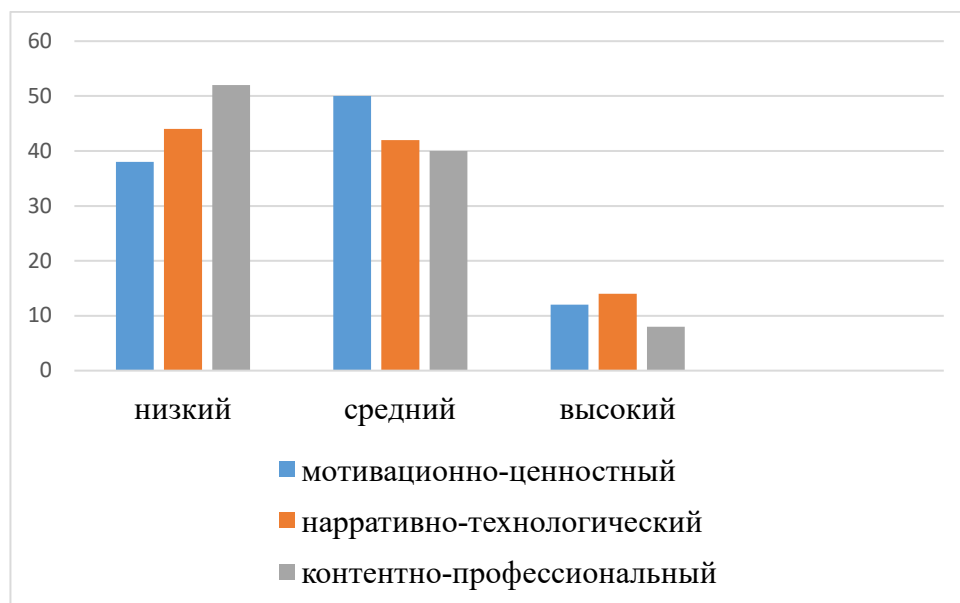


Рисунок 8 – Диаграмма исходного уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов в ЭГ

Данные диагностики исходного уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции в КГ (в процентах от числа обучаемых) представлены в диаграмме (Рис. 9).

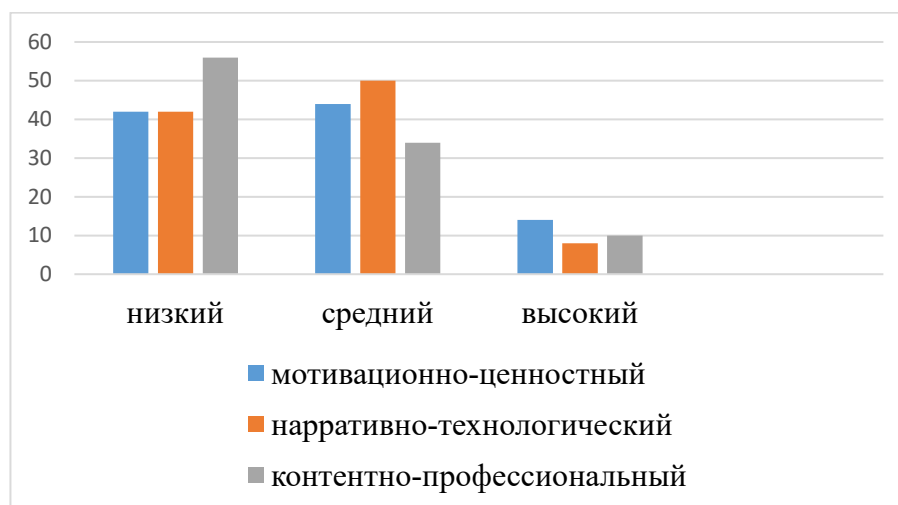


Рисунок 9 – Диаграмма исходного уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов в КГ

Для оценивания **логико-дискурсивной субкомпетенции** по мотивационно-ценностному критерию студенты работали с заданием *metalinguage prediction* по текстовому материалу: «Teaching narrative». Студенты заполняли пропуски в тексте с опорой на контекст и также выполняли задание с *mind map* (ментальной картой). Общее количество пропусков составило 10, каждый правильный ответ в пропуске оценивался в 10 баллов.

Оценка **логико-дискурсивной субкомпетенции** по нарративно-технологическому критерию осуществлялась с помощью задания *jigsaw reading* по тексту *Narrative techniques in storytelling*. В соответствии со структурой и логикой изложения нарратива студентам нужно было подобрать необходимые части текста и объединить их в единый нарратив. Отметим, что студентам было довольно трудно подобрать нужную часть и вычленить главную идею каждого отрывка текста. Наблюдается неуверенность в правильности выбора и ошибки при осуществлении анализа структуры выбранных частей.

При оценивании **логико-дискурсивной субкомпетенции** по контентно-профессиональному критерию студенты анализировали педагогический кейс, составляли собственные проблемные вопросы для последующего порождения нарратива в группах. Оценивались умения выстраивать аргументированные высказывания и осуществлять анализ ситуаций будущей педагогической деятельности.

Сводные данные по уровню сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции в ЭГ и КГ, полученные до проведения экспериментального обучения, представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сформированность исходного уровня логико-дискурсивной субкомпетенции студентов ЭГ и КГ

Критерии сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %
Мотивационно-ценностный	24	46	19	38	24	46	28	56	4	8	3	6
Нарративно-технологический	26	50	28	56	20	38	16	32	6	12	6	12
Контентно-профессиональный	34	65	30	60	15	29	18	36	3	6	2	4
Средний показатель		54		51		38		41		9		7

Согласно средним показателям, у 54% студентов в ЭГ низкий уровень сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции, у 38% студентов – средний. Высокий уровень составляет 9%.

Соответственно в КГ у 51% логико-дискурсивная субкомпетенция сформирована на низком уровне, 41% составил средний уровень и 7% - высокий уровень.

Данные диагностики исходного уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции в ЭГ (в процентах от числа обучаемых) представлены в диаграмме (Рис. 10).

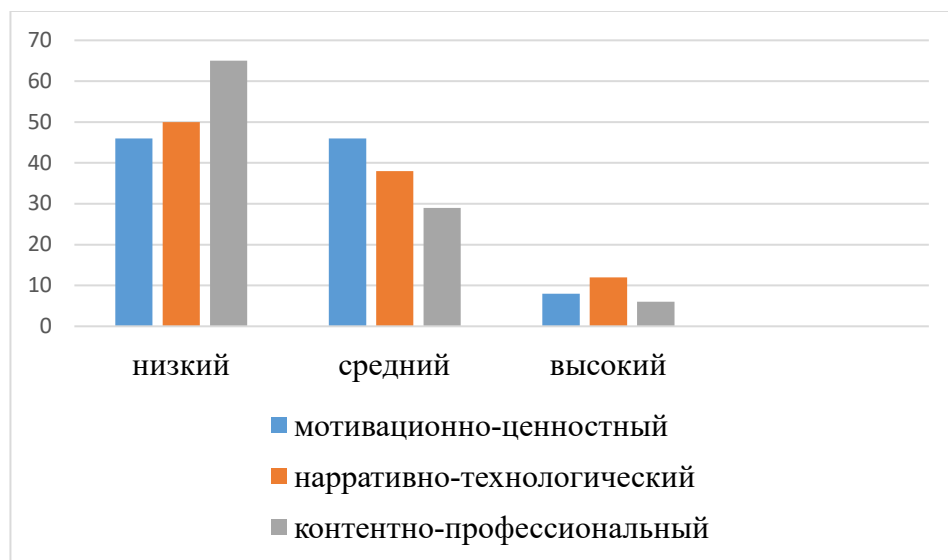


Рисунок 10 – Диаграмма исходного уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции студентов в ЭГ

Данные диагностики исходного уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции в КГ (в процентах от числа обучаемых) представлены в диаграмме (Рис.11).

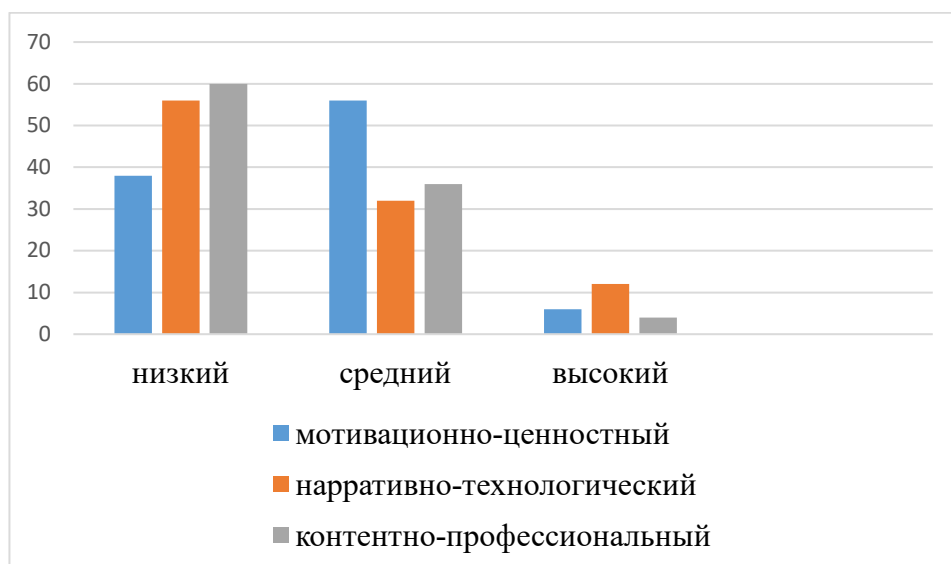


Рисунок 11 – Диаграмма исходного уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции студентов в КГ

Для оценивания **лингвокультурной субкомпетенции** по мотивационно ценностному критерию студентам было предложено задание с нарративом в видео-материале *Personalized learning* с целью распознавания различных языковых вариантов, соответствующих культурному и социальному контексту. После просмотра видео студенты отвечали вопросы, требующие свободно констатируемого ответа.

1. Analyze the narrators' purpose. How do his/her intentions reflect the ideas of the traditional education model and personalized learning?
2. Who are the listeners of the given narrative? What is their role?
3. The narrator states that teacher, who creates narratives- is a social demand. Regarding this point, what do you think about narrating students?
4. Define the structure of the given narrative. Which part of the narrative includes a personalized competence- based system?
5. Analyze the logical coherence of the narrative.

В результате анализа полученных ответов, мы констатировали, что студенты кратко выражают собственное мнение, и их идеи не четко сформулированы ввиду небольшого опыта использования перцептивной, когнитивной и аффективно-оценочной переработки информации. Поэтому не угадывались различные цели и формы нарратива. Чаще всего студентами полностью поддерживалась главная идея нарратора и критическая оценка не осуществлялась. Следовательно, необходимо активно и целенаправленно организовывать аналитическую деятельность представленного нарратива, задания на поиск дополнительной информации, развитие навыков использования нарративов с учетом контекста, а также совершенствовать умения критической обработки информации.

Оценивание **лингвокультурной субкомпетенции** по нарративно-технологическому критерию осуществлялось посредством дискуссии *Socratic debate* на тему: *Narrative depends on culture*. Задание ориентировано на использование различных коммуникативных стратегий, таких как: обеспечение вовлеченности и восприятия аудитории, использование риторических приемов, в зависимости от культурных особенностей.

Контентно профессиональный критерий **лингвокультурной субкомпетенции** оценивался по произведенному студентами анализу педагогического нарратива представителя иноязычной культуры, с целью определения лингвистических особенностей, структуры и функций нарратива. Большинству студентов не удалось преломить собственные идеи через уже имеющийся опыт педагогической практики, что является для нас существенным показателем для целенаправленного развития умений в соответствии с контентно-профессиональным критерием.

Сводные данные по уровню сформированности лингвокультурной субкомпетенции в ЭГ и КГ, полученные до проведения экспериментального обучения, представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сформированность исходного уровня лингвокультурной субкомпетенции студентов ЭГ и КГ

Критерии сформированности лингвокультурной субкомпетенции	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %
Мотивационно-ценностный	17	33	17	34	32	62	31	62	3	5	2	4
Нарративно-технологический	24	46	20	40	26	50	28	56	2	4	2	4
Контентно-профессиональный	26	50	24	48	25	48	23	46	1	2	3	6
Средний показатель		43		41		53		55		4		5

Опираясь на средний показатель полученных данных, мы делаем вывод, что в ЭГ лингвокультурная субкомпетенция у 43% зафиксирована на низком уровне, у 53% - на среднем, у 4%- на высоком.

В КГ наблюдается похожая ситуация: у 41% студентов – низкий уровень сформированности лингвокультурной субкомпетенции, у 55% - средний, у 5% - высокий.

Данные диагностики исходного уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции в ЭГ (в процентах от числа обучаемых) представлены в диаграмме (Рис.12).

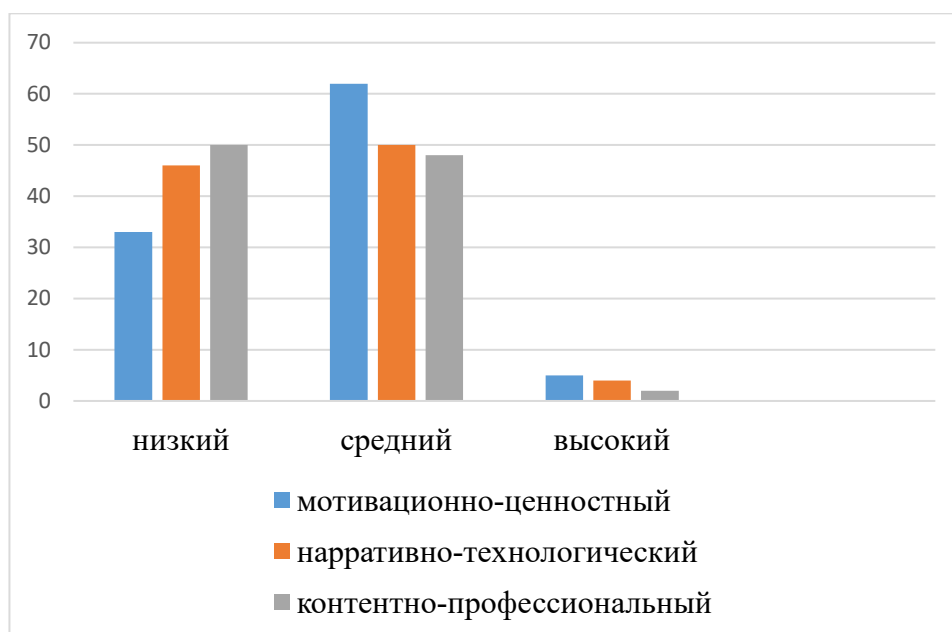


Рисунок 12 – Диаграмма исходного уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции студентов в ЭГ

Данные диагностики исходного уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции в КГ (в процентах от числа обучаемых) представлены в диаграмме (Рис.13).

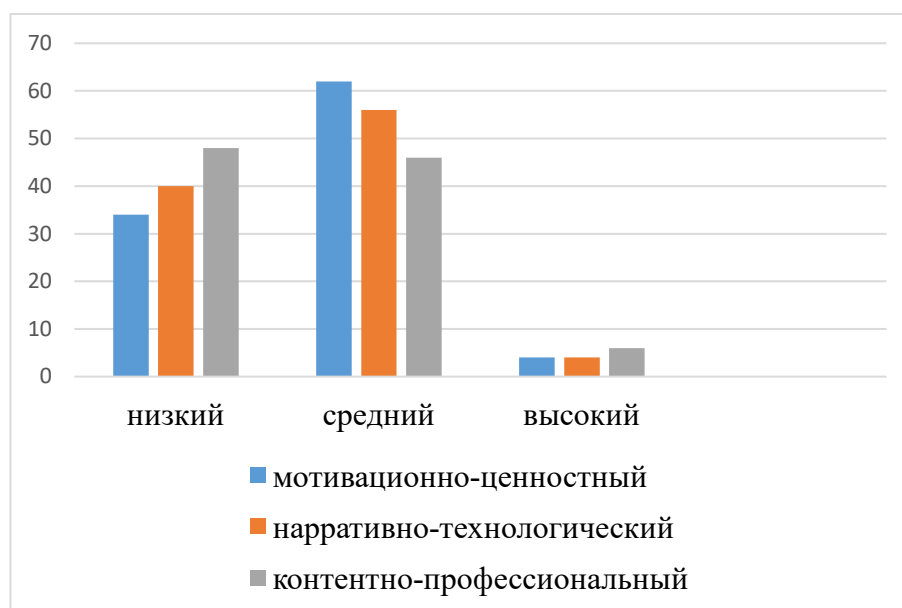


Рисунок 13 – Диаграмма исходного уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции студентов в КГ

Результаты диагностики исходного уровня сформированности нарративной компетенции (состав которой представлен интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной субкомпетенциями) в экспериментальной и контрольной группах приведены в следующей таблице 13.

Расчет данных исходного уровня нарративной компетенции производился исходя из среднего арифметического значения по финальным процентным данным трех субкомпетенций.

Таблица 13 – Сформированность исходного уровня нарративной компетенции студентов ЭГ и КГ (в процентах от числа обучаемых)

Критерии сформированности нарративной субкомпетенции	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %
Мотивационно-ценностный	39	38	53	54	8	8
Нарративно-технологический	47	46	43	46	10	8
Контентно-профессиональный	56	55	39	39	5	7
Средний показатель	47	46	45	46	8	8
При расчетах использовались усредненные показатели по трем субкомпетенциям						

Результаты диагностики исходного уровня сформированности нарративной компетенции в ЭГ показали, что до начала эксперимента у 47% студентов искомая компетенция развита на низком уровне, у 45% студентов - на среднем и лишь у 8% - на высоком уровне.

Анализ полученных результатов в КГ также показала, что до начала экспериментальной работы у 46% обучающихся сформированность нарративной компетенции на низком уровне, у 46% - на среднем, у 8% - на высоком уровне.

Данные диагностики исходного уровня сформированности нарративной компетенции в ЭГ по выделенным показателям, полученным до начала эксперимента представлены в диаграмме (Рис.14).

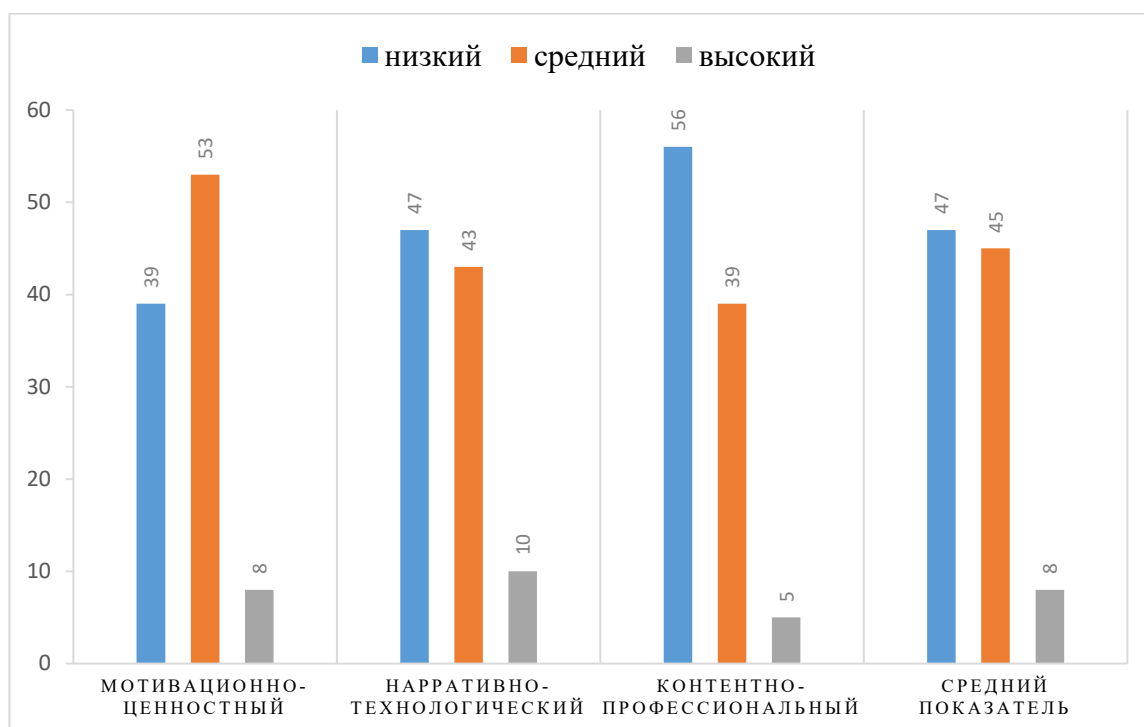


Рисунок 14 – Диаграмма исходного уровня сформированности нарративной компетенции студентов в ЭГ (в процентах от числа обучаемых)

Данные диагностики исходного уровня сформированности нарративной компетенции в КГ по выделенным показателям, полученным до начала эксперимента представлены в диаграмме (Рис.15).

