

На правах рукописи



МИТЧЕЛЛ Людмила Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИКО-ДИСКУРСИВНЫХ НАВЫКОВ У
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО
ПОДХОДА
(английский язык)**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Тамбов – 2016

Работа выполнена в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Гураль Светлана Константиновна

Официальные оппоненты: **Безукладников Константин Эдуардович**
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой методики
преподавания иностранных языков ФГБОУ
ВПО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Сергеева Наталья Николаевна
доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой профессионально-
ориентированного языкового образования
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»

Ведущая организация: **ФГБОУ ВО «Пермский национальный
исследовательский политехнический
университет»**

Защита состоится «29» сентября 2016 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.261.05 при ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» по адресу: 392000, г. Тамбов, ул. Советская, д. 181 «и», зал заседания диссертационных советов.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина и на сайте ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р.Державина» <http://www.tsutmb.ru>.

Автореферат разослан « ___ » _____ 2016 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент



Л.К. Иванова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современная парадигма образования предполагает переосмысление задач всей системы образования, как общего среднего, так и профессионального. Образовательное пространство вступает в эпоху глобализации и начинает модернизироваться. Неотъемлемым атрибутом становится сегодня идея глобального образования: образование для международного понимания, образование для развития, поликультурное образование. Вступление России в Болонское соглашение, в рамках которого планируется создание единого европейского образовательного пространства, также является важным аспектом в процессах изменения образования (С.К. Гураль, Г.В. Елизарова, В.И. Карасик, М.Г. Лебедько, М.Л. Макаров, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова).

Новые перспективы и тенденции развития образования, основанные на важнейших принципах методологии современного научного мышления, находят свое отражение и в лингвистическом образовании, особенно в обучении иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (С.К.Гураль).

В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место. Это своего рода каркас, на котором базируется употребление лексики, построение предложений, абзацев, текстов и конструируется дискурс. Иными словами, грамматика имеет огромное значение в обучении иностранному языку и формировании языковых навыков и речевых умений, в частности. Пожалуй, ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий.

Грамматический аспект затрагивает не только вопросы грамматической корректности, но и вариативности грамматических структур, адекватных ситуации межкультурного общения. Уместность выбора той или иной структуры может повышать успешность коммуникации, а ее неуместность или несоответствие коммуникативным нормам может привести к неудачам и даже провалам в общении (С.Ю. Стрелкова).

Появляется необходимость поиска путей формирования у студентов грамматико-дискурсивных навыков, которые позволили бы им адекватно действовать в условиях профессионального общения, приобретать навыки работы с информацией исследовательского характера, умение представлять результаты своей научной деятельности на изучаемом языке, овладевать различными стратегиями общения на более качественном уровне благодаря выбору наиболее адекватных грамматических форм оформления иноязычного дискурса.

Фокусируя внимание студентов на грамматическом аспекте, формируя и развивая у них грамматико-дискурсивные навыки или грамматические навыки построения иноязычного дискурса на основе когнитивного подхода, можно, как нам представляется, создать основу для повышения уровня их

дискурсивной, а, следовательно, и иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции, способности к полноценной и продуктивной деятельности в постоянно изменяющемся мире с учетом их потребностей и интересов.

Степень разработанности проблемы. На данный момент существует достаточно богатая научная база для рассмотрения вопроса обучения грамматической стороне речи. В научных работах известных ученых предметом исследования выступают следующие вопросы:

– теоретические основы реализации компетентностного подхода в обучении (В.И. Байденко, И. А. Зимняя и др.);

– теоретические основы иноязычного образования (И.А. Зимняя, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.);

– теоретические основы обучения иностранному языку профессионального общения (С.К. Гураль, А.П. Миньяр-Белоручев, Л.Г. Медведева, Л. Ю. Минакова, О.Г. Поляков, И.А. Цатурова, Е.А. Шатурная и др.);

– теоретические основы обучения иноязычному дискурсу как основе иноязычной коммуникации (С.К. Гураль, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, И.А. Стернин, С.Ю. Стрелкова и др.);

– аспекты обучения грамматической стороне речи студентов (Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, А.Н. Щукин и др.).

Несмотря на большое количество исследований и публикаций по проблеме обучения грамматической стороне речи, их анализ показал недостаточную изученность следующих вопросов:

– организации учебного процесса, направленного на формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода;

– содержания обучения грамматической стороне иноязычного дискурса;

– критериев оценки уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза;

– разработки программно-методического обеспечения обучения студентов неязыкового вуза грамматической стороне иноязычного дискурса с позиций когнитивного подхода.

В этой связи выявлены следующие **противоречия:** между потребностью общества в специалистах, способных осуществлять полноценное межкультурное общение и познавательную деятельность на иностранном языке, что предусматривает сформированность у них навыков выбора и употребления адекватных грамматических форм, и существующей практикой обучения грамматической стороне иноязычной речи; между необходимостью овладения студентами неязыкового вуза грамматико-дискурсивными навыками при изучении иностранного языка и неразработанностью модели данного процесса и методики обучения

дискурсивной грамматике, которая позволила бы преодолеть трудности, связанные с отсутствием естественной иноязычной коммуникативной среды за счет реализации когнитивного подхода.

Результаты анализа данных противоречий нашли отражение в формулировке **проблемы**: какова методика формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода? Таким образом, все вышесказанное послужило основанием для выбора темы исследования: **«Формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода» (английский язык).**

Цель исследования – разработать научно обоснованную и проверенную на практике методику формирования грамматико-дискурсивных навыков иноязычной речи студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

Объект исследования – процесс формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза.

Предмет исследования – формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода (английский язык).

Гипотеза исследования зиждется на предположении о том, что формирование грамматико-дискурсивных навыков при изучении иностранного языка студентами неязыкового вуза будет более эффективным, если:

- овладение грамматикой осуществляется в процессе коммуникативно-когнитивной деятельности студентов, в основе которой лежит анализ иноязычного дискурса, который качественно обогащается с каждым коммуникационным актом, результатом чего является порождение новых смысловых контекстов;
- определены критерии оценки уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков студентов;
- обучение включает 6 этапов работы с грамматическим материалом: 1) представление дискурса (визуальное или аудиовизуальное) с грамматической доминантой; 2) лингвистическое наблюдение за изучаемой грамматической единицей в контексте; 3) практическая отработка изучаемого грамматического материала; 4) репродукция (закрепление грамматического материала); 5) анализ грамматического материала; 6) эксплицитно-имплицитное обобщение грамматического материала);
- студенты смогут осознать, что овладение иноязычной дискурсивной грамматикой во многом обеспечит им как будущим специалистам основу для развития готовности к эффективному межкультурному общению, преодолению культурных барьеров, адекватному восприятию информации, а также для формирования таких важных качеств личности, как взаимопонимание, терпимость, уважение к социальному выбору других.

