



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ТОКМАК МАРИЯ ДМИТРИЕВНА

РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ

АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
85,47 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Токмак М.Д.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Челпанова Е.В.

Быстрой

**Челябинск
2017**

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	12
1.1. Сущность дискурсивной компетенции в изучении иностранного языка и методологическая основа ее развития	12
1.2 Модель развития дискурсивной компетенции у студентов нефилологических направлений	29
1.3 Педагогические условия функционирования модели развития дискурсивной компетенции	36
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	51
2.1 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы	51
2.2 Содержание опытно-экспериментальной работы по применению модели развития дискурсивной компетенции у студентов нефилологического направления	65
2.3 Итоги опытно-экспериментальной работы	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	98
ПРИЛОЖЕНИЕ	109
Приложение 1	109

ВВЕДЕНИЕ

Федеральные государственные стандарты образования нового поколения предъявляют требования к результатам обучения в виде компетенций, в числе которых умение осуществлять эффективное речевое взаимодействие на иностранном языке. Тем самым реформа в образовании предопределила поворот к коммуникативно направленному обучению иностранным языкам. Необходимость переориентировать обучение иностранному языку с формирования языковых знаний на развитие речевых умений и владение этими знаниями и умениями в нестандартных ситуациях отмечается многими отечественными исследователями (И.Б. Ворожцова, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, Е.И. Пассов и др.). Однако обучение иноязычной речевой деятельности студентов нефилологических направлений в системе современного образования недостаточно нацелено на развитие у них таких умений как продуцирование и восприятие дискурса на иностранном языке. В большой степени это обусловлено педагогической неразработанностью проблемы развития дискурсивной иноязычной компетенции при изучении студентами нефилологических направлений иностранного языка.

Требования современного образовательного контекста послужили основанием для поиска условий, способствующих развитию данной компетенции.

Обращение к недавним достижениям в области дискурс-анализа и лингвистики явилось бы методологическим обоснованием решения проблемы формирования данной компетенции за счет единого подхода к определению понятия «дискурсивная иноязычная компетенция», выявлению компонентов ее содержания и структуры.

Актуальность исследования определяется тем, что проблема выявления условий развития дискурсивной иноязычной компетенции, сообразной как

природе дискурса, так и условиям образовательного процесса, недостаточно изучена, и предметом специального исследования не являлась.

Степень разработанности проблемы. В современной педагогической литературе обсуждаются различные способы формирования дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка студентами как компетенции текстовой, жанровой, стратегической и др. (О.В. Аникина, Н.В. Аниськина, Н.П. Головина, Н.В. Елухина, А.Н. Кудлаева, О.И. Кучеренко, А.П. Руденко, А.Г. Горбунов и др.). Однако, такие работы немногочисленны, носят ситуативный характер и не отражают общей нацеленности на выявление единой модели развития такой компетенции с учетом последних результатов исследований в области дискурс-анализа и диапазона дискурсивных практик, получивших распространение в сфере межличностной и профессиональной иноязычной коммуникации.

Таким образом, можно констатировать ряд **противоречий**:

- между требованиями Федеральных государственных стандартов образования нового поколения, предъявляемых к результатам овладения иностранным языком, и низким уровнем владения студентами нефилологических направлений иностранным языком и, в частности, низким уровнем развития дискурсивной иноязычной компетенции;

- между методологическими основами, способствующими развитию дискурсивной компетенции, и необходимостью применения их в содержание современных учебников и учебных пособий для изучения иностранного языка;

- между системой высшего профессионального образования по нефилологическим направлениям и базой необходимых практических умений и специальных знаний для осуществления успешной профессиональной деятельности в будущем.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы модель и условия для развития дискурсивной компетенции у студентов в процессе изучения английского языка?

Актуальность и недостаточная разработанность исследуемой проблемы определили выбор темы работы: **«Развитие дискурсивной компетенции у студентов в процессе изучения английского языка».**

Цель исследования – разработать, научно обосновать и экспериментально доказать эффективность модели развития дискурсивной компетенции у студентов в процессе изучения английского языка.

Объект исследования – процесс изучения иностранного языка.

Предмет исследования – развитие дискурсивной иноязычной компетенции у студентов.

В качестве **гипотезы** исследования выдвигаются положения о том, что процесс развития дискурсивной компетенции будет эффективным, если:

1. выявлены, научно обоснованы и описаны характеристики дискурса, компоненты содержания и структуры дискурсивной компетенции, дано определение понятию «дискурсивная иноязычная компетенция», а также разработана модель развития дискурсивной компетенции у обучающихся;

2. созданы следующие педагогические условия:

- Применение модульного обучения;
- Следование англосаксонской модели речевого взаимодействия на занятиях;
- Формирование положительной мотивации к ведению иноязычного дискурса у студентов.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были сформулированы **задачи**:

1. В качестве методологического обоснования развития дискурсивной компетенции, определить сущность дискурсивной компетенции в изучении иностранного языка и методологическую основу ее развития, предложить модель развития дискурсивной компетенции у обучающихся, выявить педагогические условия развития дискурсивной компетенции.

2. Выявить, научно обосновать и экспериментально проверить эффективность предложенной модели и условий развития дискурсивной компетенции у студентов вузов в процессе изучения английского языка.

Методологическую основу исследования составили положения компетентностного подхода к обучению (Л.И. Анцыферова, Э.Ф. Зеер, К.Э. Безукладников, А.А. Вербицкий, А.И. Газизова, И.И. Галимзянова, И.А. Зимняя, Ю.Н. Емельянов, В.А. Комелина, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, Н.К. Нуриев, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Г.С. Трофимова, Дж. Равен, С.Н. Федорова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, Я. Ванн Эк и др.); коммуникативного подхода (Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, Ю.Н. Караулов, И.И. Халеева и др.); деятельностного подхода (И.Б. Ворожцова, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Сороковых и др.); технологического подхода (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.Б. Ворожцова, Е.С. Полат, Н.Ю. Ерофеева, В.П. Овечкин, В.А. Сластенин и др.); социокультурного подхода (И.И. Галимзянова, Н.Б. Пугачёва, О.Л. Шабалина и др.), а также интегративного подхода (Е.А. Климов, В.В. Краевский, В.Н. Панферов, Н.Ф. Талызина и др.)

Теоретическую базу исследования составили основополагающие работы в области дискурсивной лингвистики (Н.Д. Арутюнова, Г.П.Грайс, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров и др.); концепции повышения качества образовательного процесса, его технологического обеспечения при обучении иностранному языку (В.И. Байденко, В.Б. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.Б. Ворожцова, Е.И. Дмитриева, Н.Ю. Ерофеева, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Н. Нечаев, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.); теории коммуникативного обучения языкам (П.Б. Гурвич, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов и др.); исследования в области профессиональной иноязычной коммуникации (М.Н. Володина, И.Б. Ворожцова, Н.К. Гарбовский, Н.А. Гриневицкая, Е.Р. Поршнева, А.Н. Шамо́в и др.); исследования в области изучения педагогического процесса, его

структуры и основных характеристик (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Л.И. Савва, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– теоретические (изучение психолого-педагогической, научно-методической и лингвистической литературы по проблеме исследования; анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, моделирование);

– эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование, изучение продуктов творческой деятельности студентов);

– математические (статистическая обработка данных, количественный и качественный анализ результатов исследования).

Научная новизна исследования определяется представлением с научной точки зрения процесса развития дискурсивной компетенции студентов вузов, уточнением определения понятий коммуникативная иноязычная компетенция и дискурсивная иноязычная компетенция, выявлением новых компонентов в структуре иноязычной дискурсивной компетенции и предложением модели развития дискурсивной компетенции у студентов нефилологических направлений.

Теоретическая значимость заключается в следующем:

– Теоретически обоснована модель развития дискурсивной компетенции студентов вузов в процессе изучения иностранного языка;

– Выделены критерии для определения уровней развития дискурсивной компетенции студентов;

– Определены и экспериментально проверены условия эффективной реализации модели развития дискурсивной компетенции студентов.

Практическая значимость: сформулированные в работе положения могут использоваться в управлении учебным процессом в высшей школе, материал исследования призван способствовать повышению качества

подготовки бакалавров нефилологических специальностей в вузе на основе учебно-методических пособий.

Опытно-поисковая база исследования: Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, участие в которой принимали 88 студентов, учащихся на нефилологических специальностях: 39.03.02 – Социальная работа и 09.03.02 – Информационные системы и технологии.

Первый этап (сентябрь – октябрь 2015 г.) посвящен осмыслению теоретико-методологических аспектов исследования, выявлению степени изученности выбранной проблемы исследования в научной литературе и педагогической практике, определению ведущих понятий исследования – объекта, предмета, цели, гипотезы, задач, базы исследования и его понятийного поля.

Второй этап (ноябрь 2015 г.) посвящен уточнению гипотезы и задач исследования, в рамках чего применялась теоретико-методическая основа исследования, выявлялись содержательные особенности модели и педагогических условий развития дискурсивной компетенции в процессе изучения английского языка.

Третий этап (декабрь 2015 г. – май 2017 г.) посвящен реализации и апробации модели и анализу хода эксперимента.

Четвертый этап (сентябрь – ноябрь 2017 г.) посвящен анализу и обработке полученных данных, их статистической обработке, обобщению полученных результатов, оформлению диссертации.

Обоснованность и достоверность обеспечивается исходными непротиворечивыми методологическими основаниями благодаря опоре на актуальные достижения в области дискурс-анализа и лингвистики с позиций компетентностного, коммуникативного, технологического и деятельностного подходов, а также использованию в совокупности методов исследования, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования, репрезентативностью выборки.

Апробация и внедрение. Основные положения и результаты проведенного исследования нашли отражение в публикациях автора: «Дискурсивная компетенция как педагогическая проблема в изучении английского языка» (Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2017), «Педагогические условия развития дискурсивной компетенции в изучении английского языка» (Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2017), «Реализация модели развития дискурсивной компетенции у студентов в изучении английского языка» (Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2017).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Дискурсивная компетенция является составляющей коммуникативной компетенции. Содержание дискурсивной иноязычной компетенции определяется следующими компонентами: лингвистический, функциональный, когнитивный, эмоционально-мотивационный и перцептивный, поведенческий.

2. Успешному формированию дискурсивной компетенции у студентов вузов неязыкового направления будет способствовать реализация модели, состоящей из 4 этапов: мотивационно-целевого, теоретико-методологического, процессуального, контрольно-оценочного.

Для эффективной реализации модели развития дискурсивной компетенции у студентов в процессе изучения английского языка необходимыми являются следующие педагогические условия:

1. Применение модульного обучения;
2. Следование англосаксонской модели речевого взаимодействия на занятиях;
3. Формирование положительной мотивации к ведению иноязычного дискурса у студентов.

Структура диссертации обусловлена логикой исследования и поставленными задачами, включает введение, две главы, заключение и библиографический список. Объем диссертации – 101 страница.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

1.1. Сущность дискурсивной компетенции в изучении иностранного языка и методологическая основа ее развития

Изучением вопросов развития дискурсивной компетенции в изучении иностранного языка занимались такие авторы как Е.С. Кубрякова, Г.Г. Слышкин, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, В.А. Комелина, Р.П. Мильруд, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской, Н.И. Алмазова, Р.Т. Белл, Е.И. Пассов, И.И. Галимзянова, Ю.Н. Караулов, Н.Б. Пугачева, О.Л. Шабалина, П.В. Сысоев, И.И. Халеева, И.Л. Бим, И.Б. Ворожцова, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин, Т.Н. Волкова, В.А. Сластенин, С.В. Тимофеева, А.В. Рубцова и др.

В основе понимания важности дискурсивной компетенции и путей ее развития лежит теория дискурса. В настоящее время дискурс-анализ рассматривается отечественными исследователями как новая парадигма изучения языка, что способствовало появлению особой отрасли лингвистики, теории дискурса, где были представлены инновационные методы исследования в области языкознания.

Теория дискурса, или дискурс-анализ, с позиций функционально-коммуникативного подхода обеспечивает возможность изучить и структуру, и функции языка с целью выявления соответствий между ними. В ходе многочисленных исследований в области дискурс-анализа были выявлены взаимозависимости между формой и функцией языка, исследовано влияние употребления языка на его структуру [4, с.22]. Отметим, что дискурс-анализ не отвергает, но интегрирует достижения и данные всей предшествующей формально-структурной лингвистики, и в настоящее время представляет

собой самостоятельное научное направление в области языкознания. С этой позиции существуют три подхода к трактовке содержания понятия «дискурс»:

- сторонники формализаторского подхода указывают на иерархию единиц дискурса, типов отношений между ними и правил их конфигурации;

- функционалисты же определяют дискурс как употребление языка в широком смысле, или изучение функций языка в широком социокультурном контексте;

- и, наконец, по мнению функционалистов, дискурс является не примитивным набором изолированных единиц языковой структуры больше предложения, но представляет собой целостную совокупность находящихся в прямой зависимости от контекста среды коммуникации функционально организованных единиц употребления языка.

Понятие «дискурс» до сих пор не получило должного внимания со стороны специалистов, вовлеченных в сферу преподавания иностранного языка, так как часто понятие «дискурс» воспринимается синонимичным понятию «текст». Обучение иностранному языку в подавляющем большинстве случаев строится на формировании умения воспринимать и воспроизводить тексты как образец реализации речевой интенции по той или иной теме, но не формированию у обучающихся понимания системных характеристик дискурса и способности к декодированию и порождению дискурса, принадлежащего различным дискурсивным сообществам.

Некоторые исследователи в области современной лингвистики полагают, что термин «дискурс» близок по смыслу к понятию «текст». В связи с этим не прекращается поиск русских эквивалентов термина «дискурс»: дискурс, речь, тип речи, текст, тип текста [34, с.29], связный текст [11, с.93], текст связной речи, что свидетельствует о сложности и неоднозначности этого понятия.

Часто текст и дискурс противопоставляют в связи с действием такого фактора, как ситуация. Дискурс предлагается рассматривать как «текст плюс ситуация», а текст, соответственно, как «дискурс минус ситуация» [19, с.28].

Е.С. Кубрякова отмечает (2000), что «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» [33, с.17].

Г.Г. Слышкин рассматривает дискурс (2000) как концепт и дает ему следующее определение: «Как и всякий артефакт культуры, любая единица языка или речи может служить основной для образования в коллективном сознании лингвокультурного концепта. Это касается и дискурса <...>. Дискурс будет являться объектом, а концепт – инструментом анализа» [48, с.40].

В.Е. Чернявская понимает дискурс (2001) как конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве [51, с.212].

А.А. Кибрик дает свое определение (2009): «Понятие «дискурс» понимается как единство двух сущностей – процесса языковой коммуникации и получающегося в ее результате объекта, т. е. текста. Благодаря такому двуединству, дискурс можно изучать и как разворачивающийся во времени процесс, и как структурный объект. «Дискурс» – это максимально широкий термин, включающий все формы использования языка» [30, с. 3-21].

По мнению В.И. Карасика «<...> с позиций прагмалингвистики дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга, переплетение моментально меняющихся коммуникативных стратегий и их вербальных и невербальных воплощений в практике общения, определение коммуникативных ходов в единстве их эксплицитного и имплицитного содержания <...>» [29, С. 5-20].

Таким образом, обзор различных направлений в изучении дискурса приводит нас к выводу о том, что существуют различные трактовки понятия «дискурс», но они не вступают в противоречие друг с другом, а дополняют

друг друга, раскрывая сущность этого понятия наиболее полно с точки зрения разных наук, что свидетельствует о его междисциплинарной природе.

Как мы отмечали выше, понятие «дискурс» до сих пор не получило должного внимания со стороны специалистов, вовлеченных в сферу преподавания иностранного языка, так как часто воспринимается синонимичным понятию «текст»; обучение иностранному языку в подавляющем большинстве случаев строится на формировании у обучающихся текстовой компетенции, т. е. способности воспринимать и воспроизводить тексты как образец реализации речевой интенции по той или иной включенной в учебную программу теме, но не формированию понимания системных характеристик дискурса и умению декодировать и порождать дискурс, характерный для различных дискурсивных сообществ.

Представленная выше аналитика обобщает позиции отечественных исследователей разных научных направлений в отношении подходов к определению термина «дискурс».

Мы полагаем, что А.А. Кибрик с позиции компетентностного и коммуникативного подходов предложил наиболее точное определение понятия «дискурс»: дискурс – процесс осмысления окружающей действительности с возможным последующим социально-, культурно-, профессионально- и идеологически ориентированным речевым взаимодействием, которое соотнесено с участниками, местом и временем коммуникации [30, с.15]. Такое речевое взаимодействие характеризуется как композиционно оформленное, целостное, завершенное и содержащее экстралингвистический фактор, соответствующий контексту созданной социально-, культурно-, профессионально- и идеологически обусловленной среды коммуникации.

Полагаем, что предложенное нами рассмотрение понятия «дискурс» позволит в дальнейшем при описании подходов к определению понятия «дискурсивная иноязычная компетенция» избежать терминологической разобщенности, которая присутствует в немногочисленных исследованиях,

посвященных теме формирования дискурсивной компетенции и дискурсивной иноязычной компетенции, в частности.

Далее в целях нашего исследования, прежде, чем мы определим место дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции и дадим определение понятию «коммуникативная компетенция» и «дискурсивная компетенция», необходимо рассмотреть и разнести понятия «компетенция» и «компетентность».

Методологией современного образования в высшей школе является компетентностный подход, в соответствии с которым вся система образования переориентирована с организации процесса обучения на достижение результата. Такой результат, как правило, должен отражать уровень сформированности широкого диапазона профессионально-значимых компетенций, которые определяют профессиональную компетентность выпускника высшей школы [25].

Россия как участник Болонского процесса последовательно переходит на образовательные стандарты, принятые в странах Европейского содружества, перенимая разработанные Советом Европы положения, понятийный аппарат и терминологию современной образовательной парадигмы высшей профессиональной школы.

Компетентностный подход не является для российской системы образования совершенно новым при определении целей и содержания высшего профессионального образования. Исследования в области формирования компетенций, а именно усвоение умений, способов деятельности и обобщенных способов действия были предприняты такими отечественными учеными, как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и др.

Что же касается понятия «компетенция», то оно означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [23, с.25]. С позиций коммуникативного подхода компетентный в определенной

области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему привести веские аргументы в поддержку своего мнения.

Понятие «компетенция» также включает практические знания и умения, полезные для развития у личности творческой индивидуальности.

Таким образом, в настоящее время понятие «компетентность» рассматривают как личностную категорию, а понятие «компетенции» как единицы учебной программы и отдельные составляющие понятия «компетентность» [26, с.59].

В странах Европейского содружества вопрос о необходимости разработки ключевых компетенций для успешной профессиональной и образовательной деятельности был сформулирован и приобрел актуальность на Симпозиуме Совета Европы «Ключевые компетенции для Европы», который состоялся в Берне в 1996 г.

В настоящее время Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, которыми должен обладать выпускник среднего и высшего профессионального образовательного учреждения, а именно:

1. компетенцией, связанной с умением быть ответственным и работать в команде;
2. компетенцией, связанной с успешной жизнедеятельностью в мультикультурном обществе;
3. компетенцией, связанной с владением развитой речью на родном и иностранных языках;
4. компетенцией, связанной с умением пользоваться современными информационными технологиями и способностью приходить к объективным умозаключениям на основе полученной информации;
5. компетенцией, связанной с умением саморазвиваться и самообучаться в течение всей своей жизни, как в социуме, так и в профессиональной деятельности [41].

Коммуникативная компетенция будет определяться согласно понятию, данному И.А. Зимней, как «способность средствами изучаемого языка

осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [27, с.119].

В отношении иностранных языков Совет Европы предусматривает два вида компетенций: общую компетенцию (general competence) и коммуникативную языковую компетенцию (communicative language competence), где коммуникативная языковая компетенция включает:

- лингвистический компонент;
- социолингвистический компонент;
- прагматический компонент [5, с.25].

Результаты современных исследований лингвистической направленности позволили разработать ряд более полных моделей речевого взаимодействия. Специалисты в области методики преподавания языка выделяют языковую, грамматическую, предметную, профессиональную, страноведческую, стратегическую, прагматическую и другие компетенции как неотъемлемую часть коммуникативной компетенции.

