

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

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)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор С. К. Гураль

Тамбов 2016

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|------------|
| Введение..... | 4 |
| Глава I. Лингводидактические основы формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода | |
| 1.1 К определению понятия «дискурс». Основные категории дискурса Историография вопроса..... | 19 |
| 1.2 О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых | 34 |
| 1.3 Роль дискурса в обучении иноязычной грамматике на основе когнитивного подхода..... | 46 |
| Выводы по первой главе | 54 |
| Глава II. Методика обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода | |
| 2.1 Цели, принципы и специфика содержания обучения дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода...58 | |
| 2.2 Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода..... | 86 |
| 2.3 Опытное обучение и анализ результатов модели формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода..... | 91 |
| Выводы по второй главе..... | 115 |
| Заключение..... | 118 |
| Библиографический список..... | 120 |
| Приложение 1 | 136 |
| Приложение 2 | 161 |
| Приложение 3 | 162 |
| Приложение 4 | 163 |
| Приложение 5 | 167 |

| | |
|--------------------|-----|
| Приложение 6 | 182 |
| Приложение 7 | 190 |
| Приложение 8 | 192 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная парадигма образования предполагает переосмысление задач всей системы образования, как общего среднего, так и профессионального. Без этого любые реформы и инновации будут носить заведомо бессистемный, локальный и фрагментарный характер. Можно с уверенностью говорить о том, что новые тенденции в определении роли и характера развития системы образования носят глобальный, философский характер и совпадают не только на уровне стран европейского, но и всего мирового сообщества (С.К. Гураль, Г.В. Елизарова, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова).

На рубеже XXI века намечаются глобальные изменения, происходящие в мировом сообществе. В нашей стране происходят глобальные социально-экономические преобразования, которые затрагивают все сферы общественной жизни. Существенные изменения касаются также и сферы высшего образования. Образовательное пространство вступает в эпоху глобализации и начинает модернизироваться. Весьма актуальной сегодня становится идея глобализации образования: высшее образование является важным для понимания глобальных тенденций, развития страны. Создание европейскими странами единого образовательного пространства и участие Российской Федерации в Болонском процессе приведут к структурным изменениям (С.К. Гураль, Г.В. Елизарова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, Н.М. Андронкина и др.).

По мере развития информационных технологий и современной системы коммуникаций происходило распространение английского языка в глобальном масштабе. В настоящее время он является языком международного общения, который применяется практически во всех сферах жизни общества.

Самые передовые перспективы в развитии отечественного образования основываются на постулатах современной методологии научного мышления,

которые отражаются в языковом образовании, особенно в обучении иноязычному дискурсу (С.К. Гураль).

Знание иностранного языка является неотъемлемой частью личностной самореализации и самоопределения, однако в условиях современного мира специалисту необходимо кардинально улучшить владение иностранными языками при осуществлении профессиональной межкультурной коммуникации для того, чтобы стать конкурентоспособным и в полном объеме воспользоваться возможностями мобильности на международном уровне. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования учитывают в большей степени профессиональную направленность при обучении иностранному языку, а также большую ориентацию на применение языковых навыков при осуществлении профессиональной межкультурной деятельности.

Основной целью изучения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе является повышение уровня владения иностранным языком и развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Освоение данной дисциплины предполагает подготовку к решению социально-коммуникативных задач бытового, культурного, профессионального и научного характера, способствующих развитию готовности к межкультурному взаимодействию и дальнейшему самообразованию.

Изучение иностранного языка призвано:

- повысить уровень учебной автономии студентов неязыкового вуза;
- развить когнитивные и исследовательские умения у студентов неязыкового вуза;
- развить готовность студентов неязыкового вуза к самообразованию;
- повысить уровень развития информационной культуры студентов неязыкового вуза;
- расширить кругозор и повысить уровень общей культуры студентов неязыкового вуза;

- воспитать у студентов неязыкового вуза толерантность и уважение к духовным ценностям разных стран и народов.

Внешние требования к дисциплине обусловлены необходимостью обеспечить единство образовательного пространства на территории Российской Федерации в рамках первой ступени высшего образования (уровень бакалавриата). В основе разработки программы дисциплины лежат следующие положения, зафиксированные во ФГОС ВО.

- Владение иностранным языком является неотъемлемой частью подготовки специалистов в вузе.

- Курс обучения иностранному языку является многоуровневым и последовательным.

- Курс обучения иностранному языку должен разрабатываться в свете непрерывного образования.

- Обучение иностранному языку должно строиться на междисциплинарной, обобщенной основе.

- Обучение иностранному языку должно привести к комплексному развитию таких компетенций у студентов как коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной.

В результате освоения дисциплины «Иностранный язык» (в нашем случае – английский) обучающиеся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика* должны:

- *знать* грамматические основы иностранного языка и лексические единицы общего и профессионального характера в объеме, необходимом для практического владения языком;

- *уметь* использовать знание иностранного языка в профессиональной межкультурной деятельности;

- *владеть* иностранным языком в объеме, достаточном для понимания зарубежных источников информации в профессиональной сфере; навыками критического восприятия данной информации; навыками письменного

изложения своего мнения, а также навыками публичной речи; способностью к межкультурному общению в профессиональной сфере.

Обучение иностранному языку включает несколько аспектов. Одним из них является грамматика. При изучении иностранного языка грамматика занимает важное место, так как она является надежным фундаментом, на котором базируется употребление лексики, построение предложений, абзацев, текстов и конструируется дискурс. Иными словами, грамматика имеет огромное значение в обучении иностранному языку в целом и формировании языковых навыков и речевых умений в частности [120].

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 [113. С. 6].

На сегодняшний день технология формирования и развития дискурсивной компетенции, в том числе грамматико-дискурсивной, еще далека от совершенства. Данные диагностики уровня развития дискурсивной компетенции студентов свидетельствуют о недостаточном для коммуникации уровне у большинства студентов [113. С. 76].

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.

Несмотря на большое количество исследований и публикаций по проблеме обучения грамматической стороне речи [16; 23; 24; 28; 29; 39; 46; 47; 76; 78; 83; 110; 113; 115; 123; 134], 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 физико-технического факультета грамматической стороне иноязычного дискурса с позиций когнитивного подхода.

Таким образом, выявлены **противоречия** между:

- потребностью современного общества в профессионалах, способных на высоком уровне осуществлять межкультурное общение и познавательную деятельность на иностранном языке, что предусматривает сформированность у них навыков выбора и употребления адекватных грамматических форм и грамматического оформления высказываний, и существующей практикой обучения грамматической стороне иноязычной речи;

- необходимостью овладения студентами неязыкового вуза грамматико-дискурсивными навыками при изучении иностранного языка и неразработанностью модели данного процесса и методики обучения

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

Данные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: какова методика формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода?

Актуальность обозначенной проблемы обусловила выбор темы исследования: **«Формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода» (английский язык)**.

В качестве **объекта исследования** выступает процесс формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза.

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

Цель диссертационного исследования заключается в разработке научно обоснованной и проверенной на практике методики формирования грамматико-дискурсивных навыков иноязычной речи студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

Гипотеза исследования зиждется на предположении о том, что формирование грамматико-дискурсивных навыков при изучении иностранного языка студентами неязыковых вузов будет более результативным и 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 исследования**:

- *исследовать и описать* специфику и роль анализа дискурса как сверхсложной, саморазвивающейся системы в обучении грамматике иностранного языка на основе когнитивного подхода;

- *выявить и обосновать* последовательность организации обучения студентов неязыкового вуза грамматике иностранного языка с позиций когнитивного подхода с целью формирования у них грамматико-дискурсивных навыков;

- *определить* критерии оценки уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков студентов;

- *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, В. И. Карасик, А. А. Леонтьев, Б. Ю. Норманн, С. Пинкер, И. А. Стернин, Л. В. Щерба и др.); труды отечественных и зарубежных ученых по исследованию дискурса (Н. Д. Арутюнова, В. Г. Бороботько, С. К. Гураль, Т. А. ван Дейк, М. В. Йоргенсен, В. И. Карасик, А. Е. Кибрик, Е. С. Кубрякова, М. Л. Макаров, К. Ф. Седов, П. Серио, Ю.С. Степанов, С. Ю. Стрелкова, М. Фуко, Е. В. Чернявская, Е. А. Шатурная, 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. Миролюбов, 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. Цатурова, 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 студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода; статистико-математические методы обработки полученных данных, количественно-качественный анализ результатов опытного обучения.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет». В опытном обучении приняли участие 4 группы (46 студентов) физико-технического факультета, обучающиеся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 *Прикладная механика* и 16.03.01 *Техническая физика*.

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

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

На практическом этапе 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 у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода; разрабатывалась, теоретически обосновывалась и проверялась на

практике методика обучения студентов неязыкового вуза дискурсивной грамматике иностранного языка.

На заключительном этапе проводилось опытное обучение в естественных условиях в рамках дисциплины «Английский язык», осуществлялась обработка, анализ и интерпретация полученных результатов, завершалось оформление диссертационной работы.

Научная новизна 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 «Иностранные языки 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

иностранный язык 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 курсах по теории и методике обучения иностранным языкам в языковом вузе и на

курсах повышения квалификации и переподготовки преподавателей иностранных языков.

На защиту выносятся следующие положения.

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 компонентов, 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) эксплицитное 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 работы. Выводы и основные положения диссертации были изложены в докладах на следующих конференциях:

– Международная молодежная конференция «Философия и наука в культурах Запада и Востока» (Томск, Томский государственный университет, 28-29 сентября 2012 г.);

– XXIV Ежегодная международная конференция «Язык и культура» (Томск, Томский государственный университет, 7-9 октября 2013 г.);

– XXV Ежегодная международная научная конференция «Язык и культура» (Томск, Томский государственный университет, 20-22 октября 2014 г.);

– XXVI Ежегодная международная научная конференция «Язык и Культура» (Томск, Томский государственный университет, 28-30 октября 2015 г.).

Основные положения диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (2012-2015 гг.).

По результатам диссертационного исследования опубликовано восемь научных работ (три из них – в изданиях, рекомендованных ВАК, и одна – в издании, индексируемом в базе данных Web of Science).

Результаты диссертации внедрены в учебный процесс по дисциплине «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 обоснование актуальности и выбор 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 (п. 1.1), а также его роли в обучении иноязычной грамматике студентов неязыковых вузов (п. 1.3). Кроме того, в данной главе рассмотрены разработанные отечественными учеными характеристики дискурсивного аутентичного текста. Более подробно рассмотрена грамматическая аутентичность, которая в рамках нашего исследования представляет особый интерес (п. 1.2).

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* (п. 2.1); разработке этапов обучения грамматической стороне речи студентов (п. 2.2); описанию подготовки к проведению опытного обучения, описанию самого опытного обучения, анализу его количественных и качественных результатов (п. 1.3).

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 в процессе обучения.

