

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34
УДК 378.147

Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения

Анна Петровна АВРАМЕНКО

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>, e-mail: avram4ik@gmail.com

Individualization of the process of foreign language lexical competence formation based on microlearning

Anna P. AVRAMENKO

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye gory, Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>, e-mail: avram4ik@gmail.com

Аннотация. Актуальность микрообучения, как метода преподавания иностранных языков, обоснована интересом современных студентов к общению в социальных сетях и мессенджерах. Цель исследования заключается в разработке методической модели для построения индивидуальной траектории микрообучения лексике. Для достижения поставленной цели используются общенаучные методы, в том числе эксперимент с диагностическим замером и фокус-группой для сбора количественных и качественных данных апробации соответственно. В результате проделанной работы выделены основные трудности формирования лексических навыков на рассматриваемом этапе изучения английского языка (первый год обучения по программе бакалавриата направления «Лингвистика»); проанализировано понятие индивидуальной траектории обучения применительно к выбранному аспекту языка; предложены четыре новых формата заданий на базе учебного чата; в качестве вывода доказаны целесообразность и эффективность внедрения предлагаемой модели для формирования иноязычной лексической компетенции на базе принципов индивидуализации.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков; развитие лексических навыков; индивидуальная траектория обучения; метод микрообучения; учебный чат

Для цитирования: Авраменко А.П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 25-34. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34

Abstract. Microlearning is an emerging tendency in teaching foreign languages due to the growing interest of students in the communication via social networks and messengers. The aim of this research is to work out the pedagogical design for the individualized path of vocabulary microlearning. To achieve this goal, general scientific methods are used, including an experiment with diagnostic measurement and a focus group to collect quantitative and qualitative testing data, accordingly. As a result of the research the main difficulties of developing the vocabulary skills were figured out (for the first year bachelor's degree students of "Linguistics" programme); the notion of the individualized vocabulary learning path was analyzed; four new formats of group chat based tasks were introduced; and in conclusion the efficiency of the proposed pedagogical design for the vocabulary competence developing on the basis of the individualization principles was proved.

Keywords: information and communications technologies in teaching foreign languages; vocabulary skills development; individualized learning path; microlearning method; group chat

For citation: Avramenko A.P. Individualizatsiya protsesssa formirovaniya inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii na osnove mikroobucheniya [Individualization of the process of foreign lan-

guage lexical competence formation based on microlearning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 25-34. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня, в отличие от первого десятилетия нашего века, мы являемся свидетелями изменения отношения общества к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) в обучении. Если ранее практически любая интеграция, например, мобильных приложений воспринималась всеми участниками учебного процесса как дополнительная мотивация, то в наши дни и преподаватели, и студенты становятся более избирательными, разделяя понятия технологий как средства и инноваций как процесса. Так, наблюдается рост интереса к использованию социальных сетей, мессенджеров и учебных чатов в качестве альтернативы образовательным платформам. Данная тенденция проявляется в большей степени в работе с представителями так называемого цифрового поколения, о чем свидетельствует экспериментальная работа зарубежных и российских педагогов в сфере профессионального [1–3] и иноязычного [4; 5] образования. Более того, существуют популярные приложения флешкарт Quizlet и Memrise, а также менее известные аналоги QuickLearn и MemReflex, направленные на обучение лексике. В этой связи нам представляется уместным рассмотреть формирование иноязычной лексической компетенции методом микрообучения, отвечающим *актуальному* социальному заказу.

Одновременно, нельзя не отметить, что при целом ряде трудностей существуют и некоторые преимущества трансформации традиционных заданий в интерактивный микро-формат. Среди них особенно значимой для развития лексических навыков выступает возможность индивидуализации словарного запаса обучающихся по определенному перечню критериев. *Новизна* нашего исследования заключается в том, что в нем разработано теоретически обоснованное и опытно проверенное методическое обеспечение индивидуальной траектории обучения лексике на базе интерактивных форматов микро-заданий.