Главенствующей в исследовании признается точка зрения Е.Н. Солововой (2005), которая выделяет следующие составляющие коммуникативной компетенции:

1. лингвистическая компетенция, которая во многом определяет языковой репертуар человека;
2. социолингвистическая компетенция, с помощью которой осуществляется выбор языковых форм, адекватных условиям речевого взаимодействия;
3. социокультурная компетенция, обеспечивающая диалог культур;
4. стратегическая компетенция, способствующая умению организовать речь, выстроить ее последовательно и убедительно, поставить задачу и добиться своей цели в процессе речевого взаимодействия;

5. дискурсивная компетенция, позволяющая правильно определить тему, направленность выступления и использовать приемы изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и дающая возможность систематизировать полученные знания;

6. социальная компетенция, определяющая уровень социализации человека [49, с.39].

Возможность формирования коммуникативной иноязычной компетенции и дискурсивной иноязычной компетенции, в частности, обосновывается на основе ряда подходов, среди которых:

– компетентностный подход (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, В.А. Комелина, Р.П. Мильруд, Г.С. Трофимова, А.В. Хуторской и др.), который предусматривает системную трансформацию профессиональной подготовки специалиста, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов, определяющих конечный результат, а именно становление профессиональной компетентности будущего специалиста;

– социокультурный подход (Н.И. Алмазова, Р.Т. Белл, Е.И. Пассов, И.И. Галимзянова, Ю.Н. Караулов, Н.Б. Пугачева, О.Л. Шабалина, П.В. Сысоев, И.И. Халеева и др.) ориентирован на овладение обучающимися социокультурными и др. реалиями страны изучаемого языка, и направлен на формирование «вторичной языковой личности»;

– коммуникативно-деятельностный или личностно-деятельностный (И.Л. Бим, И.Б. Ворожцова, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.) в основном ориентирует учебный процесс на обучение общению на иностранном языке, на использование иностранного языка с целью обмена суждениями, с целью самовыражения;

– аксиологический подход (Т.Н. Волкова, В.А. Сластенин, С.В. Тимофеева, А.В. Рубцова и др.) заставляет обучающихся переосмыслить их отношение к коммуникации на иностранном языке, как социокультурному феномену, понять ценность и значимость умения к осуществлению такой

коммуникации. В данном случае формирование у обучающихся ценностного сознания определяет их ценностные ориентации в процессе изучения иностранного языка;

– интерактивный подход (Э. Аронсон, М.Н. Сираева, С.Б. Ступина, Р.Г. Шишкина и др.) « ... ориентирован на целенаправленную организацию межсубъектного взаимодействия педагогов и обучающихся, что способствует повышению уровня поликультурной образованности» [50, с.63];

– культурологический подход (И.Б. Ворожцова, Н.Д. Гальскова, А.А. Миролубов, В.Н. Руденко и др.) развивает систему знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка [17, с.36].

В этой связи коммуникативная компетенция и дискурсивная компетенция, в частности, представляется нам комплексной деятельностью, в рамках которой происходит информационное и социальное взаимодействие, выполняющее, таким образом, коммуникативную и интерактивную функцию.

Таким образом, понятие «коммуникативная иноязычная компетенция» в поликультурном пространстве с позиций коммуникативного и компетентностного подходов мы определяем как способность личности к речевому взаимодействию или порождению дискурса на иностранном языке, т. е. целенаправленного структурированного, целостного и завершенного устного и/или письменного высказывания, соотнесенного со средой коммуникации, задачей речевого взаимодействия, целевой аудиторией и обусловленного социокультурными или профессиональными нормами речевого поведения коммуникантов [9, с.30].

Далее мы сделаем обобщение результатов исследований в области теории дискурса с позиций компетентностного и коммуникативного подходов и предпримем попытку унифицировать подходы к определению аспектов содержания и компонентов структуры понятия «дискурсивная компетенция», а также рассмотрим выявленные в ходе проведенных исследований системные характеристики дискурса в прикладном аспекте, в качестве лингводидактического инструмента.

Для обучающихся характерен различный уровень иноязычной подготовки, от порогового до продвинутого и редко до высокого. Часто обучающиеся испытывают различной степени затруднения при восприятии и порождении высказываний на иностранном языке в ситуациях спонтанного и подготовленного речевого взаимодействия, что обусловлено двумя факторами: незнание лексикограмматического материала и отсутствие практики в реализации стратегий построения речевого произведения. Таким образом, на начальном этапе обучения возникает необходимость доучивать отстающих и формировать у обучающихся необходимый корпус лексики и грамматических структур одновременно с развитием речевых умений.

Как отмечает А.П. Руденко, несформированная коммуникативная компетенция является причиной основного затруднения, которое обучающиеся испытывают при формулировании своей мысли, что в контексте обучения иностранному языку связывается с формированием дискурсивной компетенции [45, с.19]. Формирование профессионально-ориентированной коммуникативной иноязычной компетенции напрямую зависит от возможности сформировать уровень дискурсивной иноязычной компетенции от продвинутого до высокого.

В связи с вышеизложенным, понятие «дискурсивная иноязычная компетенция» трактуется нами солидарно с А.Г. Горбуновым как «способность участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс на иностранном языке, то есть интерпретировать и использовать тезаурус того или иного дискурсивного сообщества в процессе производства или декодирования дискурсов и через понимание системных характеристик дискурса демонстрировать умение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации речевого взаимодействия на иностранном языке организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение, направленное на решение поставленной перед участниками диалога коммуникативной задачи» [20, с.53].

Такое определение дискурсивной иноязычной компетенции, на наш взгляд, соотнесено с сущностью понятия «дискурс» и наиболее полно отражает принципы формирования данной компетенции и несколько уточняет определение, данное А.Н. Шамовым: «Дискурсивная компетенция – это способность человека понимать разные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостное, связанное и логическое высказывание разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и др.)» [38, с.53].

Вместе с тем, существуют другие определения дискурсивной компетенции. Например, Н.Л. Гончарова рассматривает дискурсивную компетенцию как умение порождать связные иноязычные высказывания, логично, убедительно, последовательно выстраивать свою речь, правильно употребляя лексико-грамматические и фонетические языковые средства [18, с.22].

Понятие «дискурсивная компетенция» вбирает в себя чуть ли ни все возможные алгоритмы поведения человека в бытовой или профессиональной ситуации взаимодействия с другими членами социума или профессионального сообщества. Человек – существо социальное, характеризуется ярко выраженной принадлежностью к различным психотипам, что определяет его способность и подготовленность или, наоборот, неспособность и неподготовленность взаимодействовать с реалиями окружающего его мира естественного или искусственного характера. В любом случае, каждый член сообщества, независимо от психотипа, тяготеет к общению и самостоятельно выбирает и создает комфортную для себя среду коммуникации, определяет и следует удобной для него модели речевого поведения. Алгоритм речевого поведения коммуниканта в формате монолога/диалога применительно к сфере устного общения будет всегда примерно одним и тем же.

Отечественные исследователи предложили трехфазную структуру речевого действия: фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля.

Фаза планирования включает формирование речевой интенции, которая находится в прямой зависимости от мотива и других факторов, а также от речевого субъективного кода. А.А. Леонтьев полагает, что в границах этой фазы формируется замысел или программа речевого высказывания.

Формирующая фаза или фаза осуществления представлена в говорении «в виде свернутых внутренних умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания в соответствии с замыслом» [39, с.144].

Последняя фаза – фаза контроля – осуществляется на уровне определения общего семантического образа высказывания, что позволяет утверждать о том, что контроль над собственным высказыванием со стороны продуцента происходит в течение всего процесса порождения устного текста.

Другое название этой фазы – посткоммуникативный этап общения – подразумевает общую оценку состоявшегося речевого взаимодействия. На этом этапе коммуниканту необходимо определить уровень эффективности своего высказывания и удостовериться в том, что коммуникативная задача решена, и цель коммуникации была успешно достигнута.

Типология диалогических дискурсов, определяющих содержание дискурсивной иноязычной компетенции, базируется на функционально-коммуникативной основе, что позволяет учитывать характерный для речевого взаимодействия экстралингвистический фактор, располагающий к когниции. По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, основными моделями дискурсов в учебных целях принято считать бытовой/деловой разговор, интервью, дискуссию, полемику [17, с136].

Данные экспериментального обучения свидетельствуют в пользу того, что успешное выполнение обучающимися когнитивно-коммуникативных задач зависит также от таких качеств как кругозор, эрудиция, межличностный опыт речевого взаимодействия, социокультурные знания, приобретенная через межкультурное взаимодействие система ценностей и т. д. Степень сложности выполняемых обучающимися коммуникативных задач требует от

них продемонстрировать способности и умения, определенные содержательной стороной дискурсивной иноязычной компетенции.

А.Г. Горбунов полагает, что содержание дискурсивной иноязычной компетенции определяется следующими компонентами:

- лингвистический;
- функциональный;
- когнитивный;
- эмоционально-мотивационный и перцептивный;
- поведенческий [21, с.170].

Лингвистический компонент включает понимание необходимости разнести понятие «язык» как систему языковых средств и правила их использования, организованные по формально-семантическому признаку, и понятие «речь» как процесс реализации языковой системы в конкретных актах общения, а также продукты этого процесса – речевые произведения, организованные по семантико-коммуникативному признаку [32, с.171].

Функциональный компонент требует знания и понимания системных свойств дискурса и функции дискурса при организации речевого взаимодействия. Р.О. Якобсон выделяет шесть функций дискурса: эмотивная (адресант), конативная (адресат), референтивная (контекст), поэтическая (сообщение), фактическая (контакт), метаязыковая (код) [53, с.156].

Когнитивный компонент включает способность обучающегося воспринимать среду коммуникации, декодировать экстралингвистический фактор, созданный условиями речевого взаимодействия. При этом, особое значение играет скорость когниции, которая может обусловить успех коммуникации или, наоборот, привести к коммуникативному сбою. Когнитивный компонент предполагает способность коммуниканта к оцениванию параметров речевого взаимодействия, к аналитике среды коммуникации, что обуславливает выбор наиболее эффективной для коммуниканта стратегии и тактики речевого поведения.

Эмоционально-мотивационный компонент дискурсивной иноязычной компетенции образуется за счет внутренней установки коммуниканта на свою успешность в качестве партнера по речевому взаимодействию. Этот компонент может включать аксиологический компонент, отражающий уровень привлекательности общения в системе личностных, социальных, культурных, профессиональных ценностей дискурсивного сообщества, к которому принадлежит коммуникант.

В свою очередь умение выбрать правильную тактику и стратегию речевого поведения отражает высокий уровень социально-перцептивных способностей коммуниканта, его коммуникативный потенциал. Предлагаем рассматривать способность к перцепции реалий среды коммуникации, являющейся неотъемлемой частью социального взаимодействия, как еще один компонент содержания дискурсивной иноязычной компетенции.

Поведенческий компонент дискурсивной иноязычной компетенции предполагает определенный набор оптимальных моделей нормированного речевого взаимодействия, свойственных тому или иному дискурсивному сообществу. Поведенческий компонент, как правило, зависит от приверженности коммуниканта социально-культурным нормам речевого взаимодействия или отторжения им таковых и находится в некоторой зависимости от эмоционально-мотивационного компонента [12, с.10].

Вышеизложенное позволяет нам определить, что развитие вышеперечисленных компонентов дискурсивной компетенции предполагает:

– знание о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса (регистр, тип/модус, жанр, функциональный стиль и формальность) и умение ими пользоваться, что можно отнести к системному компоненту дискурсивной иноязычной компетенции;

– сформированное на основе знаний о системе изучаемого языка и системных характеристик дискурса умение пользоваться лексикой, грамматикой, синтаксисом, что можно охарактеризовать как лингвистический компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

– знания и умения осуществлять речевое взаимодействие, соотнесенное с нормами речевого поведения (узусом) партнера по коммуникации – социокультурный компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

– знания и умения осуществлять речевое взаимодействие с представителями различных дискурсивных сообществ (профессиональных в том числе) – жанровый компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

– умение декодировать социокультурный и профессиональный контекст среды коммуникации и построить речевое взаимодействие на принципах иерархичности – формальный компонент дискурсивной иноязычной компетенции;

– способность к планированию речевого взаимодействия в соответствии со строго обозначенной целью коммуникации с последующим достижением этой цели речевого взаимодействия [31, с.113].

Это обстоятельство свидетельствует в пользу представленного выше нашего умозаключения, что обучение иностранному языку и формирование дискурсивной иноязычной компетенции, в частности, не может быть ограничено лишь обучению работе с текстом. Полагаем, что на современном этапе развития системы образования обучение иностранному языку немыслимо без введения в учебный процесс понятия «дискурс», так как именно дискурс обеспечивает возможность при разработке учебных программ по изучению иностранного языка добиться искомого результата через применение комплексного и междисциплинарного подхода. Только таким образом возможно сформировать продвинутой и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции при обучении иностранному языку.

Таким образом, формирование дискурсивной иноязычной компетенции требует создания образовательного контекста, который предопределяет знание и понимание обучающимися системных характеристик дискурса и владение дискурсивными практиками как способа реализации речевых интенций.

Очевидно, что обобщенные нами результаты исследований в области теории дискурса могут быть обращены в прикладную сферу, и дискурсивная иноязычная компетенция может выступать самостоятельным компонентом в структуре коммуникативной иноязычной компетенции наряду с языковой, речевой и социокультурной и даже сделать своей принадлежностью социокультурную компетенцию в силу объективных предпосылок для этого [46, с.44].

Выводы по §1.1

Анализ сущности дискурсивной компетенции позволяет сделать следующие выводы:

1. Дискурсивная компетенция является составляющей коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения (определение Зимней И.А.). Она состоит из следующих компонентов: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, стратегическая компетенция, дискурсивная компетенция, социальная компетенция, согласно точки зрения Солодовой Е.Н.

2. Коммуникативная иноязычная компетенция – это способность личности к речевому взаимодействию или порождению дискурса на иностранном языке, т. е. целенаправленного структурированного, целостного и завершенного устного и/или письменного высказывания, соотнесенного со средой коммуникации, задачей речевого взаимодействия, целевой аудиторией и обусловленного социокультурными или профессиональными нормами речевого поведения коммуникантов.

3. Дискурсивная иноязычная компетенция – это способность участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс на иностранном языке, то есть интерпретировать и использовать тезаурус того или иного дискурсивного сообщества в процессе производства или декодирования дискурсов и через понимание системных характеристик дискурса демонстрировать умение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации речевого взаимодействия на иностранном языке организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение, направленное на решение поставленной перед участниками диалога коммуникативной задачи (определение А.Г. Горбунова).

4. Содержание дискурсивной иноязычной компетенции определяется следующими компонентами: лингвистический, функциональный, когнитивный, эмоционально-мотивационный и перцептивный, поведенческий.

1.2 Модель развития дискурсивной компетенции у студентов нефилологических направлений

Модель развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку определяется комплексом характеристик данного процесса, среди которых можно выделить:

1) специфику развития дискурсивной компетенции, заключающуюся в развитии всех компонентов дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку, то есть способности связывать средства и способы осуществления иноязычной речевой деятельности с прагматическим контекстом;

2) профессиональную направленность коммуникативных целей при обучении иностранному языку;

3) специфику обучения в учебном заведении [13, с.70].

При изучении процесса профессиональной подготовки студентов на неязыковых специальностях было выявлено, что развитие у них иноязычной дискурсивной компетенции в значительной степени осложнено, так как в содержании современных учебных пособий недостаточно представлены упражнения коммуникативной направленности, способствующие решению широкого спектра коммуникативных задач, количество учебных часов на изучение иностранного языка ограничено, а также студенты нефилологических направлений имеют разный уровень владения иноязычными знаниями и низкую мотивацию.

Разрабатывая модель развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку мы учитывали вышеописанный фактор и руководствовались важнейшим требованием, которое заключается в необходимости в основу любой модели закладывать принципы, формирующие ее цели. Учитывая сложность и многогранность такого явления как принципы педагогических моделей, мы согласны с мнениями В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Е.Ю. Никитиной и др., которые под

принципом понимают ориентир, рекомендацию о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-то противоположных сторон.

Важно обратить внимание на то, что в модели должен быть центральный, системообразующий принцип, каковым, исходя из современной концепции обучения и из особенностей высшего профессионального образования является принцип лично ориентированной направленности обучения, тесно связанный с принципом лингвопрофессиональной направленности, и принципом коммуникативной направленности. Все остальные принципы являются производными от этих ведущих, конкретизируют их, раскрывают условия их воплощения. Систему делает стабильной взаимная обусловленность и взаимопроникновение принципов. Каждый из них действителен только при условии действия всех остальных, проявляется в них и вбирает их в себя. В таблице 1.1 перечислены и охарактеризованы принципы модели развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку на нефилологических направлениях [36, с.117].

Таблица 1.1 – Принципы модели развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку на нефилологических направлениях

Наименование	Сущность принципа
Принцип лично ориентированной направленности обучения	Заключается в развитии у студентов индивидуальных способностей и расширении его картины мира, с учетом личного, индивидуального опыта в усвоении культуры изучаемого языка засчет приобщения к элементам иностранной лингвокультуры и сопоставления их с элементами собственной
Принцип сознательности	Способствует осознанию осваиваемых действий и операций с языковым материалом. Процесс обогащения иноязычной компетентности должен строиться как когнитивный процесс. Обучаемые не просто овладевают системой языка и языком как средством коммуникации, но и в процессе обогащения иноязычной компетентности формируют картину мира.

Продолжение таблицы 1.1

Принцип совместной деятельности	Обучение спланировано не с точки зрения интересов процессов преподавания, а с точки зрения специфики процессов усвоения студентами иностранного языка.
Принцип коммуникативной направленности	формирует у обучаемых способность употреблять иностранный язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров
Принцип конгруэнтности	Позволяет максимально приблизить учебные условия образовательного иноязычного процесса к условиям реального общения в условиях чужой лингвоэтнокультуры. Это помогает с начала обучения формировать у студентов навык общения на изучаемом языке в естественной форме, присущей носителям изучаемого языка, результатом чего должно быть овладение ими способами социального взаимодействия
Принцип лингвопрофессиональной направленности	Позволяет обеспечить гуманистически ориентированное образование, где системообразующим фактором личности является профессиональная направленность, состав которой включают мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, благосостояние, квалификацию, карьерный рост), профессиональную позицию (готовность к профессиональному росту), социально-профессиональный статус.

Реализация данных принципов на практике способствует формированию основных компонентов дискурсивной компетенции. Модель развития дискурсивной компетенции предусматривает определенные этапы: мотивационно-целевой, теоретико-методологический и процессуальный, контрольно-оценочный.

На мотивационно-целевом этапе развития дискурсивной компетенции студентов обозначается цель обучения иноречевому взаимодействию, Деятельность обучающегося складывается в его образовательный опыт, так

как обращена к выбору способов деятельности для овладения широким спектром дискурсивных практик, предложенных преподавателем. Обучающийся мотивирован на успешное речевое взаимодействие на иностранном языке в ходе межличностного и профессионального общения.

Теоретико-методологический этап заключается в подборе и подготовке текстов на иностранном языке для использования их в качестве основы для успешного овладения студентами дискурсивными практиками.

Процессуальный этап отражает алгоритм действий педагога и студента, позволяющий научиться общеупотребительным дискурсивным практикам, принятым в профессиональном дискурс-сообществе.

Контрольно-оценочный этап включает критерии оценки готовности студента следовать иноречевым дискурсивным практикам с целью решения задач коммуникативной направленности:

– мотивационный критерий отражает мотивированность студента к использованию дискурсивных знаний на практике, что означает его потребность в осуществлении эффективной коммуникации, показатели: понимание приоритета дискурсивной компетенции перед текстовой; когнитивный критерий характеризует знание системных характеристик дискурса и умение студента оперировать дискурсивными формулами для успешной реализации иноречевой интенции, показатели: знание функциональной структуры каждой дискурсивной формулы для решения комплекса коммуникативных задач и умение на их основе быстро разработать сценарий локуции на иностранном языке с учетом социокультурных и др. параметров коммуникации;

– деятельностный критерий отражает умение и навык выбора и применения широкого диапазона дискурсивных практик для осуществления процесса коммуникации на иностранном языке, показатели: владение дискурсивными практиками и умение внедрять их в свою профессионально-ориентированную речевую деятельность;

– личностный критерий предполагает наличие у студента личностных качеств (например, речевая культура, широкий кругозор и т. д.), необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке, показатели: личностная позиция обучающегося по отношению к способам реализации эффективного речевого взаимодействия на иностранном языке, стремление к самообразованию, развитию способности к прогнозированию исхода коммуникации с целью не допустить коммуникативного сбоя [15, с.26]. Предлагаем таблицу 1.2 для наглядного представления модели развития дискурсивной компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка.