ГЛАВА I. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИКО-ДИСКУРСИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

1.1. К определению понятия «дискурс»

Для обозначения роли дискурса в обучении иностранному языку, необходимо прежде всего дать определение понятию «дискурс». Понятие «дискурс» рассматривается и развивается в зарубежных и отечественных гуманитарных науках достаточно активно, следовательно, и наполняется различным содержанием и трактуется по-разному. Поскольку понятие «дискурс» ввиду своих многоаспектных свойств используется не только в лингвистике, но и в литературоведении, психологии, истории, философии, социологии, культурологии, этнографии, педагогической риторике и других науках, общепризнанного определения «дискурса» не существует, понятие носит междисциплинарный характер. Однако, Ю. С. Степанов отмечает, «что многозначный термин «дискурс» употребляется рядом авторов в значениях, почти омонимичных, т.е. даже не синонимичных» [111. С. 36]. К важнейшим из них ученый относит: 1) связный текст; 2) устно-разговорную форму текста; 3) диалог; 4) группу высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность — письменная или устная. В своей работе автор подчеркивает, что «лишь значительно позднее англосаксонские лингвисты осознали, что "дискурс" — это не только "данность текста", но и некая стоящая за этой "данностью" система, прежде всего грамматика» [111. С. 36]. Мы в нашем исследовании будем рассматривать дискурс с точки зрения лингвистики, здесь также следует отметить, что в современной лингвистике при определении понятия «дискурс» важное значение имеет научная традиция, подходы различных национальных школ дискурсивного анализа, из этого следует, что в различных школах дискурсивного анализа понятие дискурса будет варьироваться. Например, согласно англо-американской лингвистической традиции [128 С.105], под «дискурсом понимается связная речь (connected speech) и отождествляется с диалогом», диалогичность понимания текста отмечалась еще Ф. Шлейермахером (1836 г.) [6], поскольку он считал, что герменевтика должна быть искусством понимания чужой речи с целью сообщения другим людям содержания текста, отраженного в мыслях

интерпретатора, и включил диалогические отношения между интерпретатором и автором, интерпретатором и потребителем информации в круг интересов герменевтики. Однако, разработкой теории диалога и «чужого голоса» мы обязаны М. М. Бахтину [6]. Текст, по Бахтину, является «той особенностью, которая выделяет человека как объект гуманитарных наук и является основой взаимопонимания людей, их духовного контакта» [6. С. 345]. Процесс понимания текста включает диалог автора и читателя и диалог каждого из них со всей предшествующей и современной культурой, а если в дело включен интерпретатор, то еще и его диалог со всеми остальными. Дискурсивный анализ направлен в первую очередь на вербальное общение.

Особое теоретическое наполнение получила французская школа дискурсивного анализа. Анализ дискурса как самостоятельное направление возник в 60-е годы XX в. во Франции и изначально развивался как интегративное учение, соединяющее исторические, философские, марксистские, психоаналитические и в последнюю очередь лингвистические представления о дискурсе [128].

Особо следует подчеркнуть, что в работах Мишеля Фуко развивается иная концепция дискурса, связанная с множеством разнообразных сфер человеческого познания. Это социально-историческая информация, фон, соотносящий события с дискурсом, или «мир дискурса». Дискурсивный анализ, по М. Фуко, ищет ответ не столько на вопрос, что было действительно сказано, а что под этим подразумевается. При этом высказывание, по М. Фуко, это «невербальное высказывание, не лингвистически определяемая последовательность знаков, но сегмент человеческого знания» [126. С. 71].

Интерес и цель дискурсивного анализа заключаются в том, чтобы определить историческое место каждого дискурсивного события (высказывания, теории, текста, новой идеи). Дискурс, по мнению В. Е. Чернявской, «охватывает все возможности для появления определенных

высказываний или действий и, следовательно, обладает возможностью управления и направления высказываний» [128. С. 108]. По мнению В. Е. Чернявской, теоретическое описание дискурсивной формации возможно только ретроспективно. Далее следует пояснить понятие дискурсивная формация. «Дискурсивная формация – это сеть когнитивных отношений между понятиями, теориями, высказываниями, между всем тем, что в той или иной степени релевантно для возникновения данного знания» [128. С. 71]. Следует подчеркнуть, что М. Фуко определяет единство вводимой им дискурсивной формации через системность понятий и описывает дискурс как «место возникновения понятий», анализ возникновения и становления определенного знания осуществлялся М. Фуко как исторический анализ, как археология знания в соответствии с замыслом, методологией, целями его самобытной концепции.

Наряду с работами М. Фуко в области дискурс-анализа появились труды Л. Альтюссера, Ж. Лакана, М. Пеше и франкоязычного швейцарца лингвиста П. Серио. В отличие от М. Фуко эти ученые расшифровывают тексты и высказывания как продукты “идеологической и психической практики”, используя дискурсивный подход [128].

Идеи М. Фуко явились стимулом и предпосылкой для последующих разработок в данном направлении, связанных с именами крупных немецких ученых, таких как Утца Маас, Юрген Линк и Юрген Хабермас. Любой текст, по их мнению, «является частью и выражением общественной практики, которая уже определяет массу других возможных текстов. При этом анализ текста становится идеологически ориентированным анализом дискурса, который выступает как соответствующая языковая формация по отношению к социально и исторически определяемой общественной практике» [128. С. 109].

Особое место в концепциях дискурса занимает так называемый критический анализ дискурса [128]. Данная концепция сложилась в 1980-е годы благодаря трудам таких английских ученых, как Н. Фэрклоу, П.

Хилтон, голландский лингвист Т. Ван Дейка и австрийский исследователь Р. Водак. Цель критического анализа дискурса заключается в наиболее общей формулировке задач в изучении социальных и политических структур через анализ языкового употребления. Проблемы дискурса и власти, языка как инструмента социальной власти, социальных, национальных, гендерных стереотипов занимают здесь центральное место. Методически важный акцент в критическом анализе дискурса, по Р. Водак и З. Егеру, делается на изучении текстов, поскольку дискурсы актуализируются в текстах, так как дискурс – это совокупность взаимосвязанных текстов; при этом текстовая взаимосвязь обеспечивается темой, тематической прогрессией макротемы в отдельных под- и микротемах, в высказываниях / текстах. Таким образом, текстоцентрический принцип является центральным в анализе дискурса» [128. С. 112].

Дискурс в 60-70-е годы понимался как связанная последовательность предложений или речевых актов. С позиций, которые рассмотрены в книге Тойна ван Дейка «Язык Познание Коммуникация» [40], «дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы: знания о мире, мнения, установки, цели адресата, необходимые для понимания текста» [40. С. 8]. Т. ван Дейк обращает наше внимание на «модель ситуации» в качестве основного типа репрезентации знаний. По мнению Т. ван Дейка, в основе ситуационных моделей «лежат личностные знания носителей языка, аккумулирующие их предшествовавший индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции. Ситуационная модель наполняется конкретной информацией в различных коммуникативных актах» [40. С. 9]. По сути дела, позиция Т. ван Дейка заключается в том, текст может быть понят только тогда, когда понимается ситуация, о которой идет речь. Поэтому «модели ситуаций» необходимы в качестве основы интерпретации текста. Использование моделей, в свою очередь, может объяснить, почему слушающие понимают имплицитные части текстов – они активизируют соответствующие

фрагменты ситуационной модели. Только на основе моделей можно определить истинность или ложность тех или иных частей текста, установить их кореферентность и выявить связность на локальном и глобальном уровнях [40].

Вторая особенность когнитивной модели обработки дискурса Т. ван Дейка [40] связана с его представлением о процессе организации знаний не как жестко алгоритмической, а как гибкой стратегической процедуре, заключающейся в отборе наиболее значимой в данном контексте и для данных коммуникантов информации, при этом стратегический подход ориентирован не на последовательный анализ отдельных уровней языка – от синтаксиса к прагматике, от понимания слов к последовательностям предложений, а на комплексность описания. Только тщательно и детально исследуя социальный контекст функционирования языка, мы можем надеяться узнать о нем что-то действительно новое.

Категория дискурса требует уточнений по отношению к терминам “текст” и “речь”. Так, М.Л. Макаров пишет, что “текст” и “речь” – это две неравнозначные стороны дискурса. Дискурс понимается как все, что нами говорится и пишется, иначе говоря, как языковой материал в любой его репрезентации – звуковой, графической или закрепляющей языковую информацию другим физическим способом. Текст узко понимается как языковой материал, фиксированный на том или ином материальном носителе» [70. С. 4]. Таким образом, согласно Макарову, текст и речь будут видовыми по отношению к объединяющему их родовому термину «дискурс». Многие исследования построены на противопоставлении дискурса и текста по оппозитивным критериям *функциональность vs структурность*, *динамичность vs статичность*, *процесс vs продукт*, *актуальность vs виртуальность*. Согласно точке зрения Макарова, текст рассматривается как абстрактный теоретический конструкт, реализующийся в дискурсе, как и предложение, которое актуализуется в высказывании.

Сравнивая «дискурс» и «текст», Д. Кристалл указывает, что «понятие «дискурс» фокусирует внимание исследователей на живом языке и естественном общении, тогда как текст фокусирует внимание на структуре языка, письма и графике» [143. С. 116]. Вслед за Д. Кристаллом, С. Р. Макерова справедливо отмечает, что понятие «дискурс не используется в применении к текстам «мертвых языков» [71. С. 186].

В более экспрессивной форме описывает различие между текстом и дискурсом В. В. Красных. Автор презентует текст как «готовую картинку», «снимок», «законченный продукт, подвергшийся определенной обработке», а дискурс, по его мнению, – это процесс и то, что его окружает. Более того, творение текста он сравнивает с окончанием творения художника, который при завершении своего мастерства отложил кисть и карандаш [71].

В. Е. Чернявская пишет, что «текст – это результат коммуникативно-речевой деятельности, являющийся основополагающим, но не единственным в сложной системе коммуникативного процесса» [127. С. 19]. Признание этого факта в современной теории текста привело к перемещению исследовательских интересов от вопросов внутритекстовой организации к тексто- и смыслопостроению. Можно сказать, что текст получает свое реальное наполнение и осмысление через неразрывную связь с экстралингвистической окружающей средой. Сущность целого текста может быть объяснена только при учете коммуникативного, социокультурного и когнитивного факторов; такое осмысление, по мнению В. Е. Чернявской, лежит в основе современного разделения понятий “текст” и “дискурс”.

В.Е. Чернявская характеризует дискурс как коммуникативный процесс, приводящий к определенной структуре – тексту. Однако анализ текста направлен на внутритекстовые отношения высказываний между собой, а анализ дискурса характеризует внешние по отношению к тексту особенности коммуникативного процесса [126].

Н. Филипс пишет, что тексты не обладают смыслами сами по себе; они приобретают смысл только в процессе взаимодействия с другими текстами,

дискурсами, с которыми они связаны, способами их производства, изменения и потребления. Дискурс-анализ направлен на изучение того, как тексты приобретают значение в этих процессах, а также их роли в конструировании социальной реальности в процессе создания значений [160].

Соответственно, если мы хотим понять дискурс и его эффекты, мы должны также понять контекст, в котором он возникает. Дискурс не может существовать вне контекста. Дискурсы реализуются с помощью различных текстов, хотя они существуют вне конкретных текстов, которые их составляют. Тексты, таким образом, могут рассматриваться как дискурсные «единства» и материальные воплощения дискурса (Chalaby, 1996). Тексты могут приобретать различные формы, включая письменные тексты, устные слова, изображения, символы, артефакты и т.д. (Grant, Keenoy & Oswick, 1998) [160].

Итак, дискурс-анализ направлен на изучение конструктивных эффектов дискурса в рамках структурированного и систематического исследования текстов (Hardy, 2001). Тем не менее, дискурсные практики осуществляются не в вакууме, а дискурсы не «обладают» значениями. Напротив, дискурсы коллективно разделяемы и социальны, рождаясь из взаимодействия между социальными группами и сложными социетальными структурами, в которые интегрированы дискурсы. Соответственно, если мы хотим понять дискурс и его эффекты, мы должны также понять контекст, в котором он возникает (Scherzer, 1987; Van Dijk, 1997) [160].

В целом, интерес к связи между дискурсом и социальной реальностью обязывает нас изучать конкретные тексты как проявления дискурсов, но мы не можем найти дискурсы в самих отдельно взятых текстах. Стало быть, мы должны изучать совокупности текстов, которые интегрируют и производят дискурсы (Parker, 1992). Мы не можем просто фокусировать наше внимание на одном тексте; напротив, мы должны анализировать комплексы текстов, поскольку речь идет о связи между текстами, изменениях в текстах, новых текстуальных формах, новых системах распространения текстов, что в целом

конституирует дискурс во времени. Равным образом, мы должны учитывать социальный контекст, в котором существуют тексты и производятся дискурсы. Именно изучение связи между дискурсами и конституируемой ими социальной реальностью делает дискурс-анализ сильным методом исследования социальных феноменов [160].

В настоящее время понятие *дискурс* (фр. discours, англ. discourse, нем. diskurs от лат. discursus – беседа, разговор, речь, процесс языковой деятельности) используется в ряде гуманитарных наук, предмет которых прямо и опосредованно предполагает изучение функционирования языка.

Макаров М.Л. в своей книге «Анализ дискурса в малой группе» дает следующее определение дискурсу, а именно что «дискурс понимается как все, что нами говорится и пишется, иначе говоря, языковой материал, а текст рассматривается как абстрактный теоретический конструкт, реализующийся в дискурсе» [69. С. 4].