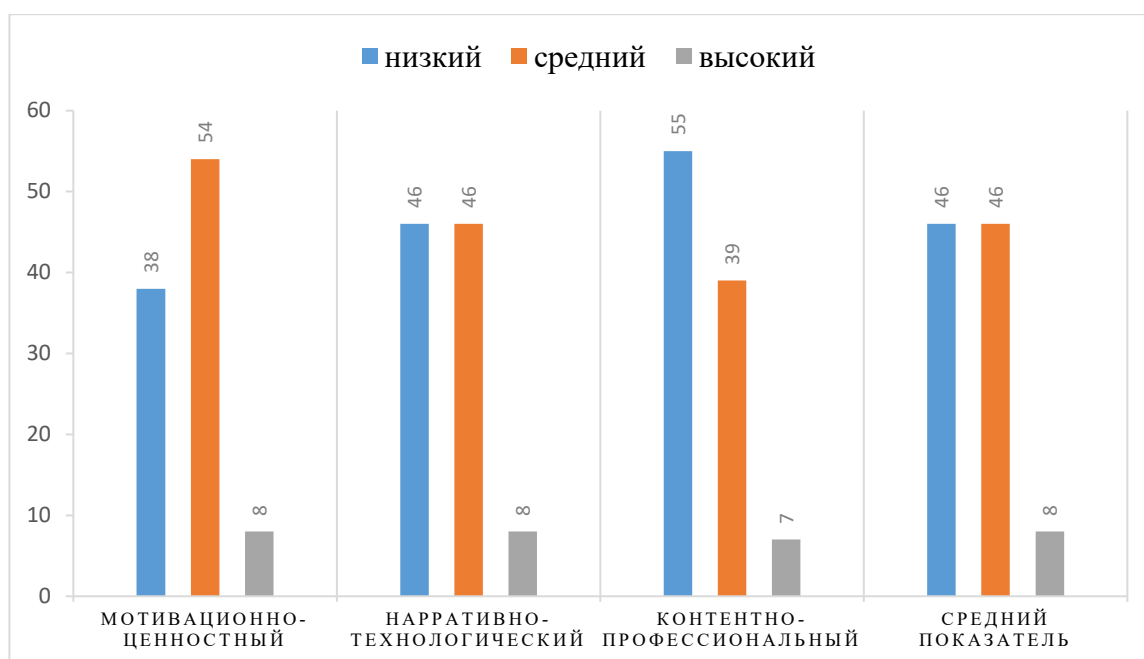


Рисунок 15 – Диаграмма исходного уровня сформированности нарративной компетенции студентов в КГ (в процентах от числа обучаемых)

Полученные результаты исходного уровня сформированности нарративной компетенции свидетельствуют о том, что в ЭГ и КГ преобладают низкий и средний уровни, по всем критериям студенты не владеют в полной мере нарративными умениями. Диагностический этап экспериментальной работы, проведенный с помощью коммуникативных и профессионально-ориентированных заданий и проблемных вопросов позволил выявить необходимость развивать у студентов способности к порождению нарратива в будущей профессиональной деятельности и использовать его как составляющую профессиональной межкультурной коммуникации. Этот вывод дает основание утверждать, что необходимо целенаправленное обучение по формированию профессиональной нарративной компетенции. Доказана высокая востребованность в методике формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ, что и послужило основой для формирующего этапа экспериментальной работы.

3.2 Организация и проведение формирующего этапа экспериментальной работы

Формирующий эксперимент проводился в естественных учебных условиях в соответствии с учебной программой 3 курса, в рамках занятий по дисциплине: «Специализированный профессиональный иностранный язык». В экспериментальной группе процесс формирования нарративной компетенции строился на основе разработанной компетентностно-функциональной модели, которая обеспечивает поэтапность моделирования дидактического процесса. Взаимосвязь этапов используемой методической модели проявляется в преемственности их целей, которые ориентированы на достижение конечного

результата, а именно способности и готовности к порождению нарратива в процессе профессионального общения учителя ИЯ. В контрольной группе обучение проводилось без использования разработанной методики.

В нашем исследовании мы выделили четыре последовательных стадии, направленных на формирование умений в процессе порождения нарратива.

На первой **понятийно-когнитивной стадии студенты** овладевают метаязыковыми умениями, воспринимают и интерпретируют концепты, репрезентированные в нарративном тексте, развивают логическое мышление, выявляют причинно-следственные связи, производят анализ, классификацию и интерпретацию. Эта стадия способствует формированию интегративно-когнитивной субкомпетенции.

На понятийно-когнитивной стадии обсуждалось понятие нарратива и его отличия от педагогического нарратива, который был представлен в различных жанрах, таких как: рассказ, научная статья, рекомендация учителя, рассуждение, а также описание и объяснение учебного материала в письменной и устной формах. Особое внимание уделялось лингвистическим и структурным характеристикам каждого из этих жанров. Затем, в качестве заданий для групповой работы студенты выявляли структуру, алгоритм построения каждого типа нарратива, и коммуникативные функции. Использовались следующие коммуникативные задания: метаязыковое прогнозирование, анализ понятий и концептов, выявление основной идеи нарратора и его интенции, описание структуры нарратива и его организации, изложение полученной информации в логической последовательности.

1. Read the texts about the peculiarities of narrative. Analyze the main ideas. Explain your own understanding of narrative (Рис.16).

1. Narrative refers to the structured way of telling a story or presenting a sequence of events. It is a form of communication that involves a series of connected events or experiences, often with characters, settings, and a plot. Narratives are used to convey meaning, lessons, or perspectives and can take many forms, such as written texts, spoken stories, films, or even visual art.

2. Rhetorical narrative theory explains the impact of narratives by identifying a feedback loop between the author's intentions, the text itself (including its intertextual connections), and the reader's response. In other words, the approach assumes that authors create texts, either intentionally or unintentionally, to influence readers in specific ways. These authorial intentions are expressed through the text's occasions, language, techniques, structure, forms, and dialogic relationships, as well as the genres and conventions readers use to interpret them. Since reader responses ideally result from these authorial designs, they can offer an initial indication of how the text functions, though misinterpretations are possible and they do not guarantee full understanding. At the same time, readers' emotional and ethical reactions can serve as a test of the effectiveness of the author's designs.

3. Storytelling, in its simplest sense, is a way for a culture to pass on to the next generation what it considers useful, valuable, or good. Curriculum can be seen as a specific way of telling a story about the world. When lessons are framed within a narrative, they become more meaningful, dynamic, and engaging for students. In this way, narrative can be viewed as a method of delivering the curriculum.

4. Narratives can be fictional or based on real events, and they serve various purposes: entertaining, educating, preserving cultural knowledge, or influencing opinions. They are an essential tool in both personal and cultural expression, helping people to make sense of their experiences and communicate them to others.

Рисунок 16 – Текстовый материал для выполнения задания

2. Looking at the given scheme, give your definitions of the pedagogical narrative (Рис.17).

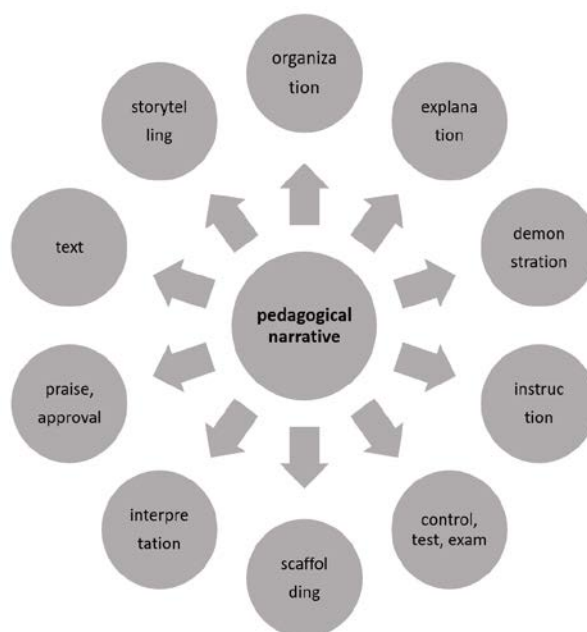


Рисунок 17 – Формы и функции педагогического нарратива

Анализ работы студентов с метаязыковым прогнозированием позволил выявить, что опора на контекст нарратива помогает предугадывать термины, анализировать предложенную информацию, осознавать систему понятий и ориентироваться в контексте ситуации. Пример такого задания представлен на рисунке 18.

3. Metalanguage prediction. Read the text, fill in the gaps with the appropriate terms. Work in pairs and compare your answers. Make corrections and check your comprehension of the text.

Using narratives in teaching young learners is an incredibly effective _____ that engages children, fosters their imagination, and helps them make connections between the content and real-world _____. Children are naturally drawn to stories. A well-told _____ captures their attention, making learning more engaging. When students are interested in the _____, they are more likely to be motivated to participate. People tend to remember _____ much better than isolated facts. By embedding lessons in a narrative _____, young learners are more likely to recall important concepts and details. Stories often include problems that characters need to solve. By discussing these _____, children can practice problem-solving and _____ thinking. They may also empathize with characters, improving their emotional intelligence. _____ provide rich vocabulary and grammar in context. Through stories, children are exposed to diverse sentence structures, descriptive language, and conversational patterns, all of which aid in _____ acquisition. Stories can introduce young learners to different cultures, perspectives, and social _____, helping them to build empathy and understand diverse viewpoints.

Рисунок 18 – Нарратив для метаязыкового прогнозирования

Следующие задания ориентированы на выделение главной идеи нарратива, нарративных техник и анализ логической последовательности нарратива.

4. Listen to the narrative of a teacher giving advice for exams
<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/b1-listening/advice-exams>. **Answer the following questions:**

What is the main purpose of narrator? Define the role of listeners. Describe narrator's techniques. Are they different and what do they depend on? Describe the structure and logical coherence of the narrative.

Выполняя следующее задание, студенты изучают образцы разных жанров нарратива, анализируют лингвистические и структурные особенности каждого из представленных нарративов, выявляют коммуникативные функции (Рисунок 19).

5. Analyze the different genres of the given narratives. What linguistic and structure features do you notice? Define the communicative functions.

Story	Emily Blunt: From Stutter to Stagecraft Most people know Emily Blunt as a Golden Globe-nominated film and stage actress. However, between the ages of 7 and 14 she developed a crippling stutter that had her struggling to even hold a simple conversation. For Blunt, it was one junior high teacher in particular that she claims helped her overcome her fear of speaking by encouraging her to try out for the school play. At first, Blunt resisted the idea, but the teacher wouldn't give up on her and coaxed her to take acting lessons and experiment with different accents and character voices to help express herself. In the end, those efforts paid off for her immensely. In addition to her incredibly successful career as an actress, she also became a member of the board of directors for the American Institute for Stuttering.
Instruction	-design lessons that align with educational standards and are in accordance with the developmental stages of the students, ensuring the teaching approach is suitable for their age group; -handle a dynamic classroom environment, establishing the necessary structure and discipline to ensure effective learning for all students; -support children in achieving educational goals by offering individualized instruction and additional support as needed; -offer a regular constructive feedback to students.
Feedback	Jenna is an excellent educator who creates a positive and engaging learning environment. Her lessons are well-structured and she makes complex topics easy to understand. She is patient, approachable, and always willing to help students succeed. I appreciate her dedication and the support she provides in class.
Scientific article	Teaching English: an incredible challenge for future teachers Abstract. In today's fast-globalizing world, it is crucial for children to start learning English at an early age. Mastering the language will provide them with numerous opportunities in the future, significantly benefiting their careers. Unlike progress through distinct stages of language development, which poses challenges for teachers when planning lessons. Keywords: foreign language teaching, teaching English, education. Introduction. Language serves as a vital tool for communication, playing a crucial role in social interactions among people. English is typically the first foreign language introduced to children at the beginning of their education. The main goal is helping them build confidence and readiness to continue learning English at higher educational levels. The Review of Related Literature. As Scott and Ytreberg explain, acquire language in ways that are distinct from adults, as they tend to become bored and lose interest quickly. In James Asher's Total Physical Response (TPR) method, children listen to instructions or commands from the teacher and physically respond. The more enjoyable the activities are, the more effectively children will retain the language materials introduced. Methodology. TPR is a language teaching method, which suggests the idea that the human brain is biologically programmed to acquire any natural language, including sign language. TPR has proven effective for students learning a second language. In an English class using TPR, the teacher demonstrates commands through gestures and speech, and students respond by mimicking the teacher's actions. Many researchers agree that an effective language teacher for children should have certain qualities: they must be energetic and patient, have a genuine love for children, recognize individual differences, encourage students, and help them appreciate the beauty and practicality of the language. Additionally, they should be well-versed in teaching techniques.

Рисунок 19 – Примеры разных жанров нарратива

Представлено задание для развития умения использовать средства выражения логической последовательности и взаимосвязанности речи. Выполняется работа с нарративом, в котором нужно использовать соединительные фразы по смыслу, чтобы прослеживалась логика и последовательность изложения. Студенты учатся анализировать информацию, структурировать ее, выделять главную мысль и второстепенные идеи. Соединительные фразы: furthermore, additionally, also, however, yet, therefore, hence, in conclusion, all in all позволяют органично связать различные части текста, что способствует лучшему пониманию материала и последовательности изложения.

6. Read the sentences below and put them in a logical order. Use the following cohesive devices: furthermore, additionally, also, however, yet, therefore, hence, in conclusion, all in all. (Рис. 20)

Sentences:

- When the class began, Ms. Martinez introduced the new lesson on fractions and explained that it would help them understand how to divide things into equal parts.
- The students were a little confused at first, but soon they started to understand and began working on problems together.
- Ms. Martinez asked the students to imagine they were sharing a pizza with friends and to figure out how to split it into equal slices.
- By the end of the lesson, the students had gained a clear understanding of fractions and felt more confident.
- As she walked around the room, she noticed that some of the students were still struggling with the concept.
- To help the students, she used real-life examples, like cutting a pizza into pieces, to make the concept more relatable.

Correct order

- Sentence 1:** When the class began, Ms. Martinez introduced the new lesson on fractions and explained that it would help them understand how to divide things into equal parts.
- Sentence 3:** Ms. Martinez asked the students to imagine they were sharing a pizza with friends and to figure out how to split it into equal slices.
- Sentence 6:** To help the students, she used real-life examples, like cutting a pizza into pieces, to make the concept more relatable.
- Sentence 5:** As she walked around the room, she noticed that some of the students were still struggling with the concept.
- Sentence 2:** The students were a little confused at first, but soon they started to understand and began working on problems together.
- Sentence 4:** By the end of the lesson, the students had gained a clear understanding of fractions and felt more confident.

Рисунок 20 – Нарратив для задания с использованием средств выражения логической последовательности и взаимосвязанности

Работа с нарративами на второй **информационно-аккумулятивной стадии** характеризуется развитием метакоммуникативных умений накопления, систематизации и синтеза важной профессионально-значимой информации в единый нарратив. Осуществляется поиск дополнительной информации и ее обработка, моделирование структуры и контента собственного нарративного рассказывания на основе проанализированного материала. Эта стадия

ориентирована на формирование лингвокультурной и логико-дискурсивной субкомпетенций.

7. Read the given information about narrative as an interdisciplinary phenomenon. Answer the following questions:

- What are the most controversial judgments on the interrelation and interdependence of narrative and different disciplines?

- Dwell on the following assumptions:

1. Pedagogy is impossible without teacher's narration.

2. The modern individual resolves identity by seeing themselves as a unique person whose life story gains meaning through its distinctiveness from others.

Psychology

Narrative psychology is an approach to understanding the human experience through the stories people tell about their lives. It examines how individuals use narrative (storytelling) to make sense of their personal experiences, develop their identities, and navigate the world around them. In narrative psychology, life is seen as a series of interconnected stories that individuals construct to interpret their experiences and relationships [154].

Philosophy

Narrative in philosophy explores how storytelling and the structure of narratives relate to fundamental philosophical concepts like identity, truth, meaning, and experience. Philosophers have long been interested in the role of narratives in shaping human understanding, and many philosophical traditions view narratives as central to how we make sense of the world and our place in it. Narrative plays a significant role in philosophy by helping individuals understand their identity, ethical lives, and the nature of truth and experience [155].

Sociology

Narrative in sociology examines how stories, storytelling, and narratives shape social structures, identities, and relationships. Sociologists focus on how narratives—both personal and collective—help people make sense of their social world, construct meaning, and shape their identities. Narratives are often central to social change, as they offer new ways of thinking about the world and people's roles within it. When people challenge dominant narratives or create alternative stories, they can reshape social norms and institutions [155 c.6].

Pedagogy

Narrative in Pedagogy refers to the use of storytelling, personal narratives, and the concept of narrative learning in the educational process. It can enhance learning by providing context, fostering emotional engagement, and offering a means for students to connect with the material on a deeper level. Storytelling is not only a tool for teaching content but also a way of structuring knowledge and encouraging reflection, empathy, and critical thinking. Instead of simply presenting facts or abstract concepts, educators use stories to provide students with examples and experiences that are relatable and memorable [156].

Foreign language teaching

Narrative in foreign language teaching (FLT) is a powerful tool that can enhance learning by making language use more contextualized, engaging, and meaningful. Whether through storytelling, role-play, or digital media, narratives allow learners to experience the language in a dynamic, culturally rich, and emotionally engaging way. By incorporating narratives into FLT, educators can help students develop not only their language skills but also their cultural understanding, critical thinking, and personal identity within the context of language learning. Storytelling in FLT encourages active listening and speaking practice [157].

8. Match the functions of narrative with their definitions:

1. Psychological function 2. Social function 3. Communicative function 4. Teaching function

a. Storytelling involves the transfer of experience and information, creating relationships between narrator and his/her audience.

b. A narrative as a concentrate of general knowledge of tradition can act as a material for teaching the system of values of society.

c. At the heart of the narrative approach is the notion that the experience that a person accumulates throughout his life exists in the form of narrative stories. Usually, a person has several dominant stories about himself and his life. If these stories are problematic or unacceptable, then the person seeks help from a specialist.

d. In the process of narration, the narrator identifies himself as a member of a certain society - calls himself, declares himself; in a dating situation, a representative function is realized - an exchange of stories takes place.

Нарратив для задания на анализ структурных элементов: введение, завязка, кульминация и развязка (Рис. 21).

9. Read the following narrative and analyze it in accordance with the following steps:

1. define the subject-logical content of the narrative.
2. what is the main goal and strategy of the presented narrative?
3. identify the intentional context, order and main idea of narrative content.

Analyze the narrative structure in accordance with the introduction, rising action, climax and resolution

Ms. Harris was a seasoned teacher at Maplewood High School, known for her calm demeanor and dedication to her students. On a bright Monday morning, she entered her classroom, ready to teach her usual English lesson. But today, there was an unusual air in the room. The students seemed distracted, some even yawning, and Ms. Harris quickly realized that something was missing from her lessons. As the lesson continued, Ms. Harris noticed that her students weren't as engaged as usual. They were fidgeting, looking out the window, and whispering to each other. Frustrated but determined, Ms. Harris tried to make the lesson more interactive, asking questions and encouraging discussion, but it wasn't enough to capture their attention. Just then, one student, Ben, raised his hand and said, "Ms. Harris, do you ever feel like your lessons are just... the same every day?" Surprised, Ms. Harris paused, considering his words. "Well, Ben, I guess I've been doing what works, but maybe I could try something new." She looked around at the students, all eager for change, and decided to take a different approach for the rest of the lesson. Without hesitation, Ms. Harris threw out her planned lecture. Instead, she invited the students to write their own short stories, with no rules—just their imaginations. As they wrote, Ms. Harris walked around, reading snippets of their work, laughing at their creativity, and offering encouragement. The classroom, once quiet and restless, now buzzed with energy and excitement. For the first time in weeks, the students were completely absorbed in their writing, sharing ideas and collaborating. By the end of the class, the room was filled with stories full of adventure, humor, and creativity. Ms. Harris smiled, proud of her students. She had learned an important lesson that day: teaching isn't just about following a plan—it's about connecting with her students and sparking their passion. As the bell rang, the students left the classroom with bright smiles, eager for the next lesson, and Ms. Harris was reminded why she loved teaching in the first place.