Объектом исследования является формирование иноязычной лексической компе-

тенции методом микрообучения, а в качестве *предмета* выступает разработка индивидуальной траектории обучения лексике на платформе учебного чата. *Гипотезой* исследования служит предположение о том, что индивидуализация процесса формирования лексических навыков повышает эффективность работы с рассматриваемым языковым аспектом, а также способствует ускорению и улучшению создания базы для развития других компетенций, таких как стратегическая, дискурсивная и т. д. *Цель* исследования – разработать методическую модель индивидуализированного формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом для исследования выбран первый модуль курса «Практика первого иностранного языка» (английский язык, С1) для студентов первого года обучения по программе бакалавриата направления «Лингвистика». Подобный выбор обусловлен следующими соображениями. Во-первых, варьирующийся уровень лексической компетенции внутри группы студентов первого курса требует индивидуальной работы, которая впоследствии позволит преподавателю более эффективно работать над другими компетенциями на иностранном языке. Во-вторых, интенсивность занятий (6 аудиторных часов в неделю) позволяет дополнять базовый учебно-методический комплекс (УМК) микро-заданиями с актуальными аутентичными материалами. Наконец, применение привычных для цифрового поколения социальных сервисов наиболее уместно именно на начальных этапах высшего образования для вовлечения студентов в процесс обучения с дальнейшим постепенным переходом к выполнению более сложных заданий на образовательных платформах.

Для достижения цели исследования на базе выбранного материала в нашей работе используются общенаучные *методы*. Среди теоретических методов исследования стоит назвать анализ методической литературы и

обобщение опыта внедрения интерактивных инструментов в преподавание иностранных языков. В то время как эмпирические методы исследования включают в себя проведение эксперимента с диагностическим замером для сбора количественных результатов апробации предлагаемой модели и опроса в форме фокус группы, посредством которого собраны качественные данные.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КОМПОНЕНТЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Иноязычная лексическая компетенция – это основанная на лексических знаниях и навыках, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках и т. д. [6]. В приведенном определении отдельный интерес для нас представляет вторая часть, где упоминается языковой и речевой опыт учащегося. Очевидно, что подобный опыт значительно отличается у студентов не столько в сфере уровня владения иностранным языком (который проверяется вступительным испытанием), но в области фоновых знаний, метапредметных навыков (профессиональной компетенции), словарного запаса и лексической компетенции на родном языке [7].

Место лексической компетенции в содержании обучения иностранным языкам может быть обозначено как фундаментальное для развития коммуникативных стратегий, что объясняется принадлежностью рассматриваемой компетенции к лингвистической или языковой наравне с грамматической и фонетической. При этом, не снижая важности знания грамматики и фонетики, нельзя не подчеркнуть, что у студентов первого года обучения после завершения школьной программы лексические навыки сформированы в меньшей степени, чем грамматические (по результатам вступительных испытаний).

Лексическая компетенция состоит из двух основных *компонентов*: словарный запас (Vocabulary Range) и грамотное употребление лексических единиц в речи (Vocabulary Control)¹. Словарный запас, или лексические

знания проверяются посредством языковых стандартизированных заданий. Лексический навык, в свою очередь, – это автоматизированное действие как по выбору лексических единиц при продукции речи, так и автоматизированное восприятие и ассоциирование в рецептивных видах речевой деятельности. Из чего можно сделать вывод о том, что отдельной проблемой стоит разница между соотношением активного и пассивного словарного запаса у выпускников школ и, соответственно, студентов первого года обучения в вузе. Иными словами, стандартизированные задания на продукцию из Единого государственного экзамена (ЕГЭ) не дают полного представления об уровне лексических навыков для реализации более широкого круга коммуникативных стратегий. В результате чего студенты с близкими значениями результатов экзамена могут иметь принципиально отличающийся запас активной лексики.

Наконец, дополнительная трудность заключается в *социокультурном аспекте*. На обсуждаемом этапе обучения нарастающее внимание уделяется идиоматическим выражениям и частотности разговорных коллокаций, а также предметам и явлениям иноязычной культуры (согласно темам уровня С1) [8]. Данное утверждение возвращает нас к идее о влиянии фоновых знаний учащегося (в том числе на родном языке) на эффективность работы с лексикой на указанном уровне.

Изучив труды ведущих отечественных методистов (среди которых Э.Г. Азимов, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.А. Горлова, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.), можно выделить имеющие особое значение для нашего исследования *принципы* формирования иноязычной лексической компетенции, а именно, к ним относятся: единство языка и речи, верификация ментальных компонентов при решении проблемных ситуаций и креативность, включающая в себя оригинальность, самостоятельность и новизну мысли и высказывания.

