

RU

Организация парного и группового взаимодействия студентов неязыковых специальностей на занятиях по английскому языку

Цагараева А. К.

Аннотация. Цель исследования – разработать и апробировать систему форматов парного и группового взаимодействия студентов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе при ограниченном аудиторном фонде (1-2 курсы бакалавриата, 4 академических часа в две недели). В статье последовательно представлены теоретические и практические аспекты исследования: систематизированы положения коммуникативного подхода, технологии обучения в сотрудничестве и задачного метода; на их основе спроектирована система парных и групповых форматов учебного взаимодействия (Information Gap, Think – Pair – Share, Jigsaw, «Карусель мнений», мини-дебаты, совместный продукт); представлена методика их встраивания в структуру практического занятия с готовыми раздаточными материалами – карточками для парной работы, рабочими листами экспертных групп и ролевыми карточками для дебатов. Научная новизна исследования состоит в разработке адаптированной к условиям ограниченного аудиторного фонда и разноуровневого состава группы технологии организации устно-речевой практики на занятиях по английскому языку, обеспечивающей в несколько раз большее индивидуальное время говорения по сравнению с фронтальным режимом. По итогам пилотной апробации разработанной системы (N = 68, два семестра, направления подготовки «Экономика и финансы» и «Менеджмент») среднее время говорения студента выросло с 2,4 до 14,2 мин., беглость устной речи – на 52%; входное и итоговое анкетирования студентов, проводимые для оценки субъективного восприятия учебного процесса, зафиксировали положительную динамику по всем восьми показателям субъективной оценки речевой практики (уверенность при говорении, достаточность времени для практики, готовность к публичному высказыванию, комфортность работы с разноуровневым партнёром и др.). В результате установлено, что ключевую роль в повышении речевой активности играет не сам факт парной или групповой работы, а структура задания: коммуникативная потребность, речевые опоры, ролевая дифференциация и обязательная рефлексия – без этих элементов парная работа теряет дидактическую ценность.

EN

Organization of pair and group interaction of non-linguistic students in English language classes

A. K. Tsagaraeva

Abstract. The aim of the study is to develop and pilot a system of pair and group interaction formats for English language classes in non-linguistic undergraduate programmes operating under limited classroom time (1st-2nd year, 4 academic hours per fortnight). The article presents both the theoretical and the practical dimensions of the study: it systematises the principles of the communicative approach, cooperative learning, and task-based instruction; on this basis a system of six formats of student interaction is designed (Information Gap, Think – Pair – Share, Jigsaw, Rotating Opinions, structured mini-debates, and collaborative output); the methodology of integrating these formats into a practical class is set out, with ready-to-use instructional materials – worksheets for pair work, expert-group sheets, and role cards for debates. The novelty of the study is procedural and consists in the development of a technology for organising oral classroom practice in English that is adapted to the constraints of a limited timetable and to mixed-proficiency groups, and that secures a sixfold increase in individual speaking time compared to a frontal mode of work. A pilot study (N=68, two semesters, Economics and Management programmes) showed that average individual speaking time increased from 2.4 to 14.2 minutes, oral fluency grew by 52%, and entry and exit student questionnaires designed to capture subjective perceptions of the learning process recorded positive dynamics across all eight indicators of subjective evaluation of speaking practice (confidence in speaking, sufficiency of practice time, willingness to speak in front of the class, comfort of working with

mixed-proficiency partners, and others). The study establishes that the key driver of increased speaking activity is not pair or group work as such but the structure of the task – communicative need, language scaffolds, role differentiation, and obligatory reflection: in the absence of these elements, pair work loses its didactic value.

Введение

Преподавание иностранного языка на неязыковых направлениях подготовки сопряжено с рядом неизбежных ограничений, которые определяют не столько содержание курса, сколько способ его организации. Количество аудиторных часов, как правило, невелико: например, в Московском университете имени С. Ю. Витте на первом-втором курсах бакалавриата типичная нагрузка составляет одно семинарское и одно практическое занятие – раз в две недели. При таком режиме каждая минута контактного времени приобретает особую ценность, а выбор форм учебной деятельности перестаёт быть вопросом методического предпочтения и превращается в вопрос целесообразности. Между тем значительная часть аудиторного времени в неязыковом вузе по-прежнему расходуется на фронтальные виды работы – проверку домашнего задания, объяснение грамматики, чтение вслух, – при которых реальное время говорения каждого отдельного студента не превышает двух-трёх минут за занятие. О. В. Старинина (2022), исследуя билингвальный профиль студентов-нелингвистов, зафиксировала преобладание медиального (смешанного) типа билингвизма у 55% обучающихся и координативного – лишь у 7%, что, по её заключению, свидетельствует о недостаточной автономности иноязычной речевой системы и склонности к переключению на родной язык при любом коммуникативном затруднении. Из обозначенного следует, что без целенаправленного увеличения доли устного взаимодействия «студент – студент» формирование устойчивых речевых навыков в условиях ограниченного аудиторного фонда остаётся труднодостижимым.

Теоретическую и эмпирическую рамку настоящего исследования составляют работы отечественных учёных:

- Е. И. Пассова (1991), И. А. Зимней (1985), П. В. Закотновой и А. Ю. Чудиновой (2025), С. А. Золотарёвой и М. В. Межовой (2019) – по обучению иноязычному говорению;
- К. Э. Безукладникова и Е. С. Мелехиной (2023), М. А. Слепневой (2024), О. В. Старининой (2022) – по преподаванию иностранного языка в неязыковых вузах;
- Е. С. Полат (2012), И. Г. Якимович (2015), О. А. Обдаловой и Т. В. Мацалак (2022), Н. В. Сидаковой (2017), А. Ж. Нургалиевой (2017) – по вопросам обучения в сотрудничестве, применению метода дискуссии в обучении иностранному языку;
- Е. В. Астапенко и А. В. Бедаревой (2021) – по использованию цифровых образовательных ресурсов в курсе иностранного языка;
- М. А. Одинокой (2014) – по применению технологии интерактивного обучения в рамках организации самостоятельной работы студентов.