Рисунок 21 – Нарратив для определения структурной организации

10. Create a narrative story with the verb «look». Read the beginning of story, which is given and think about your own continuation, using description, explanation, exposition, argumentation.

Use the given phrasal verbs: look at, look after, look into, look behind, look for, look down on, look back, look around, look over, look through.

Once upon a time, there lived Mr. Look who had a very big family. His wife, Mrs. Look After was a careful mother of 3 sons and 2 daughters...

Следующее коммуникативное задание для адаптации нарратива в зависимости от различных коммуникативных факторов, таких как: культурные отличия, потребности, ожидания аудитории и социальные роли участников коммуникации.

11. Adapting a narrative to reflect cultural differences and social realities.

You will adapt a narrative to reflect the cultural differences and social realities of a specific community or setting. Develop a deeper understanding of how culture and social context influence storytelling and character development.

Task Instructions:

1.Choose a Narrative: Read a well-known story (e.g., a fairy tale, folk tale, or myth) that is commonly told in one culture or social context.

2.Research the specific cultural and social aspects of a different region or community. Consider the following:

-Social norms and values: What do people in this culture or community prioritize? (e.g. family roles, community values, social hierarchies).

-Cultural symbols and traditions: What are the key traditions, beliefs, or holidays that shape the lives of people in this culture?

-Language and communication styles: How does language reflect the culture? Are there specific greetings, ways of speaking, or phrases unique to this culture?

-Historical and social challenges: Are there particular struggles or triumphs in this culture's history that influence its present-day society?

3.Adapt the chosen narrative to reflect the cultural differences you researched. You may need to change:

Setting: Change the time and place where the story occurs to reflect the new cultural context. Characters: Modify the characters' roles, behaviors, and relationships to align with the cultural norms and values of the new setting. Conflict and Resolution: Adjust the story's conflict and resolution to make sense within the new cultural and social context. Language: Incorporate culturally specific language, expressions, or idioms that would be used in the adapted setting.

4.Reflection. Reflect on the process of adapting the story. How did the cultural context influence the way the story was told? Were there any challenges in making the narrative more culturally relevant? What did you learn about the impact of culture on storytelling?

12. Jigsaw reading is an interactive cooperative learning strategy where students work in groups to read different sections of a text and then share the information they have learned with their peers. The method encourages collaboration, active engagement, and communication, as each student becomes an expert on a

specific part of the text. Here are the steps how it generally works: **divide the text** (reading passage or text is divided into several sections or parts), **individual reading**, **group collaboration** (after reading, students come together in groups to share and discuss the information they have learned from their individual sections, **reconstruction** (students put the pieces of information together in logical order to answer specific questions and summarize the text).

Read the different sections of the text. Discuss the main idea of each section. Put the separate sections together in accordance with the logical order. Check yourself (Рис.22).

A. With youth unemployment and underemployment remaining consistently high globally, and many young people in low-wage jobs lacking even basic education, these high rates of unemployment and underemployment threaten social inclusion, cohesion, and stability.

B. Enhancing efforts to improve the accessibility, quality, and affordability of education is key to global development initiatives.

C. Education and knowledge are crucial for the active and meaningful involvement of youth in social, economic, and political development processes.

D. Greater focus is required on boosting the participation of young people, especially those from marginalized groups, to ensure they gain the knowledge, skills, abilities, and ethical values necessary to fulfill their role as drivers of development, good governance, social inclusion, tolerance, and peace.

E. Education is essential for development and the enhancement of young people's lives worldwide, making it a key focus in globally agreed development objectives, such as the Millennium Development Goals and the World Programme of Action for Youth.

F. A stronger emphasis on ensuring universal access to education, quality education, human rights education, and learning, along with greater access to various educational approaches—vocational, formal, informal, and non-formal—in an inclusive manner, especially for young women, is crucial. This approach enables young people to meet their aspirations, overcome challenges, realize their potential, and shape both present and future social and economic opportunities.

G. Globally, 10.6% of young people are illiterate, lacking essential reading and numerical skills, which prevents them from securing full and decent employment to sustain a living.

H. Education plays a crucial role in eliminating poverty and hunger, while also fostering sustained, inclusive, and equitable economic growth and sustainable development.

Для проверки выполненного задания jigsaw reading студентам дается следующий нарратив (Рис.22).

Check yourself

Education is crucial for development and for enhancing the lives of young people globally. It has been recognized as a priority in international development goals, including the Millennium Development Goals and the World Programme of Action for Youth. Education is vital for eliminating poverty and hunger, as well as fostering sustained, inclusive, and equitable economic growth and sustainable development. Efforts to improve access to education, its quality, and affordability are fundamental to global development.

Globally, 10.6% of young people are illiterate, lacking essential reading and numerical skills, which limits their ability to secure stable, decent employment. High rates of youth unemployment and underemployment, combined with many young people in low-wage jobs without even basic education, pose a threat to social inclusion, cohesion, and stability.

Education and knowledge are essential for enabling young people to fully participate in social, economic, and political development. Greater focus on increasing the participation of young people, particularly those from marginalized groups, is necessary to ensure they gain the knowledge, skills, and values required to become agents of development, good governance, social inclusion, tolerance, and peace.

A stronger emphasis on universal access to education, quality education, human rights education, and learning, as well as increased access to various educational forms—vocational, formal, informal, and non-formal—in an inclusive way, especially for young women, is key. This will help young people address their aspirations and challenges, realize their potential, and shape both current and future social and economic opportunities.

Рисунок 22 – Текст для проверки выполнения задания jigsaw reading

Ниже представлены коммуникативные задания на составление инференциальных вопросов для последующего порождения нарратива в группах, моделирование аргументированных высказываний и анализа проблемы.

13. Based on the given resource (<https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/49.html>), make up five inferential questions to narrate in the group. Get ready to defend the issues of your narrative analysis of the problems presented in the text.

Для выполнения следующего задания buzz reading представлен алгоритм работы и материал статьи.

14. Buzz reading of a narrative is realized in accordance with the following steps:

- 1.infer meaning, find detailed information of the narrative;
- 2.identify referent of the narrative;
- 3.find the main idea, identify implied information;
- 4.analyze the structure; identify communicative purpose.

Work in groups. Read and buzz the article written by Prad Gordon - Narratology: The Study of Story Structure (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED250698.pdf>)

Question for the first group: How does culture affect the interpretation and telling of stories?

Question for the second group: How does the study of narrative relate to teaching/learning a foreign language?

Question for the third group: What has structural analysis revealed about the nature of narratives?

Задание для стимулирования речевой активности. Представлен нарратив в видео материале, расширяющем объем лингвокультурной и социокультурной информации.

15. You will regard the topic: «Narrative as a way of individual conceptual system development». Watch the given video <https://www.youtube.com/watch?v=xTRISM7nv5o> and answer the questions:

- Interpret linguistic facts distinctive for another linguistic-cultural society.
- Compare the concepts of another cultural society with concepts in native language.

-What is your understanding of the statement: Our narratives reveal who we are.

На третьей **прагматико-репрезентирующей стадии** решается основная задача по формированию умений реализовать прагматическую установку нарратора, задается коммуникативная установка речевого акта, разнообразие дискурсивных средств. На этой стадии применяются коммуникативные стратегии, реализуются убеждающая, воздействующая и аргументирующая функции педагогического нарратива. Формируются интегративно-когнитивная, логико-дискурсивная и лингвокультурная субкомпетенции.

Представлено задание для использования нарративных стратегий. Студенты используют ретроспективные эпизоды (флешбеки) или предугадывания для раскрытия проблемных моментов и их анализа.

16. Read the article Pedagogical Narration: «What's It All About?» https://www.academia.edu/44892070/PedagogicalNarration_Whats_it_all_about Write a narrative essay, providing answers to the questions: What is your understanding of pedagogical narration? Why is it important? How will you fit it into an already busy teacher's day?

In this video you will find the information about literary devices: flashback, foreshadowing <https://yandex.kz/video/preview/8958049404350617555>. Use these narrative techniques in your essay.

Следующее задание - нарративная игра, в процессе которой студенты, опираясь на собственный опыт, определяют личные мотивы, цели и установки. Используется видео материал из фрагментов фильма «Freedom writers», в котором раскрываются конфликтные педагогические ситуации и проблемы образовательного процесса.

17. Narrative game on the video material: «Freedom writers». Choose 1 video and work in groups.

Red line game https://youtu.be/CCrEn1PVdHg?si=wq_rtZF2KxjZMD0r

Discussion of the drawing https://youtu.be/HU_BueZZNd8?si=gi8mnDXvpp0fyEi0

The process of writing diaries <https://youtu.be/G0rXUr-msX0?si=MCZ3wqWa78mKt44l>

Analyze teacher's narrative, including the steps below:

- identify the author's intention; define the situation in which the action takes place;

-determine the genre of narrative; compare characters from the given narrative with heroes from native culture.

- observing teacher's and students' behavior, describe cultural norms and peculiarities; compare educational process in Kazakhstan and Great Britain.

At the next stage, decide which hero is closer to you by character and behavior, describe his/her actions, find positive and negative qualities. Answer the questions:

-Why did the character decide to behave this way? What were his/her feelings? Try to understand the reasons and arguments to prove these actions. Independently represent a personal narrative on behalf of the chosen hero, including your own opinion and proofs.

Critical thinking questions:

-Why did I choose this character? What could I do better? What were the strengths and weaknesses of my narrative presentation?

Следующие коммуникативные задания для применения нарративных стратегий в процессе порождения нарратива. Студенты используют техники привлечения внимания слушателей к основным идеям нарратива, демонстрируют контактно-устанавливающие формы выражения и намерения с учетом прагматической установки, функций и задач коммуникации.

18. Get ready with your own narrative. Prepare a speech, using communicative strategies.

Topics for speech:

- Gamification in education: enhancing student engagement
- The role of artificial intelligence in modern education
- Multimodal pedagogy: teaching beyond the traditional classroom
- The importance of emotional intelligence in education

Communicative strategies:

Nomination strategy involves introducing a topic clearly and truthfully, stating only what is relevant to keep the interaction focused. It sets the stage for the conversation and ensures that all participants are aligned on the subject matter

Topic control involves maintaining the focus on a particular subject in a conversation. It includes initiating a topic, developing it, and preventing unnecessary interruptions or topic shifts, thereby keeping the discussion coherent and on track

Repair refers to how speakers address problems in speaking, listening, and comprehending that they may encounter in a conversation. This strategy includes requesting clarification, repeating, recasting, or adding information to ensure mutual understanding

Turn-taking is the process by which participants decide who takes the conversational floor. It requires that a speaker speaks only when it is their turn during an interaction, ensuring a smooth and orderly conversation.

Termination involves using verbal and nonverbal signals to end a conversation or topic. It helps to conclude interactions politely and clearly, signaling to all participants that the discussion is coming to an end

Представлены задания для реализации дискуссий, инициирующих полемико-аргументативные высказывания и критические суждения студентов.

19. You are given some thought-provoking questions designed to initiate argumentation, encourage critical thinking, and stimulate in-depth discussions. Dispute about the following issues, proving your points.

Education and FLT questions. Should education be more focused on academic knowledge or practical skills? Why?

-Purpose: To encourage students to argue for the importance of theory versus practice in education.

Do you think standardized testing accurately measures a student's intelligence or potential? Why or why not?

-Purpose: To spark a discussion on the value and fairness of standardized testing in education.

Can learning a foreign language change the way people think? Why or why not?

-Purpose: To explore the relationship between language and cognition, encouraging students to support their arguments with research or examples.

When teaching a foreign language, should we focus more on grammar or conversational skills? Why?

Purpose: To provoke a debate on language acquisition priorities and what skills are most important for learners.

Cultural and social context questions. In what ways does culture influence the way people communicate?

-Purpose: To provoke discussion about the impact of cultural differences on language use, behavior, and communication.

Should teachers adapt their teaching methods based on the cultural background of their students? Why or why not?

-Purpose: To engage students in thinking about how cultural awareness can improve teaching and learning outcomes.

Do you think it is fair to stereotype people based on their culture or ethnicity? Why or why not?

- Purpose: To encourage students to critically evaluate stereotypes and their implications in society.

20. Read the given article https://www.researchgate.net/publication/5382839_Narrative_and_the_Cultural_Psychology_of_Identity and choose the most interesting part. Work in groups and engage in a discussion of the following questions:

How does language serve to perform actions (e.g., requesting, apologizing, complaining)?

How do speakers use language to maintain social harmony (e.g., formal vs. informal language)?

How does the context of communication (e.g., who, where, when) affect the choice of language?

Why is it important to consider the social context when teaching foreign language?

На четвертой **контекстно-коммуникативной стадии** задания и технологии направлены на осуществление свободной коммуникации по содержанию будущей профессиональной деятельности. Каждая педагогическая технология обладает уникальными особенностями, влияющими на развитие нарративной компетенции. Эта стадия способствует формированию интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной субкомпетенций.

Использование интерактивных приложений: Storybird и Twine для создания собственных нарративов и развития творческого потенциала.

21. Use Storybird <https://storybird.com/?amp&> and Twine <https://twinery.org/> to create an interactive story that demonstrates your understanding of narrative structure, creativity, and storytelling. By combining both platforms, develop a narrative with rich visuals (using Storybird) and an interactive, branching narrative (using Twine) to engage the audience. Task instructions:

Step 1: Choose some interesting questions and answer them in a narrative form. Plan your narrative, which should have at least three parts (introduction, main part and conclusion).

- What was the most rewarding part of your teaching internship? Identify the positive aspects of your teaching experience and reflect on moments of success.

- What challenges did you face during your internship, and how did you address them? Recognize the difficulties you encountered and evaluate how you managed or overcame them.

- How did your teaching methods evolve throughout the internship?

- What lesson did you learn about classroom management during your internship? Reflect on how you handled classroom dynamics, discipline, and student engagement.

- How did you adapt your lessons to meet the needs of different learners?

Assess your ability to differentiate instruction and modify content or delivery for diverse learning styles.

Step 2: Create visuals on Storybird. First, create account and sign up. Using Storybird's drawing tools, create visual content for your story. You can use Storybird's built-in artwork or create your own illustrations. Your visuals should represent key moments of the story. Write the narrative, accompanying your illustrations.

Step 3: Develop the interactive elements in Twine. Using Twine, start by creating a narrative based on your outline. In Twine, you can create different passages (chunks of text or scenes), and link them to one another to build a branching narrative. Use links to give the reader choices that will direct them to different passages. Each choice should lead to a different outcome or change in the story's direction. Create a few endings based on the reader's choices. Some endings could be happy, others could be sad or surprising.

Incorporate Storybird: after creating your story's structure in Twine, take screenshots of the visuals you created on Storybird and embed them in the Twine

passages to complement the text. This will create a seamless and visually engaging interactive experience.

Step 4: Use Storybird to showcase the artwork and the text-based narrative, and use Twine to incorporate the interactive elements. Make sure that all links are working correctly and lead to the right passages.

Step 5: Once your story is complete, you will share the link to your Twine story and provide a brief overview of the choices and paths that readers can take. Share your visuals and explain how they complement the interactive aspects of the story.

Reflect: After presenting your story, reflect on your creative process. What challenges did you face in combining Storybird and Twine? How did the interactive nature of Twine influence your storytelling?

Проблемная ситуация способствует вовлечению студентов в мыслительно-деятельностный процесс. Реализуется креативная деятельность обучающихся, приобретается профессиональный опыт в решении проблемных задач, а также развиваются навыки диагностики проблем и прогнозирования результатов принятых решений. Студенты упорядочивают действия в процессе поиска и принятия решений, конструктивно оценивают мнения своих сокурсников, опираясь на полученную обратную связь.

22. Discuss the given problem. Work with the relevant Internet resources, search for the supporting materials to present your solutions of the problem.

You are a teacher in a classroom of 25 middle school students. While teaching a lesson, you notice that a small group of students in the back of the room is talking loudly and distracting others. Despite your repeated requests for them to focus, the behavior persists. The rest of the class seems to be following along, but there is increasing tension as the disruptive students continue to misbehave.

As a future teacher, how would you handle this situation? You have the following options:

- Use a general strategy for the entire class (e.g., rewarding good behavior, establishing clear class rules, etc.).

- Speak to the disruptive students one-on-one or in small groups during or after the class to understand the root of their behavior.

- Instead of verbal reprimands, employ non-verbal communication, such as eye contact, a hand gesture, or walking near the disruptive students, to signal the need for attention without interrupting the lesson.

- Try to engage the entire class with an activity that re-captures their interest, making it interactive and keeping students actively involved.

Considerations: How would you maintain a calm, positive atmosphere while dealing with the disruption? What long-term strategies would you put in place to prevent future disruptions? How would you balance addressing the specific disruptive behavior with keeping the rest of the class engaged?

23. Work in groups and analyze the given situation. How is narrative learning in foreign language teaching connected with learner-centered approach? Express your opinion in narrative form, providing the examples and proofs.

Narrative learning in foreign language teaching highlights the significance of storytelling and narratives in personal learning and understanding how individuals engage with the world. The internal dialogues through which a person forms their thoughts, makes decisions, and creates their own stories and life goals are central to their learning and their sense of their role in the world.

Проектная работа реализуется посредством критической обработки материала научной статьи. Студенты анализируют информацию, выделяют ключевые моменты и выдвинутые гипотезы, оценивают аргументированность представленных положений для использования релевантной информации в контексте будущей профессиональной деятельности. Доказана эффективность выполнения данной проектной работы так как она способствует формированию у студентов навыков критического чтения и анализа научного нарратива, что является фундаментальным для развития исследовательской деятельности.

24. Project work. Present your critical analysis of the scientific article in accordance with the given steps. You may choose one of the following articles:

1. The status of teacher https://www.researchgate.net/publication/225316562_The_Status_and_Prestige_of_Teachers_and_Teaching
2. Foreign language teachers' certification https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10041/12180/article_10041_12180_pdf_100.pdf
3. Professional needs of English teachers <https://pedagogy-vestnik.buketov.edu.kz/apart/2023-110-2/20.pdf>

1. Pre-reading and planning: identify the purpose of reading (e.g., research, teaching, writing); skim the article to get a general overview (title, abstract, headings, conclusion).

2. Detailed reading and annotation: read the article thoroughly, highlighting key points, arguments, and evidence; make margin notes or comments to clarify understanding and note questions.

3. Identification of core elements: determine the research problem or hypothesis; extract main arguments, methods, results, and conclusions; note theoretical frameworks and key terminology.

4. Critical analysis:

- Evaluate the strengths and limitations of the methodology and arguments.
- Compare with other literature or your prior knowledge.
- Identify any assumptions, biases, or gaps in the research.

5. Creative application: generate new questions, hypotheses, or approaches inspired by the article; plan how to incorporate the findings into your own research, teaching, or projects; adapt concepts or methods creatively to your context.

6. Write a narrative summary, highlighting key points and your reflections.

7. Follow-up actions: discuss the article with peers for deeper understanding; identify further reading or research directions based on the article.

Метод case study направлен на формирование профессиональных навыков и готовности студентов к решению типичных и нестандартных ситуаций в будущей педагогической деятельности. Большое внимание уделяется рефлексии и самоанализу после обсуждения гипотетической ситуации. Студенты

анализируют, что получилось хорошо, а что можно было бы улучшить. Развиваются умения добывать дополнительную релевантную информацию, студенты самостоятельно находят решения, предлагают нетривиальные идеи, аргументируют их и делают выводы.

25. Analyze the given cases and suggest your solutions. Prove your ideas in a narrative form and reflect on them.

Case 1: Managing classroom behavior.

One of your students frequently disrupts the class by speaking out of turn and distracting others. Despite your efforts to redirect the student, the behavior continues. How can you address disruptive behavior without negatively affecting the classroom environment or losing control of the class?

Case 2: Engaging students in online learning.

You are teaching a language class online, and you notice that many students are disengaged, with low participation in discussions and activities. Explore ideas like incorporating interactive tools (e.g., quizzes, polls, breakout rooms), using multimedia content, and encouraging peer-to-peer collaboration to maintain engagement. How can you keep students engaged and motivated in a virtual learning environment?