Исходя из поставленной цели, предмета и выдвинутой гипотезы, сформулированы следующие **задачи**:

1. Исследовать и описать специфику и роль анализа дискурса как сверхсложной, саморазвивающейся системы в обучении грамматике иностранного языка на основе когнитивного подхода.

2. Выявить и обосновать последовательность организации обучения студентов неязыкового вуза грамматике иностранного языка на основе когнитивного подхода с целью формирования у них грамматико-дискурсивных навыков,

3. Определить критерии оценки уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков студентов.

4. Разработать модель формирования грамматико-дискурсивных навыков и создать на ее основе научно обоснованную и проверенную на практике методику обучения студентов неязыкового вуза иноязычной дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода.

Методологической основой исследования послужили когнитивный и коммуникативный подходы к обучению иностранному языку (И.Л. Бим, А.А. Залевская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Н.G. Widdowson и др.), теоретические положения лингвофилософского учения о языке (Л.С. Выготский, С.К. Гураль, В.И. Карасик, А.А. Леонтьев, Б.Ю. Норманн, С. Пинкер, И.А. Стернин, Л.В. Щерба и др.); труды по исследованию дискурса отечественных и зарубежных ученых (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Бороботько, С.К. Гураль, Т.А. ван Дейк, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, М.Л. Макаров, Р.П. Мильруд, К.Ф. Седов, П. Серио, Ю.С. Степанов, С.Ю. Стрелкова, М. Фуко, Е.В. Чернявская, Е.А. Шатурная, М.В. Йоргенсен, J. Blommaert, E. Hatch, B. Johnstone, D. Shiffrin и др.); теории межкультурной коммуникации (Н.В. Барышников, С.К. Бондырева, Е.Б. Гришаева, М.Г. Лебедько, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Цурикова и др.).

Теоретической базой для нашего исследования послужили: положения, разработанные в отечественных и зарубежных трудах по теории и методике обучения иностранным языкам (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.К. Гураль, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, А.Л. Назаренко, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, О.Г. Поляков, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, С.К. Фоломкина, И.И. Халеева, И.А. Цатунова, А.Н. Щукин и др.); по культурологическим и социокультурным аспектам языкового образования (В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.); работы философов и культурологов по осмыслению феноменов сознания, науки и культуры, коммуникации (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С. Пинкер, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы** исследования:

- общенаучные: анализ методической, лингвистической, психологической, педагогической, философской литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: изучение и обобщение практического опыта обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода, наблюдение и анализ процесса обучения;
- статистические: анкетирование, интервьюирование, беседа;
- формирующие: опытное обучение с целью проверки эффективности разработанной модели формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода; статистико-математические методы обработки полученных данных, количественно-качественный анализ результатов опытного обучения.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». В опытном обучении приняли участие 4 группы (46 студентов) физико-технического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета, обучающиеся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика*.

Организация и этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа с 2012 по 2015 годы.

На первом этапе – поисково-теоретическом – определялось состояние разработанности данной проблемы в научной литературе, разрабатывались теоретико-методологические основания исследования, уточнялась тема, цель, гипотеза, задачи и методы исследования.

На втором этапе – практическом – был проведен формирующий этап опытного обучения; осуществлялась разработка алгоритма обучения студентов неязыкового вуза иноязычной дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода; создавалась модель формирования грамматико-дискурсивных навыков; разрабатывалась, теоретически обосновывалась и проверялась на практике методика обучения студентов неязыкового вуза дискурсивной грамматике иностранного языка.

На третьем этапе – заключительно-обобщающем – проводился аналитический этап опытного обучения, осуществлялась обработка, анализ и описание полученных результатов, завершалось оформление диссертационной работы.

Обоснованность и достоверность результатов и выводов диссертационного исследования обеспечивается обращением к современным исследованиям в области теории и практики преподавания иностранных языков, использованием разнообразных источников информации, опытной проверкой теоретических положений работы, применением методов статистической и математической обработки данных опытного обучения и их интерпретации, внедрением результатов настоящего исследования в

практику преподавания английского языка в Национальном исследовательском Томском государственном университете.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

- выявлена специфика и показана роль анализа дискурса как сверхсложной, саморазвивающейся системы в обучении грамматике иностранного языка студентов неязыкового вуза на основе реализации когнитивного подхода;

- определен алгоритм обучения студентов неязыкового вуза иноязычной дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода как основы для формирования у них грамматико-дискурсивных навыков;

- определены критерии оценки уровня сформированности у студентов неязыкового вуза грамматико-дискурсивных навыков;

- разработана модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза при изучении иностранного языка, в которой представлены такие аспекты данного процесса, как целеполагание, подходы и принципы, содержание, система организационно-методических форм, критерии оценки уровня сформированности данных навыков.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие методики обучения иностранным языкам как науки, в частности – направления «Иностранный язык для специальных целей», и состоит в том, что:

- предложено теоретическое обоснование методики формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода:

- выявлена специфика и показана роль анализа дискурса как сверхсложной, саморазвивающейся системы в обучении грамматике иностранного языка студентов неязыкового вуза на основе реализации когнитивного подхода;

- уточнено содержание обучения грамматической стороне речи студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода;

- определен алгоритм обучения студентов неязыкового вуза иноязычной дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода как основы для формирования у них грамматико-дискурсивных навыков;

- разработана модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза при изучении иностранного языка.

– **Практическая значимость** исследования определяется тем, что в ней:

- дано подробное описание методики формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода;

- предложен инструментарий для оценки уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза;

– разработано программно-методическое обеспечение по обучению иноязычной дискурсивной грамматике и формированию грамматико-дискурсивных навыков студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика*;

– предложенные модель и методика, разработанные на материале английского языка, могут быть адаптированы к обучению другим иностранным языкам и использованы для создания программно-методического обеспечения для обучения студентов других направлений подготовки;

– выводы диссертации могут быть использованы в курсе лекций по методике обучения иностранным языкам в языковом вузе и на курсах повышения квалификации и переподготовки преподавателей иностранных языков.

Положения, вынесенные на защиту.