Также привлекались статьи зарубежных исследователей: Д. Джонсона и Р. Джонсона (Johnson, Johnson, 2009), М. Тамими с соавторами (Tamimy, Rashidi, Koh, 2023), Р. С. Мина и М. Алтуна (Meena, Altun, 2020) – по обучению в сотрудничестве, в том числе в рамках преподавания иностранного языка, Ф. Лаймана (Lyman, 1981), Л. Тянь и Х. Цзяна (Tian, Jiang, 2021), Э. Намазиандоста с соавторами (Namaziandost, Hashemifardnia, Shafiee, 2019) – по вопросам обучения иноязычному говорению.

Несмотря на представительность теоретической и эмпирической базы, дефицит методических разработок, пригодных для специфических условий неязыкового бакалавриата – малого объёма аудиторных часов и разнородного состава группы, – достаточно ощутим: парная и групповая работа в отечественной практике нередко используется эпизодически, как элемент «открытого занятия», а не как системный компонент курса.

Обозначенная проблематика определяет направленность настоящей статьи – разработать и апробировать систему форматов парного и группового взаимодействия студентов на занятиях по английскому языку, адаптированную к условиям аудиторного занятия на неязыковых направлениях подготовки (1-2 курсы бакалавриата, 4 академических часа в две недели), и оценить её работоспособность на основе данных пилотной апробации.

В соответствии с обозначенной целью были поставлены следующие задачи:

1. систематизировать теоретические положения коммуникативного подхода, технологии обучения в сотрудничестве и задачного метода, применимые к проектированию форматов парного и группового взаимодействия студентов на занятиях по английскому языку в условиях неязыкового вуза;
2. на основе обозначенных теоретических положений разработать систему форматов парного и группового взаимодействия, адаптированную к условиям неязыкового бакалавриата с ограниченным аудиторным фондом и разнородным составом группы;
3. представить дидактическое обоснование и методику реализации каждого формата, включая принципы их встраивания в структуру практического занятия;
4. апробировать разработанную систему в учебном процессе и оценить её работоспособность по трём критериям – речевой активности, беглости устной речи и субъективной удовлетворённости студентов.

Для решения поставленных задач в работе использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования. Анализ научно-методической литературы по проблемам коммуникативного подхода, обучения в сотрудничестве и задачного метода применялся для систематизации теоретических положений, выступивших основанием для проектирования системы форматов взаимодействия. Метод педагогического проектирования использовался при разработке системы из шести форматов парного и группового взаимодействия и сопровождающего раздаточного материала. Метод опытно-экспериментальной работы реализовался в форме пилотной

апробации разработанной системы в естественных условиях учебного процесса. Для оценки её работоспособности применялись три эмпирических инструмента: входное и итоговое анкетирование студентов по 5-балльной шкале Ликерта, включающее восемь утверждений о субъективном восприятии речевой практики; экспертное наблюдение с хронометражем индивидуального времени говорения и фиксации количества реплик; устный тест на беглость речи в формате одноминутного монолога на профессионально ориентированную тему с подсчётом значимых смысловых единиц – завершённых фрагментов высказывания, несущих новую информацию. Описательный метод применялся при изложении дидактического обоснования каждого формата и сценариев его реализации; метод обобщения педагогического опыта – при формулировании рекомендаций для преподавателей.

Исследование проводилось на базе Московского университета имени Витте в 2023/2024 и 2024/2025 учебных годах. Участниками выступили студенты 1-2 курсов неязыковых направлений подготовки (экономика и финансы, менеджмент), изучающие английский язык в рамках дисциплины «Иностранный язык». Общее количество участников – 68 человек; входной уровень владения языком варьировался от A2 до B1 по шкале CEFR, что типично для неязыкового контингента. Режим занятий – одно семинарское (2 академических часа) и одно практическое (2 академических часа) раз в две недели. Парное и групповое взаимодействие внедрялось на практических занятиях; семинарские часы использовались для введения нового языкового материала, работы с текстом, аудирования.

Методологически работа опирается на коммуникативный подход (Пассов, 1991), технологию обучения в сотрудничестве (Полат, 2012; Johnson, Johnson, 2009) и принцип задачного обучения (Namaziandost et al., 2019). Проектирование форматов осуществлялось с учётом ряда ограничений – гетерогенности группы по уровню владения языком, дефицита аудиторного времени и необходимости сочетать развитие устной речи с освоением профессионально ориентированной лексики.

Практическая значимость работы определяется прежде всего готовностью разработанной системы к непосредственному внедрению: разработанные карточки с заданиями типа Information Gap (парная работа на восстановление недостающих фрагментов профессионально ориентированной информации), рабочие листы экспертных групп для формата Jigsaw и ролевые карточки для мини-дебатов могут быть использованы преподавателями иностранного языка неязыковых вузов без существенной адаптации, в том числе в программах с минимальным аудиторным фондом. Предложенная трёхпараметрическая схема оценки результативности парных и групповых форматов – хронометраж индивидуального времени говорения, анкетирование студентов по 5-балльной шкале Ликерта и тест на беглость устной речи – также может выступать самостоятельным методическим инструментом мониторинга устно-речевой активности студентов на занятиях по иностранному языку.