Case 3: Incorporating technology in language learning.

You want to integrate technology into your lesson to enhance learning, but not all students are equally familiar with the tools available. How do you incorporate technology effectively without overwhelming students or creating a digital divide? Discuss strategies for gradually introducing new tools, providing clear instructions, and ensuring that students have the support they need to access and use the technology.

В рамках следующего прагма-профессионального задания студентам предлагается составить SWOT (strengths, weaknesses, opportunities, threats)-анализ.

26. Analyze the given resources. Reflect on teaching methods and strategies. Answer the questions and make SWOT analysis.

<https://www.schoolthatlead.org/blog/best-teaching-strategies>

<https://thirdspacelearning.com/blog/teaching-strategies/>

<https://yandex.kz/video/preview/11072584149121295980>

What strategies would you use to keep students engaged and motivated during lessons? Keeping in mind cultural differences, compare educational process at schools in Kazakhstan and Great Britain. Answering the questions, adapt your narrative based on various communicative goals, such as: persuading, influencing, joking, or evoking sympathy.

Завершающая **рефлексивно-оценочная** стадия реализуется с помощью рефлексивных заданий, приемов и технологий, обеспечивающих индивидуальную, групповую рефлексии и самоанализ. Эта стадия предполагает формирование интегративно-когнитивной и логико-дискурсивной субкомпетенций.

Студентам представлена картинка садовника, как репрезентация деятельности учителя в образовательном процессе (Рис. 23).

27. Look at the picture and discuss it in pairs. Do you agree that the gardening may be compared with teaching? Give your ideas and present examples.



Рисунок 23 – Репрезентация деятельности учителя в образовательном процессе

На рефлексивно-оценочной стадии рассказывание историй, с опорой на приобретенный опыт во время педагогической практики тоже рассматривается как эффективный метод развития нарративной компетенции. Студенты делятся личным опытом посредством нарратопорождения, демонстрируя как лингвистическое так и метакогнитивное развитие. Этот процесс реализовался посредством технологий Digital storytelling (цифровое повествование) и нарративных рефлексивных отчетов.

28. Digital storytelling technology. The technology of digital storytelling engages students in multimedia narrative projects, offering future foreign language teachers a chance to be reflective, interactive, and collaborative, while also helping them develop narrative competence. As part of this digital storytelling project, students create a narrative based on their internship experience. Creating a digital story involves using video editing software like iMovie <https://www.movavi.com/imovie-for-windows/>, Movie Maker <https://windows-movie-maker.soft-storage.ru/>, or Photo Story <https://photo-story.ru.malavida.com/windows/>. Students go through the following steps:

1. Brainstorming: students share their ideas with group members. Peers and the teacher ask questions, guide the discussion, and help refine the ideas. During brainstorming, students focus on questions related to the educational process, including its planning, organization, and management:

How to plan a good lesson? What are the bases on which you select goals and objectives? What are the factors you take into consideration when selecting content? What is the role of materials in the language classroom? What makes a good lesson?

2. Scripting: future foreign language teachers are required to write a 200-300 word script that will serve as the narrative for their digital stories. In this script, participants should analyze their lesson, including the tools and methods they used, the lesson's goals, and what their analysis revealed about their current teaching practices and beliefs. The script may mention whether the analysis uncovered anything unexpected, any problems faced, or questions that arose, which could be explored further. In the analysis, students should address the following questions:

What qualities make a good teacher? How do lesson plans align with what actually happens in class? How clear and effective are the explanations provided? What factors contribute to students being active, interactive, and reflective? What typical patterns of interaction exist between myself and the learners? What is the role of cooperative work in the lesson?

By reflecting on these aspects, students can better understand their own teaching practices and enhance their ability to engage students in meaningful ways.

3. Storyboarding, recording and editing: using templates, students demonstrate how their scripts will align with the images they plan to incorporate into their stories. Next, they record audio, add images, and edit their work using Photo Story or any other tool. When digital stories are created as a group project, the learning environment becomes more flexible, allowing students to take on different roles based on their skills, abilities, and preferences. There are various engaging tasks, such as illustrating, writing or recording narration, selecting music, or scanning images. Students can express their ideas through graphics, words, speech, music, or even pacing, all of which can influence the overall effect of the story. This approach enables students with different interests and strengths to contribute meaningfully to the project, ensuring they are appropriately challenged while also learning from their peers' work within the group.

4. Sharing: The final step is when students present and discuss their work. This stage is crucial for reflective learning, as it allows students to review their own projects, receive feedback, and engage in thoughtful discussion about their process and outcomes [158].

Продукты деятельности студентов, полученные в результате работы с технологией digital storytelling представлены в приложении Ж.

Для стимуляции рефлексии студентам после занятия предлагаются рефлексивные вопросы daily evaluation questions (вопросы для оценки усвоения пройденного материала), у которых несколько важных функций. Во-первых, такая деятельность способствует осознанному усвоению учебного материала и педагогических приёмов, позволяя обучающимся проанализировать собственные действия, успехи и трудности в процессе обучения. Во-вторых, рефлексия развивает метакогнитивные навыки — умение планировать, контролировать и корректировать свою учебную деятельность, что особенно важно для будущих учителей иностранного языка. В-третьих, регулярное осмысление собственного опыта способствует повышению мотивации, саморегуляции и ответственности за результаты обучения.

29. Individually, answer the given daily evaluation questions and reflect on your results after the lesson:

1. What was the most effective part of today's lesson? Why?
2. Which teaching strategies or activities worked well?
3. What challenges did you encounter during the lesson?
4. How effectively did you participate in classroom interactions?
5. What would you change or improve in today's lesson?
6. How did today's lesson contribute to your growth as a future foreign language teacher?
7. What new insights or questions emerged for you after this lesson?

Нарративные рефлексивные отчеты предполагают осуществление письменных записей студентами о проведенных занятиях в школе, описываются успешные моменты и проблемные ситуации, о которых студенты размышляют и приходят к определённым выводам.

30. Write your narrative reflective report in accordance with the following steps:

-Plan your future narrative. Include the reasons of writing your narrative. Explain the purpose of the reflective report: to evaluate your learning, growth, and the experience gained.

-Write reflective narrative. Highlight key responsibilities and specific lessons you worked on. Pay attention to the use of linguistic means and grammar constructions.

Discuss the skills and knowledge you gained. Analyze challenges faced and how you overcame them. Reflect on moments of success and personal achievements. The following questions may help you:

1. What was the goal of the lesson you taught, and do you think you achieved it? Why or why not?

2. How did you organize your lesson? How did the students respond to the lesson? Were there any moments when they seemed engaged or disengaged?

3. What teaching methods or strategies did you use, and how effective were they in achieving your objectives?

4. How did you manage classroom behavior? Were there any moments when classroom management was a challenge?

5. What part of the lesson are you most proud of, and why?

-Summarize your overall experience. Share narrative paragraphs with a partner. Provide feedback to your partner.

Считаем важным также отметить, что, когда будущие учителя ИЯ делятся своими нарративными рефлексивными отчетами, они охотно взаимодействуют с сокурсниками, выслушав или прочитав и проанализировав разные точки зрения о своей педагогической деятельности, приходят к важным выводам. Создание нарративных рефлексивных отчетов и обмен ими позволяет учащимся объяснить свое понимание проблемы и способствует развитию аргументированной позиции.

В ходе проведенного анкетирования о важности написания нарративных рефлексивных отчетов (Приложение II) мы выделили некоторые наиболее значимые высказывания студентов о проделанной деятельности:

-Narration is an effective pedagogical tool and narrative reflective report helped me to improve my argumentation skills and self-confidence.

-I liked sharing my narrative reflective report with teacher. Interaction at the lesson helps teacher to understand at what stage students are in the process of their learning, which way they need to be directed, and where it is necessary just to listen to learners and treat them with great attention.

-So often we find it tough to express our own ideas as we are afraid and feel anxious of being criticized and discouraged. Hence, participating in interactive teacher-students communication, we feel much comfortable to discuss our thoughts and opinions of narrative report.

-The activity of sharing narrative reflective reports helped in building trustful relationships with group mates, getting closer to them.

-Narration should be used as a primary method of learning through the continuum of whole educational process. Teacher-narrator is a real master, who involves in his/her stories and makes lessons unforgettable.

Анализируя полученные ответы студентов, мы пришли к выводу, что нарративные рефлексивные отчеты носят описательный, личный, эмоциональный, критический и аргументированный характер. Большинство студентов отметили, что, процесс в котором они делятся рефлексивными отчетами, способствует порождению новых идей, наводит на размышления, мотивирует их к выражению своего мнения и последующему обсуждению. Все студенты подтвердили, что они стали более ответственно подходить к планированию урока, потому что учитель – нарратор обязан заранее хорошо подготовить собственный нарратив, который представит учащимся цель, задачи и главные моменты урока.

Также нами был проведен опрос о значимости нарратива для рефлексивной деятельности студентов (Приложение К). Данный опрос был направлен на диагностику и оценку уровня развития четырёх видов рефлексии:

1. ретроспективной рефлексии — анализ и переосмысление прошлых действий и ситуаций;
2. ситуативной рефлексии — осознание и оценка текущих эмоциональных и поведенческих реакций;
3. проспективной рефлексии — планирование и прогнозирование будущих действий и решений;
4. социальной рефлексии — учёт социальных и межличностных аспектов в процессе коммуникации и взаимодействия.

Из анализа полученных ответов следует, что рефлексия, направленная на развитие нарративной компетенции студентов, вносит существенный вклад в процесс осознания студентами пройденного материала на каждом этапе образовательно процесса (Приложение Л). Студенты отмечают, что благодаря рефлексии, полученный результат каждого учащегося фиксируется, анализируется, выстраивается смысловая цепочка и логика того или иного метода и приема, в котором студент участвовал, происходит сравнение личного успеха с достижениями сокурсников. Активно рефлексировав на каждом этапе

учебного процесса и осознавая свои действия, студент осваивает необходимые рефлексивные и нарративные умения.

Совершенные ошибки, над которыми рефлексировал студент, поддаются самостоятельной обработке, анализу и в конечном счете исправлению. Каждый учащийся вырабатывает собственную стратегию дальнейшей работы. Таким образом, рефлексивно-оценочная стадия является необходимой составляющей всего процесса по формированию нарративной компетенции, поскольку входя в рефлексивную позицию, учащийся может осознать, что ему недостает для успешного действия, а чему он уже научился и добился успеха.

Сравнив полученные результаты студентов ЭГ и КГ, мы пришли к выводу, что экспериментальная группа демонстрирует устойчиво более высокий уровень развития всех четырех видов рефлексии, что подтверждает эффективность использования нарратива в обучении. Наибольший прирост по сравнению с контрольной группой наблюдается в ситуативной и социальной рефлексии, что свидетельствует о повышенной способности студентов анализировать текущие ситуации и учитывать социальный контекст. Ретроспективная и проспективная рефлексия у экспериментальной группы также развиты значительно лучше, что позволяет им глубже анализировать прошлый опыт и строить планы на будущее, особенно в контексте будущей профессии учителя иностранного языка.

Формирующий этап экспериментальной работы заключался в апробации разработанной методики и оценке эффективности методической модели формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ в рамках занятий по дисциплине: «СПИЯ».

3.3 Анализ данных постэкспериментального среза и их интерпретация

В структуре разработанной модели формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ были выделены следующие критерии сформированности искомой компетенции: мотивационно-ценностный, нарративно-технологический и контентно-профессиональный. До начала экспериментальной работы в рамках дисциплины «СПИЯ» предварительно была проведена диагностика исходного уровня сформированности нарративной компетенции студентов по вышеуказанным критериям в разрезе субкомпетенций, входящих в состав нарративной компетенции: интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной. Полученные результаты диагностики исходного уровня представлены в подразделе 3.1 настоящей диссертации.

С целью выявления динамики формирования нарративной компетенции студентов ЭГ и КГ была проведена итоговая диагностика. Постэкспериментальная итоговая диагностика была проведена в завершении формирующего эксперимента. Задачи итоговой диагностики состояли в следующем:

1. определить уровни сформированности нарративной компетенции по разработанным нами критериям в результате проведенного эксперимента;
2. выявить прирост уровней сформированности нарративной компетенции.

Для решения поставленных задач были использованы коммуникативные задания аналогичные тем, что были задействованы при определении исходного уровня сформированности нарративной компетенции обучающихся по каждому их трех критериев (мотивационно-ценностному, нарративно-технологическому и контентно-профессиональному). В использованные аналогичные инструменты оценивания были внесены определенные корректировки и разработаны дополнительные, но идентичные материалы для выявления итогового уровня сформированности по каждой субкомпетенции.

Сводные данные по уровню сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции в ЭГ и КГ, полученные после проведения экспериментального обучения, представлены в таблице 14.

Таблица 14 - Сформированность итогового уровня интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов ЭГ и КГ

Критерии сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %
Мотивационно-ценностный	9	17	16	32	26	50	24	48	17	33	10	20
Нарративно-технологический	8	15	17	34	30	58	27	54	14	27	6	12
Контентно-профессиональный	10	19	25	50	30	58	19	38	12	23	6	12
Средний показатель		29		39		55		47		28		15

Данные итоговой диагностики уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов в ЭГ представлены в диаграмме (Рис.24).

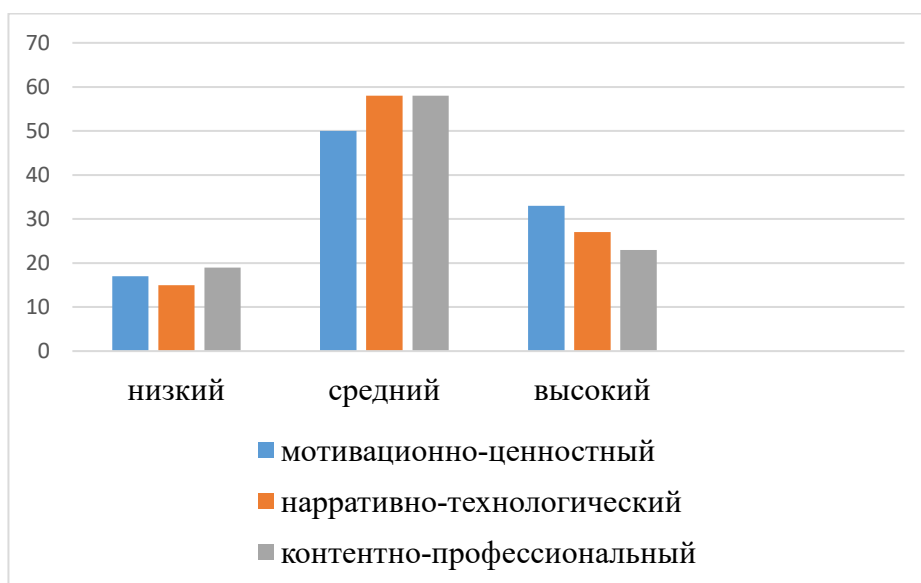


Рисунок 24 – Диаграмма итогового уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов в ЭГ

Данные итоговой диагностики уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов в КГ представлены в диаграмме (Рис.25).

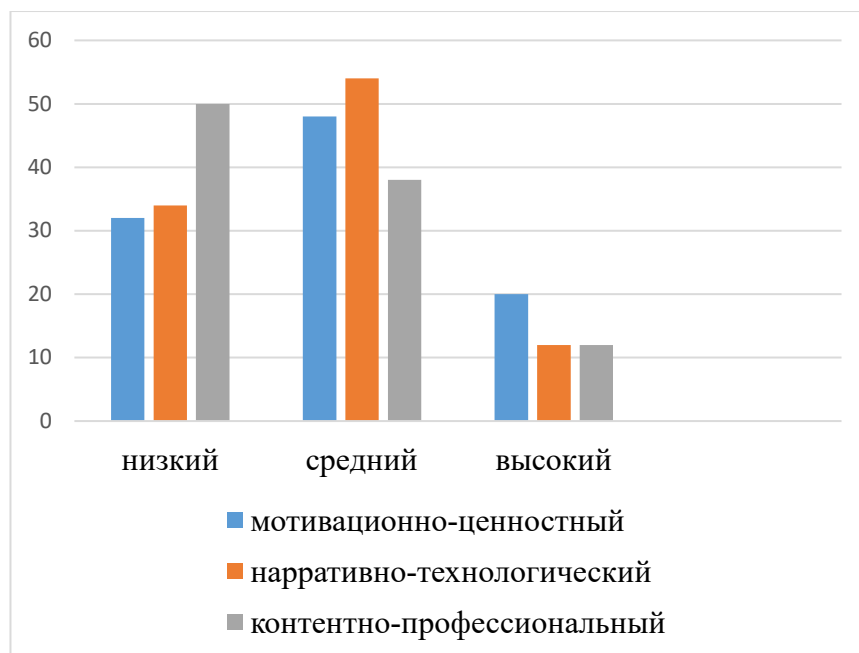


Рисунок 25 – Диаграмма итогового уровня сформированности интегративно-когнитивной субкомпетенции студентов в КГ

Сводные данные по уровню сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции в ЭГ и КГ, полученные после проведения экспериментального обучения, представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Сформированность итогового уровня логико-дискурсивной субкомпетенции студентов ЭГ и КГ.

Критерии сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %
Мотивационно-ценностный	6	12	12	24	30	58	32	64	16	30	6	12
Нарративно-технологический	9	17	20	40	26	50	21	42	17	33	9	18
Контентно-профессиональный	14	27	21	42	24	46	21	42	14	27	8	16
Средний показатель		19		35		51		49		30		15

Данные итоговой диагностики уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции студентов в ЭГ представлены в диаграмме (Рис.26).

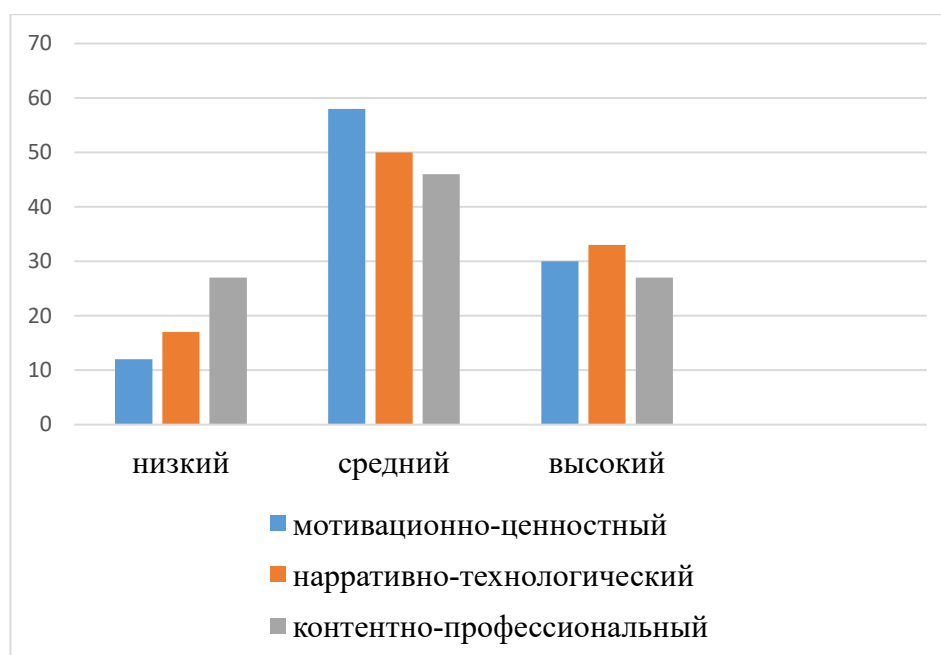


Рисунок 26 – Диаграмма итогового уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции студентов в ЭГ

Данные итоговой диагностики уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции студентов в КГ представлены в диаграмме (Рис.27).