Таким образом, предлагается выделить *аспекты*, которые представляют наибольшие трудности и требуют значительной индивидуализации процесса обучения при формировании иноязычной лексической компетенции, в том числе у студентов первого года обучения на уровне С1:

¹ Common European Framework of References. 2018.

- когнитивный аспект (междисциплинарные профессиональные навыки и фоновые знания, в том числе о культуре);
- межъязыковой аспект (словарный запас и лексические навыки на родном языке);
- внутриязыковой аспект (соотношение активной и пассивной лексики, а также лексических навыков на базе этого словарного запаса на иностранном языке).

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Предпосылки современного понимания индивидуального подхода в обучении формируются на всех этапах развития гуманистической педагогики, которая берет свои истоки из эпохи Возрождения (в противопоставление схоластическому образованию средних веков) и теоретические обоснования в трудах педагогов последующих эпох (от работ Я.А. Коменского к педагогическим трактатам Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, а в отечественной школе К.Д. Ушинского). Так, в педагогической антропологии XIX века выделяются *роли субъекта и объекта обучения*, которые в сегодняшнем образовательном пространстве учащийся сочетает в себе, выбирая свою индивидуальную траекторию обучения. И.А. Зимняя выделяет именно *субъектность* как основополагающую характеристику системно-деятельностного подхода, подчеркивая тем самым сущность системности, заключающуюся не в суммарности, но в интегративности знаний [9].

Сливаясь с гуманистической психологией, в XX веке гуманистическая педагогика дает основания для эмпиризма Д. Дьюи, теории о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского и педагогических систем М. Монтессори, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и др. Индивидуальный подход здесь подразумевает акцент на развитии личности посредством учебно-познавательной деятельности с учетом специфики *эмоционально-ценностных отношений*. Одновременно, по мнению Е.С. Полат, педагогика конструктивизма Ж. Пиаже близка в преподавании иностранных языков личностно-ориентированному

подходу, подразумевающему стимулирование *индивидуального стиля мышления* [10].

Эмоционально-ценностные отношения и индивидуальный стиль мышления не могут не учитываться при формировании иноязычного словарного запаса, применение которого соотносится не только с интеллектуальным коэффициентом (IQ), но с эмоциональным интеллектом (EQ) учащегося. Бесспорно, данные черты не могут носить оценочного характера, но должны восприниматься как нейтральные *характеристики*, способствующие эффективности и скорости развития лексических навыков, так как ценностный фон, процессуальность и функциональность составляют описание знания как продукта наших собственных когнитивных действий [11].

С точки зрения развития лексической компетенции представляется уместным также применять приемы персонализации и персонализации обучения, дающие возможность обучающимся получить индивидуальную образовательную траекторию посредством гибкости учебных и аутентичных материалов, а также форматов заданий. Термины *индивидуализация, персонализация и персонализация* часто употребляются как синонимы. Однако данные понятия представляют из себя ступени на пути построения *индивидуальной образовательной траектории* (табл. 1).

Обобщающим термином является *индивидуализация*, предполагающая учет личных особенностей учащихся в преподавании для создания оптимальных условий развития потенциальных способностей каждого студента. Причем индивидуализация осуществляется в рамках коллективной работы, общих задач и содержания обучения. *Персонализацию* можно определить как «внутреннюю сторону индивидуализации, представляющую из себя процесс качественных изменений в личностном развитии учащихся» [12, с. 15]. Преподаватель становится наставником, который лишь помогает учащемуся поставить цели, а также выбрать инструменты и материалы для их достижения. Высший уровень автономии учащихся на сегодняшний день может быть достигнут посредством *персонализации* образования, при которой ключевой фигурой становится учащийся, делающий самостоятельный осознанный выбор целей и средств обучения.