1. Значение анализа иноязычного дискурса как сложного речевого произведения устной или письменной речи в обучении грамматике студентов неязыкового вуза заключается в создании основы для формирования у них грамматико-дискурсивных навыков, которые, в свою очередь, формируют базу для развития готовности к эффективному межкультурному общению, преодолению культурных барьеров, адекватному восприятию информации, а также для формирования таких важных качеств личности, как взаимопонимание, терпимость, уважение к социальному выбору других.

Это обусловлено спецификой дискурсивной грамматики, особыми правилами словоупотребления и синтаксиса, семантикой и лексиконом, которые раскрываются для обучающихся через познание присущих дискурсу базовых категорий, таких как пропозиция, экспликатура и имплицатура, инференция, референция, пресуппозиция, ментальный лексикон.

Такой анализ позволяет осознать дискурс с позиции взаимоотношения формы и значения, которые соотносятся с внешней коммуникативной функцией или целью, а также воздействием на слушающего; причем внешняя коммуникативная функция, или цель может быть определена только с учетом всех релевантных социальных и культурных факторов.

2. Алгоритм обучения студентов неязыкового вуза иноязычной дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода включает в себя 6 этапов: 1) представление дискурса (визуальное или аудиовизуальное) с грамматической доминантой; 2) лингвистическое наблюдение за изучаемой грамматической единицей в контексте; 3) практическая отработка изучаемого грамматического материала; 4) репродукция (закрепление грамматического материала); 5) анализ грамматического материала; 6) эксплицитно-имплицитное обобщение грамматического материала.

3. Оценка уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза осуществляется на основе следующих критериев: 1) умение адекватно понимать разные типы дискурса в

зависимости от ситуации общения; 2) знание определенного количества лексических единиц и владение основными правилами грамматики изучаемого языка; 3) умение понимать коммуникативные цели, установки, социальные роли в процессе иноязычной коммуникации, а также возможные отклонения речевого поведения от нормы в пределах узуса; 4) умение порождать грамматически адекватные высказывания, приемлемые в конкретной ситуации иноязычной коммуникации; 5) активность работы студентов в учебном процессе.

4. Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков на основе когнитивного подхода является базой для создания эффективной методики обучения студентов неязыкового вуза дискурсивной грамматике иностранного языка, в которой представлены такие аспекты данного процесса, как целеполагание, подходы и принципы, содержание, система организационно-методических форм, критерии оценки уровня сформированности данных навыков. В основе разработанной модели лежит коммуникативная направленность; субъект обучения рассматривается как поликультурная языковая личность в процессе обучения и в стадии развития. В процессе обучения субъект обучения погружается в иноязычный дискурс, а единицей обучения становится дискурс.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов и кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (2012-2015г) и прошли апробацию на конференциях и семинарах, где они были представлены в виде докладов и публикаций: на Международной молодежной конференции «Философия и наука в культурах Запада и Востока» (Томск, 2012), на ежегодной Международной конференции «Язык и культура» (Томск, 2013, 2014, 2015).

По результатам диссертационного исследования опубликовано восемь научных статей (три из них – в изданиях, рекомендованных ВАК, и одна – в издании, входящем в Web of Science). Материалы диссертации использовались в организации образовательной деятельности в процессе преподавания дисциплины «Английский язык» для студентов второго курса, изучающих английский язык на физико-техническом факультете Национального исследовательского Томского государственного университета.

Объем и структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложений.

Введение диссертационного исследования включает обоснованность актуальности темы исследования. В нем сформулирована цель исследования, объект и предмет исследования, изложена гипотеза и задачи исследования, дается характеристика теоретико-методологической основы работы,

раскрыта научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования. Во введении формулируются выносимые на защиту положения, представляется структура работы.

Глава I «Лингводидактические основы формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода» посвящена рассмотрению различных подходов к определению дискурса отечественными и зарубежными учеными, а также его роли в обучении иноязычной грамматике студентов неязыкового вуза.

Глава II «Методика обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода» посвящена разработке программно-методического обеспечения по обучению иноязычной дискурсивной грамматике и формированию грамматико-дискурсивных навыков студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика*; разработке этапов обучения грамматической стороне речи студентов; описанию подготовки к проведению опытного обучения, описанию самого опытного обучения, анализу его количественных и качественных результатов.

В заключении представляются результаты проведенного диссертационного исследования и формулируются основные выводы работы.

Библиографический список исследования включает 176 наименований работ отечественных и зарубежных авторов.

Приложение включает примеры заданий, направленных на формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Диссертационное исследование посвящено разработке методики обучения дискурсивной грамматике иностранного языка, в основе которой лежит модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

Первая глава диссертационной работы «Лингводидактические основы формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода» посвящена рассмотрению различных подходов к определению дискурса отечественными и зарубежными учеными, а также его роли в обучении иноязычному общению. Для нашей работы особый интерес представляют работы по исследованию дискурса и обучению дискурсивному иноязычному общению С.К. Гураль, В.И. Карасика, М.Л. Макарова, Ю.С. Степанова, С.Ю. Стрелковой, В. Jonhstone, E. Hatch и др. Важность понятия «дискурс» обусловлена тем, что одной из главных функций дискурса является знакомство студентов с образцами речевого поведения в рамках актуальных

для специалиста коммуникативных ситуаций. Изучая особенности дискурса той или иной специальности, анализируя его форму и содержание, мы с неизбежностью входим в смысловое поле той области знания, на которой базируется данный дискурс. Познавая же это специфическое поле, мы начинаем активно использовать характерные для данного дискурса выражения, тем самым обретая способность взаимодействия в различных ситуациях общения. Дискурс позволяет сделать процесс обучения иноязычному общению моделью процесса реальной коммуникации, а именно приблизить условия обучения к условиям использования изучаемых языковых структур.

На основе проведенного обзора работ, проанализировав различные дефиниции дискурса, предлагаемые отечественными и зарубежными исследователями, мы позволили себе выдвинуть свое понимание данного понятия, которое легло в основу диссертационного исследования. Для теории и практики обучения иноязычному общению важно понимание дискурса как сложного речевого произведения устной или письменной речи, за которым встает особая грамматика, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика и особый лексикон. Дискурс можно описать с точки зрения взаимоотношения формы и значения, которые соотносятся с внешней коммуникативной функцией или целью и воздействием на слушающего. Внешняя же коммуникативная функция или цель может быть определена только с учетом всех релевантных социальных и культурных факторов.

В нашем исследовании были рассмотрены различные подходы к определению понятия «дискурс», и мы сравнили его с такой категорией, как «текст».

