



ПОЛИТЕХ
Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого

На правах рукописи

Кац Нора Григорьевна

**СЦЕНАРНО-ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки,
уровень общего, профессионального, дополнительного образования,
профессионального обучения)

АВТОРЕФЕРАТ

на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург

2022

Работа выполнена на базе Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Научный руководитель: **Рубцова Анна Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, директор Высшей школы лингводидактики и перевода федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Официальные оппоненты: **Борзова Елена Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английского языка института иностранных языков федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ)

Шимичев Алексей Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и методики их преподавания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»

Ведущая организация: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»

Защита состоится «23» декабря 2022 года в 14.00 часов на заседании диссертационного совета У.5.8.2.32 на базе ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (195251, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29, Главное здание, ауд. 101).

С диссертацией можно ознакомиться в информационно-библиотечном комплексе и на сайте: <https://www.spbstu.ru/science/the-department-of-doctoral-studies/defences-calendar/> ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».

Автореферат разослан «_____» _____ 2022 г.

Учёный секретарь диссертационного совета
Кандидат филологических наук, доцент



Н.Б. Смольская

Актуальность. На современном этапе одной из актуальных проблем обучения иностранному языку в высшей школе является подготовка специалистов, способных осуществлять эффективную стратегическую иноязычную коммуникацию в профессиональной среде. В условиях активных интеграционных процессов в области науки, образования, политики и экономики, умения планировать, моделировать, регулировать процесс коммуникативного взаимодействия, результативно использовать различные лингвистические и нелингвистические средства с целью достижения желаемого коммуникативного эффекта, имеют важнейшее значение. Особую роль в этой связи приобретают способности осуществлять профессиональную стратегическую иноязычную коммуникацию, которая является профессиональным базисом для студентов языковых направлений подготовки. Данный вид коммуникации составляет ядро их профессиональной компетентности и определяет специфику профессионально-коммуникативной деятельности в целом.

Проблема стратегичности коммуникации активно исследуется в коммуникативной лингвистике и риторике (И.А. Стернин, О.С. Иссерс, А.П. Панфилова, Е.И. Голованова, В.И. Карасик, В.Е. Чернявская и др.), политическом и медиа дискурсе (В.А. Бурлаков, Е.Н. Пашенцев, Д.П. Гавра, Е.И. Тихомирова и др.), межкультурной коммуникации и лингводидактике (И.А. Стернин, В.Б. Кашкин, Т.Н. Астафурова, Е.В. Аликина и др.). Особый интерес вызывают вопросы, касающиеся классификации коммуникативных стратегий, их лингвокультурологических, психолингвистических и социолингвистических особенностей, механизмов достижения желаемых коммуникативных эффектов, лексико-стилистических и прагматических аспектов функционирования коммуникативных стратегий в профессиональном общении, когнитивной основы речевого поведения и речевого портрета человека. Отсюда, стратегическая коммуникация понимается как междисциплинарный феномен, социальные, культурологические, речевые аспекты которого исследуются в различных гуманитарных науках.

С методической точки зрения, обучение профессиональной стратегической иноязычной коммуникации, как виду профессионально-коммуникативной деятельности, требует выявления ее компетентностной основы, в частности знаний, умений и личностных качеств, необходимых специалистам для эффективного взаимодействия в профессиональной среде.

В контексте иноязычного образования, комплексность и междисциплинарность профессиональной стратегической иноязычной коммуникации обуславливает необходимость переосмысления существующих подходов к обучению иностранному языку (ИЯ) в высшей школе. В настоящий момент теоретико-методические основы обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению исследованы достаточно широко (П.И. Образцов, О.Ю. Иванова, П.В. Сысоев, А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов и др.). Исследователями разрабатываются

методики и технологии обучения иностранному языку с позиций предметно-интегрированного подхода, анализируются лингводидактические основы обучения лексике и дискурсивной грамматике (Л.П. Халяпина, Н.В. Попова, О.В. Кузнецова, К.М. Яхьяева и др.). Тем не менее, вопросы, касающиеся обучения стратегически-ориентированному иноязычному общению не находят должного внимания исследователей, поэтому обучение профессиональной стратегической иноязычной коммуникации требует выявления категорий, описывающих когнитивную, социальную и деятельностную природу данного феномена. Другими словами, требуется разработка специального методического подхода, обеспечивающего возможность междисциплинарного понимания этого вида коммуникации, концептуальной основой которого будут выступать смыслообразующие категории, как основа организации результативного обучения иностранному языку в высшей школе: «сценарий» и «фрейм».

Сущностные характеристики сценария и фрейма рассматриваются в лингвистике, теории дискурса, педагогике, психологии, а их лингводидактические возможности раскрыты в ряде методических работ (К.Ф. Седов, В.В. Дементьев, В.И. Тюпа, Т.В. Шмелева, В.С. Третьякова, И.И. Халеева и др.). Разрабатываются фреймовые технологии обучения различным дисциплинам, в том числе иностранному языку, исследуются методические стратегии использования сценариев на основе технологий симуляционного обучения (Р.В. Гурина, Е.Е. Соколова, С.И. Федорова, А.З. Алексеева, О.В. Щербакова и др.). Вместе с тем, разнообразие научных подходов к определению данных понятий и методологических установок, не позволяет методически целесообразно и системно использовать существующие наработки в практике профессионально-коммуникативной иноязычной подготовки в вузе. Исходя из этого, возникает необходимость теоретической и практической разработки сценарно-фреймового подхода, как комплексной методологии обучения иностранному языку, обеспечивающей возможность проектирования технологии обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации.

Таким образом, актуальность настоящего исследования продиктована несколькими ключевыми положениями:

- 1) востребованностью в высококвалифицированных специалистах в сфере коммуникации, способных осуществлять эффективную стратегическую иноязычную коммуникацию в профессиональной среде;
- 2) необходимостью выявления компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки;
- 3) потребностью в разработке комплексной методологии обучения в иноязычном образовании, в частности сценарно-фреймового подхода, позволяющего проектировать технологию обучения стратегически-ориентированному иноязычному общению;

4) необходимостью разработки технологии обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации, обеспечивающей результативное овладение обучающимися ключевыми навыками и компетенциями.

Теоретический анализ научной литературы по обозначенным вопросам, анализ ФГОС ВО 3++, критическое наблюдение за реализацией учебного процесса в вузе, позволили выявить ряд **противоречий** между:

- возрастающей потребностью современного иноязычного образования в разработке комплексной методологии обучения иностранному языку в высшей школе, и отсутствием единых методологических оснований сценарно-фреймового подхода, позволяющего проектировать целостные лингводидактические системы или ее отдельные методические элементы;

- объективной необходимостью подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере коммуникации, обладающих междисциплинарными знаниями и умениями эффективного профессионального иноязычного общения, и отсутствием разработанной компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации;

- необходимостью проектирования обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки и не разработанностью методического инструментария сценарно-фреймового подхода;

- потребностью современного иноязычного образования в системной организации учебно-познавательного-процесса, ориентированного на развитие способностей эффективного профессионального иноязычного общения, и отсутствием технологии обучения иностранному языку на основе сценарно-фреймового подхода.