Таблица 1.2 – Модель развития дискурсивной иноязычной компетенции у студентов

Этап	Цель этапа	Методы	Результат обучения
Мотивационно-целевой	Обозначить цель обучения студентам, замотивировать обучающихся	Вводная обзорная лекция о роли дискурса в ежедневной и профессиональной коммуникации.	Студент понимает роль дискурса в изучении иностранного языка и профессиональном общении
Теоретико-методологический	Подобрать и отобрать учебно-методический материал	Анализ учебно-методических материалов, систематизация и компилирование в соответствии с целью подготовки достаточного уровня методического обеспечения аудиторной и самостоятельной работы	Подготовлен учебно-методический комплекс материалов для развития у студентов дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка
Процессуальный	Развивать у студентов все компоненты дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка	Практическая работа, направленная на развитие у студентов дискурсивной компетенции в условиях учебного занятия с опорой на тему учебного модуля	Студент владеет общеупотребительными дискурсивными практиками, принятыми в профессиональном дискурс-сообществе
Контрольно-оценочный	Оценить уровень развития всех компонентов дискурсивной компетенции в результате применения модели	Распрос / интервью, сообщение / доклад, дискуссия/обсуждение, компиляция / пересказ услышанного и / или прочитанного	Студент успешно выполняет задания, демонстрируя готовность следовать иноречевым дискурсивным практикам

Таким образом, модель развития дискурсивной компетенции состоит из 4 этапов: мотивационно-целевой, теоретико-методологический и процессуальный, контрольно-оценочный, на каждом из которых определена цель и методы ее достижения.

Поэтапное развитие дискурсивных навыков способствует гармоничному развитию всех компонентов дискурсивной компетенции. Освоение данной модели требует особой организации учебного процесса, сочетающей различные виды коммуникативной, познавательной и профессионально-ориентированной деятельности.

В контексте развития дискурсивной компетенции на занятиях иностранного языка учету подлежат следующие индивидуальные особенности учащихся: тип овладения иностранным языком – как непосредственно связанный с развитием дискурсивной компетенции в изучаемых условиях; познавательные способности – как стимулирующие развитие дискурсивной компетенции в целом; стиль кодирования информации - как средство оптимизации учебного процесса на уровне восприятия информации; склонность к интроверсии/экстраверсии – как факторы, связанные с речемыслительной (дискурсивной) деятельностью учащихся и значимые для организации учебного процесса по овладению иностранным языком [37, с.18].

Обучение иноязычному общению должно строиться преимущественно на внутренней мотивации, порождаемой самой речевой деятельностью, поскольку внешняя широкая социальная мотивация является недостаточной.

К личностным свойствам студента, побуждающим его к речевой деятельности на иностранном языке, тем самым, способствуя развитию дискурсивной компетенции, относят: контекст деятельности; личный опыт; желания, интересы и склонности; чувства и эмоции; статус личности в коллективе и мировоззрение [10, с.120].

Выводы по §1.2

1. Модель развития дискурсивной компетенции разработана на основе принципов:

- лично ориентированной направленности обучения;
- сознательности;
- совместной деятельности;
- коммуникативной направленности;
- конгруэнтности;
- лингвопрофессиональной направленности.

2. Модель развития дискурсивной компетенции состоит из следующих этапов: мотивационно-целевой, теоретико-методологический, процессуальный, контрольно-оценочный.

3. На каждом этапе модели мы ставили разные цели: обозначить цель обучения студентам, замотивировать обучающихся, подобрать и отобрать учебно-методический материал, развить у студентов все компоненты дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка, оценить уровень развития у студентов всех компонентов дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка в результате применения разработанной модели.

4. Поставленные цели достигаются следующими методами: вводная обзорная лекция, анализ учебно-методических материалов, систематизация и компилирование, практическая работа, расспрос / интервью, сообщение / доклад, дискуссия/обсуждение, компиляция / пересказ услышанного и / или прочитанного.

1.3 Педагогические условия функционирования модели развития дискурсивной компетенции

Процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности, включающий в себя развитие их дискурсивной компетенции, представляет собой модель, которая может успешно функционировать при определенных условиях (Ю.К. Бабанский, Ю.П. Сокольников и др.). Для обоснования педагогических условий, обеспечивающих эффективность функционирования модели развития дискурсивной иноязычной компетенции, требуется уточнить понятие «условие», что, с точки зрения Ю.К. Бабанского, является обстановкой или средой, в которой возникают, протекают и развиваются те или иные явления, процессы [6, с.73].

Тем не менее, это понятие в рамках педагогической науки, в контексте проблемы организации целостного педагогического процесса, по-разному трактуется различными исследователями.

Например, Ю.К. Бабанский рассматривает педагогические условия с позиции деятельностного подхода как определенную среду, где преподаватель предопределяет для себя возможность проводить занятия на высоком уровне, управлять учебно-воспитательным процессом, а для обучающихся – плодотворно учиться [7, с.55].

Е.Н. Шиянов определяет педагогические условия как совокупность возможностей педагогического процесса в контексте объективных педагогических реалий [47, с.333].

Другие исследователи трактуют педагогические условия как структурно-функциональный компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних и внешних элементов, определяющих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие, т.е. определяющий многофакторность педагогического процесса и обеспечивающий ему положительную динамику.

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать комплекс факторов и обстоятельств педагогического и образовательного контекста, способствующих формированию продвинутого и высокого уровня дискурсивной иноязычной компетенции.

Известно, что организованные исследователем педагогические условия для достижения искомого педагогического результата и практическая реализация таких условий обеспечивает эффективность функционирования педагогической системы и может оказать исключительно важное влияние на ход всего педагогического процесса. Таким образом, преподаватель создает особую педагогическую и образовательную среду для достижения максимальной эффективности педагогического процесса, преследуя цель получить искомый результат.

Представленные выше данные о дискурсе, содержании и структуре дискурсивной иноязычной компетенции, модели ее развития, позволяют выделить и обосновать следующие педагогические условия, способствующие эффективному функционированию модели:

1. Применение модульного обучения;
2. Следование англосаксонской модели речевого взаимодействия на занятиях;
3. Формирование положительной мотивации к ведению иноязычного дискурса у студентов.

Цель развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку, по нашему мнению, наиболее полно реализуется в форме модульной системы, так как система модульного обучения обеспечивает усвоение учебного материала в индивидуальном темпе каждому субъекту обучения [14, с.54].

Основным средством предлагаемой модели служит организация модульного обучения, в основе которого лежит модуль – законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и

методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей. Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы в модуле, все измеряется и оценивается: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень достижений учащихся. В модуле должны быть определены цели обучения, задачи и уровни его изучения, названы навыки и умения, которые составляют компетентностную базу.

Основным условием функционирования модуля является обеспеченность его программой и дидактическим материалом. При этом лингвистическое и экстралингвистическое наполнение одного и того же модуля может отличаться по объему и степени сложности. Это позволяет организовать эффективную учебную деятельность обучающихся, находящихся на различных уровнях владения иностранным языком. Контроль за выполнением задания, за усвоением знаний учащихся является необходимым условием модуля.

Модуль разрабатывается как законченный, вполне автономный курс, включающий в себя обучение видам речевой деятельности как отдельно, так и в комплексе, в зависимости от целей и задач, которые необходимо реализовать в процессе изучения учебного материала [8, с.44].

Блоки модуля по определенной учебной теме должны представлять собой конкретные учебные задачи, сформулированные в виде проблемы, которые являются одинаковыми для всех учащихся, независимо от уровня достижений в области усвоения иностранного языка и процессуальных особенностей. Учет индивидуальных особенностей и связанная с этим дифференциация проводится при определении сроков выполнения определенных заданий, объема и характера выполняемых упражнений, получения индивидуальных консультаций [29, с.120].

При полной самостоятельности отдельного модуля, его необходимо тесно связывать с другими и интегрировать в общий курс иностранного языка. Это способствует системному овладению лингвистическим материалом,

расширению фоновых (лингвострановедческих, профессиональных, культурологических и др.) знаний студентов, совершенствованию умений и навыков по основным видам речевой деятельности. Материал модульного курса должен соответствовать унифицированным требованиям, единым формам отчетности студентов, а цели и задачи, осуществляемые и решаемые в процессе прохождения модуля, необходимо стандартизировать.

В методической литературе рассматриваются различные формы модулей, используемых в обучении иностранному языку: тематических, дидактических и временных, модулей проблемной ситуации, концептуальных и т.д.

Нам представляется целесообразным разрабатывать модули как специализированный курс обучения иностранному языку в зависимости от коммуникативных потребностей обучающихся с учетом перспективы дальнейшей коммуникативной деятельности. Его блоки могут отличаться содержательным разнообразием, кроме того, можно информационные блоки внутри одного модуля группировать вокруг проблемной ситуации, использовать задания и ситуации разного уровня сложности [40, с.36].

В целом, на наш взгляд, продуктивной является точка зрения на курс модулей как на гибкую систему, компоненты которой могут менять свою форму в связи с нуждами практики.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что в настоящее время модульное обучение пока не стало нормой преподавания в отечественной практике, но в связи с переходом на общеевропейские стандарты, эта форма организации учебного процесса станет основной. Причем, ее главное отличие заключается в том, что целеполагание, задачи, содержание и методика обучения осуществляется в компетентностном ключе.

Второе педагогическое условие предполагает, что эффективное формирование дискурсивной иноязычной компетенции возможно, если обучающиеся владеют англосаксонской моделью речевого взаимодействия, так как языковые, лингвистические, социокультурные и другие реалии,

присущие различным странам, регионам мира определяют и предопределяют модели речевого взаимодействия, которые способствуют успешному решению обучающимися широкого диапазона коммуникативных задач как в условиях учебного занятия, так и в ходе самостоятельной подготовки.

В 1966 году американский исследователь Р.Б. Каплан установил прямую взаимосвязь между мыслями представителей различных узусов и тем, как эти мысли находят свое выражение в языке (рисунок 1.1). Он выделил пять типичных способов/моделей реализации речевой интенции в ходе коммуникации в зависимости от языковых групп, среди которых:

- 1) англосаксонская;
- 2) семитская;
- 3) восточная;
- 4) романская;
- 5) русская [55, с.19].

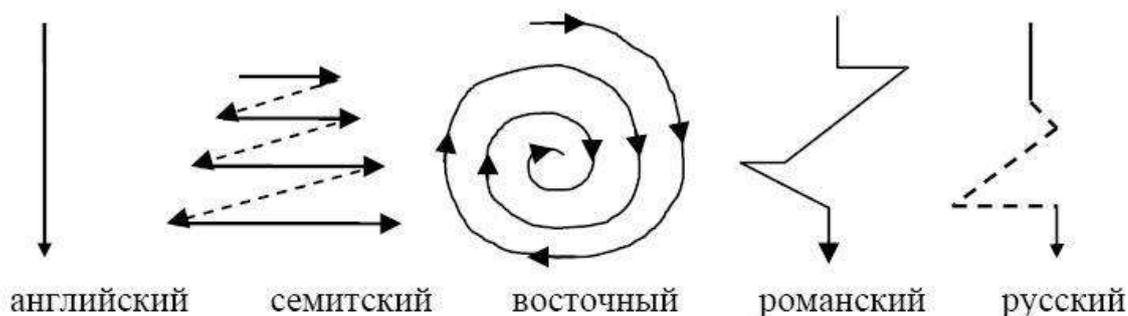


Рисунок 1.1 – Модели реализации речевой интенции представителей различных языковых групп

В связи с тем, что предметом нашего исследования является формирование дискурсивной иноязычной компетенции на материале обучения английскому языку, нам представляется интересным рассмотреть англосаксонскую модель речевого поведения в качестве основной в целях обучения различным стратегиям межкультурного взаимодействия на иностранном языке.

В 1975 году исследователь Г.П. Грайс разработал основные принципы речевого взаимодействия англосаксонской модели, известные как дискурсивные законы, которые были им представлены как:

- максима объема (высказывание должно быть максимально информативным, но не избыточным);

- максима качества (высказывание должно быть максимально точным и объективным в смысле содержания и не предлагать собеседнику констативы / утверждения, истинность которых может быть легко подвергнута сомнению);

- максима соответствия (высказывание должно соответствовать коммуникативной задаче и исключать смысловые девиации);

- максима восприятия (стратегия порождения высказывания должна тяготеть к ясности и четкости фразирования мысли, отсутствием двусмысленности, краткостью, структурированностью, что, в целом, определяет уровень комфорта аудитории при восприятии речевого произведения) [22, с.200].

Итак, порождение англосаксонской модели речевого взаимодействия сообразно коммуникативной задаче в соответствии с принципами Г.П. Грайса требует от коммуниканта продемонстрировать умение обобщить обстоятельства среды коммуникации, сформировать тематический фрейм, разработать сценарий ответа в границах заданной темы и с опорой на общеизвестные политические, экономические, социокультурные и другие реалии породить речевое произведение, которому свойственна жесткая структура, понятная аудитории логика, целостность и завершенность. Кроме того, как было отмечено выше, такое речевое произведение должно иметь ярко выраженный экстралингвистический аспект, что позволяет нам говорить о важности и необходимости обучения студентов порождению дискурса (англосаксонской модели), так как именно в дискурсе и через дискурс реализуются все другие компоненты содержания коммуникативной компетенции, описанные выше.

Далее, кратко рассмотрим несколько основных типов англосаксонской модели речевого взаимодействия, которые, по нашему мнению, могут быть выборочно представлены и реализованы в программах обучения иностранному языку в сфере высшего профессионального образования.

Рассмотрим три, на наш взгляд, самые распространенные стратегии речевого взаимодействия, используемые при реализации речевой интенции сообразно англосаксонской модели коммуникации. Такие сценарии речевого взаимодействия, или дискурсивные формулы, в основу которых положена англосаксонская модель, позволяют в различных дискурсивных сообществах эффективно решать широкий диапазон поставленных перед участниками речевого взаимодействия коммуникативных задач. Все стратегии речевого взаимодействия англосаксонской модели имеют линейный характер.

Первый тип речевой стратегии соответствует жанровой схеме, предложенной У. Чейфом, «ориентация – завязка – кульминация – развязка (заключительный констатив) – кода» [54, с.53]. Такую структуру высказывания, как правило, можно упростить до «введение – развитие сюжета / основная часть – кульминация – заключение (заключительный констатив)». Линейная структура англосаксонской модели речевого взаимодействия позволяет целевой аудитории легко декодировать кульминационный компонент локуции. В зависимости от сценарного замысла введение или заключение, как структурные компоненты, могут быть интегрированы в основную часть речевого произведения.

Второй тип речевой стратегии – параллельно развивающиеся сюжетные линии, от двух и более (рисунок 1.2).

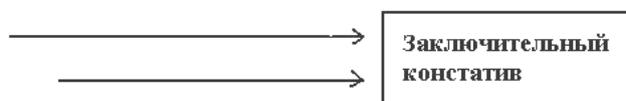


Рисунок 1.2 – Стратегия параллельно развивающихся сюжетных линий

Данный тип речевой стратегии представляется нам трудоемким и требующим тщательной проработки, значительных временных ресурсов, что неприемлемо в динамично развивающейся ситуации коммуникации в условиях учебного занятия, и более глубоких филологических познаний, которыми обучающиеся на нефилологических направлениях подготовки не обладают.

Третий тип речевой стратегии – реверсивный, который обуславливает изменение полюса отношения целевой аудитории к описываемым обстоятельствам: от отрицательного к положительному. Такой тип речевой стратегии (рисунок 1.3) требует определенного уровня ораторского искусства, который отражает высокий тезаурусный уровень организации языковой личности.

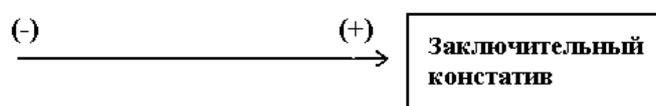


Рисунок 1.3 – Реверсивная речевая стратегия

Также как и тип стратегии с параллельно развивающимися сюжетными линиями реверсивная стратегия представляется нам неприемлемой в динамично развивающейся ситуации коммуникации в условиях учебного занятия, так как требует значительных временных ресурсов и более глубоких филологических познаний.

Полагаем, что при работе над собственно-речевыми упражнениями в условиях жесткого временного ограничения рамками учебного занятия в группе, обусловленного быстро изменяющимся контекстом среды коммуникации, риторика с использованием второго и третьего типов стратегии речевого взаимодействия не представляется возможной.

Рассмотрев три возможных типа речевой стратегии порождения высказывания сообразно англосаксонской модели речевого взаимодействия, мы приходим к выводу о том, что первый из них является наиболее

прагматичным, исходя из целей и задач учебного занятия и реалий педагогической действительности. При реализации данной модели речевого взаимодействия, обучающийся имеет возможность научиться с опорой на структуру вопроса / коммуникативной задачи быстро сформулировать топик высказывания, сформировать тематический фрейм, выбрать соответствующую коммуникативной задаче дискурсивную формулу, определить последовательность эпизодов локуции (сценарий), важных для раскрытия замысла высказывания, и без каких-либо смысловых девиаций предложить вниманию целевой аудитории структурированное, целостное, лаконичное и завершенное речевое произведение, соотнесенное со средой коммуникации и привычными для целевой аудитории социокультурными, экономическими, профессиональными, идеологическими и другими реалиями.

Необходимо отметить, что любая модель устного речевого взаимодействия является сложным лингвосоциокультурным и междисциплинарным явлением. С позиций социально-перцептивного подхода адекватная интерпретация сопутствующих речевому взаимодействию реалий, в целом, требует от обучающихся сформированной универсальной способности декодировать:

- сведения о культуре партнера и времени коммуникации (хронемика);
- цель и возможные последствия коммуникации (прагматика);
- жесты, мимику, телодвижения (кинесика);
- различные виды прикосновения в межличностном общении (такесика);
- сочетание запахов, цветов, звуков (сенсорика);
- стремление сохранить социальную дистанцию/границу зоны комфорта или наоборот, желание нарушить личное пространство партнера (проксемика);
- особенности произношения/речи партнера (фонетика);
- значение визуального контакта в процессе речевого взаимодействия (окулистика);

– сообразность способа осуществления речевого взаимодействия в данной социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной среде коммуникации (этика) [34, с.77].

Третье педагогическое условие предполагает создание положительной мотивации в процессе изучения иностранного языка. Дело в том, что учебный материал не всегда отвечает насущной необходимости профилизации обучения, способствующей углублению и расширению знаний своей будущей специальности студентами вуза нефилологических направлений, вызывающей высокую мотивацию при изучении иностранного языка, интереса к профессиональной литературе на иностранном языке. Данное условие также обусловлено тем, что развитие дискурсивной компетенции невозможно без активной деятельности студента по осмыслению и формированию собственных ценностей и ценностей других лингвоэтнокультур в области профессионального общения и используемых в этой сфере коммуникативных средств.

В этой связи справедливым будет суждение Р.М. Фатыхова, «...влияние отношения молодого человека к учебе на ее результаты напрямую связано с мотивами выбора профессии...» [50, 123].

В психолого-педагогической литературе мотив трактуется как особая форма проявления потребности, побуждение к определенной деятельности, осуществление которой вызывает удовлетворение данной потребности [24, с.83]. Потребность определяется как состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования, и выступающее источником его активности [43, с.53].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов: определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, организацией образовательного процесса, субъективными

особенностями студента, субъективными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику и к педагогической деятельности, спецификой учебного предмета. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Мы согласны с точкой зрения В.И. Чиркова о воздействии внутренней и внешней мотивации на деятельность человека, на его поведение и психические процессы:

1) внешне мотивированное поведение прекращается вместе с прекращением внешних подкреплений, а внутренне мотивированное поведение может продолжаться достаточно долго и без внешней стимуляции;

2) в случае внешней мотивации субъекты предпочитают более простые задания; в случае внутренней – более трудные (задания оптимальной трудности);

3) внешняя мотивация облегчает выполнение заданий репродуктивного характера, однако, она отрицательно сказывается на когнитивной гибкости, значительно ухудшает качество и скорость решения творческих задач;

4) внутренняя мотивация положительно влияет на когнитивную гибкость, облегчает выполнение эвристических заданий; внешняя мотивация подавляет креативность, спонтанность, способствует росту напряженности; внутренняя мотивация способствует росту креативности;

5) в противоположность внешней мотивации, внутренняя мотивация вызывает у субъектов деятельности эмоции интереса и радостного возбуждения, способствует получению удовольствия от работы;

6) при внутренней мотивации происходит более успешное усвоение новых знаний, значимое улучшение памяти, чего не наблюдается при внешней мотивации; преобладание внутренней мотивации повышает самоуважение личности [52, с.120].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что внутренняя мотивация в большей степени актуализирует познавательную

деятельность личности, поэтому данный тип мотивации важно культивировать при создании положительной мотивации в процессе изучения студентами иностранного языка.