Также важным источником анализа дискурса, по мнению автора, являются феноменологическая микросоциология и социология языка, представленная такими учеными, как: Эрвин Гоффман, Гарольд Гарфинкель и Арон Сикурель, уделявшим большое внимание изучению повседневного речевого общения. Такая направленность исследований вскоре породила особый интерес к наиболее обыденному, и в то же время наиболее специфическому виду речевого общения, – разговору (конверсация), постепенно стали исследоваться различные типы диалогов: интервью, школьный урок, судебное заседание, разговор врача с пациентом, посещение ресторана, детские разговоры и др.

С. К. Гураль в своей монографии «Язык как саморазвивающаяся система» пишет, что дискурс является центральным в методологии современной лингвистики, и справедливо подчеркивает, что данный термин близок по смыслу к понятию «текст», но при этом отмечает динамический характер языкового общения [38. С. 80].

Изучение дискурса, по мнению С. К. Гураль, имеет огромную важность для установления эффективной межкультурной коммуникации, так как изучение дискурса вовлекает обучающихся и педагога в мир открытий о живом языке и представляет обучающимся возможность увидеть, как значение создается и передается, что дает возможность более глубоко понять функционирование реального языка.

Вслед за М. Л. Макаровым, В. Е. Чернявская считает, что понятие «дискурс» не дублирует и не подменяет понятия «текст», а обозначает «...коммуникативный и когнитивный (ментальный) процесс, приводящий к образованию некой формальной конструкции – тексту. Совокупность тематически соотнесенных текстов, функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной сферы, составляет эмпирический базис для описания дискурса» [126. С. 76].

Н.Д. Арутюнова дает следующее определение дискурсу: «речь, погруженная в жизнь» [7 С. 137].

Нам также кажется целесообразным привести определение, предложенное Барбарой Джоунстоун (В. Johnstone), она пишет, что дискурс – это реальные коммуникативные действия в языке, а язык не абстрактная система, а то, как человек использует имеющиеся у него знания о языке, т.е. знания, основанные на воспоминаниях того, что он говорил, слышал, видел или писал ранее [155].

Важным представляется определение дискурса, данное Г. А. Орловым, в котором автор рассматривает дискурс «как категорию (естественной) речи, материализуемой в виде устного или письменного речевого произведения, относительно завершенного в смысловом и структурном отношении» [90. С. 14].

Отечественный учёный В. И. Карасик определяет дискурс как «текст, погруженный в ситуацию общения» и выделяет два особых типа дискурса: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) дискурс [51. С. 5-20]. В персональном дискурсе

говорящий понимается как личность со своим внутренним миром. Персональный дискурс подразделяется на две разновидности: бытовое и бытийное общение. Специфика бытового общения детально отражена в исследованиях разговорной речи. В бытийном дискурсе общение преимущественно монологично и представлено произведениями художественной литературы. В институциональном дискурсе говорящий понимается как представитель той или иной социальной группы. Институциональный дискурс – это коммуникация в заданных рамках статусно-ролевых отношений, выделяемая по двум признакам: цели и участники коммуникации [51].

С нашей точки зрения, Е. С. Кубрякова права в том, что «оба понятия “текст” и “дискурс” существуют в лингвистике как вызывающие острые дискуссии и как не имеющие общепринятых толкований» [64. С. 519]. Между тем нельзя представить прогрессивного развития целого ряда научных дисциплин, не только лингвистики, использующих эти понятия, без разъяснения того, что же считается дискурсивной деятельностью. Тем более это важно для лингвистики, так или иначе связанной с потоками речи и передачей информации, с ее запросом и обработкой, с ее хранением в многочисленных описаниях мира и разнообразных словарях, а также с общими вопросами, касающимися того, как работает человек с информацией по мере ее поступления извне и по мере развертывания речи. Все эти вопросы ставятся в так называемой когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания, в установки которой входят принципы обязательного рассмотрения каждого языкового явления, каждой языковой формы по ее участию в выполнении языком двух его важнейших функций – когнитивной и коммуникативной [64].

Дискурс, по мнению Е. С. Кубряковой, «это особая форма использования языка» [64. С. 526] в устной или письменной форме, результатом этой деятельности является текст, который выражает особую ментальность, как

компонент определенной социальной деятельности людей, которые представляют исполнителей процессуальной деятельности. [64. С. 526].

Нельзя не согласиться с мнением Е. С. Кубряковой [64], что сегодня дискурсивные исследования в ряде научных парадигм ориентированы, прежде всего, «на выяснение особенностей живой устной речи, однако не следует забывать, что мы также многим обязаны письменным текстам, так как в описаниях мира, научных руководствах и учебниках, в массе публикаций на различные темы и разных языках мы встречаемся с зафиксированными свидетельствами работы человеческой мысли и отражением опыта человека, деятельности по осмыслению мира и его оценке. Следовательно, за каждым высказыванием стоит дискурсивная деятельность отдельного взятого человека или же группы людей» [64. С. 528].

Е. С. Кубрякова пишет, что «*интенциональность* является одной из составляющей дискурса, а с интенциональностью вступающего в дискурсивную деятельность человека связано и *целеполагание*» [64. С. 528]. Нередко указывают, что конкретный тип дискурса создает своего идеального адресата и что дискурс рассчитан на определенную аудиторию.

Анализируя типы дискурса, автор указывает, что «чем сложнее типы дискурса, чем в более сложную деятельность человека “погружен” дискурс, тем более сложные правила грамматики вступают в действие и тем более сложные принципы моделирования новой лексики набирают свою силу» [64. С. 531].

Важное, на наш взгляд, для нашего исследования понимание дискурса приводит в своей монографии «Интегративное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискурсу» С. Ю. Стрелкова [113]. Автор указывает, что согласно современным целям обучения иноязычному общению именно дискурс должен являться основой обучения, поскольку адекватность речевого поведения обучаемых определяется достижением коммуникативной цели в определенной ситуации иноязычного общения, а не

просто правильностью или неправильностью порождаемых высказываний. Дискурсивная основа обучения подчеркивает динамический, деятельностный характер языка с учетом экстралингвистических факторов ситуации межкультурного иноязычного общения.

С позиций современной методической науки, «текст рассматривается как носитель определенной информации, а также как образец использования конкретного языкового материала в речи» [113. С. 62]. Однако при этом отмечается недостаточность функций текста в процессе обучения иноязычному общению. Чаще всего такая недостаточность функций текста может объясняться подходом к тексту как комплексу определенных знаний, объединенных общей тематикой. Если в процессе обучения преподаватель ограничивается только лингвистическим анализом текста, получается некая оторванность текста как средства обучения от цели обучения. Из этого следует методический вывод о том, что единицей обучения иноязычному общению должен быть не собственно текст, а дискурсивное событие, базирующееся на реальной коммуникации и предполагающее наличие коммуникативной цели.

На основе проведенного обзора работ, проанализировав различные определения термина «дискурс», предлагаемые отечественными и зарубежными исследователями, мы позволим 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, а внешняя 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», мы сравнили его с таким понятием, как «текст». Далее нам бы хотелось более подробно остановиться на его характеристиках, которые, по нашему мнению, являются наиболее важными для разработки методики формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

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

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

Мнения многих исследователей сходятся в том, что дискурс является вербальной коммуникацией и вне актов живого речевого общения о дискурсе говорить невозможно.

Соответственно, важность понятия «дискурс» заключается в том, что только опора на дискурс позволяет сделать процесс обучения иноязычному общению моделью процесса реальной коммуникации, а именно приблизить условия обучения к условиям использования изучаемых языковых структур.

Наиболее важным элементом дискурса является знакомство обучающихся с реальными образцами иноязычного общения в контексте актуальных для будущего специалиста коммуникативных ситуаций. В качестве примера можно привести некоторые из них: «прием гостей», «проведение экскурсий по университету, лабораториям», «на конференции», «на почте», «на вокзале», «в аэропорту», «в гостинице», «прием у врача (диалог врача и пациента)», «беседа по телефону», «в ресторане», «в магазине», «собеседования, опросы» и др.

Проблема активного овладения языковыми средствами должна решаться на уровне овладения дискурсом. Это предполагает не только знание

определенного количества лексических единиц и владение основными правилами грамматики изучаемого языка, но и, прежде всего, умение адекватно понимать разные типы дискурса в зависимости от определенной ситуации общения, коммуникативные цели, установки, социальные роли коммуникантов, возможные отклонения речевого поведения от нормы в пределах узуса, а также умение порождать высказывания, приемлемые в конкретной ситуации иноязычной коммуникации [113. С. 78].

Итак, мы рассмотрели такое явление, как дискурс, на основе работ отечественных и зарубежных исследователей. Дискурс определил свое направление в лингвистических науках и стал объектом исследований теории обучения иностранным языкам. Важным моментом, несомненно, становится рассмотрение его основных компонентов, которые были изучены в работах М. Л. Макарова и С. К. Гураль.

М. Л. Макаров пишет, что «дискурс устроен по определенным правилам, характерным для данного языка» [90. С. 23]. Он выделяет основные базовые категории дискурса, такие как: пропозиция, инференция, экспликатура и имплицатура, референция, релевантность и пресуппозиция. В свою очередь, к предложенным М. Л. Макаровым компонентам дискурса С. К. Гураль в своей монографии «Дискурс-анализ в свете синергетического видения» [32. С. 83] предлагает добавить еще одну очень важную, на наш взгляд, категорию дискурса – ментальный лексикон.

Так, проблемы организации ментального лексикона привлекают внимание международного научного сообщества. Основные принципы и результаты экспериментов в данной области сформулированы в работах и статьях С. К. Гураль, Т. В. Черниговской, Н. Казаниной, Т. И. Свистуновой, Н. А. Слюсарь, С. Н. Цейтлин, а также таких зарубежных авторов как Э. Трейсман (Treisman, 1961), К. Форестер (Forester, 1976), Дж. Мортон (Morton, 1969), Дж. МакКлелланд (McClelland, 1981), Б. Баттеруорту (Butterworth, 1983), К. Фаулер (Fowler, 1987), Дж. Байби (Bybee, 1985), М. Аллен и У. Бэдекера (Allen, Badecker, 2002), Дж. Эйчисон (Aitchison, 1994, 2002), Д.

Крепальди (Crepaldi, 2010), Е. Смолки (Smolka, 2014), Э. Жиродо и М. Вога (Giraud, Voga, 2014). Данная категория дискурса связана со способностью человека «хранить в своей памяти огромное количество слов, а в необходимый момент в процессе общения мгновенно извлекать нужные слова» [32. С.17]. Слова в нашем сознании не разбросаны беспорядочно, а имеют определенную сложную систему, благодаря чему человек может подобрать необходимое слово за доли секунды. Дж. Эйчисон (Aitchison) [138] в своей работе пишет, что огромное количество слов в словарном запасе человека и высокая скорость оперирования ими подтверждают наличие ментального хранилища слов, которое она называет «ментальным лексиконом». Организация ментального лексикона, конечно же, отличается от организации словаря прежде всего по структуре, т.е. если слова в словаре расположены в алфавитном порядке, то ментальный лексикон предполагает неалфавитную систему расположения. Также наблюдается отличие и в том, что каждое слово в словаре изолировано от других слов, в то время как в ментальном лексиконе слова связаны с другими единицами. В ментальном лексиконе хранится во много раз больше слов и информации о каждом слове, т.к. для ментального лексикона характерна гибкость и текучесть, что влечет за собой появление новых слов, а в словарях не всегда можно встретить слова, которые совсем недавно появились в устной речи. Мы не можем подсчитать количество слов, которые находятся в ментальном лексиконе, чего не скажешь о словаре. Принимая точку зрения С. К. Гураль, мы считаем, что все приведенные выше факты сближают категорию ментальный лексикон с дискурсом и что его можно рассматривать как один из компонентов дискурса.

1.2. О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых

В последние годы в методике обучения иностранным языкам все большее внимание уделяется проблеме грамматической аутентичности речи обучаемых. Аутентичность в методике обучения иностранным языкам,

прежде всего, отождествляют с текстом и его связью с ситуацией реальной коммуникации, что, на наш взгляд, тесно связано с темой нашего исследования.