Указанные противоречия позволили определить **научную проблему** исследования: с помощью каких технологических и методических решений возможно обеспечить результативность процесса профессионально-коммуникативной иноязычной подготовки студентов языковых направлений подготовки с учетом современных тенденций и складывающихся подходов в иноязычном образовании?

Научная проблема и перечисленные противоречия определили выбор темы исследования: **«Сценарно-фреймовый подход к формированию компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки».**

Цель исследования: разработать методологические основы сценарно-фреймового подхода к обучению профессиональной стратегической иноязычной коммуникации.

Объект исследования: процесс иноязычной профессионально-коммуникативной подготовки студентов языковых направлений в вузе.

Предмет исследования: модульно-фреймовая технология обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки в вузе.

Гипотеза исследования: процесс обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки будет эффективным, если:

- определено содержание компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации;
- разработаны методологические положения и методические условия реализации сценарно-фреймового подхода в иноязычном образовании;
- теоретически обоснована технологическая модель модульно-фреймового обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации на основе сценарно-фреймового подхода;
- разработаны содержательная и процессуальная составляющие модульно-фреймовой технологии обучения, обеспечивающей овладение обучающимися стратегической основой профессиональной иноязычной коммуникации;
- спроектированы и описаны критерии диагностики и оптимальные средства оценки динамики овладения обучающимися компетентностной основой профессиональной стратегической иноязычной коммуникации.

В соответствии с целями и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

- 1) уточнить определение и раскрыть содержание понятия профессиональной стратегической иноязычной коммуникации;
- 2) разработать содержание компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации;
- 3) теоретически обосновать психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку на основе сценарно-фреймового подхода;
- 4) сформулировать методологические положения и методические условия реализации сценарно-фреймового подхода в практике обучения иностранному языку;
- 5) разработать теоретическую модель модульно-фреймовой технологии обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации;
- 6) спроектировать методическое содержание организационно-содержательного компонента модульно-фреймовой технологии;
- 7) проверить эффективность разработанной модульно-фреймовой технологии обучения в процессе педагогического эксперимента.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения: теории коммуникации, дискурса, речевого воздействия (А.В. Соколов, В.И. Карасик, В.М. Макаров, Е.Ю. Прохоров и др.); психолого-педагогических концепций общения (А.А. Бодалев, Е.И. Рогов, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов и др.); когнитивно-деятельностного подхода в современном

образовании (Л.С. Выготский, И.И. Халеева, Т.Н. Колодочка, D. Atkinson, B. Rogoff и др.); теорий освоения иностранного языка (SLA) и иноязычной коммуникативной компетенции (Е. Tarone, М. Canale, М. Swain, С. Færch, G. Kasper, L. Bachman и др.); лингвистической, когнитивной, социальной, педагогической теорий фрейма (М. Минский, Г. Бейтсон, Т.Н. Колодочка, Р.В. Гурина, I. Gofman, R.C. Schank, и др.); теорий метапознания (А.А. Карпов, Ю.В. Громыко, G. Shraw, R. Dennison и др.); сценарного подхода в психолого-педагогических и лингвистических исследованиях (В.И. Шляхов, Ю.М. Кузнецова, Е. Errington, J. Lave, Е. Wenger и др.); концепции педагогического проектирования (В.М. Монахов, В.П. Беспалько, Е.Д. Патаракин, R. M. Gagne, А.Н. Brown и др.); теории и методики обучения иностранным языкам, в том числе в высшей школе (И.Л. Бим, А. А. Миролубов, Е.И. Пассов, Н.В. Чичерина, Л.П. Халяпина, Е.В. Борзова, А.С. Шимичев и др.); компетентностного, когнитивно-коммуникативного, контекстного, проблемно-коммуникативного, симуляционного подходов к обучению в высшей школе (В.И. Загвязинский, А.В. Хуторской, В.В. Краевский, А.А. Вербицкий А.Н. Шамов и др.); теорий профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в высшей школе (А.В. Рубцова, Н.И. Алмазова, Ю.В. Еремин, П.И. Образцов, О.Ю. Иванова, П.В. Сысоев, А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов и др.).

Методы исследования:

- 1) теоретические: методы анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, обобщения научно-теоретической литературы и научно-методических работ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме исследования;
- 2) эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ педагогического опыта;
- 3) статистические: методы статистического анализа и обработки экспериментальных данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- 1) разработаны и теоретически обоснованы методические условия и психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку на основе сценарно-фреймового подхода;
- 2) обоснованы дидактические, обще-методические и частно-методические принципы обучения иностранному языку на основе сценарно-фреймового подхода, составляющие единство методологического основания, позволяющие проектировать целостную лингводидактическую систему и ее отдельные элементы с учетом профессиональной направленности иноязычной подготовки в вузе;
- 3) разработаны методологические основы проектирования модульно-фреймовой технологии обучения на принципах сценарного моделирования процесса обучения иностранному языку (ИЯ) и алгоритмизации и структурирования содержания обучения ИЯ.

4) обосновано научное содержание процесса проектирования модульно-фреймовой технологии обучения, в частности, определена стратегия организации образовательного пространства, структурно-содержательная и процессуально-технологическая стратегии.

5) научно обоснован организационно-содержательный компонент модульно-фреймовой технологии обучения (образовательная сценарная матрица), включающий в себя: типологии лингводидактических сценариев, фреймовых опор, проблемно-коммуникативных заданий, ориентированных на обучение профессиональной стратегической иноязычной коммуникации;

6) определено содержание компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации, степень владения которой дифференцирована в соответствии с лингво-функциональным, коммуникативно-адаптивным и продуктивным уровнями.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

1) определении психолого-педагогических и лингвистических основ сценарно-фреймового подхода в контексте иноязычного образования, и обосновании лингводидактического потенциала его системообразующих концептов («сценарий» и «фрейм»);

2) выявлении функциональной специфики профессионально-коммуникативной деятельности студентов языковых направлений подготовки, определении понятия «профессиональная стратегическая иноязычная коммуникация»;

3) разработке содержания обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации, представленного совокупностью деятельностного, метапредметного, дискурсивно-лингвистического компонентов и компонента профессионально-значимых качеств личности;

4) проектировании теоретической модели модульно-фреймовой технологии обучения, целью которой выступает формирование умений стратегически-ориентированного иноязычного общения, а также развитие критического, творческого и профессионального мышления обучающихся;

5) определении и уточнении таких понятий, как: «сценарно-фреймовый подход», «профессиональная стратегическая иноязычная коммуникации», «стратегическая компетенция», «педагогический сценарий», «лингводидактический сценарий», «фреймовые опоры», «методическая стратегия».