Сформированные у студента внутренние мотивы к изучению иностранного языка должны сопровождаться следующим: мотивы к изучению иностранного языка должны быть осознаваемыми, чтобы студент знал, с какой целью он выполняет деятельность, связанную с развитием дискурсивной компетенции; мотивы должны быть реально действующими, т.е. действительно стимулирующими и направляющими творческую активность студентов; данные мотивы должны быть устойчивыми, чтобы стремление к развитию дискурсивной компетенции сохранялось у студента на разных этапах его профессиональной деятельности; мотивы должны характеризоваться полифункциональными, т.е. должны играть роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов (в качестве последних они придают деятельности, связанной с развитием коммуникативно-интерактивной компетенции, личностный смысл) [44, с.60].

Выводы по § 1.3

1. Эффективное функционирование модели развития дискурсивной иноязычной компетенции обеспечивается за счет применения модульного обучения, где система модулей обучения иностранному языку формируется в зависимости от коммуникативных потребностей обучающихся с учетом перспективы дальнейшей коммуникативной деятельности.

2. Второе педагогическое условие реализации модели – организация взаимодействия педагога и студента согласно англо-саксонской-модели, где от студента, главным образом, требуется продемонстрировать умение обобщить обстоятельства среды коммуникации, с опорой на общеизвестные политические, экономические, социокультурные и другие реалии породить речевое произведение, которому свойственна жесткая структура, понятная аудитории логика, целостность и завершенность.

3. Третьим педагогическим условием является создание положительной мотивации иноязычной деятельности, которое имеет своей целью формирование и актуализацию у студентов внутренних мотивов, побуждающих их к развитию иноязычной дискурсивной компетенции.

Выводы по главе 1

В первой главе «Теоретическая основа развития дискурсивной компетенции» были рассмотрены теоретические вопросы формирования дискурсивной компетенции в процессе преподавания английского языка.

В ходе исследования дано определение понятию «дискурс» как процессу осмысления окружающей действительности с возможным последующим социально-, культурно-, профессионально- и идеологически ориентированным речевым взаимодействием, которое соотнесено с участниками, местом и временем коммуникации. Такое речевое взаимодействие характеризуется как композиционно оформленное, целостное, завершенное и содержащее экстралингвистический фактор, соответствующий контексту созданной социально-, культурно-, профессионально- и идеологически обусловленной среды коммуникации. Были определены и описаны системные характеристики понятия «дискурс»: регистр, тип/модус (канал передачи информации), жанр, функциональный стиль, формальность, знание и понимание которых позволяет обучающимся применить их на практике и продемонстрировать продвинутой и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции.

В структуре дискурсивной иноязычной компетенции мы выделяем следующие компоненты: лингвистический, функциональный, когнитивный, эмоционально-мотивационный, перцептивный и поведенческий, что позволяет нам говорить о дискурсивной иноязычной компетенции как о многофакторном лингвистическом явлении.

Дискурсивная иноязычная компетенция является неотъемлемым компонентом коммуникативной иноязычной компетенции, и через аспекты ее содержания и компоненты структуры определена нами как способность воспринимать и порождать дискурс на иностранном языке, т.е. интерпретировать и использовать тезаурус того или иного дискурсивного сообщества в процессе восприятия/декодирования текстов и через понимание

системных характеристик дискурса демонстрировать умение организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации речевого взаимодействия, направленного на решение поставленной коммуникативной задачи.

Модель развития дискурсивной компетенции разработана на основе принципов:

- личностно ориентированной направленности обучения;
- сознательности;
- совместной деятельности;
- коммуникативной направленности;
- конгруэнтности;
- лингвопрофессиональной направленности.

Модель развития дискурсивной компетенции состоит из этапов: мотивационно-целевой, теоретико-методологический и процессуальный, контрольно-оценочный.

На основе данного выше представления о дискурсе, содержании и структуре дискурсивной компетенции и в целях нашего исследования нами выделены и обоснованы педагогические условия формирования данной компетенции:

1. Применяется модульное обучение;
2. Студенты владеют англосаксонской моделью речевого взаимодействия;
3. У студентов сформирована положительная мотивация к развитию дискурсивной компетенции при изучении иностранного языка.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

2.1 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы

В первой главе исследования рассматривались теоретические аспекты развития дискурсивной компетенции, в частности, было предложено наиболее точное определение дискурсивной компетенции и ее соотношение с коммуникативной компетенцией, разработана и представлена модель развития дискурсивной компетенции у студентов в изучении иностранного языка, а также предложены педагогические условия функционирования этой модели.

Ход опытно-поисковой работы планировался и осуществлялся с учетом обозначенных в начале исследования цели, предмета, гипотезы, задач и модели развития у студентов дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка.

Программа опытно-экспериментальной работы в ходе исследования также предполагает наличие педагогической цели, цели и задач опытно-экспериментальной работы, гипотезы, критериев и средств оценивания ожидаемых результатов. Таким образом, педагогической целью в ходе осуществляемой работы являлось повышение уровня развития дискурсивной компетенции студентов в изучении иностранного языка.

Цель опытно-экспериментальной работы состоит в доказательстве выдвинутой нами гипотезы, которая была построена на следующих предположениях – процесс развития дискурсивной компетенции будет эффективным, если:

1. выявлены, научно обоснованы и описаны характеристики дискурса, компоненты содержания и структуры дискурсивной компетенции, дано определение понятию «дискурсивная иноязычная компетенция», а также разработана модель развития дискурсивной компетенции у обучающихся;

2. созданы следующие педагогические условия:

- Применение модульного обучения;
- Следование англосаксонской модели речевого взаимодействия на занятиях;
- Формирование положительной мотивации к ведению иноязычного дискурса у студентов.

В результате определения целей опытно-экспериментальной работы были сформулированы соответствующие задачи:

1. Определить исходный уровень дискурсивной компетенции студентов вузов;
2. Проверить – повышается ли показатель уровня дискурсивной компетенции студентов в результате применения в процессе обучения в вузе разработанной модели в сравнении с его начальным значением.

Обозначенные положения проверялись в процессе опытно-экспериментальной работы, которая осуществлялась нами в течение 2,5 лет с 2015 по 2017 гг. Опытнo-экспериментальная деятельность состояла из нескольких последовательных этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, участие в которой принимали 88 студентов, учащихся на специальностях: 39.03.02 – Социальная работа и 09.03.02 – Информационные системы и технологии. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в ходе обучения студентов обозначенных специальностей английскому языку.

Основным направлением констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилось определение показателей уровня развития дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка. Сформированность дискурсивной компетенции в сфере иноязычной деятельности студентов за счет выявленных нами педагогических условий оценивается в универсальной системе уровней [...]:

- пороговый: студенты недостаточно мотивированы к коммуникации на иностранном языке, не предпринимают попытки решить поставленную перед ними коммуникативную задачу или их попытки не имеют успеха, так как студенты слабо осознают практическую полезность дискурсивных формул для решения поставленной перед ними коммуникативной задачи, личностные качества, такие как культура речи, кругозор, эрудиция и др., не позволяют обучающимся высказаться сообразно своему узусу и наполнить свое речевое произведение содержанием в соответствии со смыслом коммуникативной задачи; коммуникант допускает грубые ошибки лексико-грамматического характера, высказывание не структурировано, не обладает целостностью и завершенностью;

- продвинутый: студенты мотивированы к речевому взаимодействию, их высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, но может быть структурно не завершено, высказывание, в целом, содержит понятные целевой аудитории связанные друг с другом идеи, межкультурный аспект которых легко декодируется, но связь между эпизодами высказывания может быть иногда неочевидна, коммуникант демонстрирует такие личностные качества как знание и понимание речевого этикета, широкий кругозор, хорошую эрудицию, коммуникант может допустить ошибки лексико-грамматического характера, в речи могут присутствовать паузы;

- высокий: студенты мотивированы и готовы к коммуникации, высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, в нем учтен межкультурный аспект коммуникации, могут присутствовать лишь незначительные недостатки, касающиеся полноты и завершенности высказывания, коммуникант может допустить незначительные ошибки лексико-грамматического характера, которые не приводят к искажению смысла высказывания, речевое произведение отражает широкий кругозор и высокую степень эрудированности коммуниканта.

С целью обеспечения объективного исследования уровня развития дискурсивной компетенции в процессе опытно-экспериментальной работы

были определены три группы: одна контрольная и две экспериментальные (таблица 2.1).

Таблица 2.1. – Формирование опытно-экспериментальных групп на констатирующем этапе эксперимента

	Кол-во чел.	Челябинский государственный гуманитарно-педагогический университет			
		39.03.02		09.03.02	
		2016	2017	2016	2017
ЭГ 1	30	18			18
ЭГ 2	29		20	19	
КГ	29	19			20

Анкетирование в ходе констатирующего этапа эксперимента позволяло решить следующие задачи:

– определить уровень понимания обучающимися на нефилологических направлениях различий между понятиями «текст» и «дискурс»;

– определить уровень знания и понимания обучающимися на нефилологических направлениях некоторых системных характеристик дискурса (регистр, тип/модус, жанр);

– выявить уровень сформированности дискурсивной компетенции общей выборки, предопределяющий (не) способность студентов решать широкий диапазон коммуникативных задач.

На констатирующем этапе студентам экспериментальных и контрольной групп было предложено ответить на следующие вопросы анкеты (Приложение 1).

При оценке уровня развития дискурсивной компетенции диапазон 0 – 40% является значением порогового уровня, 40 – 70% – продвинутого уровня, 70 – 100% – значением высокого уровня.

Оценка уровня развития дискурсивной компетенции осуществлялась в трехступенчатой системе по параметрам, представленным в таблице 2.2.

Таблица 2.2 – Показатели оценки уровня развития дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка

Пороговый уровень	Продвинутый уровень	Высокий уровень
Студент ничего не знает о дискурсе, поэтому плохо мотивирован к использованию дискурсивных знаний на практике, демонстрируется бессознательная некомпетентность, принимаются речевые действия, не соответствующие коммуникативному вызову, студент испытывает затруднения в части композиции своего высказывания, где чаще всего присутствует незавершенность	Студент ощущает потребность в эффективной иноязычной коммуникации, но испытывает дефицит в дискурсивных практиках. Речевое взаимодействие чаще всего строится на передаче текста в место генерации собственного смысла или идеи. Сознательная некомпетентность сопровождается самостоятельными попытками исправить совершенные ошибки. Знания о дискурсе присутствуют, однако, не сформированы речевые навыки построения сценариев с учетом социокультурных параметров коммуникации. Процесс речевой деятельности растянут во времени.	Студент знает и применяет дискурсивную формулы при решении коммуникативных задач, что позволяет быстро формировать сценарий речевого взаимодействия, учитывая социокультурные особенности. Имеющиеся дискурсивные навыки внедряются в профессионально-ориентированную речевую деятельность.

Полученные данные представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Уровень развития дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка на констатирующем этапе

Вопрос	Правильный ответ, %	
	ЭГ	КГ
Известно ли Вам понятие «текст»?	100	100
Известно ли Вам понятие «дискурс»?	59,5	55,2
Верно ли утверждение, что понятие «дискурс» включает в себя понятие «текст»?	39,1	41,4
Включает ли понятие «текст» устную речь?	42,5	37,9
Включает ли понятие «текст» письменную речь?	73,1	75,9
Что является минимальной единицей текста?	44,2	41,4
Является ли нижеперечисленное характеристикой стиля (жанром) текста?	49,3	48,3
Может ли текст иметь экстралингвистический контекст?	45,9	44,85
Если «да», может ли тогда такой текст быть определен как «дискурс»?	23,8	27,6
Прочтите диалог и отметьте (справа), по Вашему мнению, правильное из четырех предложенных умозаключений.	39,1	31,05

Продолжение таблицы 2.3

Определите в предложенных примерах текста лексическую единицу, фразу, выражение не соответствующую стилю (жанру) текста. Пример А	42,5	41,4
Пример В	23,8	27,6
Пример С	34	31,05
Пример D	39,1	37,9

Полученные данные об уровне развития дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка на констатирующем этапе проиллюстрированы на рисунке 2.1.

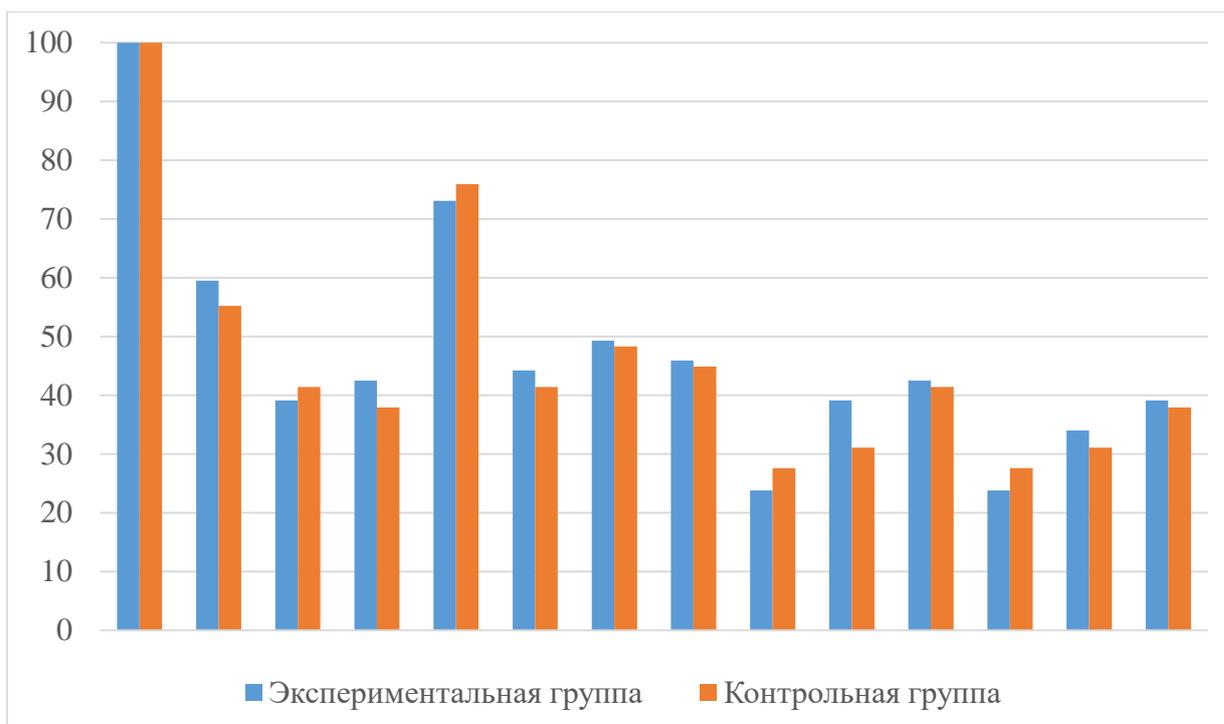


Рисунок 2.1 – Уровень развития дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка на констатирующем этапе

Анализ полученных в ходе проведения анкетирования данных, которые отражают в основном пороговый и продвинутый уровни сформированности дискурсивной компетенции, позволил прийти к выводу о том, что у большого числа обучающихся обеих групп, приглашенных к участию в эксперименте, отсутствует понимание сущности терминов «текст» и «дискурс», а также знание о системных характеристиках дискурса.

В ходе проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы обучающимся в рамках учебно-тематического модуля «Education» был предложен комплекс репродуктивно-продуктивных упражнений коммуникативной направленности, встроенных в естественный ход учебного процесса, с целью выявить способность обучающихся решать коммуникативные задачи различного уровня сложности. На основе усвоенного лексико-грамматического материала обучающиеся последовательно решали комплекс коммуникативных задач – от простых к сложным. Таким образом, решалась задача определения исходного уровня сформированности дискурсивной компетенции испытуемых в части понимания способов решения широкого спектра коммуникативных задач на иностранном языке и способности переключаться с модели речевого взаимодействия на родном языке на модель речевого взаимодействия на иностранном, т.е. на англосаксонскую модель речевого взаимодействия.

Перечень условно-речевых коммуникативных задач включал следующие вопросы:

Please, according to the following tasks prepare a talk based on the facts you learned from the reading “Doctor In the House” by R. Gordon.

1. What is the most interesting fact about the final examinations when grading students’ papers is concerned? Describe it and explain why you find it the most interesting one. / Какое обстоятельство кажется Вам наиболее интересным в отношении того, как выставляются оценки за письменные работы? Опишите его и объясните, почему это обстоятельство кажется Вам исключительно интересным.

2. Some young people are keen on the idea to swot up the spot questions while preparing for an exam. Some would prefer to acquire profound knowledge with a long-lasting effect. What option would you choose and why? Please, give some reasons and examples to support your opinion. / Некоторые молодые люди предпочитают вызубрить заранее ответы на ключевые вопросы в ходе подготовки к экзамену. Другие же отдают предпочтение тому, чтобы хорошо

усвоить учебный материал на долгосрочную перспективу. Какой выбор Вы бы предпочли и почему? Приведите, пожалуйста, причины для такого выбора и подкрепите Ваше мнение примерами.

3. Please, report the author's opinion about the exam aftermath. Describe the reasons for his having such an opinion. / Отрадите, пожалуйста, мнение автора о последствиях экзамена. Опишите причины, почему он придерживается такого мнения.

4. Summarize the main points in the introduction for the text and explain whether the text supports the main idea presented in the introductory part and why. / Обобщите идеи, представленные во вступительной части текста, и объясните насколько сам текст соотнесен с основной идеей вступительной части и почему.

5. What problem was a medical student facing at college? Describe the two ways to handle it. What do you think a medical student should do and why? / С какой проблемой остается один на один студент медицинского колледжа? Опишите два способа, чтобы справиться с этой проблемой. Что, по Вашему мнению, студент-медик должен сделать и почему?

6. Using the main points and examples from the text, please, describe the two types of test-takers. / Используя основные идеи и примеры из текста, пожалуйста, опишите два типа студентов, сдающих экзамен.

Следующий этап работы в рамках тематического модуля «Education» требовал от обучающихся в КГ и ЭГ подготовить собственно-речевое высказывание сообразно поставленной перед ними коммуникативной задаче.

Перечень собственно-речевых коммуникативных задач включал следующие вопросы:

Please, according to the following tasks prepare a talk based on the facts from your personal experience. 1. What was the most challenging task you have experienced while preparing for the term exams? Describe the problem and explain why it was so challenging. / Каким было самое трудное задание в ходе Вашей

подготовки к тестам рубежного контроля? Опишите это задание и объясните, почему оно было для Вас очень трудным.

2. Some students are very much keen on the idea to take a test as their term final. Others would write a paper. What option would you prefer and why? Please, bring your reasons to support your choice. / Некоторым студентам нравится выполнять тестовые задания в качестве семестрового экзамена. Другие предпочитают подготовить письменную работу. Каков будет Ваш выбор и почему? Приведите, пожалуйста, причины в поддержку Вашего выбора.

Оценка продуктов их речевой деятельности соотнесена с разработанной 5-ти балльной шкалой ранжирования согласно параметрам высказывания, представленной в таблице 2.4.