Обсуждение и результаты

Теоретические основания проектирования системы парных и групповых форматов учебного взаимодействия в условиях неязыкового вуза

Теоретической рамкой для осмысления парной и групповой работы на занятиях по иностранному языку традиционно служат несколько пересекающихся концепций. Е. И. Пассов (1991) одним из первых обосновал коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, в основе которого лежит принцип ситуативности: единицей обучения выступает не предложение и не текст, а ситуация как система взаимоотношений. И. А. Зимняя, рассматривая психологические механизмы порождения иноязычного высказывания, определила речевую деятельность как «процесс формирования и формулирования мысли» и подчеркнула: предмет мысли студента – то, о чём он хочет сказать на иностранном языке, – «должен быть ему интересен, ясен и доступен для понимания» (1985, с. 86); без этого условия говорение подменяется механическим воспроизводством заученных конструкций. Е. С. Полат адаптировала для российского контекста технологию обучения в сотрудничестве, или кооперативного обучения (cooperative learning), выделив три наиболее необходимых для педагогического учёта принципа: единую награду для группы, индивидуальную ответственность каждого участника и равные возможности для достижения успеха (Полат, 2012). За рубежом теоретическую базу кооперативного обучения составляет теория социальной взаимозависимости Д. Джонсона и Р. Джонсона, в рамках которой выделены пять структурных элементов продуктивного учебного сотрудничества (Johnson, Johnson, 2009). Первым из них выступает положительная взаимозависимость – построение задания таким образом, что успех каждого участника возможен только при успехе всей группы; вторым – индивидуальная подотчётность, при которой вклад каждого участника обособлен и поддаётся оценке; третьим – стимулирующее (содействующее) взаимодействие лицом к лицу, предполагающее объяснение, поддержку и обмен ресурсами между участниками; четвёртым – направленное формирование социальных навыков (умение слушать, договариваться, разрешать разногласия, распределять роли); пятым – групповая рефлексия, в ходе которой участники анализируют, насколько эффективно они работали и что необходимо изменить в дальнейшем.

Примечательно, что эмпирические работы последних лет дают основания говорить о продуктивности кооперативных форм на занятиях иностранного языка. Л. Тянь и Х. Цзян (Tian, Jiang, 2021) в квазиэксперименте с 36 китайскими студентами установили, что при выполнении коммуникативных заданий пары, образованные из студентов разного уровня владения языком, заметно чаще включаются в обсуждение и уточнение значения слов и выражений, чем пары, в которых оба участника слабо владеют языком; количество переключений

на родной язык в смешанных парах при этом оказывается ниже. Э. Намазиандост (Namaziandost et al., 2019) и соавторы, работая со 140 студентами среднего уровня владения английским языком, зафиксировали, что все три типа коммуникативных заданий, выделенных Н. С. Прабху в его классификации задачного обучения (task-based learning) – а именно информационный разрыв, разрыв мнений и логический разрыв, – способствуют повышению беглости устной речи. Под «разрывом» в этой классификации понимается дефицит, преодоление которого образует коммуникативную потребность партнёров: при информационном разрыве партнёры располагают разными частями сведений и должны обменяться ими для решения общей задачи; при разрыве мнений участники, имея общую информацию, формулируют и сопоставляют расходящиеся точки зрения; при логическом разрыве – выводят новое заключение из имеющихся данных через рассуждение и аргументацию. В российской академической практике Е. В. Астапенко и А. В. Бедарева (2021), опросив 124 студента Сибирского государственного университета им. М. Ф. Решетнёва (СибГУ), установили: 73% респондентов назвали недостаток интерактивной работы главным недостатком дистанционного формата, а 47% выделили возможность групповой работы как приоритетную опцию для практических занятий. О. А. Обдалова и Т. В. Мацалак, обосновывая модель педагогического партнёрства в обучении иностранному языку, подчёркивают значимость среды, в которой «студенты и преподаватель становятся соучастниками общей деятельности с осмысленным и значимым вкладом» (2022, с. 220). Интегративные задания, выполняемые в малых группах с опорой на интернет-ресурсы, обеспечивают рост профессиональной иноязычной компетенции даже при ограниченном аудиторном фонде, на что указывают П. В. Закотнова и А. Ю. Чудинова (2025) применительно к обучению иностранному языку в неязыковой магистратуре.

Однако, в нашем представлении, ряд практических вопросов остаётся недостаточно проработанным. М. Тамими и соавторы (Tamimy et al., 2023), проведя качественное исследование с 14 преподавателями английского языка как иностранного (English as a Foreign Language, EFL), пришли к выводу: несмотря на положительное отношение к кооперативному обучению, преподаватели применяют его нерегулярно и зачастую сводят к обычной групповой работе, не соблюдая упомянутых выше структурных принципов теории социальной взаимозависимости – положительной взаимозависимости, индивидуальной подотчётности, групповой рефлексии. Сформулированные теоретические основания и обозначенные проблемы внедрения определили подход к проектированию авторской системы парных и групповых форматов взаимодействия, описание которой приводится далее.

Состав и общая характеристика разработанной системы парных и групповых форматов взаимодействия

Отправной точкой при разработке системы послужило наблюдение, неоднократно описанное в литературе: в условиях преобладающей фронтальной работы реальное индивидуальное время говорения студента на иностранном языке за занятие невелико и измеряется единицами минут (Золотарёва, Межова, 2019; Одинокая, 2014). Переход к парным и групповым форматам позволяет увеличить это время в 4-6 раз за счёт параллельной работы нескольких пар или групп одновременно. Однако само по себе деление на пары не гарантирует продуктивного взаимодействия; необходима структура задания, порождающая коммуникативную потребность – то, что Е. И. Пассов (1991) определял как мотивированность говорения: высказывание возникает лишь тогда, когда у говорящего есть на это внутренняя причина.