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

1) разработаны методические стратегии проектирования и оценки эффективности лингводидактических сценариев и фреймовых опор;

2) раскрыто содержание учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе работы с лингводидактическими сценариями;

3) разработана типология проблемно-коммуникативных заданий, включающая коммуникативно-стимулирующие, коммуникативно-аналитические, аналитико-лингвистические, творческие, имитационные и коммуникативно-моделирующие задания;

4) спроектированы критерии диагностики и средства оценки динамики овладения обучающимися компетентностной основой профессиональной стратегической иноязычной коммуникации;

5) разработано модульно-блочное содержание учебного пособия, ориентированное на обучение стратегической профессиональной иноязычной коммуникации студентов направления подготовки «Педагогическое образование».

На защиту выносятся следующие положения:

1) Сценарно-фреймовый подход представляет собой комплексную методологию обучения иностранному языку, специфика которой заключается в практико-ориентированном обучении функциональным способам моделирования, интерпретации и реализации эффективной коммуникации посредством фреймирования и симуляции аутентичного коммуникативного поведения участников общения в разнообразных социокультурных контекстах.

2) Процесс обучения иностранному языку на основе сценарно-фреймового подхода детерминирован единством следующих основополагающих принципов обучения: *дидактических* - принцип сознательности и активности обучения, принцип прикладной направленности профессионального обучения, принцип визуализации и схематизации учебного материала, принцип единства индивидуального и коллаборативного обучения; *обще-методических* - принцип активизации самостоятельной познавательной активности в обучении ИЯ, принцип дифференцированного методического целеполагания в обучении ИЯ, принцип когнитивно-коммуникативной направленности обучения ИЯ, принцип интеракционной направленности в обучении ИЯ; *частно-методических* - принцип алгоритмизации и структурирования содержания обучения ИЯ, принцип сценарного моделирования процесса обучения ИЯ, принцип блочно-модульной организации содержания обучения ИЯ, принцип междисциплинарной направленности содержания обучения ИЯ, принцип фреймирования содержания обучения ИЯ, принцип дифференцированно-симуляционного обучения ИЯ.

3) Сценарно-фреймовый подход в иноязычном образовании является комплексной методологией обучения иностранному языку, обеспечивающей возможность:

- формирования речемыслительных и коммуникативных умений обучающихся;
- организации обучения с использованием комплексных дидактических средств (лингводидактических сценариев и фреймовых опор);
- методически целесообразного использования технологий фреймового и модульного обучения, а также методов когнитивного, симуляционного, проблемного обучения ИЯ;

– проектирования технологии обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации и разработки ее методического содержания.

4) Содержание компетентностной основы профессиональной стратегической иноязычной коммуникации составляют: знания (лингвистические, концептуальные, процедурные), умения (организационно-деятельностные, функционально-коммуникативные, рефлексивно-оценочные, интеракционные), профессионально значимые качества личности, в совокупности, формируемые в контексте образовательных ситуаций при помощи лингводидактических сценариев, проблемно-коммуникативных заданий и фреймовых опор.

5) Модульно-фреймовая технология обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации (ПСИК), разработанная на основе сценарно-фреймового подхода, представляет собой системную организацию педагогического процесса, содержание которого представлено совокупностью самостоятельных, но методически связанных структурно-организационных содержательных единиц (сценарных модулей), обладающих универсальной каркасной структурой (фреймом) и характеризующихся особой учебно-методической организацией содержания обучения и алгоритмом его предъявления (сценарием). Теоретическая модель технологии обучения ПСИК включает в себя следующие компоненты: целеопределяющий, концептуальный, методологический и организационно-содержательный, разрабатываемый как прототип целостного педагогического сценария – образовательной сценарной матрицы.

Апробация результатов исследования: Основные результаты диссертационного исследования были представлены на международных научных конференциях «Герценовские чтения. Иностранные языки» (г. Санкт-Петербург, РГПУ ИМ. А.И. Герцена, апрель 2018 г., апрель 2019 г., апрель 2020 г.), международном молодежном лингвистическом форуме (г. Санкт-Петербург, СПбПУ Петра Великого, март 2020 г.), всероссийской молодежной научно-практической конференции с международным участием «Язык, перевод, коммуникация в условиях полилога культур» (г. Санкт-Петербург, СПбПУ Петра Великого, май 2021 г.), международной научной конференции «Digital Transformation on Manufacturing, Infrastructure and Service (DTMIS 2019)» (ноябрь, 2019 г.), международной научной конференции «Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives (IEENGIP 2020)», международной научной конференции «Professional culture of the specialist of the future» (октябрь, 2021 г.), международной конференции «Interactive collaborative learning» ICL2021 (сентябрь, 2021 г.), на V Всероссийском научно-методическом семинаре с международным участием «Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве» (г. Уфа, апрель, 2022 г.). Автор является победителем конкурса грантов, организованного

Правительством Санкт-Петербурга для молодых ученых и молодых кандидатов наук в 2021 г.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении разрабатывается методологический аппарат исследования, обосновывается актуальность, формулируются научная проблема, объект и предмет исследования, гипотеза, цели и задачи, определяется новизна исследования, его теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Теоретические основы сценарно-фреймового подхода к обучению профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки» уточняется понятие профессиональной стратегической иноязычной коммуникации (ПСИК), разрабатывается компетентностная основа обучения ПСИК и проектируются уровни ее владения, проводится теоретический анализ психолого-педагогических основ сценарно-фреймового подхода в иноязычном образовании, обосновываются принципы обучения ИЯ на основе сценарно-фреймового подхода в вузе.

Анализ ФГОС ВО 3++ по уровню подготовки «Магистратура» для направлений «Педагогическое образование», «Лингвистика», «Филология», «Зарубежное регионоведение» показал, что основу профессионально-коммуникативной деятельности данных специалистов составляет стратегическая коммуникация. Ее функциональная специфика заключается в реализации прогностической, регуляционно-коммуникативной и рефлексивно-оценочной функций, что выражается в способности специалистов моделировать предстоящее коммуникативное взаимодействие, регулировать поведение и мнение партнеров по общению, оценивать эффективность коммуникации – реализовывать заранее спланированные коммуникативные стратегии, достигая желаемых результатов. В контексте иноязычного общения сущность *профессиональной стратегической иноязычной коммуникации* заключается в преднамеренном моделировании коммуникативных стратегий, регулировании и оценке хода иноязычного коммуникативного взаимодействия с целью достижения желаемого коммуникативного эффекта. В деятельностной перспективе, это подразумевает осуществление этапов целеполагания, реализации и рефлексивной оценки, на каждом из которых решается определенная профессионально-коммуникативная задача.