Таблица 2.4 – Оценка выполнения речевых упражнений и параметры оценки

Оценка	Параметр оценки	Содержание параметра
5 баллов	Общая характеристика суждения	Суждение полностью соответствует теме упражнения и коммуникативной задаче, отражает понимание главной идеи опорного текста, допущенные лексико-грамматические ошибки не искажают смысл суждения. Эффективное владение лексикой обеспечивает адекватную передачу смысла опорного текста.
	Способ подачи информации	Спокойная, ритмичная речь без пауз с хорошим произношением. Незначительные ошибки в произношении и интонации не меняют качества высказывания.
	Лексико-грамматическая характеристика	Упражнение выполнено с использованием широкого диапазона лексики в сложноподчиненных предложениях
	Композиция суждения	Суждение имеет завершенный характер, мысли последовательны и связаны одной общей идеей. Композиция суждения благоприятна для восприятия целевой аудиторией
	Соответствие теме упражнения	Суждение решает поставленную в упражнении коммуникативную задачу, присутствуют собственные примеры для иллюстрации смысла
4 балла	Общая характеристика суждения	Несмотря на незавершенность суждения, коммуникативная задача в упражнении решена студентом. Идеи суждения понятны целевой аудитории, но не всегда очевидны.
	Композиция суждения	Композиция высказывания выбрана верно, изредка нарушается правильная последовательность эпизодов опорного текста

Продолжение таблицы 2.4

4 балла	Соответствие теме упражнения	Суждение соответствует коммуникативной задаче, но высказывание может быть охарактеризовано как неполное, а речь – не плавная.
	Способ подачи информации	Речь спокойная паузы незначительные. Произношение и интонационное оформление в целом выбраны верно, но требуют большего внимания от целевой аудитории.
	Лексико-грамматическая характеристика	Студент демонстрирует хорошее владение лексикой и грамматикой, однако, допущенные ошибки делают речь неплавной, что в целом не затрудняет понимания
3 балла	Общая характеристика суждения	Суждение студента решает коммуникативные задачи, но может отсутствовать важная часть, необходимая для точного понимания смысла опорного текста. Понимание основной идеи затруднено неочевидными логическими связями между эпизодами суждения.
	Способ подачи информации	Речь студента неплавная, присутствуют ошибки в произношении, отчетлива понятна только часть суждения. Интонационные шаблоны выбраны неверно, эрудиция студента мешает выразить основную идею опорного текста в связанной форме, что не лишает аудиторию понимания главной идеи опорного текста.
	Лексико-грамматическая характеристика	Лексика и грамматика у студента слабая, сложноподчиненные конструкции изобилуют ошибками, в результате чего формулировки расплывчаты, как и главная идея опорного текста
	Композиция суждения	Основная идея текста понята студентом неверно, что приводит к ошибкам структурирования эпизодов опорного текста
	Соответствие теме упражнения	Студент не понимает главной идеи опорного текста. Его суждение содержит некоторую информацию по опорному тексту, но неточную и неполную, а главная идея выражено не четко или структурирована как незначительная в связи с избытием большого количества незначительной информации
2 балла	Общая характеристика суждения	Суждение характеризуется как ограниченное, поскольку в нем отсутствует взаимосвязь между мыслями и опорным текстом, лишь незначительная часть информации отвечает коммуникативным задачам.
	Способ подачи информации	Речь изобилует как интонационными ошибками, так и в произношении, речь сбивчивая и с большими паузами, целевая аудитория не всегда, с большим усилием понимает смысл суждения.
	Лексико-грамматическая характеристика	Владение лексикой и грамматикой у студента слабое, что ограничивает студента в формировании взаимосвязанных мыслей, часто слова и фразы не взаимосвязаны между собой.
	Композиция суждения	Суждение студента фрагментировано и не имеет целостной структуры.
	Соответствие теме упражнения	Суждение не передает точного содержания опорного текста, коммуникативная задача не решена, лишь отдельные фрагменты соответствуют задачам коммуникации.

Окончание таблицы 2.4

0-1 балл	Студент отказывается от решения поставленных коммуникативных задач или его суждение нарушает композицию, не соответствует теме, не связано с коммуникативными целями и задачами упражнения.
----------	---

Такая система оценки впоследствии позволяет провести анализ показателей и выявить уровень сформированности искомой компетенции сообразно диагностическим критериям. Анализ продуктов речевой деятельности студентов, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента показал, что студенты КГ и ЭГ при порождении условно-речевых высказываний, в целом, не могут дать полностью соответствующий целям и задачам коммуникации ответ, который может быть оценен в **5 баллов** (высокий уровень). Некоторые высказывания студентов КГ и ЭГ структурно не были завершены, но, тем не менее, соответствовали целям и задачам коммуникации. Высказывания, в целом, содержали понятные целевой аудитории связанные друг с другом идеи, хотя эта взаимосвязь иногда была неочевидна. В речи присутствовали паузы (**4 балла**, продвинутый уровень). В высказывании могла отсутствовать некоторая важная для понимания основной идеи опорного текста информация. Ответ мог содержать некоторые неточности, касающиеся смысла исходного текста(ов). Ответ содержал понятные целевой аудитории эпизоды, но связь между этими эпизодами была неочевидна, что в некоторой степени затрудняло понимание основной идеи опорного текста(ов). Композиционное оформление было на низком уровне (**3 балла**, начальный продвинутый уровень).

Высказывание имело очень ограниченный характер по содержанию, так как в нем, как правило, или отсутствовала взаимосвязь между мыслями, отражающими цели и задачи коммуникации, или была представлена лишь незначительная информация, относящаяся к опорному тексту(ам). Высказывание, в целом, могло демонстрировать отсутствие понимания коммуникантом предмета обсуждения. Отсутствовало композиционное оформление высказывания (**2 балла**, пороговый уровень).

В некоторых случаях высказывание не соответствовало теме, целям и задачам коммуникации и не было оформлено композиционно, хотя обучающийся предпринимал попытку решить предложенную ему коммуникативную задачу (**1 балл**, начальный пороговый уровень).

По результатам выполнения речевых упражнений студентам ставилась общая оценка. В таблице 2.5 представлены полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента значения, отражающие в традиционной системе 5-балльной шкалы ранжирования уровень сформированности дискурсивной компетенции в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 2.5 – Результаты оценки выполнения речевых упражнений на констатирующем этапе

Группа	Оценка				
	0-1	2	3	4	5
ЭГ	3	13	27	16	0
КГ	1	7	15	6	0

На рисунке 2.2 проиллюстрированы результаты оценки выполнения речевых упражнений в экспериментальной группе, на рисунке 2.3 – в контрольной. Согласно представленным данным в обеих группах отсутствуют студенты с высоким уровнем развития дискурсивной компетенции.

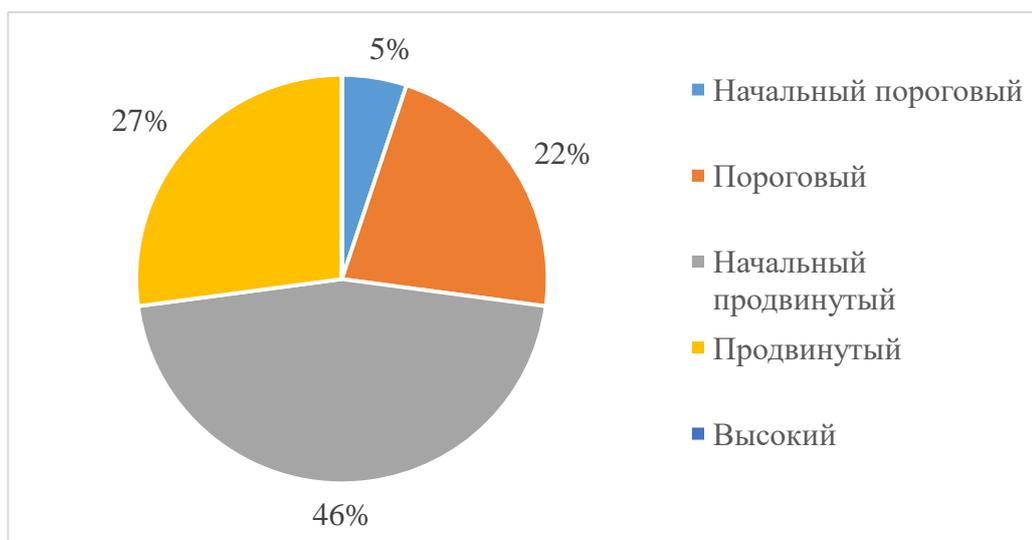


Рисунок 2.2 – Результаты оценки выполнения речевых упражнений на констатирующем этапе в экспериментальной группе

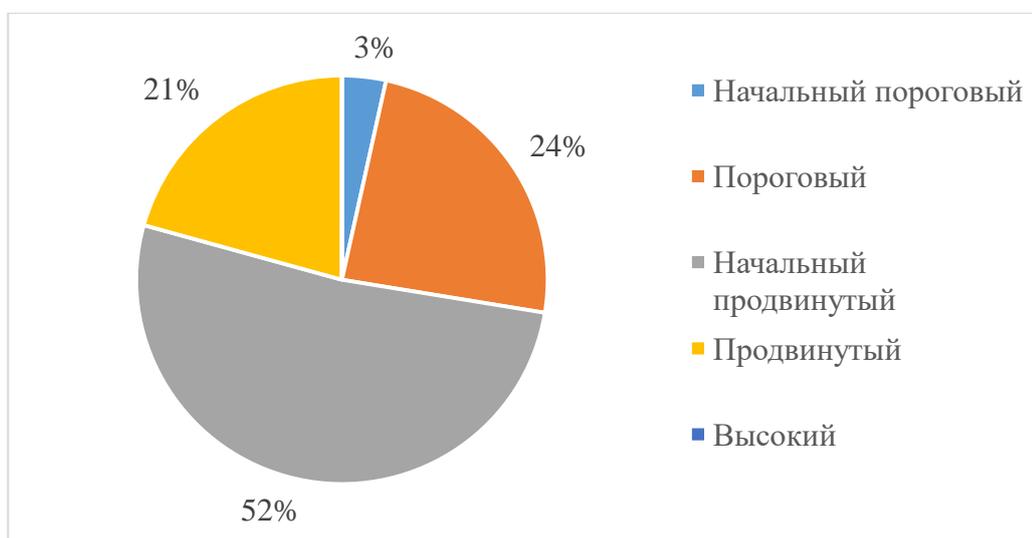


Рисунок 2.3 – Результаты оценки выполнения речевых упражнений на констатирующем этапе в контрольной группе

На основании данных, полученных в ходе проведения в КГ и в ЭГ констатирующего этапа эксперимента, мы подтвердили наше убеждение о необходимости проведения опытно-экспериментального обучения, направленного на формирование продвинутого и высокого уровня дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка.

Выводы по § 2.1.

В целом, результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, привели нас к следующим выводам:

- в соответствии с программой осуществления опытно-экспериментальной деятельности по реализации модели развития дискурсивной компетенции у студентов вузов в процессе изучения иностранного языка был проведен констатирующий этап, который выявил неудовлетворительный уровень сформированности дискурсивной компетентности студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучающихся на специальностях: 39.03.02 – Социальная работа и 09.03.02 – Информационные системы и технологии;

- в силу того, что значительная часть студентов вузов неязыковых специальностей, участвующих в эксперименте, демонстрирует незнание и

непонимание системных характеристик дискурса и, следовательно, пороговый и, в некоторых случаях, продвинутый уровень сформированности дискурсивной компетенции, который недостаточен для спонтанного речевого взаимодействия на иностранном языке в условиях учебного занятия и в ходе самостоятельной работы, у большинства студентов отсутствует мотивация принимать активное участие в речевой деятельности на иностранном языке в условиях учебного занятия. Полученные результаты выполнения речевых упражнений студентами на этом этапе экспериментальной работы в силу вышеизложенных обстоятельств нельзя рассматривать как успешное решение поставленных перед студентами учебных коммуникативных задач;

– мы полагаем, студенты неязыковых специальностей в результате внедрения предложенной модели развития дискурсивной иноязычной компетенции и педагогических условий ее функционирования в процессе изучения иностранного языка смогут демонстрировать продвинутый и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции, осуществлять друг с другом успешную коммуникацию на иностранном языке как в условиях учебного занятия, так и в условиях квазипрофессиональной и профессиональной деятельности, и решать широкий спектр коммуникативных задач при подготовленном и спонтанном речевом взаимодействии, применяя широкий диапазон дискурсивных практик.

2.2 Содержание опытно-экспериментальной работы по применению модели развития дискурсивной компетенции у студентов нефилологического направления

Формирующий этап эксперимента, в ходе которого был введен экспериментальный фактор и реализована на практике разработанная модель развития дискурсивной компетенции, проводился с 2015 по 2017 гг. На этом этапе эксперимента мы ставили перед собой цель апробировать спроектированную модель развития дискурсивной компетенции, при реализации которой мы сможем сформировать продвинутой и высокий уровень дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка студентами вузов неязыкового направления в экспериментальной группе.

В качестве задач формирующего этапа эксперимента мы определили:

- не нарушая естественный ход процесса обучения провести экспериментальное обучение в экспериментальной группе с целью ознакомления обучающихся с понятием «дискурс», с его системными характеристиками, с понятием «дискурсивная иноязычная компетенция», разъяснить особенности англосаксонской модели речевого взаимодействия, а также специфику речевого взаимодействия. Кроме этого, практическая работа, в ходе которой обучающиеся познакомятся с широким диапазоном дискурсивных формул, позволит им в дальнейшем обращаться к существующим дискурсивным практикам, научиться быстро переключаться с модели речевого взаимодействия на родном языке на англосаксонскую, что, по нашему мнению, будет способствовать формированию продвинутого и высокого уровня дискурсивной иноязычной компетенции;

- сформировать способность обучающихся в экспериментальной группе к порождению дискурса для осуществления эффективной коммуникации в условиях речевого взаимодействия с опорой на дискурсивные формулы англосаксонской модели, обеспечивающие возможность строить

композиционно оформленные, целостные и завершенные высказывания сообразно поставленной коммуникативной задаче.

Мотивационно-целевой этап реализации модели был направлен на создание у студентов экспериментальных групп потребности и цели развития иноязычной дискурсивной компетенции на уроках английского языка, формирование положительной мотивации к коммуникативной деятельности и мотивов предстоящей речевой деятельности. На данном этапе происходит ознакомление студентов с основными понятиями, процессами, действиями. Учащиеся осваивают природу, структуру, стратегии и тактики иноязычного речевого взаимодействия.

Введение реальной коммуникации в учебный процесс позволяет студенту осознать свои коммуникативные возможности и является сильным мотивационным фактором. Современные телекоммуникационные средства открывают перед изучающими языки и преподавателями новые возможности интеграции реальной коммуникации в учебный процесс, благодаря чему у студентов формируется внутренняя мотивация к изучению иностранного языка.

В силу того, что студенты в ходе констатирующего этапа эксперимента продемонстрировали незнание и непонимание различий между понятиями «текст» и «дискурс», а также системных характеристик дискурса, формирующий этап эксперимента включал Вводный курс в виде лекции, рассчитанной на 2 занятия, в ходе которой обучающимся были представлены основные понятия теории дискурса, рассмотрено понятие коммуникативная иноязычная компетенция и ее ключевой компонент – дискурсивная иноязычная компетенция. Лекция знакомит студентов с широким диапазоном дискурсивных формул, актуальных при профессиональных коммуникативных актах на английском языке, с англосаксонской моделью речевого взаимодействия, что позволяет педагогу заложить фундаментальную основу и интерес для развития способности студентов переходить с дискурса родного языка на дискурс изучаемого.

В ходе данного этапа студенты познакомились с системными характеристиками дискурса, англосаксонской моделью речевого взаимодействия, получили в системе знание и понимание терминов «коммуникативная задача» и «дискурсивная формула», познакомились с особенностями порождения дискурса, узнали о важности развития дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка для будущей профессиональной деятельности.

Вводная лекция дает возможность студентам соотнести собственную модель речевого взаимодействия с моделью речевого взаимодействия на иностранном языке, предвосхищает формирование их предпочтительного отношения к англосаксонской модели речевого взаимодействия по мере того, как студенты формируют способность быстро переходить с одной модели на другую в ходе устного речевого взаимодействия.

Таким образом, реализовался мотивационно-целевой этап и педагогические условия предложенной модели развития дискурсивной компетенции. Вводная лекция была основана на материале учебного пособия «Дискурс как новая лингвофилософская парадигма» [20]. Иллюстрация присущих дискурсу системных характеристик была реализована в условиях учебного занятия с помощью современных телекоммуникационных средств, а именно презентаций, аутентичных видео-, аудиофрагментов, письменных текстов на электронных носителях.

Теоретико-методологический этап реализации модели заключался в проектировании процесса обучения, а именно в методической разработке целей и задач обучения для успешного развития дискурсивной компетенции: определение точного количества и перечня тематических уроков, утверждение тем, раскрывающих национальный характер, менталитет и культурную идентичность, определение коммуникативно-речевых заданий, коллективных упражнений, диалогов в условиях, имитирующих реальную коммуникативную ситуацию.

Отбор и адаптация материалов осуществлялась с целью повышения результативности применяемых упражнений учебного процесса, в условиях его непрерывной оптимизации, повышения его внутренних резервов, на базе которых делается возможным активизация процесса становления у студентов дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка.

Анализ теоретической литературы и практического опыта позволил разработать перечень педагогических мероприятий, необходимых для реализации теоретико-методологического этапа:

а) в области изучения дискурса:

– исследовать дискурс как языковую форму коммуникативного содержания: с учетом его лексико-грамматической связности, содержательной логики и соответствующей организации высказывания структурных форм общения, компонентов акта общения, речевых жанров общения, диалога, речевого этикета и техники общения в определенных социальных ситуациях, а также ролевого репертуара, речевых воздействий и реакций в разных ситуативно- и тематически-обусловленных актах общения, речевых и неречевых средств общения;

– использовать в процессе обучения различные технологии по восприятию и порождению микродискурсов: специальных упражнений, воздействующих на все каналы восприятия: визуальный (зрение), аудиальный (слух) и кинестетический (тело, чувства, движение); постоянное повторение лексики по особому графику (смысловыми группами);

– в качестве учебного материала использовать аутентичные образцы для изучения осмысления и построения выводов, высказываний, обобщений, анализа составляющих выработка концептуальной установки и т. д. [1, с,55]

б) в развитии базовых компетенций:

– проектировать учебную задачу как общую проблему, решаемую с помощью всей системы базовых компетенций;

- обучать грамматике, фонетике и лексике языка в контексте овладения языковой компетенцией, а чтению, говорению, аудированию и письму - в контексте овладения речевой компетенцией;

- развивать и систематизировать знания, умения и навыки базовых компетенций путем побуждения обучающихся к теоретическому истолкованию и объяснению явлений, фактов, событий, использованию аналогий или противопоставления, сравнению нового с уже известным;

- обращаться к непосредственной социальной, учебной, потенциальной профессионально-трудовой деятельности обучающихся [35, с.80].

в) в развитии базовых когнитивных знаний, умений и навыков студентов:

- проводить аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение с применением заданий, предполагающих: информационное неравенство» участников (information gap):

- следует особое внимание уделять развитию информативной компетенции студентов, поскольку развитию дискурсивной компетенции способствует владение содержательным предметом общения;

- проводить обучение в совместной с преподавателем деятельности, в поиске и запросе информации, ее переработке, составлении заключений, мнений и т.д.;

- обучать стратегиям развития активной познавательной деятельности обучающихся путем предварительных инструктивных занятий.

г) в организации учебного процесса:

- планировать учебное занятие таким образом, чтобы оно состояло из постановок проблем и поиска способов их решений; через идентификацию, классификацию вести к осмыслению межсистемных и внутривидовых связей;

- под когнитивными факторами рассматривать систему таких компонентов, как содержание учебного материала, условия его усвоения, продуктивность его познавательной деятельности, а условием активизации

такой деятельности - учет индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся.

д) в формировании позитивного отношения обучающихся к процессу обучения:

– предоставить обучающемуся роль сотрудника, участника совместной с преподавателем деятельности;

– вовремя определять и устранять побочные факторы, негативно влияющие на организацию индивидуальной учебной деятельности студентов: неумение студента; отсутствие инструкции по работе с программой; отсутствие четко поставленной цели; попытки механически выполнять задания; некомфортная обстановка в аудитории;

– в процессе обучения опираться на положительные факторы, способствующие обучению иностранного языка как средству общения:

а. интересное содержание программного материала,

б. возможность самостоятельного получения и переработки информации;

в. постоянный доступ к учебной информации;

г. самостоятельность в выборе режима работы;

д. выбор индивидуального темпа работы;

е. возможность многократного возвращения к непонятным местам программы;

ж. ощущение свободы и независимости.

е) в области языковой компетенции:

а. развитие навыка использования деятельностных знаний языка, активно применяемых (даже с некоторым нарушением языковых правил) [3, с.40];

б. развитие навыка порождения/восприятия типичных дискурсов на бытовую / культурологическую / учебную / профессиональную тему; расспроса на те же темы; просьбы; объяснения поступка, факта, явления; описания предметов, явлений, событий; рассказа; оценка человека,

предмета, события; согласие / несогласие; уклонение; убеждения / совета; одобрения/ осуждения; спора;

в. развитие навыков и умений использования дискурсивных средств иностранного языка [2, с.43].