Таблица 1

Индивидуализация, персонализация и персонификация

	Индивидуализация	Персонализация	Персонификация
Цель	Общая	Общая	Индивидуальная
Методы и материалы	Адаптированные в соответствии с характеристиками учащегося	Подобранные в соответствии с характеристиками учащегося	Осознанно подобранные самим учащимся
Роли учителя и ученика	Роль учителя ведущая	Учитель выполняет роль наставника	Роль учащегося ведущая

Здесь обратимся к определению *индивидуальной образовательной траектории* (ИОТ), под которой А.В. Хуторской понимает путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, где значение, цель и компоненты осмысляются учащимися как самостоятельно (персонификация), так и совместно с педагогом (персонализация) [13]. *Индивидуальная траектория обучения лексике*, в свою очередь, как любая методическая модель, состоит из спектра обязательных элементов. В качестве содержания обучения мы предлагаем аутентичные актуальные материалы; а форматы заданий, формы работы, средства обучения, способы контроля и обратной связи определяются выбранным методом микрообучения, о котором речь пойдет ниже.

МИКРООБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Микрообучение является новым этапом развития мобильного обучения. Если 5–10 лет назад основной акцент при интеграции сервисов Веб 2.0 делался на их доступность через мобильные устройства [14], то в наши дни в центре внимания оказывается оптимизация контента не под технологии, но согласно характеристикам клипового мышления. Речь идет о дроблении заданий на микрочасти (не более 15 минут), которые регулярно публикуются в качестве постов в социальных сетях и учебных чатах [15]. Выбор данных платформ в качестве *средств обучения* придает неформальный характер взаимодействию как между учениками, так и между учителем и учеником.

Психолого-педагогическую базу микрообучения как метода преподавания ино-

странных языков составляют упомянутые выше личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы. Осуществление учебного процесса в привычном для цифрового поколения контексте социальных сервисов стимулирует вовлечение и активную *роль* ученика. Более того, инициатива подобного взаимодействия идет именно от учеников и студентов, которые приглашают преподавателя в групповой чат по дисциплине. Так, учащиеся становятся активными участниками учебного процесса и генераторами контента наравне с учителем, который выполняет роль модератора, принимающего запрос учащихся на совместную исследовательскую деятельность, профессиональный диалог и продуктивную учебную интеракцию [16].

С точки зрения *формы образования*, микрообучение как метод может внедряться как в смешанное, так и в дистанционное обучение. Однако здесь происходит отход от привычной модульной формы презентации учебного материала. С одной стороны, сами учащиеся могут предлагать по заранее оговоренным критериям отдельные фрагменты материала. Одновременно меняется восприятие предлагаемого учителем контента, а именно, каждый содержательный пост может быть сохранен в избранное отдельными участниками в соответствии с их предпочтениями и интересами.

Цель микрообучения – формирование устойчивых навыков в привычной для учащихся аутентичной среде. Актуализированный контент, выступая в качестве *содержания обучения*, позволяет вовлекать студентов в учебный процесс и обеспечивает так называемый «план ученика», где пользователь выполняет задания не для достижения образовательной цели, но для общения [17]. Преподаватель же, в свою очередь, следуя «пла-

ну учителя», реализует на социальных платформах традиционный учебный план того или иного курса, трансформируя задания под запрос аудитории.

Принципы микрообучения гармонично соотносятся с принципами развития лексических навыков посредством использования дидактического потенциала социальных сетей и мессенджеров. Так, единство языка и речи достигается в процессе применения языкового материала в первичном для цифровой культуры контексте обмена комментариями и постами. Верификация ментальных компонентов при решении проблемных ситуаций обеспечивается диагностическим замером уровня фоновых знаний и сформированности междисциплинарных навыков с последующей компенсацией пробелов при интеграции варьирующихся по сложности материалов. Наконец, внедрение элементов метода совместного обучения (peer learning) поддерживает креативность, включающую в себя оригинальность, самостоятельность и новизну мысли и высказывания.

Метод микрообучения может быть эффективным на всех этапах формирования иноязычной лексической компетенции в заданиях следующих *форматов*:

- 1) «мем-презентация» (введение языкового материала);
- 2) «интерактивная семантизация» (закрепление языкового материала);
- 3) «микродискуссия» (развитие лексических навыков в устной речи);
- 4) «интерактивное письмо» (развитие лексических навыков в письменной речи).