В ходе анализа лингвистических и методических работ (И.Л. Бим, М.В. Давер, Р.В. Ключев, Van EK, L. Bachman и др.) уставлено, что, основу способности личности к моделированию и реализации коммуникативных стратегий составляет *стратегическая компетенция*, обеспечивающая регуляцию интеллектуального и коммуникативного поведения. Являясь ядерной, стратегическая компетенция активизирует необходимый коммуникативный опыт, знания и качества личности. Стратегическая компетенция в общении реализуется в использовании когнитивных, метакогнитивных, коммуникативных и интеракционных стратегий. С учетом

функциональной специфики ПСИК, в исследовании разработана ее *компетентностная основа*, деятельностный и знаниевый компоненты которой в методических целях дифференцированы в соответствии с лингво-функциональным, коммуникативно-адаптивным и продуктивным уровнями (Рис.1).



Рисунок 1 - Компетентностная основа ПСИК

Специфика профессиональной стратегической иноязычной коммуникации потребовала разработки комплексного подхода к обучению ИЯ в высшей школе. Теоретический анализ современных методических концепций в области обучения ИЯ позволил сделать вывод о целесообразности интеграции сценарного и фреймового подходов в контексте профессионально-коммуникативной подготовки студентов языковых направлений.

Сценарии и фреймы – способы описания когнитивной, социальной и собственно коммуникативной природы феномена общения. Фреймы формируют «каркасную сеть» реальности, которая заполняется значимыми событиями и информацией с сюжетно-ролевым и деятельностным содержанием – сценарием. Являясь гранями одного «когнитивно-социально-коммуникативного» явления – феномена общения, фрейм характеризует его статичное состояние, а сценарий - динамичное. Сценарий и фрейм существуют относительно друг друга как: 1) способ ментальной

репрезентации знаний и опыта (фрейм) и операционная структура, позволяющая ими манипулировать (сценарий); 2) схема интерпретации социально-коммуникативного взаимодействия (фрейм) и сюжетно-ролевое, деятельностное ее «разворачивание» (сценарий); 3) модель речевого поведения (схема/фрейм) человека и ситуативно обусловленное ее вербальное оформление (сценарий). Обуславливающие друг друга свойства сценария и фрейма позволяют рассматривать данные концепты в качестве системообразующих категорий сценарно-фреймового подхода к обучению ИЯ.

С позиций методического проектирования фреймы и сценарии составляют основу организационно-содержательного компонента лингводидактической системы, обеспечивая структурирование учебной информации и «погружение» в ситуации профессионального взаимодействия.

Обучение ПСИК должно осуществляться в соответствии с принципами, раскрывающими специфику сценарно-фреймового подхода (Рис.2).



Рисунок 2 - Система принципов сценарно-фреймового подхода

К этим принципам относятся дидактические, обще-методические и частно-методические, составляющие единство методологического основания сценарно-фреймового подхода к обучению ИЯ.

Во второй главе «Методология проектирования обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации на основе сценарно-фреймового подхода» выявляются концептуально-содержательные аспекты проектирования модульно-фреймовой технологии обучения, обосновываются методические стратегии разработки лингводидактических средств, проектируется методическое содержание образовательной сценарной матрицы, включающей целесообразно организованную совокупность лингводидактических сценариев, фреймовых опор и проблемно-коммуникативных заданий, описывается методика проведения экспериментальной проверки разработанных технологических и методических решений, анализируются полученные результаты.

Анализ работ по вопросам педагогического проектирования (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Е.Д. Патаракин, R.M. Gagne и др.) позволил сделать вывод о том, что методологию педагогического проектирования возможно рассматривать как совокупность стратегий, реализующих методический замысел относительно решения образовательной проблемы или задачи.

Ключевыми частно-методическими принципами сценарно-фреймового подхода являются принцип сценарного моделирования процесса обучения ИЯ и принцип алгоритмизации и структурирования содержания обучения ИЯ. Эти принципы предполагают проектирование учебного процесса как целостного педагогического сценария посредством трех ключевых стратегий: структурно-содержательной, процессуально-технологической и стратегии организации образовательного пространства. Обозначенные стратегии составляют основу проектирования модульно-фреймовой технологии обучения ПСИК.

Процессуально-технологический алгоритм обучения ПСИК включает: диагностико-проектировочный, процессуальный и рефлексивный этапы. В практике обучения ПСИК процессуальный этап представлен совокупностью ориентирующего, практико-преобразующего, реализующего и оценочного этапов. При этом, деятельность преподавателя подразумевает реализацию фасилитативной и проектировочной функций.

Структурно-содержательная основа модульно-фреймовой технологии обучения ПСИК представлена совокупностью коммуникативно-аналитического → коммуникативно-прагматического → интеракционно-симуляционного модулей обучения. Модуль состоит из нескольких учебных элементов, содержащих результативно-целевой, информационно-дидактический и контрольно-оценочный компоненты. Дифференциация содержания обучения и его распределение по модулям и учебным элементам осуществляется в соответствии со степенью сложности интеллектуальных и коммуникативных задач. Методическая стратегия проектирования сценарного модуля заключается в следующем алгоритме планирования: образовательная ситуация → лингводидактический сценарий → учебно-информационные

ресурсы (дидактический материал) → фреймовые опоры и система проблемно-коммуникативных заданий ↔ технологии и методы обучения, контроля и оценивания.

Стратегия организации образовательного пространства обеспечивает целесообразное сочетание различных организационных форм обучения (очное дистанционное) и методических условий их реализации. Наличие элемента самостоятельного обучения в информационно-дидактическом компоненте обеспечивает возможность разработки обучающего курса, встроенного в цифровую образовательную среду.

Определение базовых концептуально-методологических позиций позволили спроектировать теоретическую модель модульно-фреймовой технологии обучения ПСИК (Рис.3).



Рисунок 3 - Теоретическая модель модульно-фреймовой технологии обучения ПСИК

В качестве основной единицы обучения выступает ситуация «аутентичной деятельности», которая с позиций методического проектирования понимается как образовательная ситуация. *Образовательная ситуация* - пространственно-временная и организационно-деятельностная единица образовательного процесса, целенаправленно планируемая преподавателем для решения определенных методических задач, и заключающая в себе совместную деятельность обучающихся и преподавателя. Учитывая специфику профессионально-коммуникативной деятельности студентов языковых направлений подготовки, выделены: аналитико-коммуникативные, репетиционные и симуляционные образовательные ситуации.