Процессуальный этап модели развития иноязычной дискурсивной компетенции реализовывался в рамках экспериментального обучения, осуществляемого в естественных условиях учебного процесса. В ходе реализации процессуального этапа модели развития дискурсивной компетенции был использован тематический и лексико-грамматический материал учебного пособия, предусмотренного УМК для направлений обучения «Социальная работа» и «Информационные системы и технологии» [42, с.50].

На этом этапе реализации модели применялось модульное обучение как необходимое педагогическое условие. В ходе разработки модульной программы было выявлено, что благодаря модульному характеру системы преподавания, те изменения, которые иногда вносятся в профессиональные образовательные программы, не влекут за собой необходимость радикальных изменений в структуре обучения иностранному языку. Меняется лишь содержание модуля, текстовое и другое наполнение, а методика работы остается прежней ввиду универсального характера и гибкости модуля.

Индивидуальный подход к студентам в процессе развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку обусловил определенные особенности организации учебного материала и способов реализации учебных целей в учебном модуле. Так, в разработке материала учебного модуля мы стремились максимально унифицировать требования, единые формы отчетности студентов, и стандартизировать цели и задачи, осуществляемые и решаемые в процессе его прохождения.

Данные характеристики обусловили следующие принципы построения учебного содержания в рамках вариативной модульной программы:

– предоставляемая учебная информация может быть осмыслена самостоятельно и студенты способны выбирать формы извлечения информации;

– возможность использования достаточно большого количества средств организации речевого сообщения с целью развития дискурсивных навыков;

– разнообразие учебного содержания за счет представления в нем: аналитико-логической, образной, практической, алгоритмической линий введения учебного материала для студентов с разными познавательными особенностями;

– представление в содержании способов решения проблем личностного и профессионального самоопределения;

– раскрытие в содержании определенной системы ценностей, позволяющих идентифицировать собственную систему.

В последовательность учебно-тематических модулей был интегрирован комплекс упражнений коммуникативной направленности с целью сформировать у обучающихся в экспериментальной группе уровень дискурсивной иноязычной компетенции в диапазоне от продвинутого до высокого, что позволило бы обучающимся в экспериментальной группе демонстрировать устойчивое воспроизводство приобретенных знаний и речевые автоматизмы. В конце каждого тематического модуля перед завершающим этапом – подготовкой письменного пересказа учебного текста в формате различных жанров (доклад, эссе, реклама и др.) с помощью преподавателя обучающиеся в экспериментальной группе реализовывали на практике способность решать различные типы коммуникативных задач в режиме монолога/диалога, применяя соответствующие дискурсивные формулы.

На примере аутентичного текста, посвященного проблеме работы и карьеры, рассмотрим возможность интегрировать в комплекс упражнений тематического модуля упражнения на развитие дискурсивной компетенции, ориентируя студентов на использование англосаксонских-речевых формул, в

условиях высокой внутренней мотивации обучаемого. Учебно-тематический модуль представлен основными структурными компонентами, которые могут быть дополнены сообразно учебному плану обучения иностранному языку на неязыковых направлениях подготовки.

После изучения основного опорного текста по теме полагаем необходимым изучить/повторить некоторые часто используемые грамматические структуры. Далее считаем целесообразным предложить обучающимся прийти к умозаключению о том, насколько явно в нем представлен фоновый смысл, или экстралингвистический фактор, так как впоследствии понимание фонового смысла текста поможет обучающимся правильно сформулировать коммуникативные задачи в учебных целях. Такая коммуникативная задача может быть представлена схемой «вопрос/коммуникативная задача → ответ / речевое взаимодействие в соответствии с заданными параметрами среды коммуникации», которая и определит для обучающегося выбор стратегии порождения высказывания, которую мы определяем как англосаксонская модель речевого взаимодействия.

В представленном далее модуле «Jobs and Careers» раскрыты принципы нашей модели и реализованы необходимые педагогические условия, обеспечивающие педагогу возможность организовать деятельность обучающегося, направленную на формирование или развитие требуемой компетенции, естественным образом интегрировать такую модель в процесс обучения иностранному языку на неязыковых направлениях профессиональной подготовки и в качестве искомого результата такой учебной деятельности сформировать дискурсивную иноязычную компетенцию студента продвинутого и высокого уровня.

Формат ответа на все виды коммуникативных задач тематического модуля предполагает, что обучающийся без подготовки порождает структурированное, целостное, завершенное монологическое высказывание, отвечающее первому типу англосаксонской модели речевого взаимодействия,

так как обладает жесткую линейную структуру, понятную аудитории логику, лишено смысловых девиаций, имеет соответствующее жанровое оформление.

Способность к такому монологическому высказыванию создает среду коммуникации, благоприятную для диалогического речевого взаимодействия в ходе учебного занятия, так как обучающиеся имеют возможность, используя речевые клише, поддержать/ дополнить/ опровергнуть предложенное им мнение.

Следующим этапом работы в границах тематического модуля может быть подготовка плана пересказа учебного текста, что позволяет обучающимся зафиксировать последовательность событий, явлений, фактов, отраженных в тексте; установить причинно-следственную связь между ними (если такая присутствует); прийти к некоторым умозаключениям на основе прочитанного; соотнести свои умозаключения с мнением автора; принять во внимание точки зрения, высказанные в ходе состоявшейся дискуссии, расспроса, доклада и т. д. В конечном итоге такой план может служить опорой для устного выступления по теме учебного модуля.

Как было отмечено выше, подготовка письменного пересказа текста является этапом работы, предваряющим устный пересказ учебного текста (в заданном преподавателем жанре) в классе в формате устной презентации, что потребует от обучающегося учесть все дискурсивные факторы, определяющие успешность его выступления перед целевой аудиторией.

Следующий этап работы в рамках тематического модуля может включать выполнение упражнения, направленного на изменение жанровой характеристики исходного текста. Так как учебный текст тематического модуля «Jobs and Careers» принадлежит к научно-публицистическому жанру, обучающимся может быть предложено задание изменить научно-публицистический жанр, например, на жанр доклада-резюме, разговорный жанр, жанр рекламы и т. д. При выполнении этого упражнения обучающиеся демонстрируют понимание таких системных характеристик дискурса как жанр, функциональный стиль и формальность, и в результате проведенной в

ходе учебного занятия работы мы получаем возможность на практике закрепить способность обучающихся менять жанровую характеристику исходного текста с одной на другую, использовать сообразный среде коммуникации функциональный стиль и выстроить иерархию отношений с целевой аудиторией, что в дальнейшем позволяет студентам порождать дискурс, соответствующий среде коммуникации при решении широкого диапазона коммуникативных задач.

В зависимости от целей и задач учебно-тематического модуля обучающимся может быть предложено самостоятельно найти текст по данной теме, отражающий противоположную или совпадающую точку зрения, и подготовить устное сообщение о том, как эта точка зрения может подвергнуться сомнению или поддержать позицию автора учебного текста. На некоторых этапах обучения такое сообщение может сопровождаться мультимедийной презентацией, если это обусловлено требованиями учебной программы в рамках того или иного тематического модуля. Установочные и индивидуальные цели формулируются сообразно конкретным условиям обучения с учетом целей и задач тематического модуля, достижение которых зависит от выбора базовой технологической структуры занятий, оптимального набора форм и методов обучения, индивидуальных программ.

Возможны и другие варианты построения работы группы в рамках учебно-методического модуля, что обусловлено разным уровнем сформированности иноязычной дискурсивной компетенции обучающихся в группе. Далее представлено содержание учебного модуля.

Module: Job and Careers

TEXT: Tough Interviews

By Jane Gamer

A job interview can be trying enough. But today, with competition fiercer than ever, interview techniques are becoming far more sophisticated and, some say, tougher. Thankfully, most of the really harrowing methods of the Eighties have vanished. (One city broker was asked to sing *Ten Green Bottles* at an interview. “I

refused – and later they offered me the job," she says. "I was told my response was the correct one, because I had shown self-respect.")

A survey of major firms by recruitment specialists Michael Page showed that more than 50 per cent used personality testing, 11 per cent graphology (handwriting assessment), 72 per cent numerical or verbal reasoning tests and 24 per cent opted for panel interviews. There is now a much greater use of "assessment centres", where candidates face a sequence of interviews and tests over a day or two. These techniques can be difficult or embarrassing if you have no idea what to expect.

Says David Bodmer of Michael Page, "Our survey shows that women are better at presenting themselves. They are generally more dynamic and they don't usually appear arrogant, which is the biggest stumbling block for men."

When offered an interview, it pays to find out as much as the personnel department will tell you about the company and what form their assessment of you will take.

Panel Interviews are common in the public sector, civil service, NHS, for graduate intakes or where employees report to several bosses.

Panels can range from three to more than eight people. They usually contain diverse "personalities", such as "The Chairman", who controls the procedure, "Mr Nasty" the provocateur and "Mr Silent", who may just watch and listen, or come up with a difficult question from time to time.

Some questions or tests might seem simplistic, but they always have a purpose. Each panel member will be testing something different: a level of experience or your personality. The provocateur may be challenging, and their behaviour may seem insultingly obvious, but it's important not to rise to the bait and get cross.

The trick is to talk to each member as an individual. But even a personnel expert can face unforeseen pitfalls. "I was talking to a man at one end of a panel when out of the corner of my eye I could see that the person at the other end was asleep, and it wasn't a ploy," says one interviewee. "Normally there's a reason for everything that happens, however. You must remain unfazed."

Assessment centres (ACs) involve days or weekends, spent at a company HQ or a country hotel. They are costly and are most often used by major companies for marketing jobs. ACs may feature one-to-one or panel interviews, personality and ability tests, presentations (which a candidate is given only a short time to prepare), monitored group discussions and a social atmosphere (when you may be off guard and reveal a personality trait). ACs are reputedly the most thorough and successful form of selection. Although it's a trial of sorts, there is a bonus for candidates — they will get invaluable feedback that may benefit them in the future.

There is an element of “play”, to see you in another light. “There could be a meal or an overnight stay to gauge your social skills,” says a sales consultant. “Some people dry up. Others start talking about things that are totally irrelevant. Some get drunk and bring up relationship problems — a definite no-no.

“The best part is meeting employees from the company, because you get the chance to find out what it's really like working there. The danger comes when you begin to feel relaxed. You mustn't: you are *always* under scrutiny. In assessments, there is no point trying to be what you *think* they want. Act naturally.”

Personality and ability tests involve multiple choice or specific answers to a series of questions, which are answered on paper or a computer screen. Personality tests assess individual strengths and weaknesses while ability tests could cover anything from numeracy to verbal skills. Experts say you can't cheat.

Group discussions are designed to reveal your approach to leadership and teamwork. One candidate warns: “In the discussions, we talked while our assessors sat and observed which one of us was leading, helping or hindering others in the group. The tough bit is remaining aware of everything you say and do without appearing totally self-conscious.”

Interview techniques are not an exact science — there will always be that “X” factor that sets one candidate above others. After you've done your research and preparation, the best advice is — be confident, calm and, most important of all, be yourself.

Далее студентам будет предложено устно ответить на следующие вопросы:

1) What methods of testing candidates besides a job interview are discussed in the article?

2) What do you consider to be the most important recommendation to interviewees?

3) What kind of attitude to interviews do you think is the most appropriate to adopt?

4) Why should people adopt a relaxed attitude to personality and ability tests?

5) What is the function of group discussions?

Следующие упражнения лексико-грамматического характера позволяют эффективно изучить содержащийся в тексте вокабуляр по теме и повторить грамматические структуры. Например,

Task. Use the Complex Object and translate the sentences from Russian into English.

1. Групповые интервью присущи для бюджетных организаций, сферы государственной службы, здравоохранения при приеме выпускников или в организациях, где работодатель отчитывается перед несколькими начальниками (panel Interview; public sector, civil service, NHS).

2. Центр оценки предполагает проведение нескольких дней или выходных в штаб-квартире компании или в загородном отеле (assessment centres, company HQ).

3. Личностные тесты оценивают индивидуальные сильные или слабые стороны, в то время как тесты на выявление способностей могут быть нацелены как на математику, так и на речевые навыки (personality tests, ability tests).

Task. Paraphrase the sentences.

One city broker was asked to sing *Ten Green Bottles* at an interview. "I refused – and later they offered me the job," she says. "I was told my response was the correct one, because I had shown self-respect."

Says David Bodmer of Michael Page, “Our survey shows that women are better at presenting themselves. They are generally more dynamic and they don’t usually appear arrogant, which is the biggest stumbling block for men.”

“I was talking to a man at one end of a panel when out of the corner of my eye I could see that the person at the other end was asleep, and it wasn’t a ploy,” says one interviewee.

“There could be a meal or an overnight stay to gauge your social skills,” says a sales consultant. “Some people dry up. Others start talking about things that are totally irrelevant. Some get drunk and bring up relationship problems – a definite no-no.

Комплекс лексико-грамматических упражнений может быть в значительной степени дополнен и расширен преподавателем с целью закрепить знание и понимание вокабулярных единиц, представленных в учебном тексте каждого из модулей учебной программы по дисциплине «Иностранный язык».

В ходе следующего этапа работы над учебным текстом мы считаем целесообразным предложить вниманию обучающихся комплекс упражнений коммуникативной направленности, так как обучающиеся на этом этапе работы уже легко ориентируются в тексте, владеют активной лексикой и определенным диапазоном грамматических конструкций, включенных в учебно-тематический модуль.

Комплекс упражнений преследует цель развить понимание основных эпизодов учебного текста. Упражнения могут быть предложены в виде коммуникативных задач в следующей последовательности:

Первые два типа условно коммуникативных задач предоставляют обучающимся возможность подробно обсудить некоторые обстоятельства, отраженные в учебном тексте.

1. What methods of testing candidates besides a job interview are discussed in the article?

2. What kind of attitude to interviews do you think is the most appropriate to adopt? Give your reasons and examples to support your opinion.

Следующий этап работы в рамках учебно-тематического модуля предоставляет обучающимся возможность в составе фокус-группы или индивидуально сформулировать коммуникативные задачи такого же типа с опорой на исходный текст. Понимание обучающимися алгоритма построения вопроса определяет уровень качества речевого произведения каждого обучающегося в соответствии с поставленной перед ним коммуникативной задачей.

Далее, вопросы можно сформулировать таким образом, чтобы обучающийся при выполнении коммуникативной задачи получил возможность предложить аудитории свое мнение в рамках изучаемой темы в формате собственно-речевого высказывания, и речевое произведение обучающегося должно включать вокабулярные единицы и грамматические конструкции тематического модуля. Коммуникативные задачи могут быть сформулированы следующим образом:

1. What do you consider to be the most important recommendation to interviewees?
2. Why should people adopt a relaxed attitude to personality and ability tests?
3. What is the function of group discussions?

Контрольно-оценочный этап позволяет оценить уровень развития всех компонентов дискурсивной компетенции в результате применения модели и осуществляется традиционно путем применения следующих методов: расспрос / интервью, сообщение / доклад, дискуссия/обсуждение, компиляция / пересказ услышанного и / или прочитанного. Если студент успешно выполняет задания, демонстрируя готовность следовать иноречевым дискурсивным практикам, следовательно предложенная модель развития дискурсивной компетенции успешно решает исследовательские задачи.

Следующие упражнения коммуникативной направленности, предложенные обучающимся в условиях учебного занятия, преследуют цель контрольно-оценочного этапа.

1. What are the positive aspects of having to go through a lot of job interviews?

2. In what way can a candidate cultivate a confident appearance for the interview?

3. What kind of homework should be done before a job interview?

4. What are the psychological devices or tricks you can use to keep your balance immediately before and during a job interview?

На данном этапе работы с коммуникативными задачами обучающиеся имеют возможность работать в парах, так как формат речевого взаимодействия позволяет одному из партнеров с помощью речевых клише поддержать / уточнить / опровергнуть мнение другого.

Далее следует этап работы над подготовкой письменного пересказа учебного текста.

Task. Make up a summary of the text.

Task. Present the article Tough Interviews in the advertising genre.

Умение решать в ходе речевого взаимодействия на иностранном языке вышеперечисленные коммуникативные задачи продуктивного и репродуктивного типа, которые могут быть без нарушения учебного процесса вписаны в учебный процесс, имеет высокую степень актуальности для обучающихся, планирующих продолжить свою образовательную или профессиональную траекторию в ходе реализации своего права на международную академическую и трудовую мобильность.

Выводы к § 2.2

1. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы исследования был посвящен практической реализации в учебном процессе разработанной модели на фоне выбранного комплекса педагогических условий;

2. Не нарушая естественный ход процесса обучения было проведено экспериментальное обучение с внедрением разработанной модели. На каждом этапе реализации модели решались соответствующие задачи: на мотивационно-целевом – студентам разъяснялась цель обучения и формирования иноязычной дискурсивной компетенции с целью воздействовать на внутреннюю мотивацию обучающегося, на теоретико-методологическом – осуществлялся подбор и формирование комплекса учебно-методического материала, на процессуальном – у студентов развивалась дискурсивная компетенция в процессе изучения иностранного языка, на контрольно-оценочном – выполнялись оценочные задания, позволяющие определить готовность студентов следовать иноречевым дискурсивным практикам.

3. Реализация первого педагогического условия происходила через ознакомление и усвоение обучающимися представлений о дискурсе и его системных характеристиках, разъяснения о пользе и роли развития такой компетенции в будущей профессиональной деятельности; второе педагогическое условие было реализовано через приобретенную способность студентов экспериментальной группы переходить с модели речевого взаимодействия на родном языке на англосаксонскую; третье педагогическое условие было реализовано путем применения модульного обучения по теме «Jobs and Careers».

2.3 Итоги опытно-экспериментальной работы

Обобщающий этап опытно-экспериментальной работы имел следующие задачи:

- провести постэкспериментальный срез в контрольной и экспериментальной группах, позволяющий определить уровень сформированности дискурсивной компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка после введения экспериментального фактора в процесс обучения экспериментальных групп в соответствии с предложенной моделью развития указанной компетенции;

- сравнить полученные в ходе предэкспериментального и постэкспериментального срезов результаты и выявить отсутствие/наличие положительной динамики изменения значений уровня знания и понимания обучающимися в контрольной и экспериментальной группах сущности понятия «дискурс», его системных характеристик, определить уровень критериев сформированности дискурсивной иноязычной компетенции;

- исследовать динамику процесса формирования дискурсивной компетенции у студентов в процессе изучения английского языка и выявить, насколько эффективна спроектированная автором модель в условиях предложенных педагогических условий, направленных на формирование продвинутого и высокого уровня дискурсивной компетенции.

В ходе контрольного этапа эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было проведено занятие по теме, аналогичной теме учебно-тематического модуля, предложенного обучающимся в ходе констатирующего этапа эксперимента (модуль «Jobs and Careers»).

Учебно-тематический модуль, предложенный обучающимся в контрольной и экспериментальной группах в ходе проведения контрольного этапа эксперимента включал просмотр фильма «Mona Lisa Smile» (режиссер Майк Ньюэлл, 2003 г.). План урока предполагал выполнение упражнений коммуникативной направленности, которые были основаны на понимании

содержания эпизодов фильма и содержания фильма в целом, а также способности обучающихся декодировать экстралингвистический фактор.

Получить данные среза контрольного этапа эксперимента стало возможным за счет заключительной части работы по плану урока, так как она содержала комплекс коммуникативных заданий, направленных на порождение условно-речевых и собственно-речевых высказываний. Результат выполнения таких коммуникативных задач в ходе контрольного этапа эксперимента позволил получить и проанализировать данные, которые позволили нам прийти к выводу об уровне сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в диапазоне от порогового до высокого.

Коммуникативные задачи тематического модуля были сформулированы следующим образом:

1. What is Katherine's most outstanding trait of character? Describe it and explain why you find it the most outstanding one. / Какая черта характера Катерины является наиболее примечательной? Опишите ее и объясните, почему Вы считаете эту черту характера заслуживающей внимания.

2. Some young people are keen on the idea to study at a men's only / women's only college. Some would prefer to study at co-educational institutions. What option would you choose and why? Please, give reasons and examples to support your opinion. / Некоторые молодые люди склонны к тому, чтобы обучаться в колледже только для мужчин / женщин. Другие предпочитают учиться в образовательном учреждении, где обучаются и мужчины, и женщины. Каков будет Ваш выбор и почему? Приведите, пожалуйста, причины и примеры в поддержку Вашего выбора.

3. Please, report Katherine's opinion about the Wellesley College. Describe the reasons for her having such an opinion. / Отрадите мнение Катерины о колледже в Уэллесли. Опишите причины, почему она придерживается такого мнения.