Все эти задания выполняются в рамках самостоятельной внеаудиторной работы при взаимодействии студентов друг с другом. Текущий *контроль* носит направленный на студента, формирующий характер (learner-oriented formative assessment). *Обратная связь* осуществляется всеми участниками учебного процесса. Процесс выполнения заданий проиллюстрирован ниже.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Наша модель микрообучения лексике включает в себя четыре дополнительных задания предложенных выше форматов для каждого тематического блока базового УМК (A. Doff, C. Thaine, G. Puchta, J. Stranks,

P. Lewis-Jones. *EMPOWER. Advanced Student's Book. Cambridge University Press, 2016*) по дисциплине «Практика первого иностранного языка» (английский язык, С1) для студентов первого года обучения по программе бакалавриата направления «Лингвистика». Апробация модели проходила в группе из 12 человек на Факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова в сентябре–октябре 2019 г. в рамках первого модуля курса.

Экспериментальная работа проводится в групповом чате мессенджера *WhatsApp*, который традиционно применяется лишь для организации учебного процесса и обмена материалами. Эксперимент состоит из 32 заданий (по 4 задания на каждый из 8 тематических блоков, где на 1 блок отводится 1 неделя, или 6 академических часов). Для анализа используются результаты входного и промежуточного тестирования, а также 16 заданий на продукцию устной и письменной речи, проверяющихся в рамках текущего контроля (8 оценок).

Процесс формирования иноязычной лексической компетенции проходит обозначенные выше 4 этапа.

1. «Мем-презентация». На первом этапе введения языкового материала преподаватель распределяет список лексики между студентами в соответствии с индивидуальными результатами входного тестирования и предлагает им найти или создать мемы с этими выражениями для их презентации одноклассникам в чате.

2. «Интерактивная семантизация». Для закрепления языкового материала в рамках второго задания по теме каждый студент должен прокомментировать один из мемов товарищей примером употребления выражения из словаря или лингвистического корпуса.

3. «Микродискуссия». Каждый студент должен записать аудиосообщение с высказыванием по проблемному вопросу на 1–2 минуты с употреблением 1–2 «своих» выражений и 1–2 выражений товарищей.

4. «Интерактивное письмо». Каждый студент должен написать письменное сообщение с высказыванием по проблемному вопросу на 1–2 минуты с употреблением 1–2 «своих» выражений и 1–2 выражений товарищей.

Формат сообщений-высказываний соответствует заданиям базового УМК: для устной речи – это дебаты, история из жизни и т. д., а для письменной речи – эссе, статья, отчет и т. д. Отдельно необходимо отметить тот факт, что более 98 % работ сдаются к обусловленному сроку.

По результатам анализа *количественных данных* эксперимента можно сделать вывод о том, что увеличивающееся среднеарифметическое значение (M, Mean or Average) результатов текущего контроля при снижающемся среднеквадратическом отклонении (SD, Standard Deviation) иллюстрирует целесообразность метода микрообучения для формирования иноязычной лексической компетенции (табл. 2).

Представляется разумным сравнить также прогресс в экспериментальной (Группа 1) и контрольных группах (Группа 2 и Группа 3) по результатам входного (Placement Test) и промежуточного (Final Test) тестирования. Причем в контрольных группах не проводились дополнительные задания по индивидуализации лексики. В Группе 3 лексические навыки развивались на базе УМК, а в Группе 2 данный процесс поддерживался заданиями на платформе MOODLE. Более высокое значение среднеарифметического результата (M) по экспериментальной группе (№ 1) при более низком среднеквадратическом отклонении (SD) свидетельствует об эффективности описываемого метода для индивидуализации процесса обучения (табл. 3).

По результатам проведенной фокус-группы для сбора *качественных данных* эксперимента, студенты отметили, что учебный чат – это «удобная форма для выполнения домашнего задания» и «получения feedback» (обратной связи); «обсуждение творческих заданий тоже продуктивно».

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Количественные и качественные данные проведенной экспериментальной работы по апробации предлагаемой модели индивидуализированного микрообучения лексики подтверждают ее эффективность. К несомненным *преимуществам* применения выбранного метода для формирования лексической компетенции можно отнести в дополнение к гибким возможностям организации обучения [18] погружение в среду изучаемого языка, ориентацию на студента и регулярность повторения, а также рефлексии. Среди *ограничений* нельзя не отметить целесообразность микрообучения лишь в первые годы обучения в вузе, что объясняется необходимостью перехода к другим форматам работы для развития иноязычной профессиональной компетенции в смешанной форме обучения. Отдельным вопросом для дальнейшего изучения может быть определение места микрообучения как метода в сетевой форме образования [19].