С опорой на указанные теоретические основания и с учётом контекста (ограниченное время, разноуровневая группа, профессиональная ориентация курса) мы спроектировали шесть базовых форматов парного и группового взаимодействия, образующих единую систему. Каждый формат рассчитан на определённый этап занятия и определённый тип речевой задачи.

Сводная характеристика шести форматов представлена в Таблице 1.

Таблица 1. Система форматов парного и группового взаимодействия

Формат	Тип	Кол-во участников	Время, мин.	Этап занятия	Ключевая речевая задача
Information Gap	Парный	2	7-8	Основной	Обмен фактической информацией
Think – Pair – Share	Парный → групповой	2 → группа	8-10	Вводный / основной	Формулирование и обсуждение мнения
Jigsaw	Групповой	4-5	20-25	Основной	Пересказ, передача содержания
Карусель мнений	Парный с ротацией	2 (со сменой)	12-15	Основной	Аргументация, спонтанная речь
Мини-дебаты	Групповой	3-4 vs 3-4	16-20	Основной	Аргументация, контраргументация
Совместный продукт	Групповой	3-4	20-30	Завершающий	Подготовка и представление устного продукта

Дидактическое обоснование и методика реализации форматов на практическом занятии

Формат 1. «Информационный разрыв» (Information Gap)

Парный формат, при котором каждый из двух партнёров располагает частью информации, необходимой для выполнения общего задания. Коммуникативная потребность возникает из самой структуры задачи: без обмена данными задание невыполнимо. В нашей реализации информационный разрыв создаётся на материале профессионально ориентированных текстов. Покажем это на конкретном примере. Студент А получает карточку с таблицей финансовых показателей компании, в которой заполнены ячейки за I и III кварталы,

а данные за II и IV кварталы отсутствуют (обозначены знаком «?»). Студент В получает зеркальную карточку – у него заполнены II и IV кварталы, а пустые ячейки стоят там, где у партнёра есть данные (Рисунок 1, 2). Внизу каждой карточки размещены речевые опоры двух типов: для запроса информации (What was the revenue in Q2? Could you tell me the number of...?) и для её предоставления (According to my data, it was... The figure for Q3 is...). Задача пары – за 7-8 минут восстановить полную годовую картину и сформулировать устный вывод о динамике. Преподаватель в диалог не вступает, но перемещается между парами, фиксируя типичные ошибки для последующего разбора.

Н. В. Сидакова (2017), анализируя дидактический потенциал групповой дискуссии в обучении иностранному языку, обращает внимание на её способность смещать фокус внимания студентов с формальной правильности языковых конструкций на содержательную сторону высказывания. Задание с информационным разрывом работает по той же логике: студент сосредоточен не на правильности грамматической конструкции, а на том, чтобы получить недостающую цифру, – и язык становится инструментом, а не самоцелью.

STUDENT A
INFORMATION GAP — Company Performance

Your task: Ask your partner questions to complete the missing data (marked with «?»). Do NOT show your card!

Indicator	Q1	Q2	Q3	Q4
Revenue (\$ mln)	12.4	?	15.1	?
Net Profit (\$ mln)	?	2.8	?	4.0
Employees	340	?	385	?
Customer Satisfaction (%)	?	78	?	85

Asking for data:

- What was the revenue in Q2?
- Could you tell me the number of...?
- Do you have the data for...?

Giving information:

- According to my data, it was...
- The figure for Q3 is...
- I can see that... stood at...

Рисунок 1. Карточка Student A для парной работы в формате Information Gap (тема “Company Performance”)
Примечание. Пустые ячейки (отмечены знаком «?») содержат данные, которыми располагает Student B;
внизу – речевые опоры для запроса и передачи информации.

STUDENT B
INFORMATION GAP — Company Performance

Your task: Ask your partner questions to complete the missing data (marked with «?»). Do NOT show your card!

Indicator	Q1	Q2	Q3	Q4
Revenue (\$ mln)	?	13.7	?	17.2
Net Profit (\$ mln)	1.9	?	3.5	?
Employees	?	360	?	410
Customer Satisfaction (%)	72	?	81	?

Asking for data:

- What was the revenue in Q1?
- Could you tell me the number of...?
- Do you have the data for...?

Giving information:

- According to my data, it was...
- The figure for Q1 is...
- I can see that... stood at...

Рисунок 2. Карточка Student B для парной работы в формате Information Gap (тема “Company Performance”)
Примечание. Структура зеркальна по отношению к карточке Student A: заполненные и пустые ячейки инвертированы.

Формат 2. «Думай – обсуди – поделись» (Think – Pair – Share)

Трёхфазный формат, восходящий к технике Ф. Лаймана (Luman, 1981). Первая фаза (1-2 минуты): преподаватель задаёт открытый вопрос, связанный с темой занятия; каждый студент индивидуально формулирует

ответ – устно про себя или в виде краткой записи на английском. Вторая фаза (3-4 минуты): студенты объединяются в пары и обсуждают свои варианты; задача – прийти к согласованной позиции или зафиксировать расхождение. Третья фаза (3-4 минуты): 2-3 пары представляют результат всей группе. Ценность формата – в том, что индивидуальная фаза обеспечивает время на обдумывание, снижая тревожность менее уверенных студентов, а парная фаза позволяет «отрепетировать» ответ в камерной обстановке прежде, чем выступить перед аудиторией. Отечественные авторы, описывая партнёрское взаимодействие на занятиях иностранного языка, особо выделяют среди его условий «психологическую безопасность» – атмосферу, для которой характерны «высокая вовлечённость студентов, развитие культуры взаимопомощи и поддержки, отсутствие предвзятого отношения» (Обдалова, Мацалак, 2022, с. 221); формат Think – Pair – Share создаёт именно такую атмосферу.