В каждом учебном модуле реализуется определенный набор образовательных ситуаций, составляющий его сценарий. В коммуникативно-аналитическом модуле проектируются аналитико-коммуникативные образовательные ситуации; в коммуникативно-прагматическом: аналитико-коммуникативные → репетиционные; в интеракционно-симуляционном: аналитико-коммуникативные → симуляционные образовательные ситуации.

Единицей проектирования образовательной ситуации является лингводидактический сценарий, представленный в виде описания реальной ситуации взаимодействия (сюжет, герои, статусно-ролевые отношения и пр.) и содержащий профессиональную проблему, методическую цель, коммуникативную задачу и «ориентирующие» вопросы, направляющие аналитическую деятельность обучающихся. *Лингводидактический сценарий* - комплексное лингводидактическое средство, которое с позиций дидактической деятельности обеспечивает возможность создания образовательного контекста, а с точки зрения учебно-познавательной деятельности обеспечивает возможность овладения обучающимися целевыми компетенциями и приобретения значимого опыта учебно-познавательной и профессионально-ориентированной деятельности. В исследовании разработана типология, включающая навыко-ориентированные, проблемно-ориентированные, гипотетические, этические и игровые сценарии.

Когнитивно-функциональное и коммуникативно-деятельностное содержание компетентностной основы ПСИК структурировано в виде фреймовых опор, которые помогают обучающимся моделировать определенную логику высказывания, разработать алгоритмы действий, осуществлять качественный анализ ситуации и проектировать собственные коммуникативные стратегии. Фреймовые опоры спроектированы с учетом образовательной ситуации: репетиционная образовательная ситуация → фреймы-повествования; симуляционная образовательная ситуация → фреймы-сценарии; аналитико-коммуникативная образовательная ситуация → фреймы-алгоритмы, фреймы-схемы, фреймы-повествования, лексико-семантические фреймы.

Минимальными структурными единицами методической организации содержания обучения выступают проблемно-коммуникативные задания,

разработанные с учетом образовательной ситуации и видов речевой деятельности. Предложенная типология проблемно-коммуникативных заданий включает: коммуникативно-аналитические, аналитико-лингвистические, творческие, имитационные, коммуникативно-моделирующие, а также коммуникативно-стимулирующие задания, используемые в качестве «связующих» заданий в аналитико-коммуникативных и коммуникативно-деятельностных образовательных ситуациях. Системная организация проблемно-коммуникативных заданий детерминирована: 1) целями учебного элемента модуля; 2) сценарием модуля обучения (последовательностью образовательных ситуаций); 3) этапом процессуально-технологического алгоритма модульно-фреймовой технологии обучения ПСИК; 4) уровнем подготовленности обучающихся.

Экспериментальная оценка эффективности разработанной технологии обучения ПСИК на основе сценарно-фреймового подхода проводилась в процессе обучения студентов направлений подготовки: «Лингвистика», «Педагогическое образование», «Регионоведение» в СПбПУ Петра Великого в 2020-2022 г.

Опытно-экспериментальная работа включала несколько этапов: подготовительный, диагностический, формирующий и контрольно-оценочный. Экспериментальная гипотеза состояла в следующем: модульно-фреймовая лингводидактическая технология, разработанная на основе сценарно-фреймового подхода, обеспечивает возможность организации результативного обучения профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки, что будет находить отражение в:

- 1) уровне обученности (лингво-функциональный, коммуникативно-адаптивный и продуктивный уровень сформированности умений и знаний, составляющих компетентностную основу ПСИК);
- 2) сформированности профессионально значимых качеств личности.

С целью диагностики уровня сформированности умений и знаний были выделены критерии оценивания и показатели, содержание которых распределялось в соответствии с лингво-функциональным (У1), коммуникативно-адаптивным (У2) и продуктивным (У3) уровням. Для оценки динамики формирования профессионально-коммуникативных качеств были выделены критерии и определено их содержание (Таб. 1).

Таблица 1 – Содержание критериев оценки умений, знаний и качеств

Группа умений	Содержание критерия
организационно-деятельностные умения (ОДУ)	способен интерпретировать, планировать, моделировать и прогнозировать собственную речевую стратегию и стратегию партнеров по общению (А)
функционально –коммуникативные умения (ФКУ)	способен логически аргументировать собственную точку зрения, используя соответствующие источники и языковые средства воздействия (Б)

интеракционные умения (ИУ)	способен осуществлять мониторинг хода коммуникативного взаимодействия (В)
рефлексивно-оценочные умения (РОУ)	способен осуществлять оценочные суждения, корректировать линию собственного речевого поведения (Г)
Знания	Содержание критериев
Процедурные знания (ПЗ)	знает различные приемы выразительности, модели организации текста в различных жанрах и демонстрирует их использование
Концептуальные знания (КЗ)	знает различные категории и концепты смежных областей, составляющих основу профессиональных знаний, и демонстрирует их использование для построения собственных суждений
Лингвистические знания (ЛЗ)	знает различные грамматические и синтаксические структуры, лексические единицы, применяемые для различных коммуникативных целей, и демонстрирует их адекватное и корректное использование
Качества	Содержание критериев
способность достигать своих целей через сбалансированное общение	1. целеориентированность 2. уважительное отношение к ценностным установкам партнеров по общению
способность договариваться	3. коммуникативная стрессоустойчивость 4. способность управлять конфликтной составляющей коммуникации
способность соблюдать правила и нормы коммуникативного поведения	5. коммуникативная гибкость

Выявление критериев и показателей обеспечило возможность разработки соответствующих инструментов оценивания. На диагностическом (1), формирующем (2) и контрольно-оценочном (3) этапах осуществлялась качественная и количественная оценка уровня сформированности компетентностной основы ПСИК в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах. Для этого были разработаны диагностические инструменты, которые включали:

1) лингводидактический тест 1 для оценки сформированности процедурных (ПЗ) и концептуальных знаний (КЗ), а также организационно-деятельностных (ОДУ), функционально-коммуникативных (ФКУ) и рефлексивно-оценочных умений (РОУ);

2) задания сценарного типа 1 (СЦ-1) для перекрестной оценки ОДУ, ФКУ, РОУ, ПЗ, КЗ;

3) задания сценарного типа 2 (СЦ-2) для оценки интеракционных умений (ИУ) обучающихся;

4) лингводидактический тест 2 для оценки лингвистических знаний (ЛЗ) обучающихся;

5) анкету для определения динамики развития профессионально значимых качеств, разработанную на основе психометрической шкалы Лайкерта. Внутренняя валидность разработанной анкеты-шкалы определялась с применением критерия α -Кронбаха, значение которой составило 0.94. Расчет

производился по формуле: $\alpha = \frac{k}{k-1} (1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma^2})$,

Для определения достоверности совпадений или различий в полученных результатах на трех этапах опытно-экспериментальной работы, были использованы методы статистической обработки данных: критерий Крамера-Уэлча для проверки гипотезы о равенстве математических ожиданий двух независимых выборок с учетом уровня значимости $T_{кр}=1.96$ при $\alpha=0.05$ и критерий t -Стьюдента. Для расчета критерия t -Стьюдента была использована программная статистическая функция =ТТЕСТ, позволяющая установить p -значение - величину вероятности случайного появления в анализируемых выборках, и t -экспериментальное значение. Расчет критерия Крамера-Уэлча

осуществлялся по формуле: $T_{эмп} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}}$.