Таблица 2

Результаты заданий текущего контроля

Задание	1	2	3	4	5	6	7	8
M, в %	73	82	81	84	89	91	96	95
SD	14,2	8,3	8,5	5,4	6,2	3,7	3,3	2,9

Таблица 3

Результаты входного и промежуточного тестирования в экспериментальной и контрольных группах

Группы	M (Placement Test), %	SD (Placement Test)	M (Final Test), %	SD (Final Test)
Группа 1 (экспериментальная: микрообучение, с индивидуализацией)	62	12,3	96	2,7
Группа 2 (контрольная: Moodle, без индивидуализации)	64	11,8	83	9,3
Группа 3 (контрольная: УМК, без индивидуализации)	61	14,4	78	8,7

ВЫВОДЫ

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что в ней выделены наиболее трудные аспекты формирования иноязычной лексической компетенции (когнитивный, межъязыковой и внутриязыковой), а также предложена модель индивидуальной траектории микрообучения лексике как метод разрешения выделенных трудностей. *Практическая значимость* исследования состоит в разработанной и апробированной системе упражнений четырех новых

форматов заданий («мем-презентация», «интерактивная семантизация», «микродискуссия», «интерактивное письмо»). Основными направлениями для дальнейшего исследования можно считать, с одной стороны, развитие входного тестирования с учетом родного языка; с другой стороны, изучение и оптимизацию предложенной модели для других учебных контекстов, а именно, для цикла дисциплин в системе высшего образования (например, языка для специальных целей), для системы дополнительного образования (например, для индивидуальных занятий) и т. д.

Список литературы

1. *Emerson L.C., Berge Z.L.* Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace // Knowledge Management and E-Learning. 2018. Vol. 10. № 2. P. 125-132.
2. *Skakunova V.A.* Microteaching as a method of teaching professional skills for pre-service language teachers (on the example of professional course for Bachelor students) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. № 3. С. 97-101.
3. *Авраменко А.П.* Онлайн-марафон как модель для развития профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков в парадигме микрообучения // Вестник РМАТ. 2019. № 3. С. 50-57.
4. *Huo C.Q., Shen B.G.* Teaching reform of English listening and speaking in China based on mobile microlearning // Creative Education. 2015. Vol. 6. P. 2221-2226.
5. *Beaudin J.S., Intille S.S., Tapia M.N., Rockinson R., Morris M.E.* Context-sensitive microlearning of foreign language vocabulary on a mobile device // European Conference on Ambient Intelligence. Darmstadt, 2007. P. 55-72.
6. *Шамов А.Н.* Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучающихся // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 19-26.
7. *Назаренко А.Л.* Метапредметные компетенции и «перевернутый класс»: один из вариантов решения задач, поставленных ФГОС? (опыт применения технологии в курсе «ИКТ в лингводидактике») // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 119-127.
8. *Аксенова И.Н.* Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25
9. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Воронеж, 2010.
10. *Полат Е.С., Бухарина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2010.
11. *Eun B.* From learning to development: a sociocultural approach to instruction // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40. № 4. P. 401-418.
12. *Филатова М.Н.* Индивидуализация и персонификация дополнительного образования детей как педагогическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 13-21.
13. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005.
14. *Титова С.В., Авраменко А.П.* Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 9-21.
15. *Hug T.* Openness in education: claims, concepts, and perspectives for higher education // International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning. 2017. Vol. 13. № 2. P. 72-87.
16. *Giurgiu L.* Microlearning, an evolving learning trend // De Gruyter Scientific Bulletin. 2017. Vol. 22. № 1 (43). P. 18-23.
17. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2009.
18. *Badrul D., Khan H.* Microlearning: quick and meaningful snippets for training solutions // International Journal of Research in Educational Sciences. 2019. Vol. 2. № 2. P. 276-284.

19. Сысоев П.В. Спорные вопросы реализации образовательных программ по сетевой форме обучения // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255). С. 148-152.