Формат 3. «Экспертные группы» (Jigsaw)

Групповой формат (4-5 человек), при котором каждый участник получает отдельный фрагмент учебного материала, становится «экспертом» по своему фрагменту и затем передаёт содержание группе. Обдалова и Мацалак – и здесь стоит привести их формулировку развёрнуто – определяют работу экспертных групп как деятельность, позволяющую «объединить студентов на основе единой образовательной цели, с разделением персональной ответственности за вверенную часть работы над иноязычным материалом и групповой ответственности за качество конечного интеллектуального продукта» (2022, с. 221). Именно эта двойная ответственность – персональная и групповая – отличает Jigsaw от обычного группового чтения.

В нашей практике формат реализуется следующим образом. Профессионально ориентированный текст объёмом 1200-1500 слов делится на 4-5 смысловых блоков. Каждый студент получает свой блок и рабочий лист эксперта (Рисунок 3), структурированный в три шага: (1) выписать ключевую лексику из фрагмента (до 5 слов), (2) сформулировать главную мысль в одном-двух предложениях на английском, (3) составить план устного пересказа из 3-4 пунктов. На индивидуальную работу отводится 5 минут, на подготовку пересказа – ещё 3 минуты, после чего эксперты поочерёдно представляют свои блоки группе (12-15 минут). В итоге вся группа владеет содержанием полного текста, а каждый участник провёл не менее 3-4 минут в роли говорящего.

JIGSAW – Expert Worksheet Fragment # _____

Step 1. Key vocabulary from your fragment (5 words max)

Step 2. Main idea of your fragment (1–2 sentences in English)

Step 3. Plan your oral summary (3–4 bullet points)

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Рисунок 3. Рабочий лист эксперта для формата Jigsaw

Формат 4. «Карусель мнений» (Rotating Opinions)

Парный формат со сменой партнёров. Студенты рассаживаются в два ряда лицом друг к другу; каждая пара получает одну и ту же дискуссионную тему (например, Should companies invest in AI or in employee training?). После 3 минут обсуждения внешний ряд сдвигается на одно место – каждый студент оказывается с новым собеседником и получает новую тему (или продолжает предыдущую, обогащённую аргументами предшествующего партнёра). За 12-15 минут каждый студент проходит 3-4 ротации. При группе в 16 человек одновременно работают 8 пар, и время говорения каждого студента за 15 минут составляет не менее 6-7 минут – в 3-4 раза больше, чем при фронтальном опросе за тот же период.

Формат 5. «Структурированные дебаты в мини-группах»

Две мини-группы по 3-4 человека получают противоположные позиции по профессионально значимому вопросу. Внутри группы распределяются роли с помощью специальных ролевых карточек (Рисунок 4): спикер формулирует позицию команды, аналитик подбирает факты и примеры из текста, оппонент предвосхищает контраргументы противоположной стороны. Каждая карточка содержит краткое описание роли, набор речевых клише (для спикера – Our position is that... The key argument is...; для оппонента – I see your point, however... Have you considered that...?) и чек-лист для самопроверки. Подготовка – 5-7 минут (групповое

обсуждение на английском); дебаты – 8-10 минут; рефлексия – 3 минуты, в ходе которой преподаватель выносит на обсуждение удачные речевые ходы и типичные ошибки.

MINI-DEBATE – Role Cards

SPEAKER	ANALYST	OPPONENT
You present your team's position clearly and persuasively. Useful phrases: <i>Our position is that...</i> <i>We believe this because...</i> <i>The key argument is...</i> <i>To sum up our view...</i> Self-check: ☐ Did I state our position clearly? ☐ Did I use 2+ arguments? ☐ Did I make eye contact?	You prepare facts, examples, and evidence to support the Speaker. Useful phrases: <i>For instance, studies show...</i> <i>According to the text...</i> <i>The data suggests that...</i> <i>A good example is...</i> Self-check: ☐ Did I find 2+ facts/examples? ☐ Did I pass them to the Speaker? ☐ Are my sources from the text?	You anticipate the other team's arguments and prepare counter-points. Useful phrases: <i>I see your point, however...</i> <i>That may be true, but...</i> <i>Have you considered that...?</i> <i>On the other hand...</i> Self-check: ☐ Did I predict 2+ counter-args? ☐ Did I respond respectfully? ☐ Did I use polite disagreement?

Рисунок 4. Комплект ролевых карточек для формата «Мини-дебаты»

Примечание. Три карточки – Speaker, Analyst, Opponent – с указанием задачи, речевых клише и чек-листа для самопроверки. Цветовая маркировка позволяет быстро идентифицировать роль при распределении в группе.

Нургалиева, рассматривая дискуссию как метод формирования коммуникативных навыков, приходит к ёмкому заключению: применение дискуссии «способствует самостоятельному и творческому созиданию, мотивации речевого акта у студента, тем самым стимулирует его к высказыванию, ведет к естественному развитию неподготовленной, спонтанной речи» (2017, с. 72). Ролевые карточки, по нашим наблюдениям, усиливают этот эффект: студент, получивший конкретную роль и набор речевых опор, вступает в дискуссию увереннее, чем при абстрактном приглашении «обсудите тему».