Кроме таких параметров, как целостность, завершенность и связность, которые присущи тексту, отличительными признаками дискурса являются:

- обращенность к тексту в совокупности с экстралингвистическими факторами;
- понимание дискурса в неразрывной связи с ситуативным контекстом;
- конкретизация речи в различных модусах человеческого существования, а также в процессе живого вербализуемого общения.

Кроме того, в нашем исследовании рассмотрены разработанные Р.П. Мильрудом и Е.В. Носонович характеристики дискурсивного аутентичного текста, а, именно, структурная аутентичность, лексико-фразеологическая аутентичность, функциональная аутентичность и более подробно грамматическая аутентичность, которая в рамках нашего исследования представляет особый интерес.

Знакомство с грамматическими моделями, отличающимися от принятых в родном языке обучающихся, следует начинать на самых ранних стадиях обучения. Это позволит снизить межъязыковую интерференцию, избежать многих ошибок и необходимости корректировать их впоследствии.

Следует также отметить, что грамматически аутентичное оформление фразы не менее важно, чем аутентичное лексическое наполнение, и что грамматика языка, как и его словарный состав, непрерывно развивается, а учебные пособия не всегда отражают современные тенденции аутентичной речи.

Методисты (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, Т.В. Минакова, Л.В. Михалева, Е.В. Носонович, Е.С. Полат, О.Г. Поляков, С. Ю. Стрелкова, П.В. Сысоев, И.И. Халеева) приводят следующие аргументы в пользу использования аутентичных, неадаптированных текстов, предназначенных для носителей языка, на занятиях по иностранному языку:

- использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни»;
- «препарированные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики;
- аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучающихся;
- аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка;
- аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка в естественном социальном контексте.

С.Ю. Стрелкова делает акцент на данных подобного рода исследований, поскольку они позволяют сфокусировать внимание на проблемных областях в процессе обучения и провести ревизию содержания обучения иноязычной грамматике. Следует также отметить, что попытка приблизить речь обучающихся к речи носителей в выборе грамматических элементов адекватных ситуации межкультурного общения в любом случае требует достаточно большого количества времени и определенной технологии обучения. В результате процесса обучения иноязычной грамматике обучаемые должны повысить степень грамматической аутентичности, приближаясь к грамматической системе носителей языка.

Подводя итог существующим теориям в области аутентичности в обучении, определим, вслед за С.Ю. Стрелковой, грамматическую аутентичность как свойство речи обучающихся, которое подразумевает естественность выбора грамматических средств для решения определенной лингвистической задачи. Для формирования грамматической аутентичности речи необходима автоматизация грамматических навыков, осознанность в восприятии грамматического материала, учет особенностей и типа социального контекста, креативность в выборе грамматических структур.

Следует подчеркнуть, что аутентичность учебного материала – относительное свойство, зависящее от целого ряда факторов: условий, в которых этот материал применяется; индивидуальных особенностей

учащихся; целей преподавателя и др. Задача преподавателя состоит в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности.

Вторая глава диссертационного исследования «Методика обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода» посвящена обоснованию методики и описанию алгоритма обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика* с учетом когнитивного подхода.

В первом разделе второй главы дается описание цели, содержания, принципов и технологии обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыковых вузов.

Для разработки методики мы создали модель формирования грамматико-дискурсивных навыков студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика* на основе когнитивного подхода (рис. 1).

При разработке нашей собственной модели формирования грамматических навыков на основе дискурса мы опирались на модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе С.К. Гураль, а также интегративную модель обучения дискурсивной грамматике С.Ю. Стрелковой. В основе нашей модели лежит коммуникативная направленность, так как в современном лингвистическом образовании огромное внимание уделяется формированию языковой личности, способной к решению различных коммуникативных задач.

Субъект обучения рассматривается в нашей модели как поликультурная языковая личность в процессе обучения и в стадии развития. Следует подчеркнуть, что в процессе обучения субъект обучения погружается в иноязычный дискурс, а единицей обучения становится дискурс. Именно дискурс представляет собой реализацию коммуникативной интенции говорящего через систему определенных действий и операций. Дискурс может состоять как из одного речевого акта, так и нескольких. Дискурс дает широкие возможности для выделения культурно-специфических особенностей коммуникации, изучения структур репрезентации знаний, стоящих за реализацией тех или иных дискурсивных событий и речевых актов.

Целью процесса обучения в разработанной нами модели является формирование грамматико-дискурсивных навыков студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика* на основе когнитивного подхода. Здесь следует отметить, что это не просто механическое заучивание грамматических правил изучаемого языка, а процесс создания механизма использования сформированных грамматических навыков и умений в процессе речевосприятия и речепорождения на изучаемом языке.

Цель обучения определяет *систему принципов* обучения, которые, в свою очередь, подразделяются на *общеметодические* (принцип когнитивности, принцип антропоцентризма, принцип интегративности, принцип индуктивности) и *частнометодические* (принцип формирования грамматической аутентичности, принцип дискурсивности, принцип функциональности, принцип коммуникативной направленности, принцип интерактивности, принцип эксплицитности, принцип контрастивности).

Принципы обучения непосредственно оказывают влияние на *содержание обучения*, которое включает лингвистический, процессуальный, технологический и психологический компоненты.



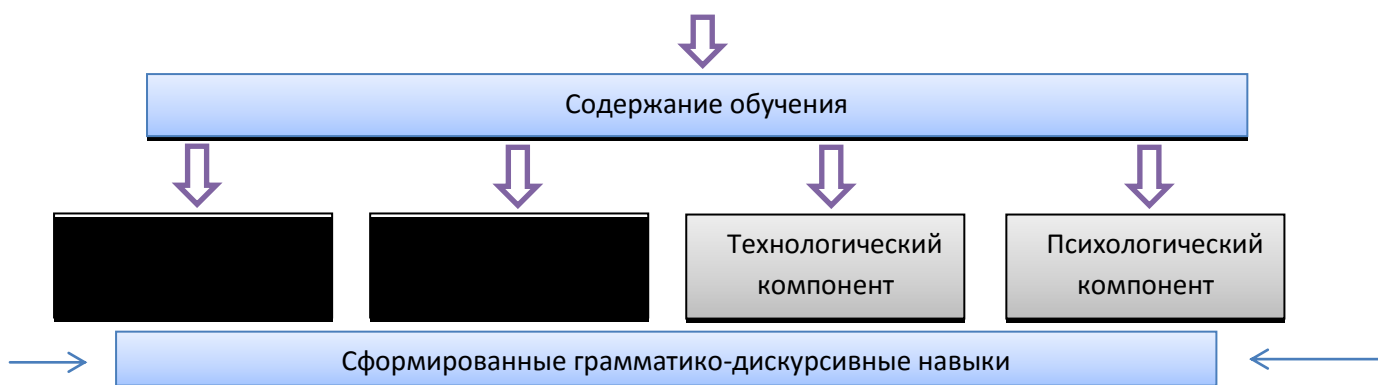


Рис. 1. Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков в контексте когнитивного подхода