Анализ полученных данных на диагностическом, формирующем и контрольно-оценочном этапах эксперимента позволил оценить динамику развития знаний, умений и профессионально значимых качеств.

Значения, полученные в результате математической обработки данных оценки умений и знаний ПСИК по всем видам заданий в КГ и ЭГ с применением критерия Крамера-Уэлча на диагностическом этапе эксперимента, позволили констатировать отсутствие статистически значимых различий при $\alpha=0.05$. В Таблице 2 представлены полученные значения $T_{эмп} < T_{кр}$ на диагностическом этапе (Таб. 2).

Таблица 2 – Полученные значения по критерию Крамера-Уэлча в КГ и ЭГ в четырех типах заданий на диагностическом этапе

Критерий Задание	КГ/ЭГ							$\alpha=0.05$ $T_{кр} = 1.96$
	А $T_{эмп}$	Б $T_{эмп}$	В $T_{эмп}$	Г $T_{эмп}$	ПЗ $T_{эмп}$	КЗ $T_{эмп}$	ЛЗ	
Тест 1	0,40	0,09		0,30	0,16	0,39		
СЦ-1	0,21	0,21		0,47	0,45	0,23		
СЦ-2			0,22					
Тест 2							0,20	

Динамика формирования интеракционных умений обучающихся оценивалась с помощью задания типа СЦ-2. Рисунок 4 иллюстрирует результаты оценки ИУ на трех этапах эксперимента (КГ1/ЭГ1 – диагностический этап, КГ2/ЭГ2 – формирующий этап, КГ3/ЭГ3 – контрольно-оценочный этап) в соответствии с уровнями У1 – лингво-функциональный, У2 – коммуникативно-адаптивный, У3 – продуктивный.

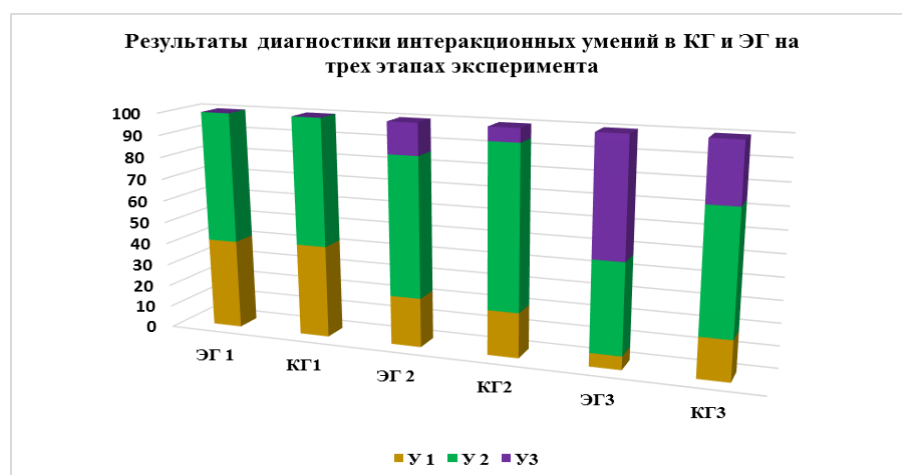


Рисунок 4 – Результаты уровневой диагностики ИУ в КГ и ЭГ на трех этапах опытно-экспериментальной работы

Результаты формирующего и контрольно-оценочного этапов эксперимента позволили констатировать ярко выраженную динамику развития данного вида умений в ЭГ, что подтверждается значениями, полученными в ходе статистической обработки данных: $T_{эмп} > T_{кр}$. Это позволило сделать вывод о наличии достоверных различий в анализируемых выборках с вероятностью в 95% (Таб. 3).

Таблица 3 – T -значения в КГ и ЭГ по критерию Крамера-Уэлча на трех этапах эксперимента

Критерий В (ИУ)	1 этап	2 этап	3 этап	$\alpha=0.05$ $T_{кр} = 1.96$
	$T_{эмп}$	$T_{эмп}$	$T_{эмп}$	
	0,22	2,19	4,35	

На Рисунке 5 представлены результаты оценки уровня сформированности умений ПСИК (ОДУ(А), ФКУ(Б), РОУ (Г)) в КГ и ЭГ на диагностическом и контрольно-оценочном этапах эксперимента (КГ1/ЭГ1 – диагностический этап, КГ3/ЭГ3 – контрольно-оценочный этап).

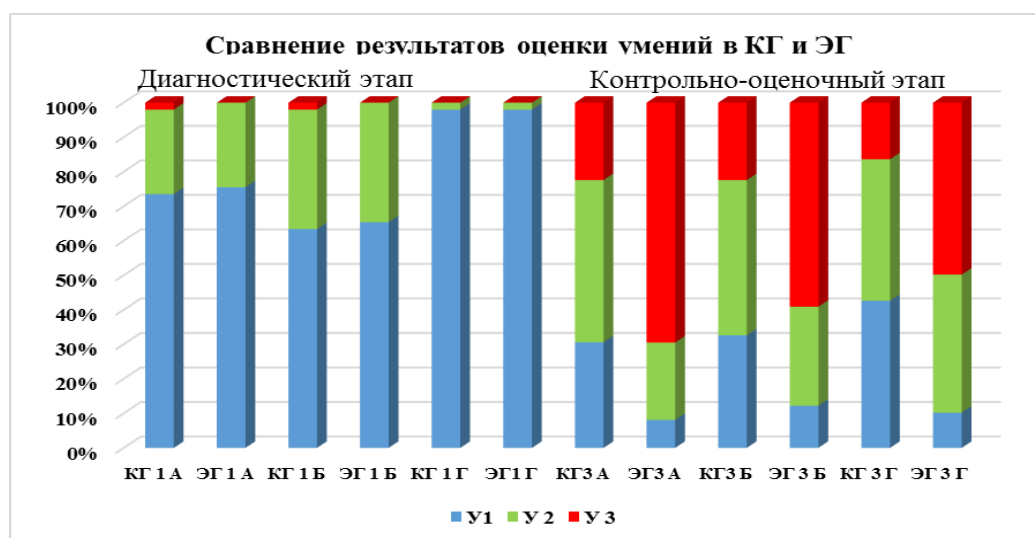


Рисунок 5 – Сравнение результатов оценки умений в КГ и ЭГ на диагностическом и контрольно-оценочном этапах эксперимента

Полученные результаты позволили отметить положительную динамику в ЭГ, в частности, увеличение процента студентов, обладавших умениями ПСИК на продуктивном уровне.