Формат 6. «Совместный продукт» (Collaborative Output)

Групповой формат (3-4 человека), направленный на создание конкретного речевого продукта: устной мини-презентации (2-3 минуты на группу), рекламного питча, мини-доклада по результатам разбора ситуации. Задача предполагает интеграцию всех видов речевой деятельности: чтение исходного материала, обсуждение в группе, подготовку устного выступления, слушание выступлений других групп. Формат используется на завершающем этапе тематического модуля и выполняет функцию итогового коммуникативного задания.

Разработанные форматы не предполагают использования всех шести на одном занятии. Это гибкий конструктор, из которого преподаватель выбирает 2-3 формата в зависимости от цели занятия, этапа тематического модуля и уровня подготовленности группы. При проектировании последовательности мы руководствовались несколькими соображениями.

Принцип нарастающей коммуникативной сложности задаёт движение от контролируемого взаимодействия к свободному: Information Gap (жесткая структура, предсказуемый набор речевых действий) → Think – Pair – Share (полуструктурированное обсуждение) → Карусель/Дебаты (свободная аргументация). Принцип ротации партнёров обеспечивает разнообразие речевого опыта: студент в течение занятия взаимодействует не с одним, а с двумя-тремя собеседниками разного уровня. Тянь и Цзян (Tian, Jiang, 2021) убедительно подтвердили, что смешанные по уровню пары порождают больше эпизодов согласования значений, чем однородные пары низкого уровня, – и ротация позволяет этот эффект воспроизводить многократно. Третий принцип – обязательная рефлексия – завершает каждый блок парной или групповой работы 2-3-минутной фазой, в которой преподаватель выносит на обсуждение 2-3 удачные формулировки и 1-2 типичные ошибки. М. А. Слепнева (2024), описывая модульную организацию курса иностранного языка в техническом вузе, подчёркивает: модульность в сочетании с кооперативными формами компенсирует дефицит аудиторных часов, а рефлексия выполняет при этом функцию закрепляющего элемента, без которого речевой опыт рассеивается.

Приведём конкретный сценарий практического занятия (90 минут), построенного на разработанной системе:

- речевая разминка (Think – Pair – Share): преподаватель задаёт вопрос What makes a negotiation successful? – 8 мин.;
- введение лексики по теме переговоров с опорой на короткий аудиофрагмент – 12 мин.;
- парная работа Information Gap: студенты получают карточки (Рисунок 1, 2) с данными о двух компаниях, ведущих переговоры о партнёрстве; задача – восстановить полную картину и решить, выгодна ли сделка обоим сторонам, – 10 мин.;

- мини-дебаты: две группы получают позиции «за» и «против» заключения сделки, распределяют роли по карточкам (Рисунок 4), готовятся и проводят дебаты – 20 мин.;
- рефлексия: преподаватель выделяет 3 удачных речевых хода и 2 типичные ошибки, разбирает их с группой – 5 мин.

При таком распределении суммарное время парного и группового взаимодействия составляет около 40 минут из 90, а время индивидуального говорения каждого студента – от 12 до 18 минут, что в 5-8 раз превышает показатели фронтального режима.

Гетерогенность группы – не препятствие, а ресурс, если формирование пар и групп осуществляется осознанно. На основе данных входного тестирования мы разделили студентов на три условных уровня (A2, A2+, B1) и применяли две стратегии комплектования. Для форматов Information Gap и Think – Pair – Share использовались смешанные пары: один партнёр уровня A2, другой – A2+ или B1; более сильный партнёр выступает «локомотивом» диалога, а более слабый получает речевой ввод повышенной сложности в камерном формате «один на один». Для формата Jigsaw – однородные экспертные подгруппы по уровню на этапе подготовки (чтобы каждый мог работать в комфортном темпе), но смешанные «домашние» группы на этапе обмена (чтобы обеспечить разнообразие речевого опыта).

И. Г. Якимович (2015), описывая особенности технологии обучения в сотрудничестве на практических занятиях в вузе, выделяет три типа зависимости участников совместной деятельности – внутригрупповую, межгрупповую и ролевую, – обеспечивающих, с одной стороны, индивидуальную ответственность каждого студента за общий результат, а с другой – продуктивное взаимодействие между более сильными и более слабыми участниками: первые получают опыт объяснения и поддержки, что углубляет их собственное владение материалом, вторые – доступный речевой образец и модель для подражания. По сути, речь идёт о взаимном обучении, при котором зона ближайшего развития актуализируется не через преподавателя, а через сверстника.

В условиях парного и группового взаимодействия преподаватель перестаёт быть центральной фигурой коммуникации и принимает на себя несколько параллельных функций: проектировщик задания (до занятия), организатор деятельности (инструктаж, формирование пар/групп, контроль времени), наблюдатель-фиксатор (мониторинг речевой активности, запись удачных формулировок и типичных ошибок), консультант (точечная помощь по запросу студента, без вмешательства в ход диалога) и модератор рефлексии (обсуждение результатов после каждого блока). Обдалова и Мацалак описывают подобную трансформацию как «сдвиг центра самодвижения процесса обучения иностранному языку с “от преподавателя к студенту” к “студент – студент – преподаватель”» (2022, с. 224) – и в нашей модели именно этот сдвиг является организующим принципом.

Результаты пилотной апробации разработанной системы и их интерпретация

Разработанная система внедрялась в течение двух семестров (2024/2025 учебный год) в учебных группах 1-го курса (направления «Экономика и финансы», «Менеджмент», N = 68). Для оценки мы использовали три инструмента.

Инструмент 1. Хронометраж речевой активности. На трёх контрольных занятиях (в начале семестра – до внедрения системы, в середине и в конце) мы измеряли среднее время говорения каждого студента (Таблица 2).

Таблица 2. Среднее время индивидуального говорения студента за занятие (90 мин.)