Аутентичным считается текст, который изначально создан не для учебных целей, т.е. текст, написанный носителями языка для носителей этого языка [56]. Для аутентичных текстов характерно содержание лексических единиц, распространенных в типичных ситуациях общения, фоновой лексики, реалий, разговорных клише и др., что, на наш взгляд, позволяет обучающимся проникнуть в национальную культуру народа изучаемого языка [101. С. 117].

В. П. Фурманова [101] отмечает, что на занятиях по иностранному языку важно использовать аутентичные материалы, которые содержат фоновую информацию, которую студентам необходимо усвоить и которая способствует формированию у студентов коммуникативной компетенции. В процессе обучения студентам необходимо усвоить определенный объем фоновых знаний, который в методике обучения иностранным языкам определяется как «фреймовая пресуппозиция – единица, лежащая в основе фоновых знаний инокультурной общности как невербальный компонент коммуникации и являющаяся национально-специфическим индикатором интеркультурного общения» [101. С. 116].

В.П. Фурманова выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть «культурно-языковая» личность для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации [124]:

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон;
- 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;
- 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения.

По мнению автора, каждый язык является национальным средством коммуникации, и, соответственно, в нем естественно отражаются специфически национальные факты культуры того народа, которому он служит.

Г. И. Воронина определяет аутентичные тексты как «тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка» [101. С. 117]. Автор выделяет два вида аутентичных текстов, представленных различными жанровыми формами [101]:

1) функциональные, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию (в данную группу автор предлагает включить вывески, рисунки, указатели, дорожные знаки, путеводители и пр.);

2) информативные, выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (в данную группу автор предлагает включить актуальную сенсационную информацию, письма читателей в печатные издания, интервью, опрос мнений, объявления, статьи, репортаж и пр.).

На наш взгляд, Скотт Торнбери (S. Thornbury) в своей книге «How to teach grammar» [169] справедливо отмечает, что зачастую тексты в учебниках и учебных пособиях по грамматике специально созданы и подобраны таким образом, чтобы показать, как функционирует определенная грамматическая конструкция в тексте. Такие тексты, по мнению автора, нельзя отнести к аутентичным текстам, так как изначально их упрощают для понимания студентами и звучат такие тексты искусственно. В качестве примера автор приводит текст из учебника по грамматике А.С. Хорнби (A.S. Hornby) «Oxford Progressive English Course»:

This is Mr. West. He has a bag in his left hand. Where is he standing? He is standing at the door of his house.

What is Mr. West going to do? He is going to put his hand into his pocket. He is going to take a key out of his pocket. He is going to put the key into the lock.

Mr. West has turned the key in the lock. He has opened the door. He has taken the key out of the lock. He has put the key back into his pocket. The door is open now.

Mr. West is going into the house. What is he going to do next? He is going to close the door.

Такие тексты не вызывают интерес у обучающихся, а также искажают реальное функционирование языка.

В качестве аутентичных материалов в обучении автор предлагает использовать Интернет-ресурсы (песни, произведения художественной литературы, журналы и др.). Использование аутентичных материалов, содержащих множество незнакомых слов и грамматических конструкций, на занятиях может понизить мотивацию в изучении иностранного языка у студентов особенно на начальном этапе обучения. В таких случаях упрощение аутентичных текстов, по мнению автора, неизбежно, а задача преподавателя – отобрать такие тексты, которые не искажают реальное функционирование языка. В качестве примера автор приводит упрощенный аутентичный текст:

This is Mr. West. He has a bag in his left hand. Where is he standing? He is standing at the door of his house.

What is Mr. West going to do? He is going to put his hand into his pocket. He is going to take a gun out of his pocket. He is going to put the gun at

Методисты (Т. В. Минакова, Р. П. Мильруд, Е. В. Носонович, Л. В. Михалева, С. Ю. Стрелкова, И. И. Халеева) приводят следующие аргументы в пользу использования аутентичных, созданных и предназначенных для носителей языка, на занятиях по иностранному языку [79, 84, 113].

1. Использование преподавателем неаутентичных текстов, написанных для учебных целей, может в дальнейшем затруднить переход к пониманию аутентичных текстов, взятых из «реальной жизни».

2. Учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики.

3. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучаемых.

4. Аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка.

5. Аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте

Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович [79] разработали следующие параметры аутентичного учебного текста. Они рассматривают совокупность структурных признаков текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. Согласно их мнению, «такой текст представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления» [79. С. 8].

Далее в нашем исследовании мы рассмотрим разработанные Е. В. Носонович и Р. П. Мильрудом характеристики дискурсивного аутентичного текста, а именно структурную аутентичность, лексико-фразеологическую аутентичность, функциональную аутентичность и более подробно остановимся на грамматической аутентичности, которая в рамках нашего исследования представляет особый интерес [79. С. 8–12.].

Структурная аутентичность. Это понятие авторы связывают со спецификой построения текста, его логикой, содержательной и формальной целостностью. В аутентичном тексте, как справедливо отмечают авторы, отдельные предложения тесно связаны и взаимно дополняют друг друга, а между ними устанавливаются логические отношения, возникают тематические цепочки, обеспечивающие коммуникативную целостность текста.

Тексты насыщены коннекторами (but, so, because, then) и содержат элементы противительной, причинно-следственной и других логических связей. Это объединяет предложения, составляющие текст, в единое логическое целое и позволяет проследить ход рассуждения автора.

Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд отмечают, «что умело составленный диалог позволяет избежать обучения описательным структурам, работы над препарированной учебной моделью. Диалог представляет собой аутентичный дискурс, даже если он построен на простой лексике и грамматике» [79. С. 8-12]. Например:

– What would you like, Jessica? A hot dog or pizza?

– Hm, I had a hot dog for lunch. I'll have some pizza.

– I'd prefer a hot dog. And to quench your thirst? Coffee or lime juice – which would you rather drink?

– Definitely lime juice. It's too late for coffee!

В диалоге представлен ряд аутентичных логико-грамматических связей:

1) причинно-следственных (I had a hot dog for lunch, so now I'm going to have some pizza. I'll drink lime juice because it's too late for coffee.);

2) разделительных (hot dog or pizza? Coffee or lime juice);

3) модальных (I'd prefer; would you like).

Лексико-фразеологическая аутентичность. Правильный выбор лексики и фразеологии существенно помогает в достижении аутентичности текста. Фразеологические обороты придают тексту идиоматичность и экспрессивность, так как обладают национальной спецификой, определяемой особенностями языка. Употребление и понимание фразеологических оборотов зачастую вызывает трудности у студентов, но, тем не менее, исключение фразеологии из учебного материала нежелательно, так как это обедняет текст, лишает его выразительности, своеобразия.

Аутентичный текст – это весьма подходящий материал для ознакомления обучающихся с фразеологией иностранного языка и для

дальнейшего иноязычного общения. Конкретные примеры позволяют продемонстрировать существующие расхождения между родным и изучаемым языками. Например, в английском языке широко употребляются фразовые глаголы, которые зачастую вызывают трудности у русскоязычных учащихся:

1. Kate has always *looked up to* her father (to respect and admire).

2. I *came across* an old school friend of mine when I was travelling to Canada (to meet someone by chance).

3. They can no longer afford to *fiddle around* – it's time they acted (*informal* to spend time doing silly or unimportant things).

Someone obviously broke the machine but no-one will *own up* to it.

Come on, *own up!* Who's been using my mug? (to admit that you have done something wrong, especially something that is not important).

Зачастую студенты, зная значение глагола и частицы (предлога или наречия), не могут вывести правильное значение фразового глагола. Парадоксально, что в этой связи фразовые глаголы мало представлены в учебниках, предназначенных для школьников. Однако без этих глаголов невозможно говорить об аутентичной иноязычной речи. Помимо того, целесообразным представляется постепенно вводить в учебные материалы новые фразовые глаголы наряду с ранее изученными фразовыми глаголами, так как фразовые глаголы можно считать усвоенными лишь в том случае, если учащийся правильно понимает и использует их в различных контекстах и в реальных ситуациях общения.

Сегодня у студентов есть возможность проходить онлайн уроки, посвященные изучению фразеологии английского языка. Аудио, видео, подкасты и тесты на сайте BBC: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish> можно использовать на занятиях иностранного языка и в качестве самостоятельной работы. Выполнение онлайн заданий позволит студентам прийти к выводу, что использование фразеологизмов чаще встречается в устном дискурсе чем в письменном дискурсе.

Огромное значение для достижения аутентичности учебных текстов имеет правильный отбор фразеологических оборотов. Знакомство с фразеологизмами формирует у обучаемых навыки аутентичного речевого поведения.

Функциональная аутентичность. Это понятие подразумевает естественность отбора языковых средств.

Овладение студентами умением выбрать оптимальное в определенной ситуации общения средство выражения мысли является одной из важнейших задач при изучении иностранного языка, так как употребление неуместных лексических единиц и конструкций делает их речь на иностранном языке неаутентичной. Поэтому в учебные задания следует включать самые разнообразные по стилю тексты.

В качестве примера можно привести следующие диалоги из книги С. Торнбери (S. Thornbury) «How to teach speaking» [170]:

Диалог 1.

Speaker A: Coffee?

Speaker B: Thanks.

Speaker A: Milk?

Speaker B: Please.

Speaker A: Sugar?

Speaker B: No, thanks.

Диалог 2.

Speaker A: Coffee?

Speaker B: Please.

Speaker A: Milk?

Speaker B: Just a drop.

Авторы отмечают, что неумение выбрать соответствующие ситуации лингвистические средства и конструкции нередко ведет к нарушению норм этикета. Так, выбор формы приветствия (Hi, Hello, Good morning) зависит от того, обращаемся ли мы к незнакомому человеку, коллеге или близкому другу. Чтобы помочь обучающимся усвоить разговорные конструкции, присущие данному языку, в задания необходимо включать тексты, иллюстрирующие актуальные для будущего специалиста ситуации и обучающие речевому поведению в различных обстоятельствах. В процессе обучения студенты, работая над функционально аутентичным учебным текстом, познакомятся с разнообразными лингвистическими средствами, которые используются в реальных условиях употребления языка.

Грамматическая аутентичность. Это понятие связано с правильным использованием свойственных для данного иностранного языка грамматических структур.

Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович [79] иллюстрируют в качестве первого примера модели отрицательных предложений. Авторы обращают наше внимание на то, что при переводе с русского языка на английский часто меняется место отрицания в предложении либо перевод русского отрицательного предложения на английский язык осуществляется без отрицания:

Я думаю, что его не назначат главным менеджером. – I don't think he will become a top manager.

Не забудь купить цветы. – Remember to buy flowers.

Вы не знаете ее электронную почту? – Do you know her email?

Не позволяй им так делать. – Stop them doing that.

Сдержанность в выражении своего мнения является характерной для аутентичной английской речи:

Этот концерт плохой. – This isn't a great concert.

Широко употребимы глаголы обобщающего значения:

Он съел 3 пирога. – He had 3 pies.

Пенал лежал на стуле. – The pencil case was on the chair.

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

Грамматически аутентичное оформление фразы не менее важно, чем аутентичное лексическое наполнение. Грамматика языка непрерывно развивается, и учебные пособия не всегда отражают современные тенденции аутентичной речи. Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд иллюстрируют это на примере использования местоимения *it* для обозначения животных. Англичане используют местоимение *he/she*, говоря о своих домашних животных, а в устаревших учебниках чаще всего употребляется местоимение *it* для обозначения питомца.

В английском языке для выражения просьбы или предложения широко используются структуры *Would you mind...? Let's...? How about...?*, а также вопросительные концовки (*You wouldn't mind closing the window, would you? Let's sit down for a while, shall we?*), инверсии, придающие эмоциональную окраску высказыванию (*What they particularly enjoy is – they particularly enjoy playing cricket with me. Not only did they play a lot of cricket – they also ate a great deal of food and really enjoyed themselves.*), использование Present Progressive для обозначения событий, назначенных на ближайшее будущее (*I'm having a birthday party on Saturday*).