Первый компонент – **лингвистический**. Данный компонент является первичным при отборе содержания обучения грамматике и наиболее традиционным, поскольку включает перечень изучаемых грамматических форм и структур, организованных тематически: морфология знаменательных частей речи, служебные части речи, синтаксис простого предложения, синтаксис сложного предложения, грамматика текста. Этот компонент закладывает основу системности знаний в области грамматики изучаемого языка. От этого компонента во многом зависит и подбор материала, который должен отбираться с учетом сферы общения, самой коммуникативной ситуации, участников речевого акта и их статуса, коммуникативной цели и намерений участников общения, а также регистровой и жанровой маркированности текстов, что позволит выявить дискурсивные особенности изучаемого грамматического материала.

Процессуальный компонент модели обуславливает развитие грамматических навыков оперирования грамматическим материалом и умений понимания и порождения речи. Данный принцип базируется на синергетических принципах саморазвития. Этот компонент способствует формированию навыков и умений выбора адекватной грамматической формы или синтаксической структуры в конкретной ситуации коммуникации, поэтому акцент должен делаться на подборе контекстного употребления изучаемой грамматической единицы, наиболее полно демонстрирующего ее функциональные особенности. Кроме того, этот компонент помогает формированию целого ряда интеллектуальных умений:

- умение вести лингвистическое наблюдение за изучаемой грамматической единицей;
- умение осуществлять поиск необходимой грамматической информации и выделять изучаемую грамматическую структуру в текстовом материале;
- умение сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать грамматический материал;
- умение формулировать грамматические правила формообразования и функционирования изучаемых грамматических структур;
- умение обобщать и схематизировать изучаемый материал;
- умение пользоваться справочными материалами по грамматике;

– умение проводить коррекцию грамматических ошибок.

Технологический компонент модели объединяет технологические приемы введения грамматического материала, его отработки на практических занятиях и закрепления в ходе учебной деятельности. Он отражается в системе грамматических упражнений по каждой изучаемой грамматической теме.

Предлагаемые этапы работы с грамматическим материалом имеют фиксированный порядок следования:

1 этап – этап визуального или аудиовизуального предъявления дискурса с грамматической доминантой;

2 этап – этап сенсбилизации изучаемых грамматических единиц;

3 этап – этап активизации изучаемого грамматического материала;

4 этап – этап репродукции грамматического материала;

5 этап – этап анализа грамматического материала;

6 этап – этап эксплицитного обобщения грамматического материала.

В контексте личностноориентированной парадигмы современного образования включение **психологического компонента**, по мнению С.Ю. Стрелковой, обусловлено центральной ролью субъекта обучения, обладающего индивидуальными особенностями, требующими учета для организации максимально эффективного обучения иноязычной грамматике. Данный компонент формирует следующие умения, связанные с организацией учебной деятельности:

– работать в разных учебных режимах (индивидуально, парно, в группе);

– осуществлять самоконтроль своей учебной деятельности и самооценку результатов восприятия и порождения речи на изучаемом языке;

– применять различные учебные стратегии при выполнении различных грамматических заданий и упражнений;

– применять компенсаторные стратегии замены одной грамматической структуры на другую для эффективной коммуникации;

– обращаться за помощью к преподавателю или другим обучаемым в случае непонимания или неясностей.

На конечном этапе процесса обучения по предлагаемой разработанной модели и при условии реализации цели обучения, рационального соотношения лингвистического, процессуального, технологического и психологического компонентов в содержании процесса обучения, а также соблюдения общедидактических и частнометодических принципов обучения является личность, обладающая сформированными грамматико-дискурсивными навыками.

Предлагаемая модель формирования дискурсивных коммуникативных грамматических навыков носит обобщенный характер, как и любая модель, и может быть конкретизирована в определенных условиях обучения.

Средством реализации модели является специально созданная нами, а также отобранная из следующих учебно-методических комплексов система

упражнений: *Developing Grammar in Context*, *Active Grammar* и разработки занятия по теме «Imperatives» С.Ю. Стрелковой.

Следует отметить, что система упражнений, отобранных нами из данных учебно-методических комплексов и разработки, базируется на вышеупомянутых нами педагогических и методических принципах.

Книга для студента содержит грамматический справочник, в котором кратко и наглядно представлен весь учебный материал, а также ссылки на сайты и Интернет-ресурсы, приложения, содержащие много полезной информации, включая клишированные фразы и словосочетания речевого этикета, коммуникативные задания и игры, которые помогут создать оптимальные условия для обучения, а также самостоятельной работы и эффективной коммуникации.

Система грамматических упражнений и заданий в учебно-методическом комплексе построена с использованием широкого спектра лексических единиц и типичных ситуаций различных сфер общения (бытовая, учебно-познавательная, социально культурная и профессиональная сферы) и позволяет сформировать и совершенствовать грамматические и лексические навыки аудирования, чтения, говорения, письма.

Опытное обучение включало следующие этапы:

- диагностический;
- формирующий: ознакомительный, имитационный, творческий;
- аналитический.

Опытное обучение предполагало решение следующих задач:

- выявить у студентов первоначальный уровень сформированности грамматических навыков;
- подтвердить необходимость формирования грамматико-дискурсивных навыков на занятиях по иностранным языкам;
- описать процесс формирования грамматических дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода;
- определить эффективность разработанной модели формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

Исследование осуществлялось с февраля 2015 г. по май 2015 года на базе Национального исследовательского Томского государственного университета. Оно проводилось в естественных условиях в рамках практического курса «Английский язык». Общее число испытуемых составило 46 студентов 2-го курса (21 студент двух опытных групп и 25 студентов двух контрольных групп), обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика* физико-технического факультета НИ ТГУ.

Основными задачами **диагностического** этапа опытного обучения были следующие:

- выявить уровень сформированности грамматических навыков;

– исследовать уровень владения различными средствами коммуникации, т.е. дискурсивными стратегиями, адекватными ситуации общения;

– изучить отношение студентов к изучению грамматики.