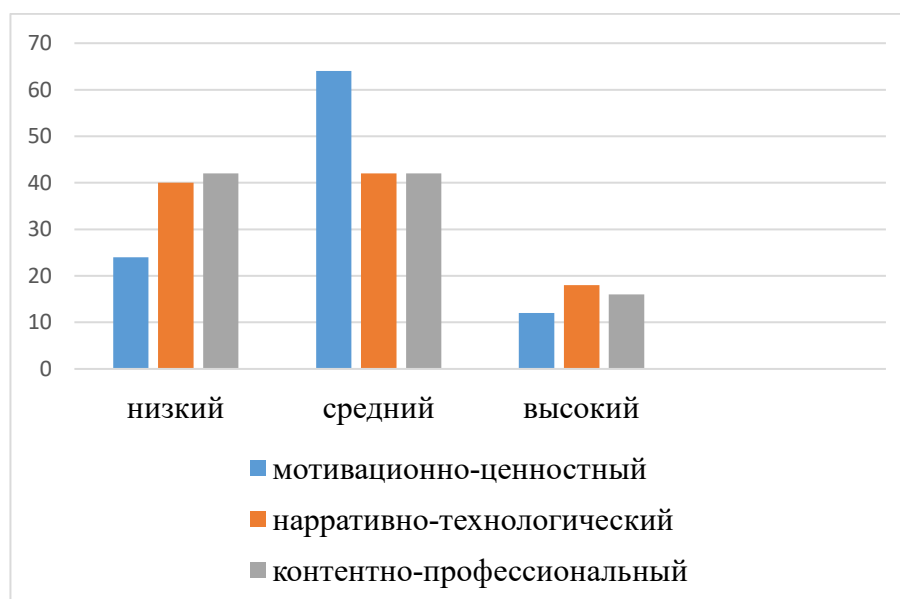


Рисунок 27 – Диаграмма итогового уровня сформированности логико-дискурсивной субкомпетенции студентов в КГ

Сводные данные по уровню сформированности лингвокультурной субкомпетенции в ЭГ и КГ, полученные после экспериментального обучения, представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Сформированность итогового уровня лингвокультурной субкомпетенции студентов ЭГ и КГ.

Критерии сформированности лингвокультурной субкомпетенции	Уровни											
	Низкий				Средний				Высокий			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %	К-во студ.	В %
Мотивационно-ценностный	9	17	12	24	27	52	28	56	16	31	10	20
Нарративно-технологический	9	17	17	34	31	60	26	52	12	23	7	14
Контентно-профессиональный	6	12	19	38	36	69	25	50	10	19	6	12
Средний показатель		15		32		60		53		24		15

Данные итоговой диагностики уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции студентов в ЭГ представлены в диаграмме (Рис.28).

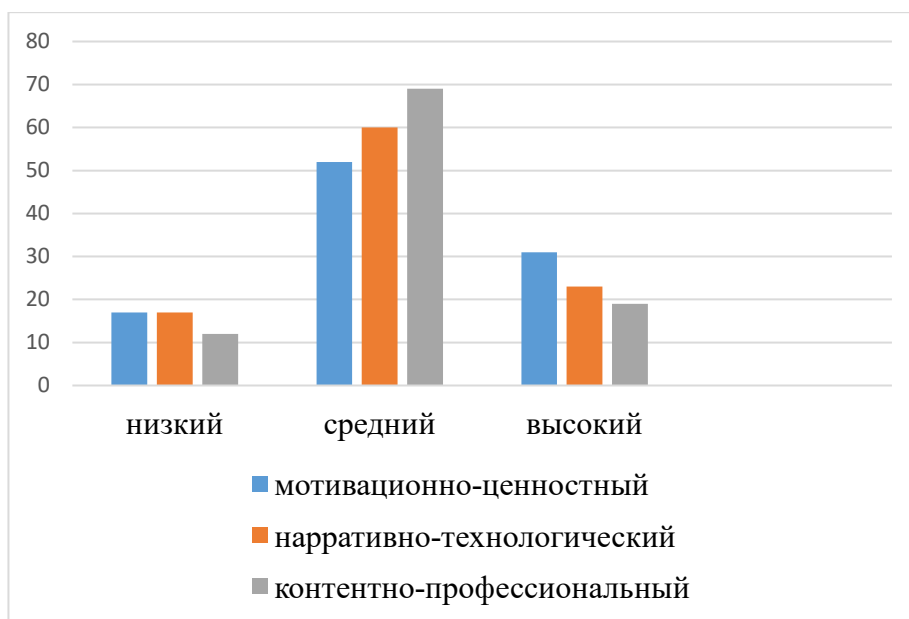


Рисунок 28 – Диаграмма итогового уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции студентов в ЭГ

Данные итоговой диагностики уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции студентов в КГ представлены в диаграмме (Рис.29).

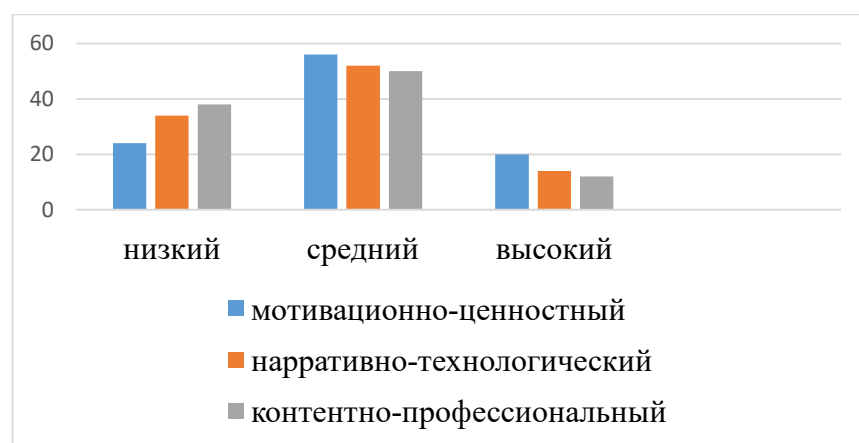


Рисунок 29 – Диаграмма итогового уровня сформированности лингвокультурной субкомпетенции студентов в КГ

Ниже, в таблице 17 представлены сводные данные (по трем субкомпетенциям) итоговой диагностики уровня сформированности нарративной компетенции будущих учителей ИЯ в экспериментальной и контрольной группах, полученные по завершению экспериментального обучения.

Таблица 17 - Сформированность итогового уровня нарративной компетенции студентов ЭГ и КГ

Критерии сформированности нарративной субкомпетенции	Уровни					
	Низкий		Средний		Высокий	
	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %	ЭГ %	КГ %
Мотивационно-ценностный	15	27	53	56	31	17
Нарративно-технологический	16	36	56	49	28	15
Контентно-профессиональный	19	43	58	43	23	13
Средний показатель	17	35	56	49	27	15
При расчетах использовались усредненные показатели по трем субкомпетенциям						

Анализ и сравнение полученных результатов итоговой диагностики (см. Таблицу 17) с результатами исходной диагностики (см. Таблицу 13, подраздел 3.1) свидетельствует о том, что в завершении экспериментального обучения в обеих группах ЭК и КГ произошел определенный прирост по уровням сформированности нарративной компетенции обучающихся по всем выделенным критериям (мотивационно-ценностному, нарративно-технологическому и контентно-профессиональному), при этом наиболее очевидные изменения прослеживаются в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе они менее значительны.

Так, после экспериментального обучения низкий уровень сформированности нарративной компетенции в ЭГ наблюдается у 17%, а в КГ –

у 35%; средний уровень в ЭГ – у 56%, в КГ - у 49%; высокий уровень в ЭГ составляет 27%, а в КГ - 15%.

Данные итоговой диагностики уровня сформированности нарративной компетенции студентов в ЭГ по выделенным критериям, полученные после эксперимента, представлены в диаграмме (Рис.30).

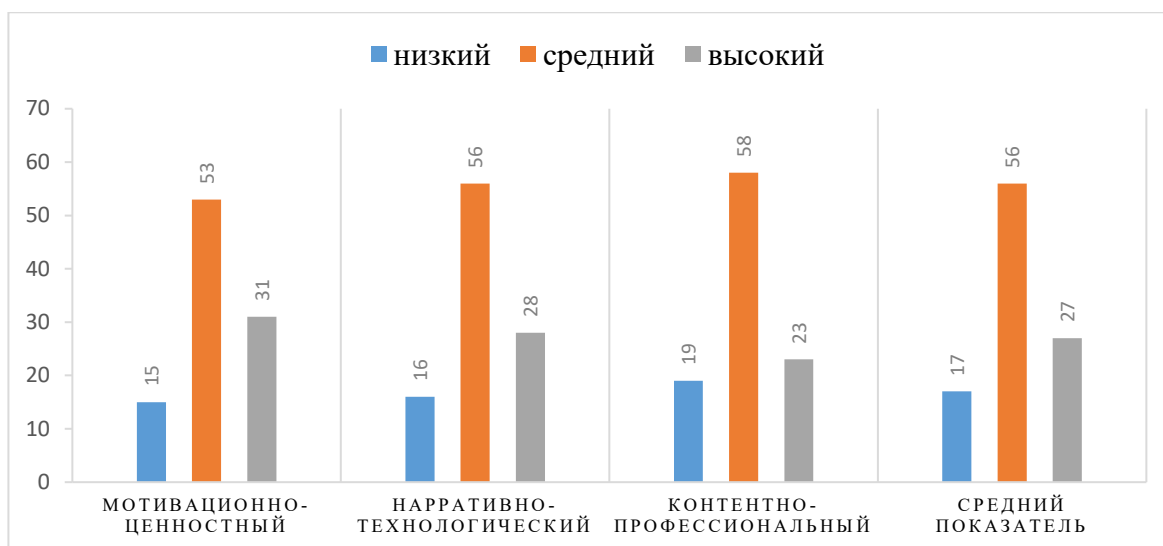


Рисунок 30 – Диаграмма итогового уровня сформированности нарративной компетенции студентов в ЭГ после экспериментального обучения (в процентах от числа обучаемых)

Данные итоговой диагностики уровня сформированности нарративной компетенции студентов в КГ по выделенным критериям, полученные после эксперимента, представлены в диаграмме (Рис. 31).

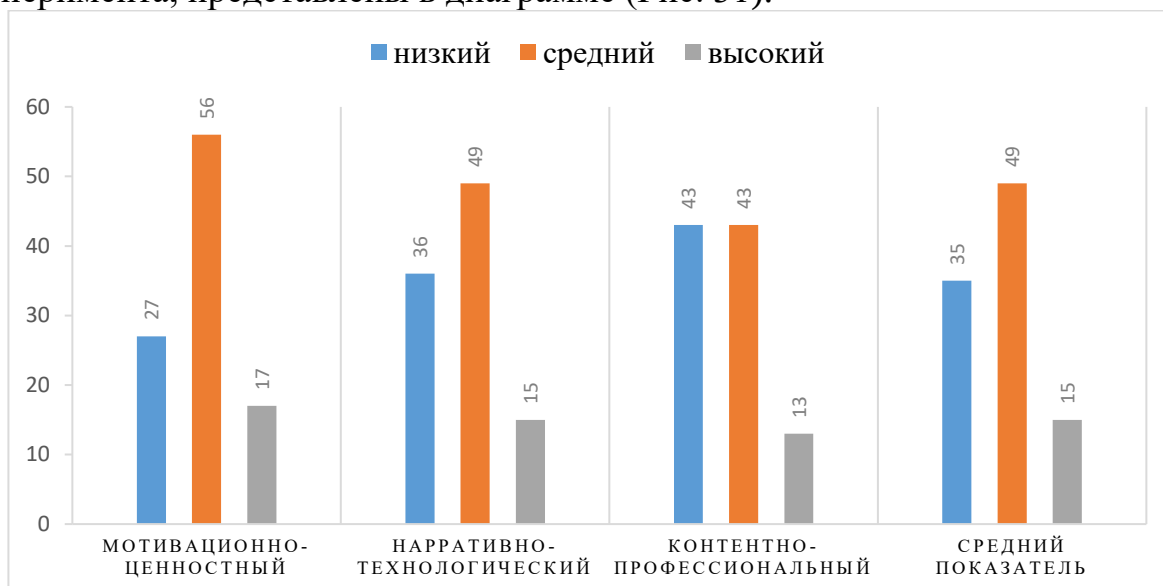


Рисунок 31 – Диаграмма итогового уровня сформированности нарративной компетенции студентов в КГ после экспериментального обучения (в процентах от числа обучаемых)

Наглядно динамика роста уровня сформированности нарративной компетенции студентов в экспериментальной и контрольной группах до экспериментального обучения и после представлена ниже в таблице 18.

Таблица 18 - Прирост уровня сформированности нарративной компетенции студентов ЭГ и КГ до и после проведения экспериментальной работы

Уровни	Экспериментальная группа					Контрольная группа				
	До ЭР %	Числ. значение	После ЭР %	Числ. значение	G %	До ЭР %	Числ. значение	После ЭР %	Числ. значение	G %
Низкий	47	0,47	17	0,17	- 30	46	0,46	35	0,35	-11
Средний	45	0,45	56	0,56	+11	46	0,46	49	0,49	+3
Высокий	8	0,08	27	0,27	+19	8	0,08	15	0,15	+7

G – показатель абсолютно прироста

Корреляция данных, полученных в экспериментальных и контрольных группах, позволила установить прогрессирующую положительную динамику. Из этого следует вывод о том, что методика поэтапного процесса формирования нарративной компетенции обеспечивает большой дидактический эффект развития нарративных умений будущего учителя ИЯ, готового и способного к профессиональной деятельности. Полученные результаты подтверждают правомерность нашей гипотезы, так как по всем критериям зафиксирована положительная динамика.

Для оценки валидности полученных результатов был также использован t-критерий Стьюдента. Для количественного анализа распределения студентов ЭГ и КГ по уровням баллы были переведены в условные средние (Таб. 19):

Таблица 19 – Условный средний балл в соответствии с уровнями

Уровень	Баллы	Условный средний балл
Низкий	0-69	60
Средний	70-89	80
Высокий	90-100	95

На основе значений, приведенных в таблице 18 были рассчитаны средние показатели (M) в каждой группе следующим образом (Рис.32):

$$M = \sum_{i=1}^n (w_i \times x_i)$$

Рисунок 32 – Формула для расчета средневзвешенного значения

M – среднее значение

w_i – доля (процент) студентов с i баллом

x_i – балл, который получили студенты i группы

i – номер группы
 n – общее число групп

Показатели экспериментальной группы до эксперимента:
 $M = (0.47 \times 60) + (0.45 \times 80) + (0.08 \times 95) = 28.2 + 36.0 + 7.6 = 71.8$

Показатели экспериментальной группы после эксперимента:
 $M = (0.17 \times 60) + (0.56 \times 80) + (0.27 \times 95) = 10.2 + 44.8 + 25.65 = 80.65$

Показатели контрольной группы до эксперимента:
 $M = (0.46 \times 60) + (0.46 \times 80) + (0.08 \times 95) = 27.6 + 36.8 + 7.6 = 72.0$

Показатели контрольной группы после эксперимента:
 $M = (0.35 \times 60) + (0.49 \times 80) + (0.15 \times 95) = 21.0 + 39.2 + 14.25 = 74.45$

В таблице 20 наглядно представлены сводные данные полученные из расчетов условных средних баллов.

Таблица 20 – Расчетные показатели и прирост

Группа	До эксперимента	После эксперимента	G
ЭГ	71.8	80.65	+8.85
КГ	72.0	74.45	+2.45

G – показатель абсолютно прироста

Для статистической проверки значимости различий между группами использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Расчёт осуществлялся при предположении равных стандартных отклонений ($SD \approx 10$), что допустимо в методологических исследованиях с достаточно однородной выборкой (Таб. 21).

Таблица 21 - Исходные данные для расчета t -критерия Стьюдента

Показатель	ЭГ	КГ
Среднее значение (M)	80.65	74.45
Стандартное отклонение (SD)	10	10
Кол-во участников (n)	52	50

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{SD_1^2}{n_1} + \frac{SD_2^2}{n_2}}}$$

$$t = \frac{80.65 - 74.45}{\sqrt{\frac{10^2}{52} + \frac{10^2}{50}}} = \frac{6.2}{\sqrt{\frac{100}{52} + \frac{100}{50}}} = \frac{6.2}{\sqrt{1.923 + 2.000}} = \frac{6.2}{\sqrt{3.923}} \approx \frac{6.2}{1.98} \approx 3.13$$

Рисунок 33 – Формула t –критерия Стьюдента и его расчет

Таким образом полученный $t \approx 3.13$ является довольно высоким показателем. При таком t и объёмах выборок (ЭГ – 52 студента, КГ – 50 студентов) уровень значимости $p < 0.01$. Следовательно, различия между контрольной и экспериментальной группой после эксперимента статистически значимы.

Результаты эксперимента подтвердили эффективность внедрённой методики формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка. Участники экспериментальной группы продемонстрировали более высокий прирост уровня сформированности нарративной компетенции по сравнению с контрольной группой. Подтверждена эффективность разработанного дидактического инструмента, основанного на управляющей функции контекста (внутреннего и внешнего) и интеграции комплекса коммуникативных заданий и педагогических технологий. Поэтапный переход от первой понятийно-когнитивной стадии к завершающей рефлексивно-оценочной стадии обеспечивает продвижение студентов от рецептивно-продуктивной текстовой деятельности к формированию творческого нарратива. На каждой стадии формирования нарративной компетенции были зафиксированы качественные изменения уровней развития субкомпетенций (интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной):

Понятийно-когнитивная стадия способствовала рецепции – восприятию и усвоению категориального аппарата и базовых понятий. На информационно-аккумулятивной стадии у студентов развивались умения выделять, систематизировать и интерпретировать значимую нарративную информацию. Задания прагматико-репрезентирующей стадии обеспечили переход к продуктивной деятельности, в которой обучающиеся начали моделировать и порождать собственные нарративы с учётом коммуникативных и прагматических целей, речевых стратегий. На контекстно-коммуникативной стадии студенты демонстрировали развитие способности использовать собственный творческий нарратив в условиях межкультурного взаимодействия, с учётом заданного контекста, жанровой специфики и коммуникативной ситуации. Результаты деятельности студентов на рефлексивно-оценочной стадии позволили зафиксировать становление субъектной позиции обучающихся, умения анализировать и корректировать собственную нарративную практику, что свидетельствовало о сформированности познавательной инициативности и критического мышления.

Одним из факторов, также свидетельствующих об успешности проведенного эксперимента, является общая положительная оценка со стороны студентов. Беседа со студентами, проведенная по окончании эксперимента, позволила выяснить, что раньше они не придавали большого значения педагогическому нарративу. До эксперимента нарративы носителей языка воспринимались лишь с точки зрения понимания фактической информации и, частично, языковых способов ее изложения. Выполнение коммуникативных заданий, проектных работ и кейсовых ситуаций (case study), работа с нарративными техниками, решение прагма-профессиональных задач и

ситуационный анализ в ходе экспериментальной работы, по словам студентов, научили их уделять больше внимания не только языковым средствам выражения той или иной мысли, но и осмыслять стоящую за словами информацию когнитивного характера, распознавать цели и стратегии нарратора, выявлять установки, ценностные ориентации и нормы иного социума, транслируемые посредством нарратива.

Выводы по третьему разделу

Анализ результатов экспериментальной работы, цель которой состояла в определении дидактической эффективности методики поэтапного проектирования процесса формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ, позволяет сделать следующие выводы:

1. Результаты экспериментальной работы подтверждают правильность выдвинутой гипотезы исследования. Разработанная методика поэтапного моделирования процесса формирования нарративной компетенции будущего учителя ИЯ обеспечивает сформированность искомого продукта, по всем показателям сформированности нарративной компетенции наблюдается положительная динамика.

2. Диагностический этап экспериментальной работы позволил определить недостаточный уровень сформированности нарративной компетенции. Это обусловило необходимость апробации разработанной методики.

3. Проведенная апробация разработанной методики и сравнительный анализ предэкспериментальных и постэкспериментальных срезов, проведенных в контрольной и экспериментальной группах, показал очевидную эффективность и положительную динамику прогресса, что позволяет говорить о корректности теоретико-методологической основы модели, использованных принципов, комплекса коммуникативных заданий, методов и педагогических технологий.

4. Положительные результаты объясняются тем, что образовательный процесс проводился поэтапно, обеспечивая целенаправленное формирование целевого, концептуального, предметно-содержательного, процессуального и оценочного компонентов познавательного процесса в их взаимосвязи, а механизмом управления выступал внешний и внутренний контекст будущей профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило раскрыть и обосновать теоретико-прикладные основы формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка как одной из ключевых компонентов профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции. Поставленные в данном исследовании задачи решаются на основе концептуальных положений современной когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования, теории текстовой деятельности, теории межкультурной коммуникации и психолингвистики.