4. Summarize the main points in the introduction of the lesson plan and explain whether the content of the employment proposal letter to Katherine Watson

supports the ideas presented in the introductory part of the lesson plan and why. / Обобщите основные идеи, представленные во вступительной части плана урока и объясните, соответствует ли содержание письма-приглашения, адресованного Катерине, занять должность (в колледже) этим идеям и почему.

5. What problem was Katherine Watson facing at Wellesley? Describe the two suggestions Professor Dunbar makes how to handle it. What do you think she should do and why? / С какой проблемой столкнулась Катерина в колледже в Уэллесли? Опишите два возможных решения этой проблемы, предложенных профессором Данбаром. Что, по Вашему мнению, она должна сделать и почему?

6. Using the main points and examples from the movie, please, describe the two challenges Katherine Watson faced at Wellesley. / Используя основные идеи и примеры из кинофильма, опишите, пожалуйста, две проблемы, перед которыми оказалась Катерина в колледже Уэллесли.

Следующий этап работы по плану урока требовал от обучающихся подготовить собственно-речевое высказывание сообразно поставленной перед ними коммуникативной задаче без опоры на содержание фильма.

Please, according to the following tasks prepare a talk based on the facts from your personal experience. 1. Will you ever buy a sugar-coated story of other people's success? Please, give reasons for your answer and explain why you think so. / Можете ли Вы поверить в слащавую историю об успехе другого человека? Приведите, пожалуйста, аргументы для обоснования Вашего ответа и объясните, почему Вы придерживаетесь такого мнения.

2. Some employers expect their staff to be dutiful. Some would rather have workers with some individuality. What is your opinion about this? Please, give your reasons for having such an opinion. / Некоторые работодатели ожидают, что их подчиненные будут добросовестно выполнять свои обязанности (на работе). Другие предпочли бы сотрудников с выраженной индивидуальностью. Что Вы думаете по этому поводу? Приведите, пожалуйста, аргументы в поддержку Вашего мнения.

По результатам выполнения речевых упражнений студентам ставилась общая оценка. В таблице 2.6 представлены полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента значения, отражающие в традиционной системе 5-балльной шкалы ранжирования уровень сформированности дискурсивной компетенции в контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 2.6 – Результаты оценки выполнения речевых упражнений на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Оценка				
	0-1	2	3	4	5
ЭГ	0	0	17	16	26
КГ	0	4	11	13	1

На рисунке 2.4 проиллюстрированы результаты оценки выполнения речевых упражнений в экспериментальной группе, на рисунке 2.5 – в контрольной. Согласно представленным данным в обеих группах отсутствуют студенты с высоким уровнем развития дискурсивной компетенции.

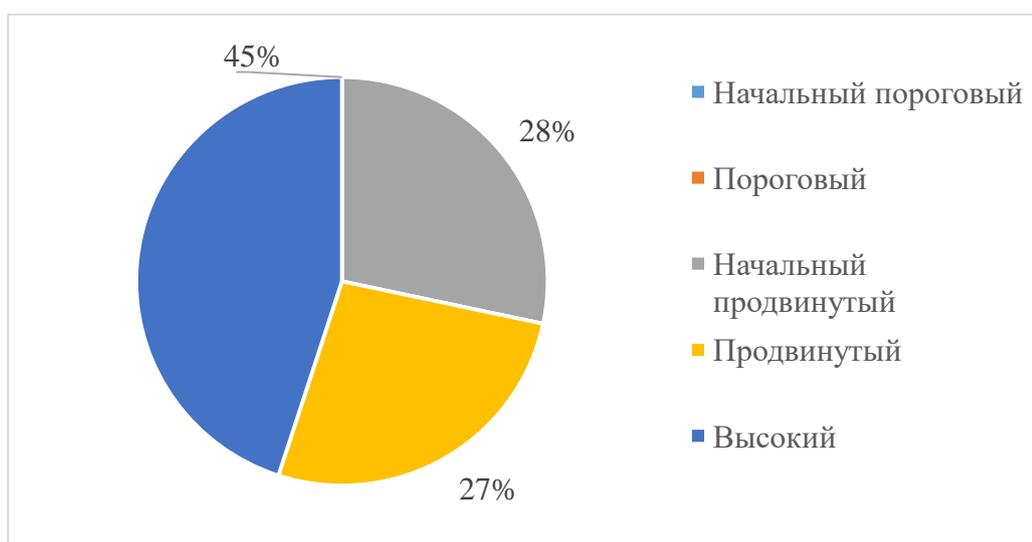


Рисунок 2.4 – Результаты оценки выполнения речевых упражнений на обобщающем этапе в экспериментальной группе

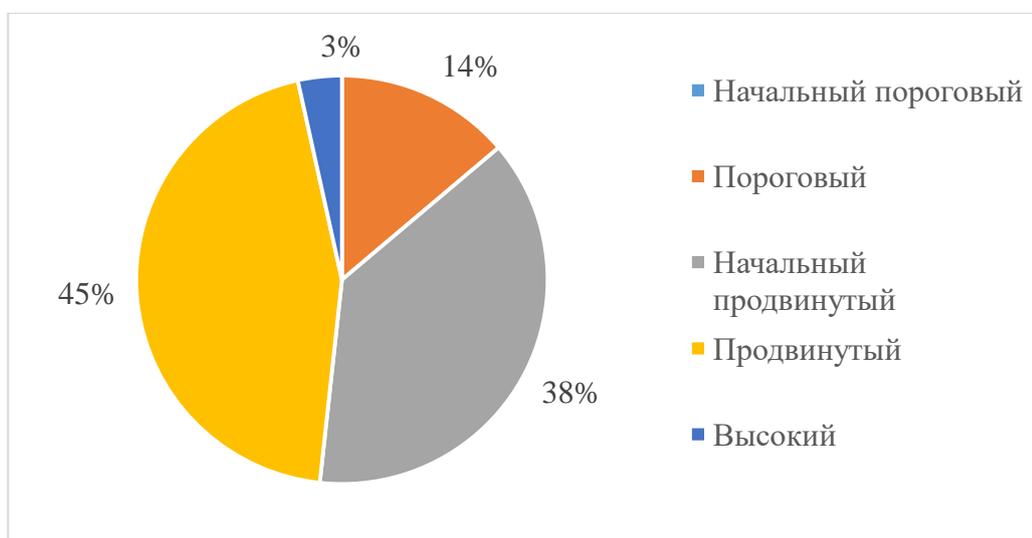


Рисунок 2.5 – Результаты оценки выполнения речевых упражнений на обобщающем этапе в контрольной группе

Таким образом, студенты экспериментальной группы в ходе проведения обобщающего этапа эксперимента демонстрируют продвинутый и, в основном, высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

Данные, полученные на обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы, позволили прийти к выводу о том, что при порождении высказываний в соответствии с предложенными коммуникативными задачами студенты экспериментальных групп могли высказаться в соответствии с поставленной перед ними коммуникативной задачей. Суждение полностью соответствует теме упражнения и коммуникативной задаче, отражает понимание главной идеи опорного текста, допущенные лексико-грамматические ошибки не искажают смысл суждения. Эффективное владение лексикой обеспечивает адекватную передачу смысла опорного текста. Спокойная, ритмичная речь без пауз с хорошим произношением. Незначительные ошибки в произношении и интонации не меняют качества высказывания. Упражнение выполнено с использованием широкого диапазона лексики в сложноподчиненных предложениях. Суждение имеет законченный характер, мысли последовательны и связаны одной общей идеей. Композиция суждения

благоприятна для восприятия целевой аудиторией. Суждение решает поставленную в упражнении коммуникативную задачу, присутствуют собственные примеры для иллюстрации смысла (5 баллов, высокий уровень).

Несмотря на незавершенность суждения, коммуникативная задача в упражнении решена студентом. Идеи суждения понятны целевой аудитории, но не всегда очевидны. В речи присутствовали паузы. Такое высказывание соответствует принципам порождения дискурса. Студент демонстрирует хорошее владение лексикой и грамматикой, однако, допущенные ошибки делают речь неплавной, что в целом не затрудняет понимания. В целом, высказывание может быть охарактеризовано как неполное и недостаточно хорошо структурированное (4 балла, продвинутый уровень).

Суждение студента решает коммуникативные задачи, но может отсутствовать важная часть, необходимая для точного понимания смысла опорного текста. Понимание основной идеи затруднено неочевидными логическими связями между эпизодами суждения. Речь студента неплавная, присутствуют ошибки в произношении, отчетлива понятна только часть суждения. Интонационные шаблоны выбраны неверно, эрудиция студента мешает выразить основную идею опорного текста в связанной форме, что не лишает аудиторию понимания главной идеи опорного текста. Лексика и грамматика у студента слабая, сложноподчиненные конструкции изобилуют ошибками, в результате чего формулировки расплывчатые, как и главная идея опорного текста. Основная идея текста понята студентом неверно, что приводит к ошибкам структурирования эпизодов опорного текста. Студент не понимает главной идеи опорного текста. Его суждение содержит некоторую информацию по опорному тексту, но неточную и неполную, а главная идея выражено не четко или структурирована как незначительная в связи с избытком большого количества незначительной информации. Взаимосвязь между аргументами, их последовательность, а также причинно-следственная связь между смыслами высказывания была часто неочевидна (3 балла, продвинутый уровень).

Сравнение результатов оценки выполнения речевых упражнений, приведенных в таблице 2.5 и 2.6, показало рост числа студентов с высоким уровнем сформированности дискурсивной компетенции на 49%, сокращение числа студентов с пороговым уровнем на 27%. В контрольной группе значительные изменения не выявлены. Таким образом, соотношение показателей уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в контрольной и экспериментальных группах, которые были получены в ходе обобщающего этапа эксперимента, демонстрирует положительную динамику роста значений показателей уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции студентов экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой.

При проведении анкетирования в ходе контрольного этапа эксперимента обучающимся контрольной и экспериментальной групп была повторно предложена анкета с целью определить отсутствие или наличие положительной динамики роста показателей уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции у принявших участие в эксперименте обучающихся. Анализ результатов анкетирования позволил выявить, что обучающиеся в экспериментальной группе по окончании формирующего этапа эксперимента демонстрируют более высокий, чем в контрольной группе, уровень знания и понимания сущности понятия «дискурс», его системных характеристик и, соответственно, более высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

Процентное соотношение значений показателей, полученных при анкетировании на обобщающем этапе эксперимента, в КГ и ЭГ представлено в таблице 2.7.

Таблица 2.7 – Результаты анкетирования на обобщающем этапе

Вопрос	Правильный ответ, %	
	ЭГ	КГ
Известно ли Вам понятие «текст»?	100	100
Известно ли Вам понятие «дискурс»?	76,5	55,2
Верно ли утверждение, что понятие «дискурс» включает в себя понятие «текст»?	73,1	41,4
Включает ли понятие «текст» устную речь?	76,5	37,9

Продолжение таблицы 2.7

Включает ли понятие «текст» письменную речь?	90,1	75,9
Что является минимальной единицей текста?	78,2	41,4
Является ли нижеперечисленное характеристикой стиля (жанром) текста?	83,3	48,3
Может ли текст иметь экстралингвистический контекст?	79,9	44,85
Если «да», может ли тогда такой текст быть определен как «дискурс»?	91,8	27,6
Прочтите диалог и отметьте (справа), по Вашему мнению, правильное из четырех предложенных умозаключений.	73,1	31,05
Определите в предложенных примерах текста лексическую единицу, фразу, выражение не соответствующую стилю (жанру) текста. Пример А	77,5	41,4
Пример В	91,8	27,6
Пример С	68	31,05
Пример D	73,1	37,9

Полученные данные об уровне развития дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка на обобщающем этапе проиллюстрированы на рисунке 2.6.

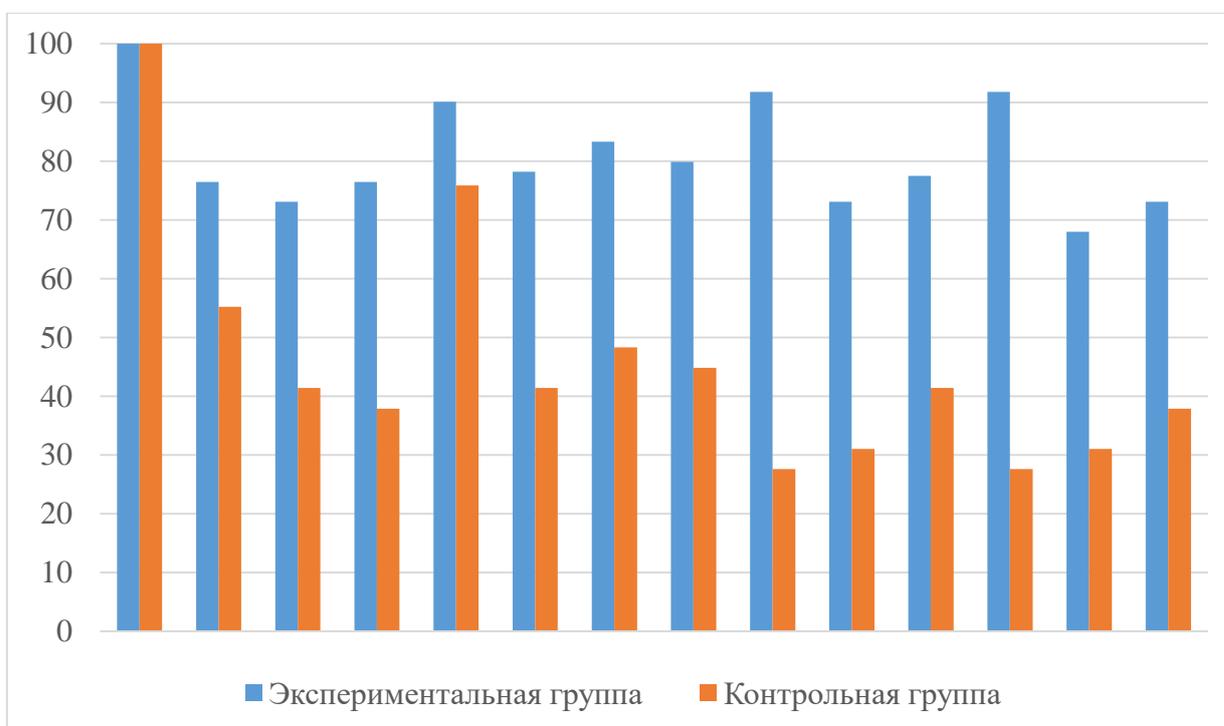


Рисунок 2.6 – Уровень развития дискурсивной компетенции в сфере изучения иностранного языка на обобщающем этапе

При оценке уровня развития дискурсивной компетенции диапазон 0 – 40% является значением порогового уровня, 40 – 70% – продвинутого уровня, 70 – 100% – значением высокого уровня.

Анализ полученных в ходе обобщающего этапа эксперимента позволил прийти к выводу о том, что показатель уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции, а именно понимание студентами контрольной группы системных характеристик дискурса, остается по-прежнему низким. В сравнении со значениями показателей контрольной группы, полученными в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной, мы отмечаем незначительное отличие от значений показателей контрольной группы, полученных в ходе обобщающего этапа эксперимента, что рассматриваем как незначительный разброс и допустимую погрешность. В то же время сопоставление значений показателей экспериментальной группы, полученных при анкетировании в ходе обобщающего этапа эксперимента, свидетельствует о положительной динамике роста значений показателей уровня знания и понимания системных характеристик дискурса и, соответственно, уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в целом.

Выводы § 2.3

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы по формированию дискурсивной компетенции в изучении английского языка студентами вузов неязыкового направления решены следующие задачи исследования: определен исходный уровень дискурсивной компетенции студентов вузов; экспериментально проверена эффективность предложенной модели формирования дискурсивной компетенции в изучении английского языка студентами вузов неязыкового направления.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать о том, что выдвинутая нами гипотеза доказана, и подтверждают эффективность реализованной в ходе проведения экспериментальной работы модели и выявленных педагогических условий, позволяющих добиться формирования продвинутого и высокого уровня сформированности дискурсивной компетенции у студентов вузов неязыкового направления в процессе изучения английского языка.

Выводы по главе 2

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по развитию дискурсивной компетенции у студентов вузов в процессе изучения английского языка» была реализована предложенная в первой главе модель.

На констатирующем этапе было установлено, что студенты демонстрируют в основном пороговый и продвинутый уровни сформированности дискурсивной компетенции.

Формирующий этап был посвящен практической реализации в учебном процессе разработанной модели на фоне выбранного комплекса педагогических условий, которая предполагала 4 этапа: мотивационно-целевой, теоретико-методологический и процессуальный, контрольно-оценочный.

На обобщающем этапе проводился постэкспериментальный срез в контрольной и экспериментальной группах для выявления динамики уровня сформированности дискурсивной компетенции у студентов в результате экспериментального обучения. На данном этапе было установлено, что студенты экспериментальной группы в ходе проведения обобщающего этапа эксперимента демонстрируют продвинутый и, в основном, высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осмысление теоретической основы развития дискурсивной компетенции осуществлялось через понимание теории дискурса, в ходе исследования которой дано определение понятию «дискурс» как процессу осмысления окружающей действительности с возможным последующим социально-, культурно-, профессионально- и идеологически ориентированным речевым взаимодействием, которое соотнесено с участниками, местом и временем коммуникации. Такое речевое взаимодействие характеризуется как композиционно оформленное, целостное, завершённое и содержащее экстралингвистический фактор, соответствующий контексту созданной социально-, культурно-, профессионально- и идеологически обусловленной среды коммуникации. Были определены и описаны системные характеристики понятия «дискурс»: регистр, тип/модус (канал передачи информации), жанр, функциональный стиль, формальность, знание и понимание которых позволяет обучающимся применить их на практике и продемонстрировать продвинутой и высокий уровень дискурсивной иноязычной компетенции.

В структуре дискурсивной иноязычной компетенции мы выделяем следующие компоненты: лингвистический, функциональный, когнитивный, эмоционально-мотивационный, перцептивный и поведенческий, что позволяет нам говорить о дискурсивной иноязычной компетенции как о многофакторном лингвистическом явлении.

Далее в целях нашего исследования было определено место дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции, а именно было установлено, что дискурсивная иноязычная компетенция является неотъемлемым компонентом коммуникативной иноязычной компетенции, и через аспекты ее содержания и компоненты структуры определена нами как способность воспринимать и порождать дискурс на иностранном языке, т.е. интерпретировать и использовать тезаурус того или

иногo дискурсивного сообщества в процессе восприятия/декодирования текстов и через понимание системных характеристик дискурса демонстрировать умение организовать языковой материал в композиционно оформленное, целостное и завершенное речевое произведение в условиях социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленной ситуации речевого взаимодействия, направленного на решение поставленной коммуникативной задачи.

Перед разработкой модели развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку нами был определен комплекс характеристик данного процесса, в котором обозначились следующие образующие факторы:

1) специфика развития дискурсивной компетенции, заключающаяся в развитии всех компонентов дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку, то есть способности связывать средства и способы осуществления иноязычной речевой деятельности с прагматическим контекстом;

2) профессиональная направленность коммуникативных целей при обучении иностранному языку;

3) специфика обучения в учебном заведении.

Модель развития дискурсивной компетенции разработана на основе принципов: лично ориентированной направленности обучения, сознательности, совместной деятельности, коммуникативной направленности, конгруэнтности, лингвопрофессиональной направленности.

Модель развития дискурсивной компетенции состоит из этапов: мотивационно-целевой, теоретико-методологический и процессуальный, контрольно-оценочный.

Профессиональная подготовка студентов включает в себя развитие дискурсивной компетенции. Процесс подготовки чаще всего осуществляется в формате модели, для успешной реализации которой, по мнению Ю.К. Бабанского, Ю.П. Сокольникова, требуются определенные условия.

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы понимали комплекс факторов и обстоятельств педагогического и образовательного контекста, способствующих формированию продвинутого и высокого уровня дискурсивной компетенции при изучении английского языка.