На первом этапе опытного обучения анализировался уровень владения студентами навыками общения и применения адекватных грамматических стратегий в процессе общения. Проверка владения грамматико-дискурсивными навыками проводилась в форме контрольного среза с помощью диагностического теста. Студентам был предложен диагностический тест множественного выбора, состоящий из восьмидесяти заданий, который позволил выявить уровень грамматических знаний, умений и навыков по соответствующим темам. Результаты теста показали, что из 46 студентов 10 человек (22%) имеют уровень Pre-Intermediate, 34 студента (74%) обладают уровнем “Elementary”; у двух студентов (4%) уровень владения языковой компетенцией – “Beginner”.

Проанализировав работы студентов, нам удалось выявить причины наиболее типичных ошибок. Это, во-первых, низкий уровень владения грамматическими структурами и их формами; во-вторых, ограниченный лексический запас, недостаточное знание правил словообразования и сочетаемости слов. Нам также хотелось бы отметить, что не только владение грамматическими навыками, но и в целом уровень языковой компетенции студентов общеобразовательных школ не соответствует уровню, требуемому для выпускника. Также, на наш взгляд, при одном занятии в неделю (2 часа) достаточно сложно добиться высоких результатов в процессе обучения. Поэтому даже на втором курсе обучения у большинства студентов-второкурсников уровень владения грамматическими навыками Elementary (74%). В целом, можно сказать, что результаты тестирования в двух опытных и контрольных группах свидетельствуют о приблизительно равных знаниях для начала проведения опытного обучения.

На диагностическом этапе также было проведено анкетирование студентов для выявления уровня мотивации к изучению грамматики английского языка. При анализе результатов было выявлено, что более половины обучающихся (80%) имеют определенные трудности в применении грамматических навыков, адекватных ситуации общения. Студенты отмечают, что зачастую знают грамматическое правило, но не могут правильно его применить, испытывают затруднения в построении вопросительных предложений, испытывают волнение при участии в различного рода дискуссиях. Кроме того, 89% опрошенных считают, что следует уделять больше времени и внимания изучению грамматики, в том числе, и изучению грамматических правил, так как владение на высоком уровне грамматическими нормами изучаемого языка поможет стать высококвалифицированным специалистом в сфере будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем, следует отметить, что большая часть студентов готова к выполнению грамматических заданий

творческого характера, так как они уверены, что данная деятельность улучшит их знания языка в целом.

Формирующий этап опытного обучения включает в себя этап речевой тренировки и процесс формирования грамматических речевых навыков, который осуществлялся в 6 этапов работы с грамматическим материалом.

Основная задача на первом этапе – ознакомление и введение нового грамматического материала, а именно:

- раскрыть формальные признаки изучаемого грамматического явления;
- объяснить значение, т. е. семантические особенности;
- пояснить функцию в речевом контексте;
- провести первичное закрепление.

На первом этапе студентам был предложен аутентичный дискурс, содержащий грамматическую структуру, необходимую для усвоения, а также демонстрация функционирования данной структуры в речи. Студентам было предложено обсудить общее содержание предлагаемого дискурса, а также способы передачи императивности. К данному дискурсу студентам было предложено выполнить серию специально подобранных упражнений.

Итак, этап представления (визуального/аудиовизуального) дискурса с грамматической доминантой способствует повышению мотивации к изучению явлений живой разговорной речи и к анализу современного дискурса. Данный этап демонстрирует экстралингвистические условия речепорождения или речевосприятия на изучаемом языке. Так, например, аудиовизуальность помогает студентам соотнести значение и форму с контекстом даже на начальном этапе обучения.

На втором этапе студентам были предложены задания, способствующие развитию их лингвистической наблюдательности, а также способствующие самостоятельному формулированию правил функционирования изучаемых структур.

Что касается этапа активизации грамматического материала (практическая отработка изучаемого грамматического материала), то он включает серию различных упражнений, а именно: подстановочные упражнения, упражнения на трансформацию, перефразирование, заполнение пропусков и др. Количество упражнений на данном этапе должно быть достаточным для усвоения нового грамматического материала и, следовательно, основная часть этих упражнений предназначена для самостоятельной работы студентов.

Предлагаемые на данном этапе упражнения также должны соответствовать разным психологическими типам обучаемых, использующих различные когнитивные стратегии.

К основным учебным стратегиям по овладению иноязычной грамматикой относятся: 1) стратегии памяти (группирование грамматического материала, запоминание/извлечение из памяти по ассоциации, помещение изучаемой грамматической структуры в контекст,

использование образности, использование ключевых слов, механическое заучивание); 2) когнитивные стратегии (повторение/использование изучаемой грамматической структуры в практике языка/в естественной межкультурной коммуникации, выведение причинно-следственных связей, лингвистический анализ изучаемой грамматической структуры, контрастивный анализ (сопоставление со структурами родного языка), перевод (с изучаемого языка на родной), перенос (положительный перенос с родного языка на изучаемый, перенос лингвистического опыта с использования одной грамматической структуры на другую, структурирование грамматических знаний (конспектирование, обобщение, схематизация)); 3) компенсаторные стратегии (использование догадки (лингвистических и пр. подсказок) для узнавания грамматической структуры в контексте, замена одной грамматической структуры на синонимичную).

В свою очередь, немаловажным для усвоения грамматического материала являются вспомогательные учебные стратегии по овладению иноязычной грамматикой, такие как: 1) метакогнитивные стратегии (соотнесение изучаемой грамматической структуры с ранее изученным грамматическим материалом, лингвистическое наблюдение, т.е. самоконтроль при выполнении грамматических заданий, а также самооценка выполнения грамматических заданий); 2) аффективные стратегии (создание позитивного настроения на изучение грамматики, самопоощрение, обсуждение своего прогресса в овладении грамматикой, своего эмоционального состояния с сокурсниками, преподавателем); 3) социальные стратегии (запрос о пояснении или верификации изучаемой грамматической структуры, запрос о коррекции ошибок, работа в группах или парах, коммуникация с носителями изучаемого языка).

Этап репродукции во многом носит творческий характер. На данном этапе происходит закрепление грамматического материала. От студентов требуется подготовка и самостоятельная работа.

Этап анализа грамматического материала представляет собой обобщающий анализ грамматического материала, развивающий критическое мышление студентов. Включение этой части в комплекс грамматических упражнений диктуется характером подготовки студентов.

Завершающий этап имеет своей целью эксплицитное вербальное обобщение грамматического материала в виде исчерпывающих грамматических правил о структурных, семантических и функциональных особенностях грамматической единицы в различных типах дискурса.