Знакомство с перечисленными и многими другими грамматическими явлениями, их включение в грамматический «багаж» учащихся облегчит в дальнейшем понимание обучаемыми устной и письменной аутентичной речи, будет способствовать формированию у них представлений о межъязыковых расхождениях.

В настоящее время проводятся исследования в области идиоэтизма современной английской аутентичной речи на морфологическом и синтаксических уровнях. Так, А. Е. Куровская [113 цит. по Стрелкова], сопоставляя речь русскоязычных студентов с речью носителей английского языка, выявляет специфику использования грамматических средств. Так, на морфологическом уровне в речи русскоязычных студентов наблюдается:

- превышение употребления формы неопределенного вида глагола;
- предпочтительное использование личных форм глагола в сравнении с неличными;
- превышение частотности продолженных форм в 4 раза и перфектных форм на 45% по сравнению с аутентичной нормой;
- неиспользование глагола *be* и глаголов чувственного восприятия в императивной форме;
- замена пассивных, перфектных и продолженных форм инфинитива формами простого неопределенного инфинитива;
- отождествление герундия с русским отглагольным существительным;
- сниженное количество герундиальных форм по сравнению с аутентичной нормой;
- жесткость в приписывании исчисляемости/неисчисляемости английским существительным, хотя в английском языке переход между этими группами существительных осуществляется достаточно часто;
- замена притяжательного местоимения артиклем там, где в английской речи оно должно выражаться эксплицитно;
- употребление английских артиклей без их взаимного смыслового противопоставления.

На синтаксическом уровне в речи русскоязычных студентов можно выявить следующие особенности:

- слабое владение навыками инвертирования стандартного порядка слов и эллипсиса английского предложения;

- замена структур со сложным подлежащим на структуры с придаточными дополнительными с союзами *that* и *so that* (частотность употребления субъектно-предикативных комплексов в 5,5 раз ниже, чем в аутентичной речи);
- значительно меньшее разнообразие значений в структурах с английскими модальными глаголами;
- высокая частотность использования безличных конструкций;
- смешение британского и американского вариантов английского языка.

С. Ю. Стрелкова делает акцент на данных подобного рода исследований, так как они «позволяют сфокусировать внимание на проблемных областях в процессе обучения и провести ревизию содержания обучения иноязычной грамматике» [113. С. 25].

Следует отметить, что попытка приблизить речь обучаемых 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 Стрелковой С. Ю., грамматическую аутентичность как свойство речи обучаемых, которое подразумевает естественность выбора грамматических средств для решения определенной лингвистической задачи. Для формирования грамматической аутентичности речи необходимы, в дополнение к автоматизации грамматических навыков, осознанность в восприятии грамматического материала, учет особенностей и типа социального контекста, креативность в выборе грамматических структур.

Необходимо подчеркнуть, что аутентичность учебного материала – это весьма относительное свойство и зависит от ряда факторов: условий, в

которых он применяется; специфики самых обучающихся; целей педагога и пр. Задача преподавателя заключается в том, чтобы добиться гармоничного сочетания всех параметров аутентичности.

1.3. Роль дискурса в обучении иноязычной грамматике на основе когнитивного подхода

Обучение грамматической стороне общения является важной составляющей процесса обучения речевой деятельности. На самом деле, очень трудно однозначно ответить, каким образом быстро и эффективно сформировать грамматические навыки у обучаемых, так как уровень владения изучаемым языком, способности, целеустановки, а также когнитивные и учебные стратегии у обучаемых различны. Обучаемый в парадигме современного образования больше не рассматривается в качестве пассивного объекта обучающего процесса, а становится субъектом учебной деятельности – активным участником этого процесса [28; 43; 58; 62; 97; 103; 113; 114; 123; 136].

Реформа российского образования требует высокого уровня владения иностранным языком, а также готовности студентов к межкультурной коммуникации. Уровень владения изучаемым языком у студента должен быть на высоком и достойном уровне, который позволил бы ему общаться, обучаться, работать и писать научные статьи на изучаемом им языке, в нашем случае на английском языке. Это подразумевает то, что речь должна быть правильной, соответственно и понимание грамматических форм изучаемого языка играет очень важную роль. Студенты зачастую могут обойтись без грамматики, если есть необходимость заказать напитки или купить почтовые марки за границей. Однако если говорить о совсем ином уровне владения иностранным языком, а именно общение с зарубежными партнерами, работа и обучение за рубежом, написание научных статей, выступление с докладом, то соответственно появляется необходимость владения не только большим словарным запасом, но и пониманием грамматических структур.

Встречается много ситуаций, в которых владение базовым уровнем (basic level) английского языка является неуместным. Существуют достаточно яркие примеры, которые отчетливо дают нам понять это [161. С. 5]. Так например, нам бы не очень понравилось если бы сотрудник иммиграционной службы говорил: ‘visa no good, go away!’ («виза не хорошо,

уйдите») вместо 'I'm sorry your papers are not in order and I cannot allow you to enter Britain' (К сожалению, ваши документы не в порядке и вам отказано в въезде в Великобританию). Другой пример, который также ярко демонстрирует, что зарубежные партнеры вряд ли восприняли бы серьезно своих партнеров, если те в свою очередь попросили уменьшить цену, говоря 'we want it more cheap' («я хотеть более дешево»). Данные примеры, на наш взгляд, дают нам отчетливо понять, что владение грамматикой изучаемого языка играет важную роль в межкультурной коммуникации. Многие ученые придают большое значение грамматике в реализации речевой деятельности.

Дэвид Кристал (David Crystal) пишет, что «грамматика является фундаментальным организационным принципом языка. По мнению автора, обучение иноязычному общению включает слушание, говорение, чтение и письмо, а в свою очередь, грамматика играет фундаментальную роль в данных составляющих» [144. С. 8].

В своей работе Стрелкова С.Ю. приводит результаты различных языковых экспериментов коммуникации, в которых участвовали студенты-носители британской и русской культур [113. С. 71]. Данные эксперименты свидетельствуют о том, что зачастую среди русскоязычных студентов, изучающих иностранный язык, очень часто проявляется неадекватность речевого поведения при порождении дискурса или его восприятии. Это проявляется в том, что русскоязычные студенты часто используют коммуникативные стратегии, отличные от англоязычных респондентов. Так, например, русскоязычные студенты, изучающие иностранный язык, выстраивают коммуникацию по правилам родной лингвокультуры, руководствуясь поверхностными стереотипами о выборе приемлемого в конкретной ситуации варианта синтаксической структуры в полном отрыве от экстралингвистического контекста. Также, если говорить об эмотивной стороне коммуникации, зачастую у русскоязычных студентов мы наблюдаем так называемую эмотивную умеренность. Отсюда можно сделать вывод, что

при формировании грамматической аутентичности речи студентов дискурс должен стать основой обучения и поэтому заслуживает особого внимания.

Дискурсивная компетенция в настоящее время, по мнению большинства ученых, является одной из наиболее важных. Дискурсивная компетенция подразумевает «способность кодировать и декодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также учитывая стилистический, жанровый, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы, используя средства когезии и когерентности для достижения коммуникативной цели» [42. С. 75].

Многие исследователи [35; 42; 113; 155; 158; 159; 168] сегодня полагают, что согласно современным целям обучения иноязычному общению, а в нашем случае при формировании грамматической аутентичности личности, именно дискурс должен являться основой обучения, поскольку адекватность речевого поведения обучаемых определяется достижением коммуникативной цели в определенной ситуации иноязычного общения, а не просто правильностью или неправильностью порождаемых высказываний. При этом некоторые исследователи предлагают взять за единицу обучения «дискурсивное событие» [113 С. 71]. Дискурсивная основа обучения подчеркивает динамический, деятельностный характер языка с учетом экстралингвистических факторов ситуации межкультурного иноязычного общения. Эффективность такого подхода в обучении иностранному языку подтверждается научными исследованиями.

Дискурсивная основа обучения иноязычной грамматике дает возможность повысить уровень грамматической аутентичности речи обучающихся с использованием различного рода аутентичных материалов, так как сформировать грамматическую аутентичность речи обучаемых в процессе обучения на искусственно построенных текстах невозможно. Имеет место выполнение различного рода упражнений, которые должны обязательно обладать практической направленностью [3]. Сюда также

необходимо включить как традиционные аутентичные тексты, так и SMS сообщения, телефонные разговоры, деловые встречи, неформальное общение, письма, записки и.т.д. Здесь нам также хочется отметить, что до недавнего времени обучение иноязычной грамматике сводилось лишь к обучению грамматике письменной речи, в то время как грамматика разговорного языка, которая часто встречается в ситуациях реального общения, чаще всего не находит отражения в обучении иноязычной грамматике.

Нам кажется, что знание грамматических норм разговорного языка сегодня, в период развития международных отношений между странами и период активной мобильности студентов и специалистов, будет огромным преимуществом для обучающихся. Это позволит избежать искусственного характера диалога в процессе реальной коммуникации. Это также позволит обучающимся осознавать насколько уместным является использование того или иного элемента изучаемого языка в определенном контексте. Однако некоторые грамматисты против включения грамматики разговорного языка в процесс обучения иноязычной грамматике, так как считают, что это может привести к коммуникативным неудачам при использовании грамматических структур в других контекстах. Однако здесь также следует отметить, на каком именно этапе обучения иноязычной грамматике следует вводить нормы разговорного языка в процесс обучения.

Наиболее оптимальным этапом для изучения грамматических особенностей разговорного языка является продвинутый этап (Advanced), или, по крайней мере, этап выше среднего уровня (Upper Intermediate), так как при более низких уровнях владения английским языком студенты чувствуют себя увереннее, лишь опираясь на норму и не знакомясь с вариативностью форм английского языка [113]. Поэтому задачей обучения иноязычной грамматике на продвинутом этапе является анализ существующей вариативности в языке и речи, что сможет помочь студентам преодолеть «упрощенную картину языковой составляющей изучаемой ими

лингвокультуры как набора правил, по которому каждое речевое произведение оценивается лишь как правильное или неправильное безотносительно к социокультурному контексту» [113. С. 141].

Занченко Ю. А. [46] в своей статье рассматривает вопросы, связанные с методологическими основами обучения коммуникативной грамматике, которая в последнее время интенсивно разрабатывается в нашей стране и за рубежом. Коммуникативная грамматика направлена на приобретение коммуникативных навыков и учит выражать свои мысли и эмоции, используя грамматические структуры. Разнообразные коммуникативные задания позволяют повысить мотивацию, расширяют экспрессивные возможности речи и придают естественность высказываниям учащихся в процессе обучения.

Также она отмечает, что грамматика на протяжении многих лет считалась и считается наиболее сложным аспектом в обучении иноязычному общению, а усвоение грамматики, в свою очередь, вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими правилами и бесконечным числом исключений. Усиливается тенденция негативного отношения учащихся к грамматике, что сказывается отрицательно на их коммуникативной компетенции. Кроме того, наиболее трудным этапом в формировании грамматического навыка является этап его применения в речевой деятельности. Несмотря на многочисленные теоретические и практические исследования данной проблемы результаты формирования грамматического навыка оставляют желать лучшего.

Существуют разные точки зрения о роли грамматики разговорного языка или коммуникативной грамматики. Одни методисты считают, что она представляет собой «низший» вариант грамматической нормы, что оказывает пагубное воздействие на языковое воспитание, в то время как другие признают необходимость обучать коммуникативной грамматике, которая сделает речь учащихся более естественной. Учитывая неоднозначное отношение некоторых методистов к обучению коммуникативной

грамматике, Занченко Ю. А. [46] рассмотрела основные характеристики коммуникативной грамматики и нормативной грамматики в сравнении на примерах высказываний и диалога:

- See you later! (разговорный вариант)

- I will see you some time later. (нормативный вариант)

- Want it? (разговорный вариант)

- Do you want it? (нормативный вариант)

- Need one? (разговорный вариант)

- Do you need one? (нормативный вариант)

- Talk to you some other time. (разговорный вариант)

- I will talk to you some other time. (нормативный вариант)

- For here or to go? (разговорный вариант)

- Do you like to eat your sandwich here in the shop or will you take it with you?
(нормативный вариант)

- Paper or plastic? (разговорный вариант)

- Do you want your purchase packed in a paper or plastic bag? (нормативный вариант)

Разговорный вариант диалога:

A: - I am into town.