References

1. Emerson L.C., Berge Z.L. Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace. *Knowledge Management and E-Learning*, 2018, vol. 10, no. 2, pp. 125-132.
2. Skakunova V.A. Microteaching as a method of teaching professional skills for pre-service language teachers (on the example of professional course for Bachelor students). *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki – Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 2017, vol. 9, no. 3, pp. 97-101.
3. Avramenko A.P. Onlayn-marafon kak model' dlya razvitiya professional'noy kompetentsii prepodavatelya inostrannykh yazykov v paradigme mikroobucheniya [Online marathon as a model for the development of professional competence of a foreign languages teacher in the microlearning paradigm]. *Vestnik RMAT [Bulletin of Russian International Academy of Tourism]*, 2019, no. 3, pp. 50-57. (In Russian).
4. Huo C.Q., Shen B.G. Teaching reform of English listening and speaking in China based on mobile micro-learning. *Creative Education*, 2015, vol. 6, pp. 2221-2226.
5. Beaudin J.S., Intille S.S., Tapia M.N., Rockinson R., Morris M.E. Context-sensitive microlearning of foreign language vocabulary on a mobile device. *European Conference on Ambient Intelligence*. Darmstadt, 2007, pp. 55-72.
6. Shamov A.N. Leksicheskiye navyki ustnoy rechi i chteniya – osnova semanticheskoy kompetentsii obuchayemykh [Lexical skills of oral speech and reading – the basis of semantic competence of students]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2007, no. 4, pp. 19-26. (In Russian).
7. Nazarenko A.L. Metapredmetnyye kompetentsii i «perevernutyy klass»: odin iz variantov resheniya zadach, postavlennykh FGOS? (opyt primeneniya tekhnologii v kurse «IKT v lingvodidaktike») [Metasubject competence and the “inverted class”: one of the options for solving problems set by the Federal State Educational Standard? (Experience in the application of the technology in the course “ICT in language education”)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2018, no. 2, pp. 119-127. (In Russian).
8. Aksenova I.N. Rol' kollokatsiy v formirovaniy leksicheskikh navykov rechi [The role of collocations in the formation of the lexical speech skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25. (In Russian).
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Voronezh, 2010. (In Russian).
10. Polat E.S., Bukharina M.Y. *Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, 2010. (In Russian).
11. Eun B. From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education*, 2010, vol. 40, no. 4, pp. 401-418.
12. Filatova M.N. Individualizatsiya i personifikatsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey kak pedagogicheskaya problema [Individualization and personification of additional education of children as a pedagogical problem]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], 2015, no. 6, pp. 13-21. (In Russian).
13. Khutorskoĭ A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu?* [Methods of Person-Centered Learning. How to Teach Everyone Differently?]. Moscow, 2005. (In Russian).
14. Titova S.V., Avramenko A.P. Evolyutsiya sredstv obucheniya v prepodavanii inostrannykh yazykov: ot komp'yutera k smartfonu [The evolution of training aids in teaching foreign languages, from computers to smartphones]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2013, no. 1, pp. 9-21. (In Russian).
15. Hug T. Openness in education: claims, concepts, and perspectives for higher education. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 2017, vol. 13, no. 2, pp. 72-87.
16. Giurgiu L. Microlearning, an evolving learning trend. *De Gruyter Scientific Bulletin*, 2017, vol. 22, no. 1 (43), pp. 18-23.
17. Kitaygorodskaya G.A. *Intensivnoye obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika* [Intensive Teaching of Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, 2009. (In Russian).

18. Badrul D., Khan H. Microlearning: quick and meaningful snippets for training solutions. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 2019, vol. 2, no. 2, pp. 276-284.
19. Sysoyev P.V. Spornyye voprosy realizatsii obrazovatel'nykh programm po setevoy forme obucheniya [Controversial issues in implementation of the network education program]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki – St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2016, no. 4 (255), pp. 148-152. (In Russian).

Информация об авторе

Авраменко Анна Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: avram4ik@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>

Поступила в редакцию 25.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 23.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Anna P. Avramenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory of Foreign Language Teaching Department. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: avram4ik@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>

Received 25 November 2019
Reviewed 23 December 2019
Accepted for press 20 January 2020