В первом разделе диссертационного исследования выявленные тенденции качественных характеристик нарратива и функциональные и контекстуальные психолого-педагогические аспекты обосновывают особый статус нарратива и его лингводидактический потенциал в иноязычно-образовательном процессе. Педагогический нарратив в нашей работе определяется не просто как связный текст, а как сложное коммуникативное явление, структурированное и аргументированное рассказывание, ориентированное на эффективную коммуникацию с аудиторией, повышение мотивации и рефлексии студентов в рамках педагогической деятельности. Необходимое условие для функционирования всех форм педагогического нарратива – это целенаправленное, поэтапное, контекстно-управляемое формирование нарративной компетенции в профессиональной деятельности учителя ИЯ. Содержание понятия «нарративная компетенция» представлено нами как совокупность интегративно-когнитивной, логико-дискурсивной и лингвокультурной субкомпетенций в соответствии с мотивационно-ценностным, нарративно-технологическим и контентно-профессиональным критериями.

Во втором разделе диссертации моделирование процесса формирования нарративной компетенции подразумевает реализацию сложной поэтапной деятельности порождения нарратива в рамках профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ. На концептуальной основе современной парадигмы иноязычного образования представлена модель формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ, структура которой включает целевой, концептуальный, предметно-содержательный, процессуальный, оценочный и результативный блоки. Разработаны дескрипторы сформированности нарративной компетенции, положенные в основу комплекса коммуникативных заданий, технологий и упражнений. Обосновано содержание методики формирования нарративной компетенции и определены основные вербально-семантические, когнитивные и прагматические критерии отбора нарративного материала.

В третьем разделе, поэтапно представлены эксперимент и его результаты, подтверждающие научную состоятельность предложенной методики формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ – студентов 3

курса ОП 6В01701- «Учитель двух иностранных языков» педагогического факультета иностранных языков КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Динамика роста показателей по трем выделенным субкомпетенциям в соответствии с мотивационно-ценностным, нарративно-технологическим и контентно-профессиональным критериями зафиксирована в результате применения коммуникативных заданий, технологий и упражнений, базируемых на текстовой деятельности и контекстно-ориентированном обучении. У студентов экспериментальной группы фиксируется значительное повышение уровня сформированности нарративной компетенции, об этом свидетельствуют полученные результаты итоговой диагностики.

Поставленные нами цели и задачи выполнены, гипотеза подтверждена, получены новые научные результаты и практические разработки. На основании представленных выводов были разработаны следующие методические рекомендации:

- для формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ требуется специально разработанная модель и методика формирования нарративной компетенции, комплекс коммуникативных заданий, технологий и упражнений;

- методика может быть реализована в соответствии с предложенными в диссертационном исследовании подходами, принципами, стадиями и психолого-педагогическими аспектами, способствующими формированию нарративной компетенции будущих учителей ИЯ;

- управляющая функция контекста (внутреннего и внешнего) и интегрированное использование комплекса коммуникативных заданий и технологий в процессе формирования нарративной компетенции способствуют последовательному переходу от рецептивно-продуктивной деятельности на основе текстов как базовых учебно-коммуникативных единиц к творческому нарративу.

Проведенное исследование можно считать завершенным этапом работы, однако это не исключает необходимость изучения и анализа различных аспектов в русле подготовки специалистов междисциплинарных областей в процессе формирования нарративной компетенции. В перспективе разработанная методика формирования нарративной компетенции будущих учителей ИЯ может выступать основой для дальнейшей разработки цифровых инструментов для развития нарративной компетенции в условиях дистанционного и смешанного обучения. Для развития дальнейших исследований по нарративу необходим комплексный подход с учётом современных вызовов глобализации, цифровизации и поликультурности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года, №319-III ЗРК <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> [дата обращения: 11.02.2025].
- 2 Долгосрочная стратегия развития Казахстана «Казахстан – 2030» https://ohospital.kz/assets/uploads/2018/03/strategy_2030_ru.pdf [дата обращения: 05.04.2025].
- 3 Об утверждении профессионального стандарта «Педагог», приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года, № 500 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> [дата обращения: 05.02.2025].
- 4 Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан утверждена Советом УМО на базе КазУМОиМЯ им. Абылай хана. Протокол №1 от 25.02.2006. Согласована с МОН РК <https://library.ablaikhan.kz/wp-content/uploads/2025/02/5783.pdf> [дата обращения: 05.02.2025].
- 5 Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022-2026 годы № 941 <https://www.gov.kz/memleket/entities/bko-bilim/documents/details/443743?lang=ru> [дата обращения: 10.05.2025].
- 6 Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. – Cambridge: Cambridge University Press, 1989. – 208 p.
- 7 Aituarova A.M., Absatova M.A., Klimenko T.I., Abdrakhmanova R.B., Shagyrbayeva M., Ospanbekova M.N. The development of university's readers' culture// Cypriot Journal of Educational Sciences-2022.- P.958-970 <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6998> [дата обращения: 02.03.2025].
- 8 Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching.– Oxford: Oxford University Press, 1983. – 569 p.
- 9 Федорова В.П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания (английский язык, языковой вуз): дис. — М., 2004. — 194 с.
- 10 Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Литературно-критические статьи, М.: «Художественная литература», 1986.- 473 с.
- 11 Barthes R. Traumatic Units' in Narrative Cinema // Roland Barthes' Cinema. – Oxford: Oxford university press, 2016. – P. 124-127.
- 12 Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова; Под науч. ред. Л. Б. Макеевой. М.: Идея-Пресс, 2003.-181 с.
- 13 Рикер П. Повествовательная идентичность// Герменевтика. Этика. М., 1995.
- 14 Labov W., Waletzky J. Narrative Analysis: Oral versions of personal experience// Journal of sociolinguistics.-2016.- P.542-560
- 15 Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Римис, 2008. – 416 с.
- 16 Подласый И.П. Педагогика. Учебник для среднего профессионального образования.— М.: Изд-во Юрайт, 2020.

- 17 Ляпкина Т. Ф. Конструирование и репрезентация идентичности в масс-медиа // Вестник РХГА.- 2015.- №2.-С.286-293. <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-i-reprezentatsiya-identichnosti-v-mass-media> [дата обращения: 15.06.2022].
- 18 Челнокова Е.А., Казначеева С.Н. Нарратив как речеповеденческая модель// Вестник ТвГУ – Тверь, 2013. — С. 36-49.
- 19 Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444с.
- 20 Гафиятуллина Л.А. О подходах к изучению понятия «культура» // Вестник КазГУКИ. 2011. -№2.- С.4-7. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-podhoda-k-izucheniye-ponyatiya-kultura> [дата обращения: 14.06.2022].
- 21 Bower G. H., Morrow D. G. Mental models in narrative comprehension. Science, 1990.-Р. 44–48. <https://doi.org/10.1126/science.2403694> [дата обращения: 12.08.2023].
- 22 Электронные словари русского языка. <https://herzena.ru/index.php/word/s/show/8566> [дата обращения: 15.06.2023].
- 23 Порошков М.М. Конструирование политических нарративов как инструмент политического дискурса для развития идеологических концептов // Социодинамика.- 2022.- №4.-С.72-84. <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-politicheskikh-narrativov-kak-instrument> [дата обращения: 15.06.2024].
- 24 Дридзе Т. М. Язык и социальная психология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Журналистика» /под ред. и с предисл. А. А.Леонтьева,. — 2-е изд., доп. — Москва: Либроком, 2009. — 224 с.
- 25 Тамерьян Т.Ю. Взаимодействие культур в сознании билингвов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.- 2010.- №12.- С.61-73. <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-kultur-v-soznanii-bilingvov> [дата обращения: 12.06.2022].
- 26 Тищенко Н. В. Применение нарративного анализа в исследованиях культуры: Pro et contra // Общество: философия, история, культура.- 2016.- №5.- С.98-101. <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-narrativnogo-analiza-v-issledovaniyah-kultury-pro-et-contra> [дата обращения: 28.04.2023].
- 27 Gerfanova E., Nemtchinova Ye., Shayakhmetova D., Ayazbayeva A. Cultural Elements and their categories in EFL textbooks //Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series.- 2022.- 105(1).- P.168-176. https://www.researchgate.net/publication/367175511_Cultural_elements_and_their_categories_in_EFL_textbooks [дата обращения: 01.04.2024].
- 28 Матвеева Д.С. Концепт как единица сознания// Вестник ВУиТ.- 2010.- С.94-99. <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-kak-edinita-soznaniya> [дата обращения: 15.04.2023].
- 29 Ангелова М.М. Концепт в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов. Выпуск 3. - М., 2004. - С.3-10.
- 30 Ivleva T.V. Formation of foreign-language culture by means of study local lore// Scientific cooperation center.- 2018.- P.1-10. <https://www.researchgate.net/publication/328111111>

[.net/publication/323232445_Formation_oforeign-language_culture_by_means_of_study_of_local_lore](#) [дата обращения: 02.06.2020].

31 Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи / Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М.: Прогресс, 1993.

32 Веселова И.С. Нарратология стереотипной достоверной прозы/Русский фольклор в современных записях https://folk.ru/Research/veselova_narratolog.php [дата обращения: 18.02.2025].

33 Гальцова Н. К. Психологические стратегии и успешность освоения иноязычной культуры будущим специалистом // Вестн. Том. гос. ун-та.- 2003.- №277.-С.211-214.<https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-strategii-i-uspeshn-ost-osvoeniya-inoyazychnoy-kultury-buduschim-spetsialistom> [дата обращения: 05.04.2025].

34 Ghosh R. Narrative construction in interlanguage and fostering critical thinking// JRSP.-2021.-Vol.5.-P.1-9. https://www.researchgate.net/publication/356633122_Narrative_Construction_in_Interlanguage_and_Fostering_Critical_Thinking [дата обращения: 05.04.2025].

35 Lee M. Case-based learning for classroom ready teachers: Addressing the theory practice disjunction through narrative pedagogy// Australian Journal of Teacher Education. -2016.- #41.-P. 117–134 <http://ro.ecu.au/ajte/vol41/iss9/7> [дата обращения: 05.04.2025].

36 Казанцева Е. В. Актуализация идей нарративной педагогики в условиях личностно ориентированного образования высшей школы // Гуманитарium. – 2017. – С. 26-28. DOI 10.21661/g-117229. [дата обращения: 11.07.2021].

37 Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432с.

38 Калмыкова Е.С. Нарратив и психология: рассказы о личной истории часть I //Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – №1. <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2911>. [дата обращения: 10.04.2023].

39 Пентина Е.О., Кузнецова Т.Д., Кулибина Н.В. Об особенностях интеграции технологий в формировании нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка Абай атындағы ҚазҰПУ-ң Хабаршысы «Педагогика ғылымдары» сериясы.- 2023.- №3(79).- С.212-224. <https://bulletin-pedagogy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/2039/796> [дата обращения: 10.04.2023].

40 Andrews D., Hull T. D., Donahue J. A. Storytelling as an instructional method: Definitions and research questions. Interdisciplinary// Journal of Problem-based Learning.- 2009.-Volume 3.- P.6-28. doi:10.7771/1541-5015.1063 [дата обращения: 01.05.2025].

41 Bakhtin M.M. The Dialogic Imagination: Four essays.- Austin: University of Texas Press, 1975. https://www.academia.edu/8928272/THE_DIALOGIC_IMAGINATION_Four_Essays [дата обращения: 06.04.2022].

42 Деминова М. А. Интерпретация события в структуре нарратива // Litera.- 2021.- №3.- С.102-117. <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-sobytiya-v-strukture-novostnogo-narrativa> [дата обращения: 10.04.2025].

43 Diekelmann N., Diekelmann J. Schooling Learning Teaching: Toward Narrative Pedagogy/ iUniverse, 2009.- 592 p.

44 Schank R., Berman T. The pervasive role of stories in knowledge and action. Narrative impact: Social and cognitive foundations// Psychology Press-NY, 2002. - pp. 287–313.

45 Трушникова Е. А. Выявление компонентов профессиональной идентичности учителя в текстах педагогического нарратива: обобщение результатов контент-анализа // Современное педагогическое образование.- 2023.- №12.- С.393-396.<https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-komponentov-professionalnoy-identichnosti-uchitelya-v-tekstah-pedagogicheskogo-narrativa-obobschenie-rezultatov-kontent> [дата обращения: 21.02.2025].

46 Миронов В. В. Мартин Уайт и вопросы изучения английской школы теории международных отношений // Вестник ОмГУ.- 2013.- №1 (67).- С.53-57. <https://cyberleninka.ru/article/n/martin-uayt-i-voprosy-izucheniya-angliyskoy-shkoly-teorii-mezhdunarodnyh-otnosheniy> [дата обращения: 03.04.2022].

47 Кочеласева Е.Я. Нарратив как метод формирования нравственно-ценностных мотиваций поведения студентов в процессе обучения английскому языку// Вестник КГУ им.Н.Красова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика.- 2007.- Том 13.- С.100-104. <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativ-kak-metod-formirovaniya-nravstvenno-tsennostnyh-motivatsiy-povedeniya-studentov-v-protssesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku> [дата обращения: 11.04.2025].

48 Cook V. Second Language Learning and Language Teaching//Roulette.- Fifth edition.-1995.-P.258-304. https://www.routledge.com/rsc/downloads/Second_language_learning_and_language_teaching_styles.pdf [дата обращения: 12.10.2024].

49 Freeman D. Educating Second Language Teachers//Applied Linguistics.- 2017.-P.1-4. https://www.researchgate.net/publication/323027976_Donald_Freeman_Educating_Second_Language_Teachers [дата обращения: 08.04.2025].

50 Ortega L. Understanding Second Language Acquisition/Routladge- NY, 2008.- 320p.

51 Hojson D. Some things that narratives tell us about the mind. Narrative thought and narrative language/Hillsdale-NY: Erlbaum, 1990.-P. 79–98.

52 Snow C. Academic Language and the Challenge of Reading for Understanding//Science 328.-2010.- P.450-452. https://www.researchgate.net/publication/43299100_Academic_Language_and_the_Challenge_of_Reading_for_Learning_About_Science [дата обращения: 15.04.2025].

53 Жаналина Л.К., Кульгильдинова Т.А. Новое в современной лингвистике и лингводидактике: некоторые контуры в междисциплинарном контексте. Ч. 2 Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана. – Алматы : Полилингва, 2019. – 448 с.

- 54 Алещанова И. В. Нарративность: определение понятия // Известия ВГПУ.- 2006.- №3.- С.43-47. <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativnost-opredelenie-ponyatiya> [дата обращения: 11.07.2023].
- 55 Alber, J., Fludernik, M. Introduction. In Alber, J., Fludernik, M. Postclassical Narratology: Approaches and Analyses/Columbus: The Ohio State University Press- Ohio, 2010.
- 56 Habermas T. Emotion and narrative/Cambridge university press.- Frankfurt: 2019.- 225 p. https://www.researchgate.net/publication/325962169_Emotion_and_Narrative_Perspectives_in_Autobiographical_Storytelling [дата обращения: 18.06.2023].
- 57 Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.- 336 с.
- 58 Залевская А.А. «Живое слово» и интерфейсная теория значения // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Филология». 2013. №24, вып. 5. С. 54—61
- 59 Щукин А.Н. «Лингводидактический энциклопедический словарь». М.: АСТ, 2007.
- 60 Энциклопедия кругосвет. Контекст https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/Context.html [дата обращения: 15.06.2022].
- 61 Стамгалиева Г.Н. Методика контекстно-центрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (нефтяные специальности технического вуза, английский язык) Дисс.к.п.н. – Алматы, 1999.
- 62 Громова Н.М. Деловое общение на иностранном языке. Методика обучения / Н.М. Громова. - М.: Инфра-М, Магистр, 2010.
- 63 Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991.
- 64 Кулибина Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении. // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей /– М.: Диалог- МГУ, 1999. – С.123-130.
- 65 Бакшеева Э.П. Содержательная интеграция контекстного и модульного обучения в процессе подготовки будущих учителей в вузе // Вестник ЮУрГГПУ. 2008. №12.-С.5-13. <https://coderzhatelnaya-integratsiya-kontekstnogo-i-modulnogo-obucheniya-v-protsesse-podgotovki-buduschih-uchiteley-v-vuze.pdf> [дата обращения: 05.04.2025].
- 66 Sternberg R. J., Lubart T. I. Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. -New York: Free Press, 1995.
- 67 Сазонова Т.Ю., Умеренкова А.В. Эффект обманутого ожидания: лингво-когнитивное моделирование// Вопросы психолингвистики.- 2007. -№5.- С.30-33.<https://cyberleninka.ru/article/n/effekt-obmanutogo-ozhidaniya-lingvo-kognitivnoe-modelirovanie> [дата обращения: 03.04.2023].
- 68 Freire P. The Banking Concept of Education/Thinking About Schools: A Foundations of Education Reader. Westview Press, 2011.- pp.117-127. <https://sophietann.wordpress.com/2022/03/02/paulo-freire-the-banking-concept-of-education/> [дата обращения: 21.02.2025].

- 69 Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. — Алматы, 2014. — 208 с.
- 70 Hall E.T. Beyond culture. Garden city/Doubleday, 1976.-256 pp.
- 71 Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика.- Екатеринбург:2011.-233 с. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5947/1/mon00069.pdf> [дата обращения: 11.02.2023].
- 72 Prince G. A Dictionary of Narratology. Lincoln & London: University of Nebraska Press. — 2003. — 280 p.
- 73 Хаит Е. И. Жанровые процессы в англоязычной детской литературе // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. №2-4. -С.974-976. <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovyye-protsessy-v-angloyazychnoy-detskoy-literature> [дата обращения: 11.07.2024].
- 74 Tromp T., Ganzevoort R. Narrative competence and the meaning of life/ Leiden: Brill.- 2009.-С. 197-216. http://ruardganzevoort.nl/pdf/2009_Narrative_competence.pdf [дата обращения: 05.11.2024].
- 75 Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment https://books4languages.com/faq/wp-content/uploads/sites/3/2021/03/CEFR-Companion-Volume_eng.pdf [дата обращения: 05.05.2025].
- 76 Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).- М.:Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
- 77 Никитина Е. А. Нарративный подход в обучении будущих педагогов: ценностные основания реализации / Е. А. Никитина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т 12.- С.1-12. <https://mir-nauki.com/PDF/136PDMN624.pdf> [дата обращения: 05.04.2025].
- 78 Утюганов А.А., Яницкий М.С., Серый А.В. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности// Science for education today.-2019.-С. 76-92. <https://repo.nspu.ru/bitstream/nspu/2627/1/narrativnye-tehnologii-formirova.pdf> [дата обращения: 05.04.2025].
- 79 Мусатаева М. Ш., Скрипникова А. И. Лингвокогнитивные исследования в Казахстане// Вопросы когнитивной лингвистики. 2015.- №2 (43)- С. 46-51. <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokognitivnye-issledovaniya-v-kazahstane> [дата обращения: 13.04.2025]
- 80 Немов Р. Психология. Книга 1 Общие основы психологии/Немов Р.С. — «Владос», 2004 <http://ijevanlib.ysu.am/wp-content/uploads/2018/12/18830196.a4.pdf> [дата обращения: 05.12.2023].
- 81 Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. —М., 2002. — С.9-12.
- 82 Кулибаева Д.Н. Инновационная модель формирования международно-стандартных уровней владения иностранным языком в условиях школ международного типа. Алматы, 2002 — 216 с.

83 Саитова А.У., Головчун А.А. Формирование дискурсивной компетенции у студентов языковых специальностей / Казахская цивилизация.- Алматы, 2016.- С.51-59. <https://rmebrk.kz/journals/3681/35712.pdf> [дата обращения: 13.04.2025].

84 Знаков В. В. Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 118–128. <https://elibrary.ru/item.asp?id=16872684> [дата обращения: 20.04.2025].

85 Searle J. Consciousness and Language.- Cambridge: Cambridge Un.Pr., 2002. - 269 p.

86 Астафурова Т.Н. Лингводидактические основы обучения стратегии речевого поведения в межкультурной коммуникации. / Материалы XI научной конференции проф.-препод. состава. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, – 1994. – С. 337–342.

87 Garaeva A. The Development of Linguocultural Competence of Students in Teaching the History of the English Language. Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 152. – P. 1012-1018. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro>. [дата обращения: 03.09.2024].

88 Дюсембекова Ж.А., Сансызбаева С.К. Лингвокультурная компетенция казахоязычных учащихся в контексте обучения русскому языку// КазНУ им.Аль-Фараби.-2024.- С.216- 228. <https://doi.org/10.26577/EJPh.2024.v196.i4.ph19> [дата обращения: 13.04.2025].