Want to get tickets for the concert. "The Guys".

B: - Oh, the concert!

A: - Want to go?

B: - Yes! Must be fun!

A: - Come along.

B: - I will.

Нормативный вариант диалога:

A: - I am going into town. I want to get the tickets for the concert. "The Guys" will perform.

B: - Do you want to go and see it?

A: - Want to go?

B: - Yes! It must be great fun!

A: - Come along with me if you wish.

B: - Yes! I certainly will go!

Представленные автором примеры, на наш взгляд, позволяют увидеть основные отличия грамматик, а именно – упрощенная стратегия высказывания, естественность реплик, неполные грамматические структуры, отсутствие вспомогательных глаголов. Видно, что упрощенная стратегия высказываний в типичном контексте целесообразнее и естественнее, чем использование полного грамматического варианта высказывания.

С учетом того, что важной функцией дискурса является знакомство обучающихся с образцами речевого и неречевого поведения носителей языка и культуры в различных ситуациях [3], знание грамматических конструкций разговорного языка также позволит обучающимся улучшить навыки разговорной речи.

Большое количество работ отечественного ученого Е. И. Пассова посвящено коммуникативному подходу к обучению иноязычному общению, который предполагает организацию процесса обучения речи как модели процесса коммуникации. Это положение лежит в основе концепции нашего исследования, а именно, организация обучения иноязычной дискурсивной грамматике в коммуникации.

Таким образом, овладение грамматическими навыками должно происходить на уровне овладения дискурсом. Это подразумевает не только овладение основными правилами грамматики изучаемого языка, но и обеспечивает знание стратегий, типичных для изучаемой иноязычной культуры. Дискурс позволяет обучающимся овладеть грамматическими навыками, которые изучаются в контексте, который показывает, как используется грамматическая форма или явление в той или иной речевой ситуации, что, соответственно также влияет на выбор грамматических средств и определенных коммуникативных стратегий в определенных речевых ситуациях. Дискурс также предполагает умение адекватно понимать разные типы дискурса в зависимости от определенной ситуации общения, коммуникативные цели, установки, социальные роли коммуникантов, а также умение порождать высказывания, приемлемые в конкретной ситуации речевого общения.

Выводы по первой главе

Образовательное пространство вступает в эпоху глобализации и начинает модернизироваться. В условиях глобализации современного общества возрастают требования к уровню владения иностранным языком выпускниками неязыкового вуза. Знание иностранного языка является неотъемлемой частью личностной самореализации и самоопределения, однако в условиях современного мира специалисту необходимо кардинально улучшить владение иностранными языками при осуществлении профессиональной межкультурной коммуникации для того, чтобы стать конкурентоспособным и в полном объеме воспользоваться возможностями мобильности на международном уровне. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования учитывают в большей степени профессиональную направленность при обучении иностранному языку, а также большую ориентацию на применение языковых навыков при осуществлении профессиональной межкультурной деятельности.

Понятие «дискурс» отличается полисемичностью. Следует отметить, что дискурс используется не только в лингвистике, но и в литературоведении, психологии, истории и философии, из этого следует, что четкого и общепризнанного определения понятия «дискурс» не существует. Мы в нашем исследовании рассмотрели дискурс с точки зрения лингвистики. Здесь также следует отметить, что в современной лингвистике при определении понятия дискурс важное значение имеет научная парадигма, подходы различных национальных школ дискурсивного анализа. Сопоставление текста и дискурса показало, что понятие «дискурс» шире, чем понятие «текст», поскольку текст рассматривается как абстрактный теоретический конструкт, реализующийся в дискурсе.

Для теории и практики обучения иностранным языкам 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. Дискурсивная основа обучения подчеркивает динамический, деятельностный характер языка с

учетом экстралингвистических факторов ситуации межкультурного иноязычного общения.

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. Дискурс позволяет сделать процесс обучения иноязычному общению моделью процесса реальной коммуникации, а именно приблизить условия обучения к условиям использования изучаемых языковых структур.

Дискурс устроен по определенным правилам, характерным для данного языка. Нами рассмотрены основные базовые категории дискурса, такие как: пропозиция, инференция, экспликатура и импликатура, референция, релевантность, пресуппозиция и ментальный лексикон.

При формировании грамматической аутентичности речи студентов дискурс должен стать основой обучения, так как именно дискурс является образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации по отношению к представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. Дискурсивная основа обучения иноязычной коммуникативной грамматике дает возможность повысить уровень грамматической аутентичности речи обучающихся с использованием различного рода аутентичных материалов, так как сформировать грамматическую аутентичность речи обучаемых в процессе обучения на искусственно построенных текстах невозможно. Имеет место выполнение различного рода упражнений, которые должны обязательно обладать практической направленностью.

Уровень владения изучаемым языком у студента должен быть на высоком и достойном уровне, который позволил бы ему общаться, обучаться, работать и писать научные статьи на изучаемом им языке. Это подразумевает то, что речь должна быть правильной, соответственно и понимание грамматических форм изучаемого языка играет очень важную роль.

Обучение грамматической стороне общения является важной составляющей процесса обучения речевой деятельности, так как знание грамматических норм языка и грамматических норм разговорного языка сегодня, в период развития международных отношений между странами и период активной мобильности студентов и специалистов, будет огромным преимуществом для обучающихся. Это позволит избежать искусственного характера диалога в процессе реальной коммуникации. Это также позволит обучающимся осознавать, насколько уместным является использование того или иного элемента изучаемого языка в определенном контексте.

Однако существуют разные точки зрения о роли коммуникативной грамматики. Одни методисты считают, что она представляет собой «низший» вариант грамматической нормы, что оказывает пагубное воздействие на языковое воспитание, в то время как другие признают необходимость обучать грамматическим нормам разговорного языка, которые сделают речь учащихся более естественной.

Учитывая неоднозначное отношение некоторых методистов к обучению коммуникативной грамматике, мы также рассмотрели вопросы, связанные с методологическими основами обучения коммуникативной грамматике, которая в последнее время интенсивно разрабатывается в нашей стране и за рубежом. Коммуникативная грамматика направлена на приобретение коммуникативных навыков и учит выражать свои мысли и эмоции, используя грамматические структуры. Разнообразные коммуникативные задания позволяют повысить мотивацию, расширяют экспрессивные возможности речи и придают естественность высказываниям учащихся в процессе обучения.

Таким образом, овладение грамматическими навыками должно происходить на уровне овладения дискурсом. Это подразумевает не только овладение основными правилами грамматики изучаемого языка, но и обеспечивает знание стратегий, типичных для изучаемой иноязычной культуры. Соответственно, это также влияет на выбор грамматических

средств и определенных коммуникативных стратегий в определенных речевых ситуациях. Более того, предполагается умение адекватно понимать разные типы дискурса в зависимости от определенной ситуации общения, коммуникативные цели, установки, социальные роли коммуникантов, а также умение порождать высказывания, приемлемые в конкретной ситуации речевого общения.

Глава II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ ГРАММАТИКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

2.1. Цели, принципы и специфика содержания обучения иноязычной дискурсивной грамматике

Поскольку современная наука провозглашает отказ от простой передачи знаний преподавателями студентам, процесс овладения иноязычной грамматикой должен быть активным, осознанным и творческим, а в качестве критериев усвоения языка должна выступать не только грамматическая корректность порождаемых высказываний, но и прежде всего результативность выполнения определенной коммуникативной задачи в ходе межкультурного общения [113], основной **целью** обучения иноязычной грамматике по нашему мнению, является формирование грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика», а также умения использовать адекватные грамматические структуры в различных ситуациях межкультурного общения.

Принципы обучения определяются исследователями как «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность» [134. С. 147].

Следует отметить, что разработкой принципов обучения иностранному языку занимались такие отечественные ученые, как Н. Д. Гальскова [28], Н. И. Гез [28], М. В. Ляховицкий [29], А. А. Миролюбов [29], Е. И. Пассов [92], А. Н. Щукин [134, 136], Г. М. Фролова [136].

Однозначного ответа на вопрос, сколько существует принципов обучения, нет, также не существует и общепринятой классификации принципов обучения. Однако можно выделить принципы (или группы принципов), которые играют ведущую роль в конкретных условиях обучения.

Е. И. Пассов отмечает, «что процесс обучения объемен и многопланов. Трудно даже предположить, что все принципы могут быть значимы для всего процесса, так как всего в литературе предложено около 40 принципов» [75. С. 106]. Существуют принципы разных рангов: одни определяют весь процесс обучения, другие – обучение какому-то виду речевой деятельности, третьи значимы лишь для какой-то области обучения иностранному языку.

На наш взгляд, наиболее детальная классификация принципов обучения представлена в работе А. Н. Щукина [134. С. 148] (Таблица 1):

| | |
|------------------------|---|
| Дидактические | Сознательность Активность Наглядность Прочность Доступность и посильность Межпредметная координация Межкультурное взаимодействие Профессиональная компетентность преподавателя |
| Лингвистические | Системность Концентризм Разграничение лингвистических явлений на уровни языка и речи Функциональность Стилистическая дифференциация Минимизация языка |
| Психологические | Мотивация Поэтапность в формировании речевых навыков и умений Учет индивидуально-психологических особенностей личности уча- |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>щегося</p> <p>Учет адаптационных процессов</p> |
| Собственно-методические | <p>Коммуникативность</p> <p>Учет родного языка учащихся</p> <p>Устное опережение</p> <p>Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности</p> <p>Профессиональная направленность обучения</p> <p>Аппроксимация</p> <p>Ситуативно-тематическая организация обучения</p> <p>Учет уровня владения языком</p> |

Таблица 1. Классификация принципов обучения

Возможны также и другие классификации принципов обучения, к примеру, принципы, представленные в работе С. Ю. Стрелковой [113. С. 98]:

- *на основе анализа целей обучения* (принцип коммуникативности, принцип прочности, принцип языковой системности, принцип сознательности, принцип профессиональной направленности обучения, принцип страноведческой направленности, принцип стилистической дифференциации обучения);

- *на основе анализа условий обучения* (принципы межпредметной координации, преемственности и перспективности, принцип учета языковой среды, принцип комплексности обучения)

- *на основе анализа контингента обучаемых* (принцип доступности и посильности обучения, принцип учета родного языка и родной культуры учащихся, принцип учета языковой подготовки учащихся, принципы учета возрастных и образовательных особенностей учащихся, принцип учета

индивидуальных особенностей учащихся, принцип учета адаптационных процессов, принцип мотивации.

Методисты отмечают, что система принципов обучения не является закрытой. Она допускает включение новых принципов, равно как и переосмысление уже существующих [113. С. 98].

Для интегративной модели обучения дискурсивной грамматике С. Ю. Стрелкова [113. С. 99] считает, что наиболее приемлемой представляется общая классификация принципов обучения на общедидактические и частно-методические (Таблица 2):

| Общедидактические | Частнометодические |
|---|---|
| Принцип когнитивности Принцип антропоцентризма Принцип интегративности Принцип индуктивности | Принцип формирования грамматической аутентичности Принцип дискурсивности Принцип функциональности Принцип коммуникативной направленности Принцип интерактивности Принцип эксплицитности Принцип контрастивности |

Таблица 2. Общая классификация принципов обучения дискурсивной грамматике

По мнению автора, выделяемые принципы можно рассматривать как «основополагающие для перехода на дискурсивную основу обучения иноязычной грамматике с обучаемым в центре всего образовательного процесса, нацеленного на формирование грамматических навыков изучаемого языка и повышение эффективности межкультурного иноязычного общения» [113. С. 99].

Проанализировав вышеперечисленные С. Ю. Стрелковой принципы, мы считаем целесообразным принять предложенную классификацию **принципов**, в качестве базовой для нашего исследования и попытаемся спроецировать данные принципы на процесс обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов 2 курса физико-технического факультета Томского государственного университета, обучающихся по направлениям подготовки «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика».

Далее в нашем исследовании мы проанализируем каждую группу принципов обучения иноязычной дискурсивной грамматике.