На **аналитическом** этапе опытного обучения был проведен завершающий срез после изучения грамматического материала по темам: «Способы выражения императивности» (Imperatives) и «Условные предложения» (Conditionals). Студентам двух опытных и двух контрольных групп был предложен итоговый тест на владение грамматико-дискурсивными навыками по соответствующим темам. Сравнение результатов среза на аналитическом этапе со срезом на формирующем этапе помогло оценить

эффективность предлагаемой нами методики обучения иноязычной дискурсивной грамматике для студентов, обучающихся по направлениям 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика*. На диаграмме 1 представлена динамика изменения уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков студентов двух опытных (ОГ 1 и ОГ 2) и двух контрольных групп (КГ 1 и КГ 2).

Основной целью проведения теста на завершающем этапе было определение уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов на основе когнитивного подхода, который в среднем для студентов опытных групп ОГ 1 и ОГ 2 составляет 80,42% и 76,44%, что значительно превышает тот же показатель для студентов контрольных групп КГ 1 и КГ 2, который в среднем составляет 65,86% и 70,36%. Проанализировав результаты тестирования на формирующем и контрольном срезах, можно сделать вывод, что прирост показателей в процессе применения разработанной нами методики оказался для опытных групп ОГ 1 и ОГ 2 выше, чем в контрольных группах КГ 1 и КГ 2, обучающихся по традиционной методике, несмотря на то, что изначально уровень подготовки и владения грамматическими навыками у студентов опытных групп ОГ 1 и ОГ 2 был ниже, что отражено на графике.

Кроме того, на заключительном этапе опытного обучения оценивалась объективность и достоверность полученных результатов через статистическую обработку полученных данных на основе использования *t*-критерия Стьюдента, который направлен на оценку различий величин средних \bar{X} и \bar{Y} двух выборок *X* и *Y*, распределенных по нормальному закону. Критерий Стьюдента позволяет судить о том, являются ли различия в результатах опытных и контрольных групп существенными (т.е. значимыми) или эти различия могут объясняться случайными разбросами (различия незначимы). Если критерий Стьюдента ниже критического значения, то различия незначимы, если выше - значимы. В нашем случае были взяты величины для случая несвязных выборок, так как оценивались разные группы студентов (КГ 1, КГ 2, ОГ 1, ОГ 2), обучающихся по различным методикам обучения иноязычной грамматике.

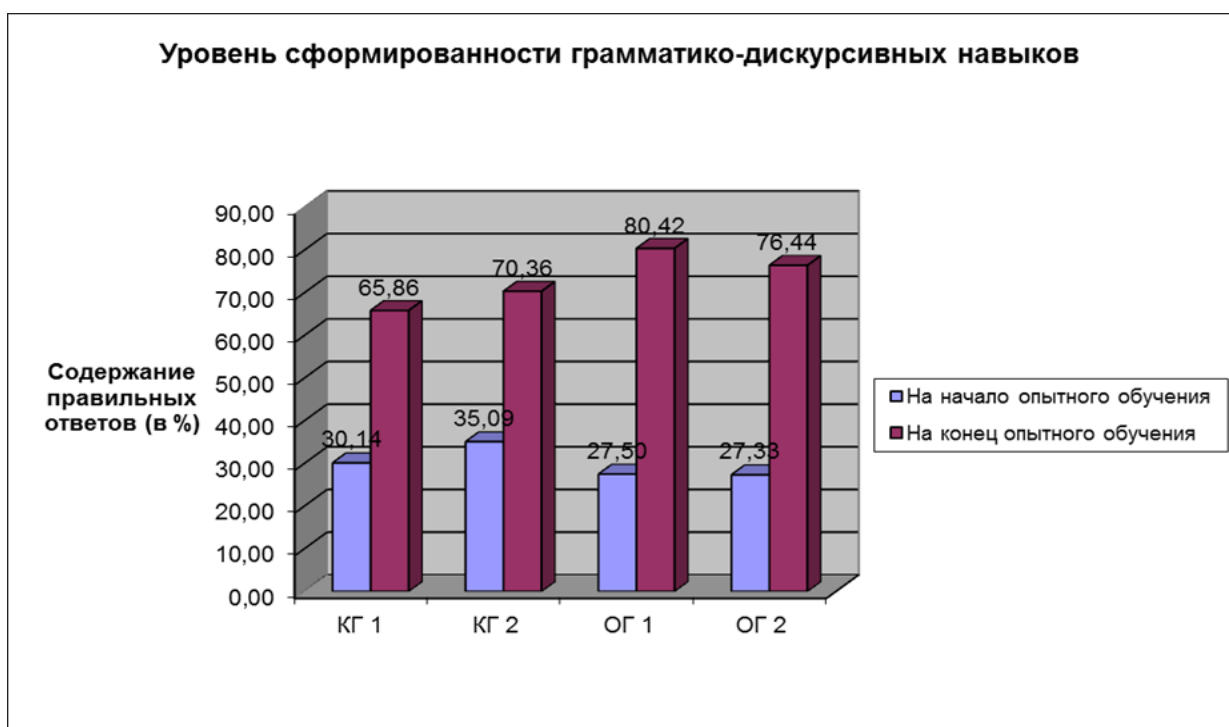


Рис.2. Уровень сформированности грамматико-дискурсивных навыков на начало и конец опытного обучения (диаграмма 1)

Расчет проводился по следующим формулам:

$$Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2}, \text{ где}$$

\bar{X} - данные первой выборки (сумма успешно выполненных заданий каждым студентом двух контрольных групп в процентном соотношении);

\bar{Y} - данные второй выборки (сумма успешно выполненных заданий каждым студентом двух опытных групп в процентном соотношении).

Выборки в нашем случае считаются неравночисленными, так как количество студентов в контрольных (25 человек) и опытных (21 человек) группах неравное. В таком случае, где $n_1 \neq n_2$ (n_1, n_2 - величины первой и второй выборки), выражение будет вычисляться следующим образом:

$$Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{(n_1 + n_2 - 2)} \cdot \frac{(n_1 + n_2)}{(n_1 \cdot n_2)}}$$

Итак, были представлены показатели опытных и контрольных групп в контрольных срезах на начальном и заключительном этапах обучения для выявления уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков.

При вычислении показателей на начальном этапе обучения получено, что $t_{\text{эмп}} = 2$, а критическое значение равно 2,69 (для уровня значимости 0,01). Представляя данные показатели на оси значимости, мы выявляем, что полученное эмпирическое значение t (2) находится в зоне незначимости (рис.3).