89 Tulusina E., Sadykova A., Zaripova Z., Carlson C. Linguocultural competence as a basis for foreign language proficiency // Revista EntreLinguas. – 2021. – Т. 7(1). – С. 122-135. <https://doi.org/10.29051/EL.V7IESP1.14878>. [дата обращения: 21.02.2021].

90 Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. –М.: Едиториал УРСС, 2004.-432 с.

91 Studopedia. Модель как метод научного познания <https://studopedia.info/1-73413.html> [дата обращения: 26.03.2024].

92 Непрокина И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования// Теория и практика общественного развития.- 2013.- №7.- С.61-64. <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-modelirovaniya-kak-osnova-pedagogicheskogo-issledovaniya> [дата обращения: 15.04.2025].

93 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. Алматы: Эдельвейс, 2005. 330 с.

94 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – 39 с.

95 Каратаева Н.Г. Аспекты компетентностного подхода в системе многоуровневого высшего профессионального образования // Проблемы и перспективы развития образования в России.- 2011.- №10.- С.205-211. <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-kompetentnostnogo-podhoda-v-sisteme-mnogourovnevnogo-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> [дата обращения: 05.10.2023].

- 96 Колетвинова Н. Д. Нарративы как средство развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов педвузов // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2014. №13. <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativy-kak-sredstvo-razvitiya-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-pedvuzov> [дата обращения: 17.06.2025].
- 97 Турушева Ю.Б. Нарратив как культурный медиатор развития личности // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 24—32 doi: 10.17759/chp.2016120203
- 98 Маслов Е. С. Что такое нарратив? – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. – 116 с. https://kpfu.ru/staff_files/F90718177/Maslov_E.S._Chto_takoe_narrativ_.pdf [дата обращения: 15.06.2024].
- 99 Казарьянц К. Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения // НАУ. 2015. №2-5 (7). <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-podhod-kak-vazhnoe-uslovie-effektivnosti-protssessa-obucheniya> [дата обращения: 15.06.2024].
- 100 Carpenter N., Angus L., Paivio S., Bryntwick E. Narrative and emotion integration processes: an exploratory process-outcome analysis // PersonCentered and Experiential Psychotherapies. – 2016. – Vol. 15, Issue 2. – P. 67–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/14779757.2015.1132756> [дата обращения: 15.06.2022].
- 101 Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Академии наук СССР - 1958.
- 102 Бухаров А. О. Нарративные методы обучения в современной школе // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 45–46. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17343586> [дата обращения: 19.03.2023].
- 103 Юрова О. А. Подготовка учителей иностранного языка в свете контекстного подхода // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2015. №2. <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchiteley-inostrannogo-yazyka-v-svete-kotekstnogo-podhoda> [дата обращения: 17.06.2025].
- 104 Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии. – М.: КноРус, 2010. – 88 с.
- 105 Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технология, новые методы и средства обучения. – М.: ВШ, 1994.
- 106 Закон Республики Казахстан «О науке и технологической политике» от 1 июля 2024 года № 103-VIII ЗРК https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z24000_00103_11.02.2025 [дата обращения: 11.02.2025].
- 107 Robbins S., Hoggan C. Collaborative learning in higher education to improve employability: Opportunities and challenges / S. Robbins, C. Hoggan // New Directions for Adult and Continuing Education. — 2019. — Vol. 163. — P. 95–108.
- 108 Breyer J. Narrative Knowledge: Knowing through Storytelling. — New York: Palmer Press, 2006 — 95 с.
- 109 Челнокова Е. А., Житникова Н. Е., Челноков А. С. Использование нарратива в обучении // Проблемы современного педагогического образования.-

2019.- №65-3.- С.279-282. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-narrativa-v-obuchenii> [дата обращения: 10.04.2023].

110 Davidhizar R., Lonser G. Storytelling as a teaching technique// Nurse Educator-2003.- 28 (5) .- P.217–221. https://journals.lww.com/nurseeducatoronline/Abstract/2003/09000/Storytelling_as_a_Teaching_Technique.8.aspx [дата обращения: 11.02.2023].

111 Sartbayeva E, Seliverstova I., Ainabayeva Z., Ivanchenko Yu. Specialized professional English 3rd year. -Алматы, 2021 – 274 с.

112 Кулибаева Д.Н. Методика формирования международно-стандартных уровней владения иностранным языком в условиях школ международного типа (английский язык). Диссертация к.п.н. – Алматы, 2001.

113 Бондаренко Е. В. Метод нарративного анализа в исследовании межкультурных особенностей с позиций коммуникации // Lingua mobilis.- 2009.- №2 (16).- С.37-43. <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-narrativnogo-analiza-v-issledovanii-mezhkulturnyh-brakov-s-pozitsiy-kommunikatsii> [дата обращения: 08.04.2025].

114 Малахов В. С. Культурные различия и политические границы: национальный, локальный и глобальный контекст // Философский журнал.- 2010.- №1 (4).- С.107-118. <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-razlichiya-i-politicheskie-granitsy-natsionalnyy-lokalnyy-i-globalnyy-kontekst> [дата обращения: 08.04.2025].

115 Новый словарь методических терминов https://methodological_terms.academic.ru/1971/СТРАТЕГИЯ [дата обращения: 17.02.2023].

116 Переверзева Н.А. О разных подходах к изучению контекста в лингвистике // Вестник ВятГУ. 2017. №2. С. 52-56.

117 Vasyagina N. N., Vasyagina S. A., Seryy A. V. Features of professional and personal orientation of the teacher // Astra Salvensis. – 2018. – Vol. 6 (S2). – P. 141–153.<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85049772368&origin=resultslist> [дата обращения: 14.01.2025].

118 PentinaY., Kuznetsova T. The Role of Digital Storytelling and Narrative Reflective Reports in Developing the Skills of Foreign Language Teachers// Sage Journals. E-learning and Digital Media.- 2024.- P.1-13. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/20427530241310548> [дата обращения: 18.01.2024].

119 Бухаров А. О. Нарративные методы обучения в современной школе // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 45–46. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17343586> [дата обращения: 05.10.2022].

120 Тюпа В. И., Лотман Ю. М. современная нарратология// Филологический класс.- 2022.-Т.27, №1.-С. 55-62. <https://cyberleninka.ru/article/n/yu-m-lotman-i-sovremennaya-narratologiya> [дата обращения: 28.04.2023].

121 Якобсон Р. О. В поисках сущности языка // Семиотика. М., 1983.

122 Тариева Л. У. Лингвопрагматический аспект высказывания. // Международный научно-исследовательский журнал. — 2015. — №6 (37). —

- С.78-133. https://research-journal.org/media/PDF/irj_issues/6-2-37.pdf#page=78 [дата обращения: 18.03.2023].
- 123 Электронный научно-практический журнал <https://human.snauka.ru/2019/09/25962> [дата обращения: 18.03.2023].
- 124 Артемьева Е.Ю Основы субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. - М.: Наука; Смысл, 1999. - 350 с.
125. Апресян Ю. Д. О регулярной многозначности / Ю. Д. Апресян // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. - 1971. - №6. - С. 509 - 523.
- 126 Валгина Н.С. Теория текста. Текст как законченное информационное и структурное целое.- М: Московская международная книжная ярмарка, 2000. <http://evartist.narod.ru/text14/06.htm> [дата обращения: 18.03.2023].
- 127 Тахтарова С.С. Функциональная прагматика средств выражения смягчения. // Известия Самарского научного центра РАН.- 2008. №6-2.- С. 284-289.<https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-pragmatika-sredstv-vyrazheniya-smyagcheniya> [дата обращения: 15.06.2024].
- 128 Философский словарь, под редакцией Розенталя М.М.-М., 1973.-С.11
- 129 Карлинский А.Е. Методология парадигмы современной лингвистики. –Алматы, 2009.-352 с.
- 130 Исакова Ш. К. Учебно-методическое пособие «Теоретические основы морфологии». — Костанай: ТОО «Центрум», 2024.
- 131 Абдыканова С. А. Формирующее оценивание как средство повышения качества образования в школе // Современные инновации. -2016.- №8 (10).- С.75-77.<https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya-v-shkole/viewer> [дата обращения: 08.04.2025].
- 132 Словарь и энциклопедии. Нарратив <https://postmodernism.academic.ru/72/нарратив>
- 133 Шмид В. Нарратология / В. Шмид. - 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Языки славянской культуры, 2008. - 304 с.
- 134 Белая Г.В., Симонов К.И. Гносео-онтологическая интерпретация нарратив-текст // Известия Самарского научного центра РАН. 2009.- №4-5.- С. 1250-1258. <https://cyberleninka.ru/article/n/gnoseo-ontologicheskaya-interpretatsiya-dihotomii-narrativ-tekst> [дата обращения: 15.05.2025].
- 135 Labov W. Speech Actions and Reactions in Personal Narratives //Analyzing Discourse: Text and Talk. - Washington, DC: Georgetown University Press, 1982.-pp. 219-247
- 136 Борисова, И. Н. Нарратив как диалогический жанр / И. Н. Борисова // Жанры речи. – Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. – Вып. 3. – С. 245–262
- 137 Van Dijk T.A. Episodes as units of discourse analysis/ T.A. van Dijk// Analyzing Discourse: Text and Talk/ Ed. by D. Tannen. – Georgetown: Georgetown university Press, 1981. – P. 177–195.
- 138 Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Социальные науки — Л., 2010. — С.26-38.

- 139 Тивьяева И.В. Структурная организация мнемического нарратива// Сибирский филологический журнал.- 2020.- №1- С.303-315. <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnaya-organizatsiya-mnemicheskogo-narrativa> [дата обращения: 28.04.2023].
- 140 Тюпа В.И. Жанровая природа нарративных стратегий// Филологический класс. 2018.- №2 (52).- С.19-24. <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovaya-priroda-narrativnyh-strategiy> [дата обращения: 25.03.2023].
- 141 Залевская А.А. Вопросы естественного семиозиса. Монография – Тверь, 2018. – 159 с.
- 142 Сазонова Т.Ю. Моделирование процессов идентификации слова человеком: психолингвистический подход. – Тверь, 2000 – 134 с.
- 143 Всеволодова А.Х. Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам-Санкт-Петербург, 2019.- С.29-31 <https://doicod.ru/doifile/lj/51/lj-06-2019-06.pdf> [дата обращения: 18.03.2023].
- 144 Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. – Калинин: Калининский государственный университет, 1975. – 106 с.
- 145 King U. Communicated narrative sense-making theory: Linking storytelling and well-being. New York, NY: Routledge. 2018.- 62–73p.
- 146 Волков А.А. Части высказывания.- 2006. http://genhis.philol.msu.ru/printer_39.html [дата обращения: 26.03.2023].
- 147 Uzakbaeva. S., Zeinesh M., Tanzharikova A., Kulgildinova T. The image of the lifeworld in philosophy narratives // XLinguae. – 2022. Volume 151 – P.194-201 <https://repository.enu.kz//The-image-of-the-lifeworld-in-philosophy-narrativesXLinguae.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [дата обращения: 01.04.2025].
- 148 Казанцева Е. В. Психологический субстрат нарративной схемы // Психолог. – 2018. – № 1. – С. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.1.24412> [дата обращения: 18.03.2023].
- 149 Collins N.L., Miller L.C. Self-disclosure and linking// Psychological bulletin.-1994.- 116 (3). – 457-475. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.457> [дата обращения: 18.03.2023].
- 150 Barlett F. Barlett's schema theory .-1932. https://www.researchgate.net/publication/230847439_Bartlett's_schema_theory_The_unreplicated_portrait_d'homme_series_from_1932 [дата обращения: 18.03.2023].
- 151 Тюпа В.И. Нарративная стратегия романа // Новый филологический вестник.- 2011.- Vol 18, №3.- С.8-24. <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativnaya-strategiya-romana> [дата обращения: 18.03.2025].
- 152 Салиева Л.К. Нарративный анализ. История и современность // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество).- 2012.- №3.- С. 116-128. <https://cyberleninka.ru/article/n/narrativnyy-analiz-istoriya-i-sovremennost-sfery-prilozheniya> [дата обращения: 25.03.2023].
- 153 Сластёнин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. — М.: Академия, 2002.-576 с.

154 Murray M. Narrative psychology//Keele University.-2007.- P.111-132. https://www.researchgate.net/publication/303961269_Narrative_psychology [дата обращения: 17.05.2025].

155 Feezel J.D. The evolution of communication pedagogy// Journal of communication pedagogy.-2018. P. 3-8 https://www.researchgate.net/publication/326005849_The_Evolution_of_Communication_Pedagogy[дата обращения: 17.05.2025].

156 Swee Choo Goh P. Implementing narrative-pedagogy approaches in a teacher education classroom// The qualitative report.-2019.- Vol.24.-P.1731-1746. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3869> [дата обращения: 17.05.2025].

157 Ilina O. Teaching Narration // The XIXth NATE Conference Materials "Crossing into New Frontiers - Facing New Challenges" - Surgut State University,. - Сургут, 2013. - С. 47-48.

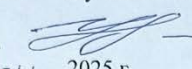
158 Davis H., Waycott J., Schleser M. Digital storytelling // Managing complexity through design.-2019. P.15-24 https://www.researchgate.net/publication/332648747_Digital_storytelling [дата обращения: 20.05.2025].

Приложение А

Акт о внедрении завершенной научно-исследовательской работы (этапе) в учебный процесс

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМ. АБЫЛАЙ ХАНА

СОГЛАСОВАНО: Проректор по научно-инновационной деятельности Успанова М.У.  «15» января 2025 г.	УТВЕРЖДАЮ: проректор по учебной работе, председатель комиссии Чакликова А.Т.  «15» января 2025 г.
---	--

АКТ

о внедрении завершенной научно-исследовательской работы (этапа) в учебный процесс

Комиссия Казахского университета международных отношений и мировых языков им. Абылай хана в составе:

председатель: Чакликова А.Т. - проректор по учебной работе

члены: Кульгильдинова Т.А. - проректор по учебно-методической работе, Ислам А. - декан ПФИЯ, Жумабекова Г.Б. – заведующий кафедрой МИО, Исакова Н.С. - заведующий кафедрой ТиПМК, составили настоящий акт о том, что с 2021 учебного года на кафедре Теории и практики межкультурной коммуникации были внедрены промежуточные результаты диссертационного исследования Пентиной Е.О. на тему: «Теоретико-прикладные основы формирования нарративной компетенции будущих учителей иностранного языка» (образовательная программа 8D01721 – Подготовка педагогов иностранного языка), которые содержатся в учебном пособии: «Communication specialized practices: science» и отражены в следующих юнитах: 1.Biology: 1.2 Biodiversity; 2.Chemistry: 2.1 Basics of Chemistry; 3.Physics: 3.2 Kinematics: the Science of Motion.

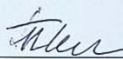
Учебное пособие рекомендовано к изданию УМО РУМС по группам ОП «Подготовка учителей по языкам и литературе» (Протокол № 3 от 18 ноября 2021 г.)

№ п/п	Форма внедрения (учебные пособия, наименование нового курса и т. п.); курс, специальность	Объем внедрения	Краткое содержание внедренной работы
	Учебное пособие: «Communication specialized practices: science» по научному направлению, которое реализуется в рамках курса по дисциплине «Коммуникативно-специализированный практикум» для студентов бакалавриата 3-го года обучения по образовательной программе: «6B01701–Учитель двух иностранных языков»	184 С. 11.5 п.л.	Содержание отражено в следующих юнитах: 1.Biology: 1.2 Biodiversity с.26-27 meta-language prediction (метаязыковое прогнозирование); с.30-31 нарративный анализ; с.34 написание отчета; с.35 коллаборативное проблемное задание; с. 38 критический анализ научной литературы и методические рекомендации для его проведения.

		2.Chemistry: 2.1 Basics of Chemistry с.56 технология jigsaw reading; с.63 рефлексивный анализ нарратива (видео материал); с.68 кейс, контекстно-коммуникативное задание; с.69 проектная технология. 3.Physics: 3.2 Kinematics: the Science of Motion). с.142 технология jigsaw reading; с.146 технология socratic debate (дебаты); с.153 прагма-профессиональное задание; с.154 написание введения научной статьи; с.155 технология ситуационного анализа.
--	--	--

Члены комиссии:

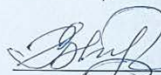
Проректор по УМР

 Кульгильдинова Т.А.

Декан ПФИЯ

 Ислам А.

Заведующий кафедрой МИО

 Жумабекова Г.Б.

Заведующий кафедрой ТиПМК

 Искакова Н.С.

Приложение Б

Анкета для выявления наличия или отсутствия мотивации студентов к овладению нарративной компетенцией

Dear respondent! Please answer the following questions aimed at studying your motivation to the need for narrative competence formation.

№	Question	Yes	No
1	Do you enjoy telling narratives (stories) in English language?		
2	Do you think storytelling helps students better understand emotions and cultural values of narrator?		
3	Do you feel confident using narrative (stories, life experiences, case studies) in the classroom?		
4	Do you think developing narrative competence is important for future foreign language teachers?		
5	Would you like to learn how to use narratives more effectively in teaching foreign languages?		
6	What is a narrative? a. any series of speech events or any combination of sentences in written form b. it is a logically coherent, reasonable and communicatively oriented form of speech which influences the listener/reader c. narrative is a unit of language not longer than a single sentence		
7	Choose the features of pedagogical narrative: a. logical coherence and communicative intention b. influence on the listener/reader c. features of structure and pragmatics d. all mentioned above		
8	What kind of stories would you like to use in your future teaching practice? a. personal stories b. literary texts c. cultural/folklore stories d. news or real-life cases		
9	From 2-5 evaluate your current level of narrative competence in the context of your future profession		

Приложение В

Нарративная игра для оценивания интегративно-когнитивной субкомпетенции по мотивационно ценностному критерию

Narrative game title: The classroom story circle

Materials needed: a timer or a way to keep track of time, a set of prompt cards (optional).

Preparation: prompt card include different classroom scenarios or themes that participants can draw from: a challenging student interaction; an unexpected event in the classroom; a memorable teaching moment; a time when you had to adapt your lesson plan on the spot; a student's breakthrough moment.

Participants sit in a circle. Teacher explains the objective: to create and share a short narrative that demonstrates a teaching experience or scenario which students have encountered (or could encounter) in the classroom. The narrative should be structured, engaging, reflective, and ideally, reveal a teaching lesson or insight.

Starting the story circle. One student starts the game by telling a short narrative (about 1-2 minutes) from their own experience or an imagined classroom situation. It could be about a challenging student, a successful lesson, or a surprising moment in the classroom. The story must be told in a way that conveys emotion, character, and resolution. It's important that the story isn't just a description but includes dialogue, feelings, and insights.

Passing the Story. After the first participant finishes, the next person in the circle picks up the story and continues the narrative (or starts a new one based on the theme). The participants should work together to build on each other's stories, adding new layers, perspectives, or outcomes.

Reflection. After everyone has contributed, take a few minutes to reflect on the stories told. Participants can share:

How did the story change as different people added to it?

Did they learn anything new about how narratives can be used to communicate teaching strategies or classroom management?

Were there any surprising elements, or did the story reflect the real challenges of teaching?

Discussion. Students discuss how storytelling and narratives can be used in the classroom:

How can teachers use narratives to make lessons more relatable and engaging for students? How can storytelling help teachers manage difficult situations or build rapport with students? How can narratives improve the teacher's reflection on their practice and interactions with students?

After the activity, participants discuss how narrative competence plays a role in classroom management, lesson planning, and student-teacher relationships. Teacher asks students to reflect on how they could use storytelling to enhance their teaching practice, whether by sharing personal stories, using case studies, or creating engaging scenarios to help students connect with the material.

Приложение Г

Metalanguage prediction для оценивания логико-дискурсивной субкомпетенции по мотивационно-ценностному критерию

Read the text and fill in the gaps. Try to understand the context so it will help you to predict the correct answer. Why you made certain choices while filling in the gaps?

Teaching narrative

Narration or storytelling, is a powerful method by which to engage and hold the attention of listeners or readers. The term takes in abundant territory. A narrative may be short or long, factual or imagined, artless or artful. It may instruct and inform, or simply divert or regale. It may set forth some point or message or may be no more significant than a horror story that aims to curdle your blood. At least a hundred times a year, you probably resort to narration, not always for the purpose of telling an entertaining story, but to explain, to illustrate a point, to report to argue, or to persuade.