Принцип когнитивности. Когнитивность в обучении грамматике связана с такими понятиями, как «ментальные репрезентации и процесс обработки информации, а также требует функциональных и нейробиологических описаний процесса обучения» [113. С. 100]. В соответствии с данным принципом, в основе обучения родному и иностранному языкам лежат одинаковые механизмы обработки информации, отвечающие за все формы знаний и за формирование умений. Наиболее универсальный характер носят закономерности, связанные с механизмами переработки вербальной информации. О. В. Сухих [цит. по 113. С. 100] относит к ним следующее:

- прохождение информации через 4 стадии (восприятие, сохранение, ментальная репрезентация, актуализация);
- активность субъекта в обработке информации (осознание, осмысление, прогнозирование, оценивание);
- поэтапность становления грамматических механизмов переработки информации;
- предшествование синтагматических связей синтаксически развернутой речи;
- увеличение количества функций и их совершенствование на уровне синтаксически развернутой речи в диалогах.

Использование когнитивных процедур в обучении иноязычной грамматике, по мнению С. Ю. Стрелковой, предполагает «переведение концептов, правил и парадигм грамматики в процедуры учебной деятельности» [113. С. 101].

Когнитивность также предполагает учет индивидуальных когнитивных и психологических особенностей обучаемых, которые оказывают существенное влияние на весь процесс обучения. Принцип когнитивности дает возможность показать учащимся, что значение может передаваться разными способами, и что часто нет единого «правильного» способа передачи определенного значения. Реализация принципа когнитивности в обучении иноязычной дискурсивной грамматике студентов, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика», позволяет развивать гибкость мышления и стратегий выбора соответствующей грамматической структуры адекватно задаче, стоящей перед говорящим, а также формировать индивидуальную систему учебных стратегий обучаемых.

Принцип антропоцентризма. Вариативность языковых форм и обусловленность выбора синтаксических структур в зависимости от ситуации речевого общения создают противоречие между фиксированностью грамматической формы, предписанной грамматическим правилом, и существованием альтернативных форм.

Идеи создания науки о языке на антропологических началах имеет глубокие исторические корни и находят отражение в научных исследованиях Российского языковеда, литературоведа, философа и первого крупного теоретика лингвистики в России А. А. Потебни, который, размышляя о развитии языка, писал: «В действительности язык развивается только в обществе, и при этом не только потому, что человек есть всегда часть целого, к которому принадлежит, именно своего племени, народа, человечества, не только вследствие необходимости взаимного понимания как условия возможности общественных предприятий, но и потому, что человек

понимает самого себя, только испытавши на других понятность своих слов» [64. С. 87].

В отношении грамматики принцип антропоцентризма способствует ее «укрупнению» и выдвиганию на первое место прагматического аспекта синтаксиса. В настоящее время в фокусе лингвистического исследования находится синтаксис высказывания или речевой акт, коммуникативный акт, дискурс. Соответственно, синтаксис как раздел грамматики изучает средства и способы построения связной речи и ее коммуникативных единиц [113].

Подход к обучению грамматической стороне речи предполагает отказ от жесткого осваивания форм и правил, заученного знания в пользу лингвистического наблюдения и анализа. Антропоцентризм означает творческое отношение обучаемых к своему и чужому речевому поведению. Задача преподавателя состоит в том, чтобы перейти от излишней жесткости и прескриптивности к обучению правильному речевому поведению в различных коммуникативных ситуациях и формированию способности студентов самостоятельно разбираться в вопросах выбора приемлемых и уместных грамматических структур [113].

Принцип интегративности [113. С. 105]. Грамматика, как и другие области лингвистики, не является изолированной областью знания, она тесно связана с другими науками и областями. В первую очередь, как часть лингвистики грамматика взаимосвязана с психологией, в особенности с когнитивной психологией, которая предоставляет данные об индивидуальных особенностях обучаемых, когнитивных стилях и мотивации, а также антропологией, социологией, политологией и культурологией.

Как часть лингвистики грамматика также взаимосвязана и с естественнонаучными и точными науками, такими как математика, кибернетика, биология, нейрофизиология и др. Нейрофизиология, например, описывает процессы обработки информации человеческим мозгом.

Такие области лингвистики, как лексикология, история языка, стилистика, фонология, общее языкознание, дают грамматике

дополнительные данные о строе языка и таким образом способствуют созданию у обучающихся системности знаний о языке. С. Ю. Стрелкова пишет, что «достаточно часто адекватная интерпретация грамматической структуры возможна только на основе знаний смежных лингвистических дисциплин» [113. С. 106]. Например, стилистическая маркированность высказывания служит основанием для выбора определенной грамматической структуры для нейтрального, разговорного или официального стилей. Или разграничение в реальной речевой коммуникации герундия и причастия в функции препозитивного определения к существительному в условиях ограниченного времени зависит от типа ударения в соответствующем атрибутивном словосочетании.

С. Ю. Стрелкова также отмечает, что «интеграция выявляется и внутри самой грамматики как науки: это взаимообусловленность двух областей грамматики – морфологии и синтаксиса. Совершенно невозможно, например, ограничиться обучением студентов формообразованию залога английского глагола лишь с точки зрения морфологии без объяснения функциональных и жанровых особенностей использования залоговых глагольных форм, а также выбора в процессе коммуникации активных, пассивных структур или структур со значением рефлексивности, медиальности, стательности» [113. С. 106]. Еще одним ярким примером взаимосвязанности двух областей грамматики, по мнению автора, является английский артикль. В целом ряде случаев использование любого артикля в сочетании с существительным может быть грамматически правильным, но в определенном контексте речевой ситуации лишь один из этих вариантов адекватно отражает то значение, которое вкладывается говорящим в соответствующее высказывание.

При интегративном подходе к обучению студентов физико-технического факультета, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика», интегративность грамматики проявляется на разных уровнях языковой системы. В результате происходит смещение

интереса с уровня предложения к уровню дискурса. Интеграция также способствует развитию креативности обучаемых, и, что самое главное, грамматика не отрывается от речевой коммуникации, а анализируется через коммуникацию и с ее помощью. Е. И. Пассов также пишет, что урок формирования грамматических навыков является грамматическим лишь по материалу, по духу он должен быть речевым [92. С. 154].

Принцип индуктивности [113. С. 109]. Под индукцией в логике понимается «форма умозаключения, обобщающая отдельные факты и характеризующая движение познания от частного к общему» [28. С. 313]. В обучении иноязычной грамматике индуктивность предусматривает анализ языкового материала и ситуации речевого общения самими студентами, после чего формируется грамматическое правило по использованию изучаемой грамматической структуры и речи [28; 113; 136; 169].

Исследователи подчеркивают, «что индуктивность в чистом виде полностью исключает использование правил и характерна для овладения родным языком, когда ребенок погружается в огромное количество примеров и языковую практику без эксплицитного формулирования правил. При этом существует “модифицированное” индуктивности в обучении грамматике, когда грамматические правила выводятся самими обучаемыми из предлагаемых примеров» [113. С. 110].

П. В. Сысоев считает индуктивный метод «наиболее ценным с точки зрения когнитивного развития учащихся и формирования у них стратегий самообразования» [цит. по 113. С. 111]. При реализации принципа индуктивности студенты более активно вовлекаются в процесс обучения, перестают быть пассивными участниками в процессе обучения, а также повышается степень внимания и мотивация. Однако некоторые студенты лучше усваивают и запоминают грамматические структуры индуктивно, в то время как другие – дедуктивно, т. е. студенты нуждаются в объяснении грамматического правила, чтобы понять значения и особенности употребления какой-либо грамматической структуры. Однако в данном

случае остается проблема невозможности перехода эксплицитного знания в имплицитное, которое необходимо в процессе реального иноязычного общения.

С. Торнбери (S.Thornbury) [169] пишет, что выведение грамматического правила индуктивно имеет свои плюсы и минусы. Автор отмечает, что если студенты выводят правило самостоятельно в процессе обучения, то им будет легче применить правило в дальнейшем, а активное вовлечение студентов в познавательный процесс, несомненно, повышает мотивацию и самостоятельность студентов, студенты являются активными участниками процесса обучения, а не пассивными реципиентами. К недостаткам индуктивного метода автор относит следующее: студентам не всегда удается вывести верное грамматическое правило; некоторые правила достаточно сложно вывести индуктивно, например, модальные глаголы; в группе всегда есть студенты, которые нуждаются в объяснении грамматического правила, чтобы понять значения и особенности употребления какой-либо грамматической структуры.

Принцип индуктивности является одним из ведущих принципов в обучении иноязычной грамматике студентов, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» физико-технического факультета ТГУ. Этот общедидактический принцип направлен на развитие осознания особенностей грамматических структур в речи через самостоятельное выведение правил по функционированию изучаемых единиц в процессе активной умственной деятельности обучаемых. Индуктивность способствует развитию коммуникативной компетенции, поскольку она нацелена не только на изучение грамматической формы, но и на селективное наблюдение за функционированием изучаемой грамматической формы в контексте. Обучаемые должны знать, когда, где и кому они могут адресовать изучаемую грамматическую структуру и как реагировать на нее в реальной ситуации межкультурного общения.

Далее в нашем исследовании мы поясним частнометодические принципы, которые включают в себя, как мы уже пояснили ранее, принцип формирования грамматической аутентичности, принцип дискурсивности, принцип функциональности, принцип коммуникативной направленности, принцип интерактивности, принцип эксплицитности и принцип контрастивности [113].

Принцип формирования грамматической аутентичности. Формирование грамматической аутентичности речи студентов является самой актуальной задачей обучения иноязычной грамматике. Очень часто студенты, хорошо формулируя грамматические правила использования изучаемых структур в речи, не могут корректно использовать эти правила при порождении речи в реальной коммуникации. Студенты знают основные правила, успешно справляются с тестовыми заданиями, и у них может создаться иллюзия того, что они хорошо владеют языком. Однако, когда дело доходит до практического использования, обнаруживается отсутствие необходимой лексики и беглости речи, а высокий уровень грамматической компетенции не гарантирует сопутствующего высокого уровня прагматической компетенции и не соответствует высказываниям носителей языка.

Стрелкова С. Ю. отмечает, что «достаточно часто студенты даже продвинутого уровня обучения демонстрируют знание определенной грамматической структуры или элемента, но не учитывают иллокутивную силу высказывания или его изменения. И даже в случаях, когда студенты знают грамматическую структуру и прагматику ее употребления в речи, они все же используют ее не как носители языка» [113. С. 114]. В качестве примера автор приводит замену русскоязычными студентами вежливых форм выражения просьбы со структурой вопросительного или сложного предложения на простое императивное предложение, смягченное лишь использованием слова *please*. Такой контраст в знании грамматической структуры и ее использования в конкретной ситуации можно объяснить лишь

отсутствием сформированности грамматической аутентичности и интерференцией родного языка: категоричностью русского языка в сравнении со смягченной категоричностью английского языка [113].

Принцип формирования грамматической аутентичности позволяет придать грамматическому аспекту обучения иностранному языку направленность на условия реальной коммуникации и, следовательно, на подготовку обучаемого к процессу реального общения на изучаемом языке. Социокультурные факторы смещают акцент с объяснения и тренировки формальных признаков грамматических структур на наиболее распространенные способы их употребления в процессе коммуникации. И в содержание обучения дискурсивной грамматике, соответственно, по мнению С. Ю. Стрелковой, должны включаться «знания о функциональной нагрузке и стилистических особенностях употребления коммуникативно грамматического материала, а также оперирование грамматическим материалом с целью реализации коммуникативной задачи и коммуникативного намерения говорящего» [113. С. 117].

Принцип дискурсивности. Переход от заученного грамматического знания к обучению правильному речевому поведению в различных ситуациях речевого общения и формированию способности студентов самостоятельно разбираться в вопросах языковой и речевой нормы возможен лишь на основе реализации принципа дискурсивности. Введение принципа дискурсивности в модель обучения иноязычной грамматике обусловлено дискурсивным поворотом лингвистических исследований в целом. С. Ю. Стрелкова отмечает, что «дискурс-анализ изучает контекстуальное использование лингвистических структур и исследует, как говорящий выражает значение в разных ситуациях общения. В дополнение к исследованиям устного дискурса исследования письменного дискурса проливают свет на то, как передается значение в различных видах письменных текстов различных жанров» [113. С. 117].