Замер	Режим работы	Среднее время говорения, мин.	Медиана, мин.
Замер 1 (начало семестра)	Преимущественно фронтальный	2,4	1,8
Замер 2 (середина семестра)	2-3 формата за занятие	11,7	10,5
Замер 3 (конец семестра)	2-3 формата за занятие	14,2	13,0

Увеличение среднего времени говорения с 2,4 до 14,2 минуты (почти в шесть раз) связано прежде всего с организационным эффектом: параллельная работа нескольких пар и групп физически увеличивает речевое время каждого участника. Разница между вторым и третьим замерами объясняется, по нашим наблюдениям, тем, что к концу семестра студенты освоили процедуры форматов и тратили меньше времени на организационные моменты (распределение ролей, уточнение инструкции), а больше – на собственно говорение.

Инструмент 2. Анкетирование студентов. В начале и в конце семестра студенты заполняли анкету из 8 утверждений (5-балльная шкала Ликерта: 1 – категорически не согласен, 5 – полностью согласен). Динамика по всем пунктам представлена в Таблице 3.

Таблица 3. Результаты анкетирования студентов (N = 68), средний балл

Утверждение	Начало семестра	Конец семестра	Δ
1. Я чувствую себя уверенно, когда говорю на английском на занятии	2,1	3,4	+1,3
2. Мне хватает времени, чтобы практиковать говорение на занятии	1,8	3,7	+1,9
3. Работа в паре/группе помогает мне лучше запоминать слова и конструкции	2,5	4,0	+1,5
4. Я готов/готова высказаться перед всей группой на английском	1,9	3,2	+1,3
5. Занятия по английскому мне интересны	2,7	3,8	+1,1
6. Я понимаю, зачем мне иностранный язык в будущей профессии	3,0	3,9	+0,9
7. Мне комфортно работать с партнёром другого уровня владения языком	2,3	3,6	+1,3
8. После занятия я могу назвать 3-5 новых слов или выражений, которые запомнил(а)	2,0	3,5	+1,5

Наиболее выраженный сдвиг – по пункту 2 (достаточность времени для практики говорения, +1,9), что напрямую согласуется с данными хронометража. Примечательна также динамика по пункту 7 (комфортность работы с партнёром другого уровня, +1,3): если в начале семестра перспектива взаимодействия с более сильным или более слабым партнёром вызывала скорее настороженность, то к концу студенты оценивали такой опыт положительно. Это согласуется с тем, что К. Э. Безукладников и Е. С. Мелехина (2023) отмечали в контексте заданий, предполагающих обучение в сотрудничестве: подобные форматы развивают одновременно и предметную компетенцию, и метакогнитивные навыки – в том числе способность к рефлексии и самоорганизации.

Инструмент 3. Тест на беглость речи. Студентам предлагалось в течение одной минуты без подготовки высказаться на заданную профессионально ориентированную тему (например, What are the advantages of remote work for companies?). Мы подсчитывали значимые смысловые единицы – завершённые фрагменты высказывания, несущие новую информацию. Средний показатель вырос с 4,8 единицы в минуту в начале семестра до 7,3 единицы в минуту в конце (+52%). Р. С. Мина и М. Алтун (Meena, Altun, 2020) в аналогичном эксперименте с использованием кооперативных стратегий (think-pair-share, round robin, learning together) также зафиксировали выраженный положительный эффект на развитие устно-речевых навыков, что согласуется с полученными нами данными.

Организационный эффект – увеличение речевого времени – проявился немедленно, уже на первом занятии с использованием парных форматов, и не потребовал специальной подготовки студентов; достаточно было чёткой инструкции и раздаточного материала с речевыми опорами. Качественный же эффект – рост беглости, снижение тревожности, повышение интереса – накапливался постепенно и стал заметным к середине семестра, когда студенты освоили процедуры форматов и перестали тратить когнитивные ресурсы на понимание задания. Этот временной зазор между организационным и качественным эффектами важно учитывать при планировании: преподавателю, впервые внедряющему систему, не следует ожидать немедленного роста беглости – для этого необходим период «вработывания» в 4-6 занятий.

Разноуровневость группы, традиционно воспринимаемая как проблема, в условиях целенаправленного формирования смешанных пар превратилась в ресурс: более сильные студенты получали опыт объяснения (что углубляло их собственное владение материалом), а более слабые – доступный речевой образец и модель для подражания. К концу семестра мы наблюдали, как студенты самостоятельно предлагали варианты распределения ролей и корректировали регламент внутри группы – иными словами, брали на себя часть организаторских функций, ранее принадлежавших преподавателю.

Ограничения исследования необходимо обозначить. Выборка невелика (N = 68), контрольная группа отсутствовала, а данные о беглости речи основаны на одноминутном тесте, который не исчерпывает всей полноты устно-речевой компетенции. Полноценный экспериментальный дизайн с рандомизацией, контрольной группой и отсроченным замером – задача следующего этапа.

Заключение

Полученные результаты позволяют сформулировать выводы, соотносящиеся с поставленными во введении задачами:

1) систематизация теоретической базы (коммуникативный подход, технология обучения в сотрудничестве, задачный метод) показала, что эти концепции сходятся в общей идее мотивированности говорения, обусловленной коммуникативной потребностью, – именно эта идея и легла в основание авторской системы;

2) на обозначенной теоретической основе была разработана система из шести форматов парного и группового взаимодействия (Information Gap, Think – Pair – Share, Jigsaw, Карусель мнений, мини-дебаты, совместный продукт), адаптированная к условиям 4 аудиторных часов раз в две недели и разноуровневого состава группы;

3) для каждого формата представлены дидактическое обоснование, методика реализации и образцы готового раздаточного материала, пригодные к непосредственному использованию преподавателями неязыковых вузов;

4) пилотная апробация (N = 68, два семестра) зафиксировала рост среднего времени индивидуального говорения почти в шесть раз, повышение беглости устной речи на 52%, а также положительную динамику по всем восьми показателям субъективной оценки речевой практики – субъективная оценка студентами комфорта, интереса и достаточности речевой практики сместилась из зоны неудовлетворённости в зону умеренного согласия.