На Рисунке 6 отображена динамика развития знаний в КГ и ЭГ, диагностика которых осуществлялась с помощью лингводидактических тестов 1 и 2.

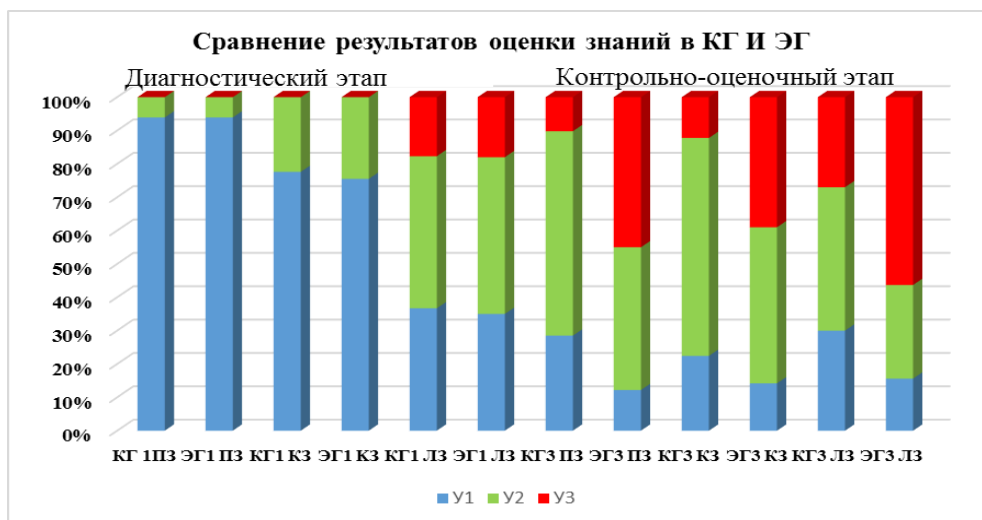


Рисунок 6 – Сравнение результатов оценки знаний в КГ и ЭГ на диагностическом и контрольно-оценочном этапах эксперимента

Полученные результаты также свидетельствуют о том, что процент студентов ЭГ, обладавших знаниями ПСИК на продуктивном уровне, был существенно выше, чем в КГ.

Результаты статистического анализа значимости различий в выборках КГ и ЭГ по всем видам заданий на контрольно-оценочном этапе эксперимента представлены в сводной Таблице 4. Полученные результаты позволили констатировать наличие достоверных различий в анализируемых выборках с вероятностью в 95%.

Таблица 4 – T -значения по критерию Крамера-Уэлча в КГ и ЭГ в четырех типах заданий на контрольно-оценочном этапе

КГ/ЭГ								$\alpha=0.05$ $T_{кр} = 1.96$
Критерий / Задание	А $T_{эмп}$	Б $T_{эмп}$	В $T_{эмп}$	Г $T_{эмп}$	ПЗ $T_{эмп}$	КЗ $T_{эмп}$	ЛЗ $T_{эмп}$	
Тест 1	5.90	5.25		5.76	4.96	4.28		
СЦ-1	4.25	4.89		4.40	3.26	7.58		
СЦ-2			4.35					
Тест 2							5.64	

Оценка динамики формирования профессионально значимых качеств осуществлялась с помощью разработанной анкеты в рамках метода

экспертной оценки. Анализировались результаты, полученные в группах КГ и ЭГ на диагностическом и контрольно-оценочном этапах эксперимента. Статистический анализ полученных значений осуществлялся с помощью t -критерия Стьюдента. Условием принятия H_1 является $t_{\text{экс}} > t_{\text{кр}}$ и $P \leq p$ ($p=0,05$) В Таблице 5 представлены результаты, полученные на контрольно-оценочном этапе в КГ и ЭГ.

Таблица 5 - P -значения и t -статистика на контрольно-оценочном этапе в КГ и ЭГ

Критерий	1	2	3	4	5	$p =$
P -зн.	$P = 4.450\text{E}-24$	$P = 6.84\text{E}-21$	$P = 8.48\text{E}-10$	$P = 1.2654\text{E}-14$	$P = 4.1\text{E}-13$	0.05
$t_{\text{экс}}$	$t_{\text{экс}} = 19.10$	$t_{\text{экс}} = 16.01$	$t_{\text{экс}} = 7.61$	$t_{\text{экс}} = 9.85$	$t_{\text{экс}} = 10.93$	$t_{\text{кр}} = 2.01$

Полученные P -значения и $t_{\text{экс}}$ позволили сделать вывод о наличии статистически значимых различий в результатах студентов КГ и ЭГ на контрольно-оценочном этапе с вероятностью в 95%. Рисунок 7 иллюстрирует динамику развития профессионально значимых качеств по результатам анкетирования в шкале Лайкерта.

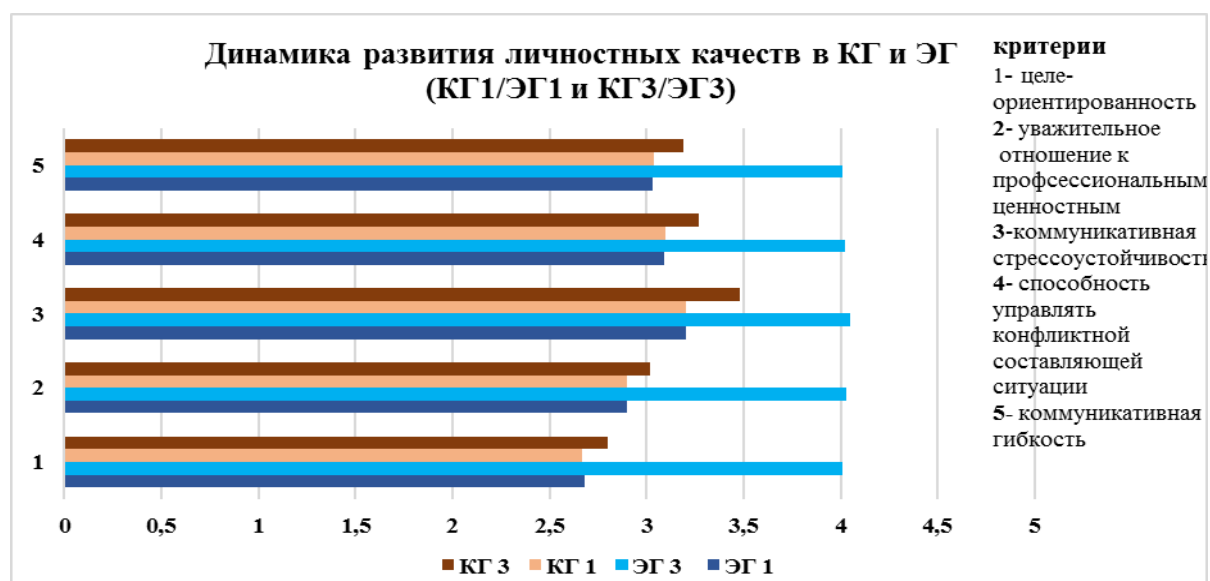


Рисунок 7 – Результаты сравнительной диагностики личностных качеств по критериям 1,2,3,4,5 на начальном и завершающем этапах эксперимента в КГ и ЭГ