A type of story often used to illustrate a point is the anecdote, a short entertaining account of a single incident. Anecdotes add color and specifics to the story and often help support an by giving it the flesh and blood of real life.

Every story has a purpose. A narrative without a is bound to irritate readers. Whatever the reason for its telling, an story holds the attention of readers or listeners; and to do so, the storyteller shapes that story to appeal to its audience.

Every good story has a thesis statement. In some stories the thesis statement becomes clear from the very . But in most kinds of narration, the refrains from revealing the gist of the story, right at the beginning. In fact, many narratives do not contain an assertion of the main idea behind the story, because such a statement can rob the reader of the very pleasure of narration, the excitement of a story build. By the end of the story, the thesis should become obvious, as the writer builds toward a memorable .

Whether you tell of your own experience or of someone else's even if it is brief, you need a whole story to tell. If the story is do some searching and discovering in writing. One trusty method to test your memory is that of a news reporter. Ask yourself: What happened? Who took part? When? Where? Why did this event/these events take place? How did it/they happen? Journalists call this handy list of questions «the five W's and the H».

When your purpose is determined and your identified, choose one of the two strategies to tell your story – by scene or by summary. When you tell a story in a scene, or in scenes, you visualize each event as vividly and precisely as if you were there – as though it were a scene in a film, and your reader sat before the scene. When, in contrast, you tell a story by the method of summary, you relate events concisely. Instead of depicting people and their surroundings in great detail, you set down just the essentials of what happened.

Create a mind map

After completing the task, create a mind map to reflect your understanding and personal attitude. Your mind map should include:

- The key actions or decisions made by the teacher in the story.
- The teaching values you think are reflected in those actions (e.g., respect, fairness, motivation).
- Your own opinion: which values you personally support or disagree with and why?

Приложение Д

Задание jigsaw reading для оценивания логико-дискурсивной субкомпетенции по нарративно-технологическому критерию

1	2	3	4	5

Narrative Techniques in Storytelling

A. storyteller gives hints or clues about what will happen later in the story. This creates anticipation and suspense, preparing the audience for future events without giving too much away. Dialogue involves the spoken exchanges between characters. It's a powerful technique for revealing character traits, advancing the plot, and creating tension or conflict. The way characters speak (their tone, vocabulary, and rhythm) can also

B. tools that storytellers use to craft engaging, meaningful stories. By manipulating elements like point of view, pacing, dialogue, and symbolism, writers can create richer, more immersive experiences for their audience. Understanding these techniques allows both writers and readers to appreciate the deeper layers of storytelling, revealing not just what happens in a narrative, but why and how it resonates.

C. reader or viewer back to a previous time, providing important background information or context to the current story. This technique is often used to reveal past events that influence present circumstances or to deepen understanding of a character's motivations. Foreshadowing is a technique where the

D. narrative techniques refer to the methods and strategies a writer or storyteller uses to tell a story. These techniques help shape the way the narrative is presented and influence how the audience engages with the plot, characters, and themes. Whether in literature, film, or oral storytelling, narrative techniques are crucial in crafting a compelling and effective story. Below are some key narrative techniques. The point of view determines through whose eyes the story is told. It shapes the reader's understanding and emotional connection to the events and characters. A flashback takes the

E. offer insight into their personalities and relationships. Irony occurs when there's a contrast between what is expected and what actually happens, or between what a character knows and what the audience knows. It adds complexity and often humor or tragedy to the narrative. Narrative techniques are essential

Приложение Е

Анализ педагогического нарратива представителя иноязычной культуры для оценивания лингвокультурной субкомпетенции по контентно-профессиональному критерию

Analysis of the pedagogical narrative of a representative of English culture. Pedagogical narratives serve as a vital tool in education, particularly for foreign language learning, teaching, and cultural transmission. When analyzing the pedagogical narrative of a representative from English culture, it is important to examine its linguistic features, structure, and functions in order to understand how such narratives convey cultural values, teach lessons, and influence the learner's understanding of both language and culture.

Analyze the narrative in accordance with the following steps:

1. Linguistic features of the narrative (formal and informal register; use of idiomatic expressions and colloquialisms; direct and indirect speech acts; cultural and contextual vocabulary)
2. Narrative structure (introduction, development, climax, conclusion)
3. Functions of the narrative

Story of a Teacher.

It was the start of a new semester, and Mrs. Williams, a high school English teacher, had a big challenge ahead of her. One of her students, James, had been struggling in class for months. He was a bright kid, but he had trouble staying engaged and often *zoned out* during lessons. His grades were slipping, and his participation was next to nothing. Mrs. Williams knew that something had to change if James was going to *turn the corner*.

Mrs. Williams decided to take a different approach. Instead of simply assigning more homework and grading tests, she began to take a personal interest in James's progress. One day after class, she asked him to stay behind for a chat. As James hesitated, Mrs. Williams *put him at ease* with a warm smile.

"James, I've noticed you've been a little down in class lately. What's going on?" she asked, genuinely concerned.

James looked at the floor, and then mumbled, "I just don't think I'm *cut out for* this. I can't keep up with the other students, and I feel like I'm falling behind all the time."

Mrs. Williams took a deep breath and then said, "Listen, we all have our ups and downs. But no one is born a great student. You've got the potential; we just need to find the right way to unlock it."

James gave her a skeptical look, but something about her words seemed to make sense. Mrs. Williams then laid out a plan, one that involved not just academic work but also confidence-building activities, where James could feel a sense of achievement, no matter how small the steps. She also encouraged him to speak up in class and not be afraid to make mistakes.

For the next few weeks, Mrs. Williams worked closely with James, offering him extra support after school. Slowly but surely, James started to engage in class discussions. He was still a bit hesitant, but he no longer *shrunk into the background*. In one memorable moment, during a group discussion about a novel they had been reading, James suddenly raised his hand. He hesitated for a second, then said, “I think the character is trying to show us that...”

Mrs. Williams couldn’t help but smile. It was a small step, but it was a step in the right direction. The class paused, and James’s classmates looked at him with a newfound respect.

“That’s right, James,” Mrs. Williams said, encouragingly. “You’re absolutely *on the money*. Good insight!”

By the end of the semester, James’s transformation was evident. His grades had improved, but more importantly, his attitude toward learning had shifted. He wasn’t just *getting by*, he was beginning to thrive. Mrs. Williams knew it wasn’t just the lessons that had made the difference—it was the trust they had built, the encouragement, and the belief that James could rise to the occasion.

One afternoon, as the bell rang and the students gathered their things, James approached Mrs. Williams with a grin on his face. “Thanks for sticking with me, Mrs. W. I guess you were right. I wasn’t *a lost cause*.”

Mrs. Williams chuckled and replied, “James, you were never a lost cause. I just needed to help you see that for yourself.” And with that, James walked out of the classroom, a little more confident and a lot more hopeful about his future.

Idiomatic expressions in the narrative:

zoned out – to become disengaged or distracted, often in a way that suggests the person is mentally absent.

turn the corner – to experience a change for the better, especially after a period of difficulty.

put him at ease – to make someone feel relaxed or less anxious.

cut out for – to be well-suited for a particular task or role.

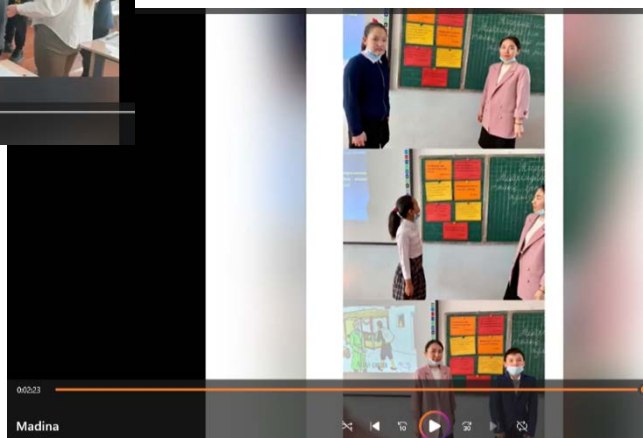
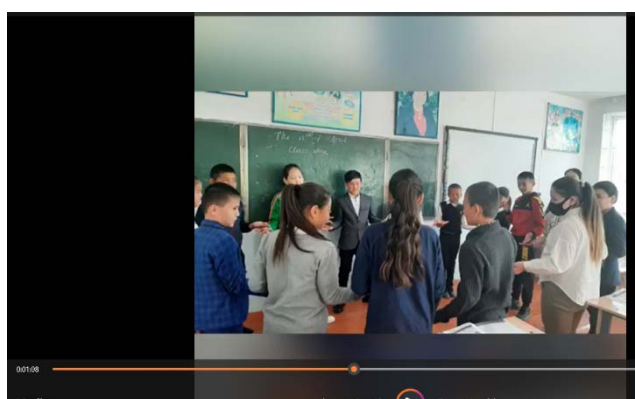
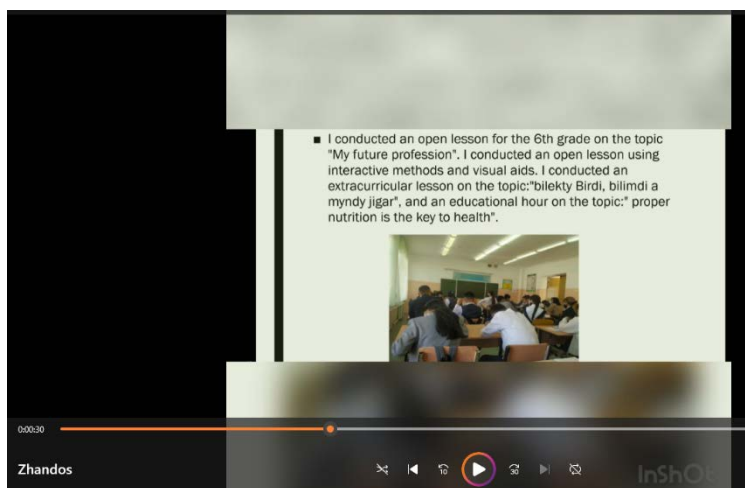
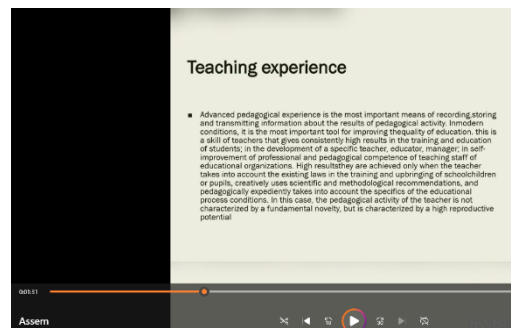
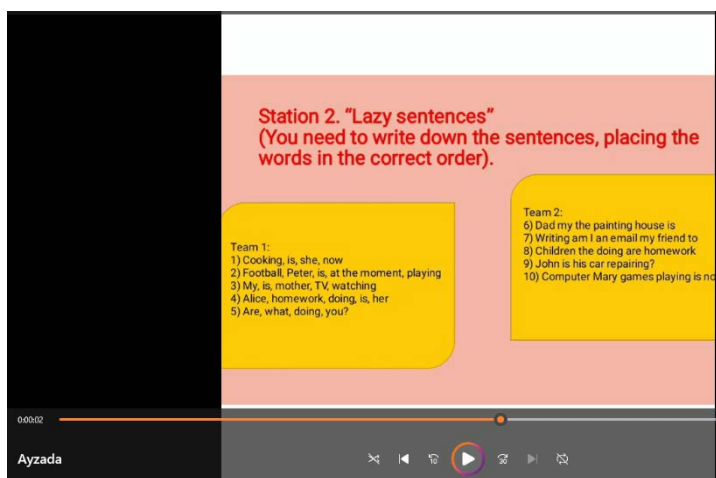
on the money – exactly right or accurate.

shrunk into the background – to become unnoticed or fade into the background, often due to shyness or lack of involvement.

a lost cause – someone or something that is beyond help or improvement.

Приложение Ж

Продукты творческой деятельности студентов в процессе работы с технологией digital storytelling



Приложение И

Анкета для самооценки студентов и эффективности полученных результатов в процессе работы с нарративными рефлексивными отчетами

Dear respondent! Please answer the following questions aimed at studying your attitude to the use of narrative reflective reports in your future profession.

№	Question	Agree	Partially agree	Disagree
1	Has writing narrative reflective reports helped you better understand your teaching strengths and areas for improvement?			
2	Do you feel that writing reflective reports has contributed to your self-confidence and professional growth as a future teacher?			
3	How has reflection helped you develop critical thinking and problem-solving skills in the classroom			
4	Do you believe that reflective writing should be a mandatory part of teacher preparation programs?			
5	Do you feel that writing reflective reports enhances your understanding of teaching practices?			
6	What is your overall opinion on the value of writing narrative reflective reports in your teacher preparation?			

Приложение К

Опросник для диагностики и количественной оценки уровня развития четырех видов рефлексии студентов: ретроспективной, ситуативной, проспективной и социальной.

Dear respondent! Please indicate the degree to which you agree with each statement by choosing a number from 1 to 7: 1 – absolutely incorrect, 2 – incorrect, 3 – probably wrong, 4 – I don't know, 5 – rather true, 6 – true, 7 – absolutely right

Questions

1. I use stories to build empathy in both professional and personal relationships.
2. In difficult conversations, I use storytelling to clarify my feelings and thoughts.
3. I use narrative scenarios to anticipate challenges I might face as a foreign language teacher.
4. Reviewing stories from daily life helps me make sense of complex emotions.
5. Reflecting on possible future stories helps me prepare for diverse classroom situations.
6. I use past personal experiences to solve current problems.
7. I envision future learning experiences through the stories I create or hear.
8. I consider the perspectives of others when interpreting stories in social interactions.
9. Understanding others' narratives is crucial for effective conflict resolution.
10. Storytelling helps me plan how I will handle future conflicts or misunderstandings.
11. I use narratives to set goals for my professional development.
12. Reflecting on past classroom narratives improves my approach to teaching foreign languages.
13. During a lesson, I reflect on the stories students share to understand their perspectives.
14. I adjust my communication strategies based on the narratives I observe in everyday life.
15. I use stories to imagine how I want to grow in my personal and professional life.
16. Using narratives helps me stay present and engaged when resolving conflicts.
17. I reflect on past decisions by analyzing stories related to those experiences.
18. Sharing stories is a powerful tool to foster connection and trust in diverse groups.
19. Narrative reflection helps me understand cultural differences in communication.
20. I use narratives to analyze new knowledge through stories.
21. I reflect on how my stories might influence others' perceptions of me.
22. I learn from stories of others to improve my teaching and communication skills.
23. I am aware of my emotions and reactions in real time through narrative reflection.
24. Using stories helps me notice patterns in personal and professional experiences.
25. Looking back at stories shared by others helps me grow professionally and personally.
26. In social situations, I use stories to better understand ongoing dynamics.

Explanation of reflection types by question numbers

1. **Retrospective reflection** (questions: 4, 6, 12, 17, 24, 25)
2. **Situational reflection** (questions: 2, 13, 14, 16, 23, 26)
3. **Prospective reflection** (questions: 3, 5, 7, 10, 11, 15, 20)
4. **Social reflection** (questions: 1, 8, 9, 18, 19, 21, 22)

Приложение Л

Результаты ЭГ и КГ, полученные в ходе опроса для оценки уровня развития четырех видов рефлексии студентов

Средний балл, полученных ответов студентов ЭГ по каждому вопросу

№	Краткое содержание вопроса	Средний балл
1	I use stories to build empathy in both professional and personal relationships.	6.2
2	In difficult conversations, I use storytelling to clarify my feelings and thoughts.	5.9
3	I use narrative scenarios to anticipate challenges I might face as a foreign language teacher.	6.3
4	Reviewing stories from daily life helps me make sense of complex emotions.	6.1
5	Reflecting on possible future stories helps me prepare for diverse classroom situations.	6.0
6	I use past personal experiences to solve current problems.	6.2
7	I envision future learning experiences through the stories I create or hear.	6.3
8	I consider the perspectives of others when interpreting stories in social interactions.	5.8
9	Understanding others' narratives is crucial for effective conflict resolution.	6.0
10	Storytelling helps me plan how I will handle future conflicts or misunderstandings.	6.1
11	I use narratives to set goals for my professional development.	6.2
12	Reflecting on past classroom narratives improves my approach to teaching foreign languages.	6.0
13	During a lesson, I reflect on the stories students share to understand their perspectives.	5.9
14	I adjust my communication strategies based on the narratives I observe in everyday life.	5.8
15	I use stories to imagine how I want to grow in my personal and professional life.	6.3
16	Using narratives helps me stay present and engaged when resolving conflicts.	5.7
17	I reflect on past decisions by analyzing stories related to those experiences.	6.1
18	Sharing stories is a powerful tool to foster connection and trust in diverse groups.	5.9
19	Narrative reflection helps me understand cultural differences in communication.	5.8
20	I use narratives to analyze new knowledge through stories.	6.0
21	I reflect on how my stories might influence others' perceptions of me.	5.9
22	I learn from stories of others to improve my teaching and communication skills.	5.7
23	I am aware of my emotions and reactions in real time through narrative reflection.	5.8
24	Using stories helps me notice patterns in personal and professional experiences.	6.1
25	Looking back at stories shared by others helps me grow professionally and personally.	6.0
26	In social situations, I use stories to better understand ongoing dynamics.	5.7

Средний балл, полученных ответов студентов КГ по каждому вопросу

№	Краткое содержание вопроса	Средний балл
1	I use stories to build empathy in both professional and personal relationships.	4.8
2	In difficult conversations, I use storytelling to clarify my feelings and thoughts.	4.3
3	I use narrative scenarios to anticipate challenges I might face as a foreign language teacher.	4.9
4	Reviewing stories from daily life helps me make sense of complex emotions.	4.7
5	Reflecting on possible future stories helps me prepare for diverse classroom situations.	4.5
6	I use past personal experiences to solve current problems.	4.8
7	I envision future learning experiences through the stories I create or hear.	5.0
8	I consider the perspectives of others when interpreting stories in social interactions.	4.4
9	Understanding others' narratives is crucial for effective conflict resolution.	4.6
10	Storytelling helps me plan how I will handle future conflicts or misunderstandings.	4.7
11	I use narratives to set goals for my professional development.	4.9
12	Reflecting on past classroom narratives improves my approach to teaching foreign languages.	4.6
13	During a lesson, I reflect on the stories students share to understand their perspectives.	4.4
14	I adjust my communication strategies based on the narratives I observe in everyday life.	4.3
15	I use stories to imagine how I want to grow in my personal and professional life.	4.8
16	Using narratives helps me stay present and engaged when resolving conflicts.	4.2
17	I reflect on past decisions by analyzing stories related to those experiences.	4.7
18	Sharing stories is a powerful tool to foster connection and trust in diverse groups.	4.5
19	Narrative reflection helps me understand cultural differences in communication.	4.3
20	I use narratives to analyze new knowledge through stories.	4.6
21	I reflect on how my stories might influence others' perceptions of me.	4.5
22	I learn from stories of others to improve my teaching and communication skills.	4.2
23	I am aware of my emotions and reactions in real time through narrative reflection.	4.4
24	Using stories helps me notice patterns in personal and professional experiences.	4.7
25	Looking back at stories shared by others helps me grow professionally and personally.	4.6
26	In social situations, I use stories to better understand ongoing dynamics.	4.3

Сравнение показателей ЭГ и КГ

Вид рефлексии	Средний балл ЭГ	Средний балл КГ	Прирост	Выводы
1. Ретроспективная рефлексия	6,0	4,8	+1,2	Студенты экспериментальной группы лучше осмысливают и анализируют прошлый опыт, что способствует осознанности в обучении и личностном росте.
2. Ситуативная рефлексия	5,7	4,3	+1,4	Экспериментальная группа эффективнее адаптируется к текущим ситуациям, лучше осознает эмоциональные и коммуникативные процессы «здесь и сейчас».
3. Проспективная рефлексия	6,2	4,9	+1,3	Высокий уровень планирования и прогнозирования у экспериментальной группы говорит о более развитом умении использовать нарратив для постановки целей и подготовки к будущим профессиональным вызовам.
4. Социальная рефлексия	5,9	4,5	+1,4	Студенты экспериментальной группы лучше понимают социальный контекст и умеют учитывать перспективы других, что важно для коммуникации и разрешения конфликтов.