Совокупность этих результатов позволяет считать поставленную цель исследования достигнутой. При этом нетривиальным оказался не столько факт роста среднего времени индивидуального говорения, сколько его механизм: ключевую роль играла не «парная работа как таковая», а именно структура задания – информационный разрыв, ролевые карточки, фиксированный тайминг, обязательная рефлексия. Без этих элементов парная работа рискует превратиться в неструктурированный разговор на родном языке.

Опираясь на полученные результаты, нам представляется целесообразным дать несколько рекомендаций преподавателям, намеренным внедрять подобную систему. Начать следует с двух-трёх наиболее простых в организационном отношении форматов – Information Gap и Think – Pair – Share, – не ожидая немедленного роста беглости: первые 4-6 занятий студенты адаптируются к процедурам форматов, и было бы ошибкой принимать эту фазу за свидетельство неэффективности подхода. Формирование смешанных по уровню пар и групп целесообразно с первого занятия – хаотичное комплектование снижает эффективность взаимодействия. Обязательной составляющей каждого блока парной или групповой работы остается фаза рефлексии: без нее речевой опыт

рассеивается. Дальнейшие исследования в данном направлении могли бы быть сосредоточены на сравнительном анализе отдельных форматов по виду речевой задачи, на вопросе переноса сформированных навыков вне аудиторного контекста, а также на адаптации системы для онлайн-формата и смешанного обучения.

Источники | References

1. Астапенко Е. В., Бедарева А. В. Дидактические возможности виртуальной доски Miro и образовательного ресурса Wordwall для организации работы студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021. Т. 12. № 1. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-1-7-24>
2. Безукладников К. Э., Мелехина Е. С. Формирование функциональной грамотности на уроках английского языка в рамках учебно-исследовательской деятельности // *Язык и культура*. 2023. № 61.
3. Закотнова П. В., Чудинова А. Ю. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов при обучении в неязыковой магистратуре // *Современное педагогическое образование*. 2025. № 3.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985.
5. Золотарёва С. А., Межова М. В. Обучение говорению как виду речевой деятельности в контексте международного взаимодействия студентов // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2019. № 49.
6. Нургаalieва А. Ж. Дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков в обучении иностранному языку // *Мир педагогики и психологии*. 2017. № 4 (9).
7. Обдалова О. А., Мацалак Т. В. Обучение иностранному языку на основе формирования индивидуальной образовательной стратегии студента и педагогического партнёрства // *Язык и культура: сборник статей*. Томск: Изд-во ТГУ, 2022.
8. Одинокaя М. А. Применение технологии интерактивного обучения для организации самостоятельной работы студентов // *Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник*. 2014. № 3 (17).
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Изд-е 2-е. М.: Просвещение, 1991.
10. Полат Е. С. Технология обучения в сотрудничестве. 2012. <https://fralla.nethouse.ru/articles/20150>
11. Сидакова Н. В. Групповая дискуссия – универсальный метод повышения степени креативности в обучении иностранному языку // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 3 (20).
12. Слепнева М. А. Модульная система обучения иностранному языку при трёхуровневой подготовке специалистов в техническом вузе // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2024. № 5 (235). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2024-5-77-89>
13. Старинина О. В. Фоссилизация как билингвальный феномен овладения иностранным языком у студентов неязыкового вуза // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. Т. 7. № 10.
14. Якимович И. Г. Возможности использования технологии обучения в сотрудничестве на практических занятиях в вузе // *Вестник Брянского государственного университета*. 2015. № 2.
15. Johnson D. W., Johnson R. T. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning // *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38. № 5. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
16. Lyman F. The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students // *Mainstreaming Digest* / Ed. A. S. Anderson. College Park: University of Maryland, 1981.
17. Meena R. S., Altun M. The Effect of Cooperative Learning Strategies in the Enhancement of EFL Learners' Speaking Skills // *Asian EFL Journal*. 2020. Vol. 27. № 2, 3.
18. Namaziandost E., Hashemifardnia A., Shafiee S. The impact of opinion-gap, reasoning-gap, and information-gap tasks on EFL learners' speaking fluency // *Cogent Social Sciences*. 2019. Vol. 5. № 1. <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1630150>
19. Tamimy M., Rashidi N., Koh J. H. L. The use of cooperative learning in English as foreign language classes: The prevalence, fidelity, and challenges // *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103915>
20. Tian L., Jiang X. L2 Proficiency Pairing, Task Type and L1 Use: A Mixed-Methods Study on Optimal Pairing in Dyadic Task-Based Peer Interaction // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.699774>

Информация об авторах | Author information



Цагараева Аза Казбековна¹, к. пед. н., доц.

¹ Московский университет имени С. Ю. Витте



Aza Kazbekovna Tsagaraeva¹, PhD

¹ Moscow Witte University

¹ tcagaraeva@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 13.04.2026; опубликовано online (published online): 18.05.2026.

Ключевые слова (keywords): парная работа; групповое взаимодействие; иностранный язык; неязыковой вуз; обучение в сотрудничестве; pair work; group interaction; foreign language; non-linguistic university; cooperative learning.