Полученные результаты внедрения модульно-фреймовой лингводидактической технологии, разработанной на основе сценарно-фреймового подхода, позволяют говорить о ее результативности, что подтверждается статистическим анализом данных на трех этапах опытно-экспериментальной работы.

В **заключении** обобщаются основные результаты проведенного исследования, цель которого заключалась в разработке методологической

основы обучения ПСИК в высшей школе. Цель и гипотеза исследования определили его задачи, в результате решения которых уточнено понятие профессиональной стратегической иноязычной коммуникации студентов языковых направлений подготовки, определено содержание и компетентностная основа ПСИК, выявлена специфика ПСИК как самостоятельного вида профессионально-коммуникативной деятельности. Выдвинутые положения относительно сущности ПСИК и теоретический анализ современных подходов к обучению ИЯ позволили обосновать систему принципов обучения иноязычной коммуникации на основе сценарно-фреймового подхода в высшей школе. С учетом разработанной методологической основы сценарно-фреймового подхода, в исследовании спроектирована модульно-фреймовая технология обучения ПСИК и ее методическое содержание, которое включало типологии лингводидактических сценариев, фреймовых опор и проблемно-коммуникативных заданий. Экспериментальная апробация обоснованных в диссертации технологических и методических решений доказала результативность сценарно-фреймового подхода как основного методологического инструмента обучения ПСИК, что позволяет констатировать теоретическую и практическую значимость проведенного исследования.

Основные положения диссертации отражены в публикациях автора общим объемом 6,59 а.л.:

Статьи, опубликованные в научных изданиях, индексируемых в МБД Scopus и Wos

1. Kats, N. Integrative multifunctional model of bilingual teacher education/ N. Almazova, Y. Eremin, A. Rubtsova // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. - 2020. - 940 012134; doi.org/10.1088/1757-899X/940/1/012134
2. Kats, N. Tandem Language Learning as a Tool for International Students Sociocultural Adaptation / N. Almazova, A. Rubtsova, Y. Eremin, I. Baeva// In: Z. Anikina (eds) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEEHGIP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. - Vol. 131. – P. 174–187; Springer, Cham.; doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_19
3. Kats, N. Scenario-Based Instruction: The Case of Foreign Language Training at Multidisciplinary University / N. Almazova, A. Rubtsova, Y. Eremin, N. Smolskaia // Education Sciences. – 2021. - 11. - 227.; doi.org/10.3390/educsci11050227

Статьи, опубликованные в научных журналах, рекомендованных ВАК

4. Кац, Н.Г. К вопросу о содержании понятия «профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка» // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - 2018. - № 9 (сентябрь). ART 2656. Режим доступа: URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2656.htm>

5. Кац, Н.Г. Модель дидактической подготовки преподавателя иностранного языка // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - 2019. - № 10 (октябрь) ART 2776. Режим доступа: URL: <http://emissia.org/offline/2019/2776.htm>

6. Кац, Н.Г. Сценарий как модель дидактико-коммуникативного иноязычного педагогического взаимодействия // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - 2020. - № 11 (ноябрь). ART 2886. Режим доступа: URL: <http://emissia.org/offline/2020/2886>

7. Кац, Н.Г. Образовательный потенциал интегрированного цифрового мониторинга профессионального развития будущих специалистов иноязычного образования в вузе // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - 2021. - №11 (ноябрь). ART 2999. Режим доступа: URL: <http://emissia.org/offline/2021/2999.htm>

8. Кац, Н.Г. Типология дидактических средств сценарно-фреймового подхода к обучению профессиональной иноязычной коммуникации // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - 2022. - №3 (март). ART 3052. Режим доступа: URL: <http://emissia.org/offline/2022/3052.htm>

9. Кац, Н.Г. Сценарно-фреймовый подход к проектированию содержания обучения иностранному языку в высшей школе / А.В. Рубцова, Н.В. Чичерина, Ю.В. Еремин // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - 2022. - № 6 (июнь). ART 3076. Режим доступа: URL: <http://emissia.org/offline/2022/3076.htm>

10. Кац, Н.Г. Развитие умений коммуникативного чтения на иностранном языке у студентов многопрофильного вуза на основе технологии глобальной симуляции /А.В. Рубцова, Н.В. Чичерина, Ю.В. Еремин, В.В. Ищенко // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - 2022. - №9 (сентябрь). ART 3122. Режим доступа: URL: <http://emissia.org/offline/2022/3122.htm>

Статьи в научных изданиях, индексируемых в РИНЦ

11. Кац, Н.Г. К вопросу о соотношении и единстве систем основной и дополнительной профессиональной иноязычной подготовки / Ю.В. Еремин // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. - С. 386-387.

12. Кац, Н.Г. О содержании понятия методологической культуры преподавателя иностранного языка // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных статей. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 395-397.

13. Кац, Н.Г. Дискурс как дидактико-коммуникативная категория // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития материалы V Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных. - Москва, 2020. – С.1-5.

14. Кац, Н.Г. Профессиональная языковая личность преподавателя иностранного языка в свете лингводидактики // Язык, перевод, коммуникация в условиях полилога культур: труды Международного студенческого лингвистического форума 2020, 19–21 марта 2020 г./ под общ. ред. Н. И. Алмазовой и др. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. – С. 313-317.

15. Кац, Н.Г. Дидактико-коммуникативный подход как основа моделирования профессионально-направленной подготовки учителя иностранного языка в педагогическом вузе // Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных трудов / под ред. Т. И. Воронцовой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. - С. 580-582.

16. Кац, Н.Г. Современные тенденции реализации сценарного подхода в практике профессионального иноязычного образования // Язык, перевод, коммуникация в условиях полилога культур: труды II Всероссийской молодежной конференции с международным участием 13-14 мая 2021 г. / под общ. ред. Н. И. Алмазовой, А.В. Рубцовой, Е.С. Ключковой. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. – С. 544 -552.