Обобщение результатов исследований в области развития дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка позволили выделить и обосновать следующие педагогические условия, способствующие эффективному развитию дискурсивной компетенции:

1. Модульное обучение – как способ организации изучения таким образом, чтобы каждый студент имел возможность усваивать материал в индивидуальном темпе. Основным средством организации этого условия является модуль как завершённый блок информации, посвящённый теме предмета. Структура модуля предполагает целевую программу действий, методическое руководство и маршрутный лист освоения модуля, который помогает преодолевать контрольно-оценочные мероприятия как в самостоятельном режиме, так и со стороны педагога;

2. Владение англосаксонской моделью речевого взаимодействия, где важно заметить, что экстралингвистические факторы географических факторов определяют речевое поведение и способствуют развитию у студентов широкого диапазона знаний, умений и навыков. У. Чейф выделяет несколько типов речевой стратегии в рамках англосаксонской модели, однако, в условиях ограничения по времени рамками учебного занятия, динамичным контекстом коммуникативной среды, очевидно, что только один тип соответствует целям и формату обучения – линейная структура англосаксонской модели;

3. Положительная мотивация студентов в развитии дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка, поскольку нам представляется важным и необходимым активное стремление студента к познанию и осмыслению ценностей родной и иноязычной

лингвоэтнокультуры. Здесь же важно заметить, что внутренняя мотивация представляет наибольшее значение в когнитивной деятельности студента, в результате чего под положительной мотивацией студента в большей степени понимается актуализация внутренних мотивов у студента к развитию дискурсивной компетенции в процессе изучения иностранного языка.

Ход опытно-экспериментальной работы осуществлялся последовательно в трех этапах. Базой исследования являлся Южно-Уральского государственный гуманитарно-педагогический университет. В исследовании приняли участие 88 студентов, учащихся на специальностях: 39.03.02 – Социальная работа и 09.03.02 – Информационные системы и технологии.

На констатирующем этапе, основным направлением которого являлось определение показателей уровня развития дискурсивной компетентности в процессе иноязычной деятельности было установлено, что значительная часть студентов, участвующих в эксперименте, демонстрирует пороговый и, в некоторых случаях, продвинутый уровень сформированности дискурсивной компетенции, который недостаточен для спонтанного речевого взаимодействия.

В ходе формирующего этапа эксперимента была апробирована спроектированная модель развития дискурсивной компетенции:

- на мотивационно-целевой стадии студентам был прочитан Вводный курс в виде лекции, посвященный системным характеристикам дискурса и важности его понимания в образовательном процессе;

- на теоретико-методологическом этапе была осуществлена методическая подготовка тематических уроков с учетом необходимых педагогических условий;

- процессуальная стадия протекала в форме организованного экспериментального обучения, примером которого был учебно-тематический модуль «Jobs and Careers», где на примере аутентичного текста, посвященного

проблеме работы и карьеры, был предложен комплекс упражнений на развитие дискурсивной компетенции.

- оценочная стадия предполагала выявление уровня сформированности дискурсивной компетенции у студентов в результате экспериментального обучения.

На обобщающем этапе было проведено занятие по теме, аналогичной теме учебно-тематического модуля, предложенного обучающимся в ходе констатирующего этапа эксперимента, а также осуществлялся постэкспериментальный срез в контрольной и экспериментальной группах. На данном этапе было установлено, что студенты экспериментальной группы в ходе проведения обобщающего этапа эксперимента демонстрируют продвинутой и, в основном, высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

Сравнение результатов оценки выполнения речевых упражнений показало рост числа студентов с высоким уровнем сформированности дискурсивной компетенции на 49%, сокращение числа студентов с пороговым уровнем на 27%. В контрольной группе значительные изменения не выявлены. Таким образом, соотношение показателей уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции в контрольной и экспериментальных группах, которые были получены в ходе обобщающего этапа эксперимента, демонстрирует положительную динамику роста значений показателей уровня сформированности дискурсивной иноязычной компетенции студентов экспериментальной группы в сравнении с контрольной группой.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать о том, что выдвинутая нами гипотеза доказана, и подтверждают эффективность реализованной в ходе проведения экспериментальной работы модели и выявленных педагогических условий, позволяющих добиться формирования продвинутого и высокого уровня сформированности дискурсивной компетенции у студентов вузов неязыкового направления в процессе изучения английского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина, Г.Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза [Текст] / Г.Т. Абдуллина // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12 (часть 4). – С. 723-731.
2. Аникина, О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка [Текст] / О.В. Аникина // *Вестник ТГПУ*. – 2011. – № 2. – С. 54–59.
3. Аниськина, Н.В. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции у студентов-филологов в сфере письменного делового общения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Аниськина Наталья Владимировна. – Тольятти, 2009. – 243 с.
4. Апатова, Л.И. Смысловая структура текста как ориентировочная основа в обучении пониманию иноязычной речи на слух [Текст] / Л.И. Апатова, И.А. Зимняя // *Ученые записки МГПИИЯ им. М.Гореза*. – М.: МГПИИЯ им. М.Гореза, 1972. – Т.69. – С.32-46.
5. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова / *Лингвистический энциклопедический словарь*. – М., 1990. – С. 43.
6. Арутюнова, Н.Д., Падучева, Е.В. Новое в зарубежной лингвистике [Текст] / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева // *Общ. ред. Е.В. Падучевой*. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. *Лингвистическая прагматика*. – С. 21–38.
7. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
8. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2005. – 193 с.
9. Бадарч, Д. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц: обзорная информация [Текст] / Д. Бадарч, Б.А. Сазонов. – М.: НИИВО, 2003. – 75 с.

10. Барышников, Н.В. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию [Текст] / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 29–33.
11. Батищев, Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения [Текст] / Г.С. Батищев / Найти и обрести себя // Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995. – №3. – С. 103-129.
12. Болина, М.В. Обучение говорению: Учебно-методическое пособие [Текст] / М.В. Болина, Р.Х. Дмитриева, Е.А. Шмидт, Е.В. Челпанова. – Ч.: Челябинск, 2016. – 50 с.
13. Борботько, В.Г. Элементы теории дискурса: уч. пособие [Текст] / В.Г. Борботько. – Грозный: Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого, 1981. – 113 с.
14. Быстрой, Е.Б., Скоробренко, И.А. Реализация компетентного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих учителей [Текст] / Е.Б. Быстрой, И.А. Скоробренко // IN SITU. – 2015. №1. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-protssesse-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley>
15. Быстрой, Е.Б., Мухаметшина, О. В. Рефлексивно-оценочный компонент как составляющая часть системы формирования коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров [Текст] / Е.Б. Быстрой, О. В. Мухаметшина // Вестник ЧелГУ. – 2013. – №26 (317). Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/refleksivno-otsenochnyy-komponent-kak-sostavlyayuschaya-chast-sistemy-formirovaniya-kommunikativno-refleksivnoy-kompetentsii>
16. Быстрой, Е.Б. Межкультурно-ориентированная среда обучения и условия формирования межкультурной педагогической компетентности [Текст] / Е.Б. Быстрой // Вестник ЧелГУ. – 2013. – №26 (317). Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturno->

orientirovannaya-sreda-obucheniya-i-usloviya-formirovaniya-
mezhkulturnoy-pedagogicheskoy-kompetentnosti

17. Вахитова, Г.Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования [Текст] / Г.Х. Вахитова // Вестник ТГПУ. 2011. – №10. – С. 9– 13.
18. Ворожцова, И.Б. Культура общения в речевом взаимодействии: Речевой субъект на перекрестке культур: уч. пособие для студентов вузов [Текст] / И.Б. Ворожцова. - Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. – 171 с.
19. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий / Компетентностный подход и теория контекстного обучения // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
20. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] // Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М., 1967. – С. 23-29.
21. Газизова, А.И. К вопросу о преподавании иностранных языков в неязыковом вузе [Текст] / А.И. Газизова // Наука, технологии и коммуникации в современном обществе : материалы республиканской науч.-практ. конф. с международным участием – Набережные Челны : Лаб. операт. полиграфии, 2013. – С.363-364.
22. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр Академия, 2007. – 336 с.
23. Гончарова, Н.Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Текст] / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 21–25.

24. Горбунов, А.Г. Педагогические условия формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов нефилологического профиля (на материале обучения английскому языку): диссертация ... кандидата Педагогических наук: 13.00.08 [Текст] / Горбунов Анатолий Геннадьевич: Марийский государственный университет, 2016.- 228 с.
25. Горбунов, А.Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учеб. пособие [Текст] / А.Г. Горбунов – Ижевск: Удмурт. ун-т, 2013. – 68 с.
26. Горбунов, А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход [Текст] / А.Г. Горбунов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 6. – С. 167–171.
27. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение [Текст] / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. – С. 217–237.
28. Гриценко, Е.С. Концептуализация глобального в российском академическом дискурсе: к постановке проблемы [Текст] / Е.С. Гриценко, А.О. Лалетина // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 1. – С. 23–28.
29. Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета. Коллективная монография [Текст] / Часть 1 / науч. ред. И.Б. Ворожцова; отв. ред. Н.М. Костина – Ижевск: Удмуртский университет, 2012. – 283 с.
30. Елизова, Е.И. Компетентностный подход в системе лингвокоммуникативной подготовки студента вуза [Текст] / Е.И. Елизова // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 03. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/14525.htm>
31. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
32. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

- 33.Измайлова, Ю.М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты [Текст] / Ю.М. Измайлова, Е.М. Пискарева. – Саратов: Институт развития бизнеса и стратегий СГТУ, 2010. – 48 с.
- 34.Исаев, Е.А. Компетентностный подход в профессиональном лингвообразовании [Текст] / Е.А. Исаев // Вестник КемГУ. – 2014. – №2 (58). Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-lingvoobrazovanii>
- 35.Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2004. – 390 с.
- 36.Калугина, Е.В., Челпанова, Е.В. Использование ресурсов сети Интернет для развития учебно-познавательной компетенции при обучении английскому языку [Текст] / Е.В. Калугина, Е.В. Челпанова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета – 2017. – № 6. – С. 79-84.
- 37.Калямова, Л.А. Формирование языковой компетенции как одна из важнейших целей современной системы образования [Текст] / Л.А. Калямова // Новый филологический вестник. – 2010. – №3. – С.123-128.
- 38.Кибрик, А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов [Текст] / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. 2009. – № 2. – С. 3– 21.
- 39.Кирьякова, А.В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента [Текст] / А.В. Кирьякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 110– 114.
- 40.Ковалева, Ю.Ю. Модульное обучение в системе иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей: основные результаты исследования [Текст] / Ю.Ю. Ковалева // Вестник науки Сибири. – 2011. – №1 (1). Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modulnoe->

obuchenie-v-sisteme-inoyazychnoy-podgotovki-studentov-neyazykovyh-spetsialnostey-osnovnye-rezultaty-issledovaniya

41. Ковалева, Ю.Ю. Самостоятельная работа в условиях модульного обучения английскому языку студентов технического вуза [Текст] / Ю.Ю. Ковалева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2011. – № 4 (58). – С. 123-127.
42. Коломиец, С.В. К определению дискурса [Текст] / С.В. Коломиец // Язык и межкультурная коммуникация: сборник статей I Международной научной конференции. – Астрахань: Издательский дом Астраханский университет, 2007. – С. 71–73.
43. Кубрякова, Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике [Текст] / Е.С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров. (Серия: Теория и история языкознания). – М.: РАН ИНИОН, 2000. – С. 7–25.
44. Кудлаева, А.Н. Типы текстов в структуре дискурса: дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.19 [Текст] / Кудлаева Алла Николаевна. – Пермь, 2006. – 329 с.
45. Курбаков, К.И. Целевая индивидуальная подготовка специалистов в вузах [Текст] / К.И. Курбаков; Рос. акад. естеств. наук; М-во науки, высшей школы и техн. политик Рос. Федерации, Ком. по высшей школе; Рос. экон. акад. им. Г.В. Плеханова, Каф. информатики. – М.: Изд-во ВНИИ «Информэлектро», 1992. – 120 с.
46. Мазаева, И. А. Компетенции владения иностранным языком (общеевропейский опыт разработки) [Текст] / И. А. Мазаева // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 1.
47. Маврина, Н.В. Развитие у студентов вуза культуры деловой переписки: дис. ... канд. пед наук [Текст] / Н.В. Маврина. – Челябинск, 2005. – 217 с.

48. Максименко, О. А. Подходы к структурированию содержания профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в высшей школе стран Европейского союза [Текст] / О.А. Максименко // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2013. Вып. 3 (131). – С. 124-128.
49. Мактамкулова, Г.А. Возрастные и индивидуально-типические различия учащихся в усвоении иностранного языка [Текст] / Г.А. Мактамкулова / Возрастные и индивидуально-типические различия учащихся в усвоении иностранного языка : автореф. дис. ... канд. – М., 1996. – 20 с.
50. Меркулова, Л.П., Приданова, М.Н. Межкультурная интеграция при обучении иностранному языку специалистов неязыкового профиля [Текст] / Л.П. Меркулова, М.Н. Приданова // Известия ЮФУ. – Технические науки. – 2012. – №10. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-integratsiya-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-spetsialistov-neyazykovogo-profilya>
51. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: Учеб. пособие [Текст] / Отв. ред. А.Н. Шамов. – М.: АСТ Москва: Восток-Запад, 2008. – 253 с.
52. Миролубов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность [Текст] / Под. ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
53. Мухаметшина, О. В. Формирование коммуникативно-рефлексивной компетенции будущих менеджеров: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О. В. Мухаметшина. – Челябинск, 2015. – 166 с.
54. Лабунская, В.А. Невербальное поведение [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1986. – 136 с.
55. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

56. Практический курс английского языка. 4 курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. Аракина В. Д. – 5 изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. – 351 с.
57. Психология [Текст] : словарь / под ред. А. В. Петровского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
58. Руденко А. П. Вариативная модульная программа как основа развития дискурсивной компетенции при обучении иностранного языка [Текст] / Руденко А.П. // Вестник НовГУ. – 2007. – №40. – С.60-62
59. Руденко, А.П. Индивидуальный подход к развитию дискурсивной компетенции студентов при обучению иностранному языку в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / Руденко Анна Петровна. – Великий Новгород, 2007. – 29 с.
60. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
61. Слостенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
62. Слышкин, Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) [Текст] / Г.Г. Слышкин // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 38–45.
63. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
64. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий [Текст] / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов-н-Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 152 с.

65. Тарева, Е.Г., Казанцева, Е.М. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров [Текст] / Е.Г. Тарева, Е.М. Казанцева // Вестник Московского гор. пед. ун-та. – 2011. – Вып. 2 (8). – С. 65-78.
66. Токмак, М.Д. Дискурсивная компетенция как педагогическая проблема в изучении английского языка [Текст] / М.Д. Токмак // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч.2 – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С.126-127.
67. Токмак, М.Д. Педагогические условия развития дискурсивной компетенции в изучении английского языка [Текст] / М.Д. Токмак // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч.2 – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С.127-129.
68. Токмак, М.Д. Реализация модели развития дискурсивной компетенции у студентов в изучении английского языка [Текст] / М.Д. Токмак // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч.2 – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С.129-130.
69. Уварова, Н.Л. Профессиональное лингвообразование в высшей школе: моногр. [Текст] / Н.Л. Уварова – Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2011. – 296 с.
70. Фатыхова, Р.М. Личностно-ориентированное общение и профессиональное становление специалистов в высшей школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 26 мая 1999 г. Часть II. [Текст] / Под общ. Ред. С.М. Усманова. – Бирск: Бирск. Гос. пед. Ин-т, 1999. – 163 с.
71. Черкашина, Е.И. Проектирование моделей лингвообразовательного процесса в неязыковом вузе [Текст] / Е.И. Черкашина // Ped.Rev. – 2015. – №1 (7). Режим доступа: URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-modeley-lingvoobrazovatel'nogo-protssessa-v-neyazykovom-vuze>

72. Челпанова, Е.В. Педагогические условия обучения говорению [Текст] / Е.В. Челпанова // Modern science. – 2016. – № 8. – С. 65-71.
73. Челпанова, Е.В., Зырянова, А.В., Калугина, Е.В. Актуальные вопросы реализации федерального государственного образовательного стандарта второго поколения по иностранному языку [Текст] / Е.В. Челпанова, А.В. Зырянова, Е.В. Калугина – Вузовское образование, Саратов – 2016. – 221 с.
74. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.
75. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Текст] / В. И. Чирков // Вопр. психологии – 1996. - №3. – С.116-130.
76. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов [Текст] / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 332 с.
77. Aikina, T.Y. Case method in the formation of communicative competence of students [Текст] / T.Y. Aikina: Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, № 1 (129), 2013. – P. 58-60.
78. Chafe, W. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. – In spoken and written language: Exploring orality and literacy, ed. D. Tannen. – Norwood: Ablex, 1982. – P. 35–54.
79. Kaplan, R.B. Cultural thought patterns in intercultural education [Текст] / R.B. Kaplan // Language Learning, 1966. – № 16. – P. 1–20.
80. Pakhtusova, E. E. Case method in teaching foreign language in a high school [Текст] / E.E. Pakhtusova: Young scientist, №17, 2014. – P. 532-534

- 81.Scales P. Teaching in the Lifelong Sector [Текст] / P. Scales: Maidenhead, England, 2013. – 329 p.
- 82.Scrivener, J. Learning teaching. The essential guide to English language teaching [Текст] / Jim Scrivener – Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2011. – 414 p.
- 83.Sidelnik, E.A. Features of the method «case study» in foreign language teaching in non-linguistic colleges [Текст] / E.A. Sidelnik: Southern Federal University – Technical sciences, issue 10, 2011. – 123 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Приглашаем Вас принять участие в анкетировании с целью улучшения образовательного процесса в области изучения иностранного языка. Выделите любым способом подходящий ответ:

Вопрос	Варианты ответа	
Известно ли Вам понятие «текст»?	Да	Нет
Известно ли Вам понятие «дискурс»?	Да	Нет
Верно ли утверждение, что понятие «дискурс» включает в себя понятие «текст»?	Да	Нет
Включает ли понятие «текст» устную речь?	Да	Нет
Включает ли понятие «текст» письменную речь?	Да	Нет
Что является минимальной единицей текста?	Да	Нет
Предложение	Да	Нет
Абзац	Да	Нет
Параграф	Да	Нет
Глава	Да	Нет
Другое		
Является ли нижеперечисленное характеристикой стиля (жанром) текста?	Да	Нет
Научный (академический)	Да	Нет
Публицистический	Да	Нет
Художественный	Да	Нет
Официально-деловой	Да	Нет
Разговорный	Да	Нет
Игровой	Да	Нет
Может ли текст иметь экстралингвистический контекст?	Да	Нет
Если «да», может ли тогда такой текст быть определен как «дискурс»?	Да	Нет
<p>Прочтите диалог и отметьте (справа), по Вашему мнению, правильное из четырех предложенных умозаключений.</p> <p>- Don't you think it's strange that we haven't started receiving any mail yet?</p> <p>- Well, sometimes it takes awhile for the post-office to forward it. I am sure it will come soon.</p>	<p>A They don't usually get much mail</p> <p>B They just moved to a new address</p> <p>C They pick up their mail at the post-office</p> <p>D They are looking forward to receiving a letter</p>	
<p>Определите в предложенных примерах текста лексическую единицу, фразу, выражение не соответствующую стилю (жанру) текста.</p> <p>Пример А</p> <p>To: Mr. Jonathan W.J.Gillespie Head Master Lancing College Lancing, West Sussex, BN 15 DRW UK Att: Mr. Jeremy Tomlinson, Head Master Deputy</p> <p>2009 Dear Mr. Gillespie, I pursue to get the position of the Head at the Department of Physics as stated by the Vacancies Bulletin dated January 05, 2009. I believe I meet the requirements as my 20 years</p>	<p>Ваш ответ обведите кружком:</p> <p>A Dear</p> <p>B flawless teaching</p> <p>C resume</p> <p>D Love</p>	

<p>flawless teaching and administrative experience makes me an outstanding candidate. Please, find my resume attached. Love, Alexander Thompson</p>	
<p>Пример В The idea is to export the starch to Asia, where the demand currently exceeds the supply. Also, kudzu may eventually help reduce logging operations. At the Georgia Institute of Technology, researchers spread rumours that kudzu might become an alternative source for paper.</p>	<p>Ваш ответ обведите кружком: A exceeds B logging operations C spread rumours D an alternative source</p>
<p>Пример С It is a widely held misconception that writing is more perfect than speech. To many people, writing somehow seems more correct and more stable, whereas speech can be careless, corrupted, and susceptible to change. Some people even go so far as to identify language with writing and to regard speech as a secondary form of language used imperfectly to come closer to the ideals of the written language</p>	<p>Ваш ответ обведите кружком: A corrupted B to identify C a secondary form of language D to come closer to</p>
<p>Пример D - I'd like to state that I enjoy the look of your new raincoat. - Is it a good fit? - Yes, it looks fabulous. - It only cost me \$17.80. - Well, that was very good value. You've got it for a song!</p>	<p>Ваш ответ обведите кружком: A state B a good fit C fabulous D You've got it for a song!</p>

Благодарим за участие в опросе!