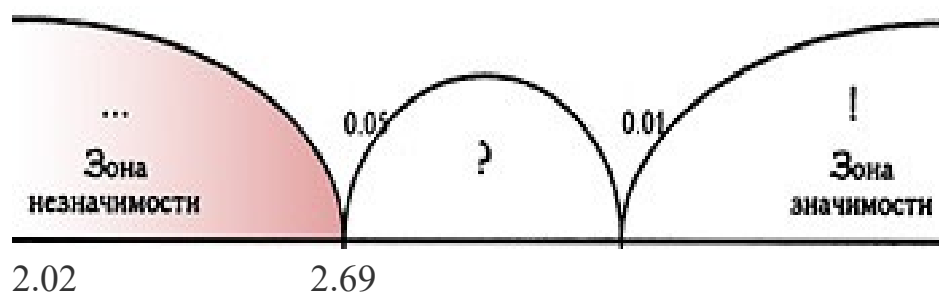


Рис.3. Положение рассчитанного *t*-критерия Стьюдента на оси значимости (начальный контрольный срез)

Таким образом, обнаруженные различия между контрольными и опытными группами на начальном этапе обучения, не являются значимыми, а, следовательно, все студенты, обучающиеся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика*, обладают относительно одинаковым уровнем владения грамматико-дискурсивными навыками.

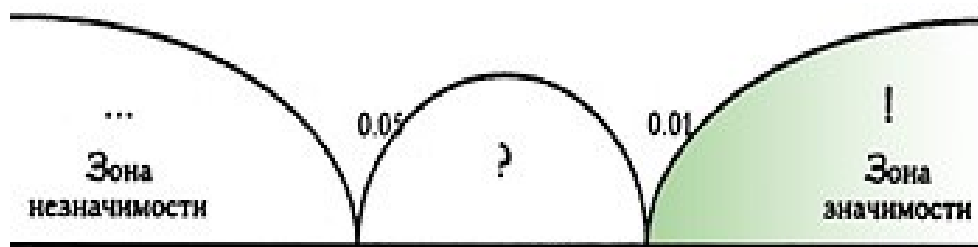


Рис.4. Положение рассчитанного *t*-критерия Стьюдента на оси значимости (итоговый контрольный срез)

При вычислении показателей на заключительном этапе обучения получено, что $t_{\text{эм}} = 3, 4$, а критическое значение равно 2,69 (для уровня значимости 0,01). Представляя данные показатели на оси значимости, мы выявляем, что полученное эмпирическое значение t (3,4) находится в зоне значимости (рис.4).

Таким образом, обнаруженные различия между контрольными и опытными группами на заключительном этапе опытного обучения являются значимыми, а следовательно, уровень сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов опытных групп, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика*, выше, чем у студентов контрольных групп.

На завершающем этапе опытного обучения студентам опытных групп была предложена анкета по выявлению трудностей и проблем, которые, на их взгляд, необходимо учитывать при дальнейшем обучении иноязычной грамматике на основе дискурса в контексте когнитивного подхода.

В итоге были получены результаты, согласно которым многие студенты отметили, что на традиционных занятиях по иностранному языку не было в достаточной мере иноязычного общения, как диалогического, так и группового. Студентами было отмечено, что использование Интернет

ресурсов, посвященных изучению грамматики английского языка, в которых носитель языка объясняет использование различных грамматических конструкций, употребление грамматических конструкций в устной и письменной речи, а также выполнение ряда заданий позволило им не только разобрать грамматические конструкции в контексте, но и прослушать и разобрать множество примеров по изучаемым темам, выполнить задания, слушая при этом аутентичную речь. Многие студенты отметили, что использование обучающих игр на занятиях, таких как «Would you rather», «Hedbanz», «Taboo», «Loaded questions», позволяет овладеть необходимыми грамматическими конструкциями легко и непринужденно и в целом мотивирует их изучать язык.

В заключении диссертации подводятся итоги.

1. Исследована и описана специфика и роль анализа дискурса как сверхсложной, саморазвивающейся системы в обучении грамматике иностранного языка на основе когнитивного подхода.

2. Разработан алгоритм реализации дискурс-анализа при обучении студентов неязыкового вуза дискурсивной грамматике иностранного языка с позиций когнитивного подхода с целью формирования у них грамматико-дискурсивных навыков.

3. Доказана необходимость вовлечения студентов в коммуникативно-когнитивную деятельность с целью формирования у них грамматико-дискурсивных навыков.

4. Установлены критерии оценки уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода, включающие в себя продуктивные грамматические навыки, а также репродуктивные навыки.

5. Разработана модель формирования грамматико-дискурсивных навыков и создана на ее основе научно обоснованная и проверенная на практике методика обучения студентов неязыкового вуза иноязычной дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода и доказана ее эффективность.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. Митчелл Л.А., Шильнов А.Г. Дискурс как основа формирования грамматических навыков в обучении иноязычному общению // *Язык и культура*. Томск, 2014. № 2 (26). С. 146-150 (авт. 0,2 п.л.).

2. Митчелл Л.А., Гураль С.К. Использование интернет-ресурсов в обучении иноязычной грамматике // *Язык и культура*. Томск, 2015. № 2. С. 117-122 (авт. 0,3 п.л.).

3. Гураль С.К., Митчелл Л.А. О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // *Язык и культура*. Томск, 2015. № 4. С. 173-181(авт. 0,6 п.л.).

4. Митчелл Л.А. Дискурс как основа при обучении иноязычному общению // Проблемы обеспечения качества современного образовательного процесса: сб. науч. статей / отв. ред. Е.Н. Васильева. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2011. С. 166-169 (0,2 п.л.).

5. Митчелл Л.А. Storyline как подход к обучению иностранному языку на физико-техническом факультете Томского государственного университета // Философия и наука в культурах Запада и Востока: мат-лы междунар. молод. конф., Томск, 28-29 сентября 2012 г. / под. ред. С.К. Гураль. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. С. 209-211 (0,2 п.л.).

6. Митчелл Л.А. Storyline как средство обучения иноязычному общению // Язык и культура. Приложение. Томск, 2012. № 1. С. 47-51 (0,3 п.л.).

7. Mitchell P.J., Mitchell L.A. Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 170-174 (авт. 0,15 п.л.).

8. Mitchell L.A., Mitchell P.J., Vozdvizhenskiy V.V. The Role of Actual Situational Contexts in the Interpretation of Situation-bound Utterances // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 313-317 (авт. 0,2 п.л.).