Анализ письменного и устного дискурса обеспечивает, по мнению многих исследователей, хорошие перспективы для теории и практики обучения. Дискурсивность предполагает помещение дискурса в центр системы грамматических упражнений. Вместо предложения единицей обучения становится дискурсивное событие в лингвистическом и социокультурном аспекте. Это, в свою очередь, требует уделять значительно больше внимания при выполнении грамматических упражнений взаимосвязи языковой формы, содержания и речевой функции, контекстуальной обусловленности грамматических единиц, так как дискурс, особенно устный, допускает высокую степень грамматической вариативности.

Дискурсивная основа обучения дает возможность рассматривать языковые единицы в условиях естественного проявления своего значения, структуры и функций, что способствует наиболее полному осознанию речевого поведения носителей изучаемого языка. Только в дискурсивном событии можно наиболее полно проследить грамматические закономерности языка. Поэтому вполне закономерно сегодня специалисты в области обучения иностранным языкам все чаще заменяют термин «текст» на термин «дискурс» и «дискурсивное событие» [113].

Принцип дискурсивности в обучении иноязычной грамматике позволяет студентам проводить сопоставление речевого поведения в родной и изучаемой культурах. Также данный принцип позволяет выявить универсальные и специфические черты в выражении и грамматическом оформлении высказываний на изучаемом языке, развивает умение наблюдать за речевыми образцами и делать соответствующие выводы о функционировании грамматических структур. Учет вариативности в зависимости от типа дискурса способствует более осознанному усвоению изучаемого языка, а также более эффективной коммуникации в реальном общении.

Принцип функциональности. Принцип функциональности предполагает, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии

речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц. Исходным положением функциональности является тезис о том, что любая коммуникационная форма выполняет какую-либо речевую функцию в высказывании.

Обобщая суть принципа функциональности в обучении иноязычной грамматике, можно сказать, что данный принцип реализуется, прежде всего, при отборе дидактического наполнения учебной программы, при отборе тематического наполнения и при разработке системы проблемных заданий, способствующих развитию грамматико-дискурсивной компетенции и формированию грамматической аутентичности речи студентов. Данный принцип подразумевает неразрывное единство грамматики и лексики, грамматики и семантики, грамматики и прагматики. Он нацелен на осознание студентами функциональной предназначенности грамматических структур [113].

Принцип коммуникативной направленности. Принцип коммуникативной направленности обучения иноязычной грамматике позволяет более полно реализовать речевую направленность обучения, максимально приближая обучение к ситуациям реального межкультурного общения. Принцип коммуникативной направленности не отрицает обучение грамматике как отдельному аспекту.

Принцип коммуникативной направленности выдвигает следующие требования к грамматическим упражнениям [113. С. 122].

- *Упражнения должны имитировать реальную коммуникацию в естественных условиях, т.е. мы говорим о ситуативности (условной или реальной) как обязательном условии формирования речевых навыков, способных к переносу.*

- *Упражнения должны способствовать интерактивности, при которой избегается возможность создания ситуации конкуренции, например, работа в группе, микрогруппе, в парах.*

- Упражнения должны быть направлены на сбор и обмен информацией обучаемыми.

- Упражнения должны быть построены таким образом, чтобы цель их состояла не только в употреблении корректных грамматических форм, но и в получении действительно важной информации студентами.

- Упражнения должны представлять проблемы и вести к их решению.

На наш взгляд, важнейшими чертами коммуникативности при обучении дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» физико-технического факультета Томского государственного университета, являются:

1) речевая направленность процесса обучения;

2) отбор и организация материала в соответствии с функциями, которые он выражает, коммуникативными интенциями, которые может передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал, и с ситуациями общения, типичными для использования изучаемых грамматических форм;

3) использование аутентичных материалов;

4) использование коммуникативных заданий, способствующих формированию умений коммуникации и представляющих необходимые условия для реального общения (работа в парах и в группе).

Принцип интерактивности. С. Ю. Стрелкова справедливо отмечает, что интерактивность признается ведущим свойством акта речевой коммуникации, позволяющим «адекватно понять природу таких явлений, как коммуникативное побуждение, коммуникативное намерение, коммуникативный образ действительности и др.» [113 С. 123].

Среди главных методических принципов интерактивного подхода Н. В. Баграмова [цит. по 113. С. 124] выделяет следующие:

– центральное место в учебном процессе отводится общению, в особенности продуцированию и принятию аутентичной информации;

– одним из главных правил общения является желание выслушать и понять собеседника;

– изменяется традиционная роль учителя в учебном процессе, т.е. осуществляется переход от традиционного учителя-автократа к учителю-демократу;

– обучение приобретает черту рефлексивности, охватывающую как преподавателя, так и обучаемых.

Интерактивность в обучении грамматике предполагает учет функциональности, т.е., например, в случае с разделительными вопросами студенты должны знать, какими речевыми функциями обладают различные типы разделительных вопросов. Говорящий, выбирая из конкурирующих грамматических форм, останавливается на той синтаксической структуре, которая будет легче и точнее понята адресатом в конкретной ситуации речевого общения, при этом принимается во внимание контекст, общие знания участников и т. п. Это в свою очередь требует осознанности употребления изучаемых грамматических структур в зависимости от значения, которое вкладывает говорящий, и тех эмоций, которые выражаются не только с помощью выбора типа разделительного вопроса, но и интонации.

Интерактивный подход заставляет вовлекать в процесс прогнозирования выбора языковой единицы не только сведения о языковой структуре, но и дополнительную информацию, характеризующую каждую конкретную ситуацию общения. Это ограничивает возможности выведения инвариантных сведений об этих единицах в достаточно полные и однозначные правила, т.е. заставляет отказаться от однозначной формулировки правил на продвинутом этапе обучения. С другой стороны, появляется возможность прогнозировать выбор правильной формы с учетом всех изменчивых факторов контекста. Это происходит за счет того, что вместо однозначных правил проявляется целый комплекс противоречивых факторов, выбор из которых осуществляется с учетом важности каждого из них. Именно это представляет

собой творческую процедуру, которую осуществляет говорящий во время иноязычного общения [113].

Принцип эксплицитности. Эксплицитность в обучении иноязычной грамматике предполагает осознание возникающих обобщений через упорядочивание восприятия входной информации. Эксплицитность способствует пониманию изучаемого грамматического явления. Основное различие между эксплицитностью и имплицитностью в обучении иноязычной грамматике заключается в том, что эксплицитный подход отличается объяснением грамматических правил и явлений, а имплицитный характеризуется повторением и заучиванием грамматически верных структур без изучения самих правил [28; 113; 136; 169].

Как считает Вилга Риверс [цит. по 113. С. 128], эксплицитность в обучении грамматике не подразумевает диктовку и объяснение грамматических правил. Обучение грамматике следует сделать насколько можно более коммуникативным и интерактивным. Студенты должны быть вовлечены в разного рода виды коммуникативной деятельности на занятиях.

Принцип эксплицитности должен учитывать этап обучения студентов. Для большинства обучаемых эксплицитное объяснение грамматических правил иностранного языка ускоряет процесс усвоения грамматического материала и служит толчком к совершенствованию их ментальных грамматик. Эксплицитность улучшает владение языком, повышает правильность и грамотность речи, а также ускоряет процесс когнитивного развития обучаемых. Эксплицитность также способствует процессу естественного овладения языком.

Вторым весомым аргументом в пользу приоритета эксплицитности над имплицитностью является тот факт, что лингвистическое наблюдение за аутентичными структурами и анализ грамматических структур приводят студентов к осознанию вариативности в языке и речи на разных уровнях языковой системы [113. С. 128].

И в-третьих, при эксплицитном обучении иноязычной грамматике формируется осознанность в выборе соответствующего способа плана выражения при передаче значения, которое вкладывается говорящим в определенной ситуации речевого общения.

С. Торнбери (Thornbury) [169] отмечает, что некоторые правила намного проще вывести дедуктивно, не теряя времени напрасно на формулировку правила, используя индуктивный метод.

Однако, А. Н. Щукин и Г. М. Фролова считают, что данный способ представления нового грамматического материала имеет следующие недостатки [136. С. 148]:

- такая форма объяснения в значительной мере рассчитана на механическое заучивание правил и в меньшей степени – на их усвоение в результате умственной активности учащихся и опоры на предшествующий опыт;

- при объяснении материала преподаватель часто злоупотребляет переводом, стремясь доступным способом довести до студентов суть изучаемого грамматического явления;

- тренировочные упражнения, используемые при таком способе введения нового грамматического материала, часто рассчитаны на механическое повторение введенного образца и даются вне контекста.

По мнению С. Торнбери (Thornbury) [169], студенты редко запоминают правила, если они не вовлечены в активную деятельность на занятиях. Кроме того, у студентов может сложиться ложное впечатление о том, что знание языка сводится к знанию грамматических правил изучаемого языка.

Вслед за А. Н. Щукиным и Г. М. Фроловой, С. Торнбери, С. Ю. Стрелкова [113] отмечает, что существует ограничение на эффективность эксплицитного подхода, так как эксплицитность в малой степени способствует спонтанному речепорождению, более плодотворной она оказывается для контролируемых видов речевой деятельности. Еще одним

недостатком эксплицитности в обучении является ее прямая зависимость от стадии когнитивного развития обучаемых.

Попытки обучить определенным грамматическим структурам, к которым обучаемые еще когнитивно не готовы, могут быть обречены на провал. Кроме того, даже в тех случаях, когда эксплицитное объяснение эффективно, его эффект может носить временный характер. А правильность речи, которая является результатом эксплицитного обучения, может быть нестойкой или усвоение нового грамматического правила может быть иллюзорным.

Преимущества эксплицитности в обучении грамматике делают возможным выделение практической грамматики в качестве отдельного аспекта в процессе обучения иностранным языкам. Это не означает полного отказа от принципа имплицитности, который должен превалировать на занятиях по практике устной речи. Следовательно, эксплицитное и имплицитное обучение, справедливо отмечает С. Ю. Стрелкова, «не являются взаимоисключающими, в процессе обучения грамматике нужно придерживаться некоторого баланса между эксплицитностью и имплицитностью, особенно на продвинутом этапе обучения» [113. С. 131]. Эксплицитное обучение способствует усвоению грамматического знания, необходимого для коммуникации, хотя и не ведет непосредственно к усвоению имплицитного знания. При этом совершенно очевидным является, что обучение иноязычной грамматике студентов, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика», должно проходить при соблюдении принципа коммуникативной направленности, так как сочетание эксплицитности и имплицитности помогает в развитии коммуникативных навыков, необходимых для полноценного общения на изучаемом языке и для других целей иноязычной коммуникации.

Принцип контрастивности. Принцип контрастивности, опираясь на осознанность знаний и практических действий обучаемых, помогает преодолеть интерферирующее влияние родного языка на изучаемый.

И. В. Чернецкая [цит. по 113. С. 133] рассматривает реализацию принципа контрастивности в обучении иноязычной грамматике следующим образом:

- сопоставление типологии грамматических трудностей с учетом родного и изучаемого языков, что позволит нейтрализовать ошибки, обусловленные лингвистическими факторами;

- использование упражнений аналитического характера на выявление сходств и различий коррелирующих грамматических явлений, включая их коммуникативное предназначение, в контрастирующих языках;

- включение упражнений на анализ ошибок, вызванных интер- и интралингвистическими явлениями – межъязыковой интерференцией и сверхгенерализацией.

Принцип контрастивности предполагает учет родного языка и сопоставление грамматических систем родного и изучаемого языков. Данный принцип не является основополагающим в системе принципов обучения иноязычной грамматике, но все же, по мнению С. Ю. Стрелковой [113. С. 133], «он не теряет своей значимости по целому ряду причин. Прежде всего, контрастивность предполагает опору на уже имеющийся лингвистический опыт субъектов обучения, полученный ими при овладении родным языком. Во-вторых, используя принцип контрастивности, проще выявить лингвистическую и социокультурную специфику грамматической системы изучаемого языка». Контрастивность помогает увидеть способ передачи межъязыковых универсалий в изучаемом языке и его специфику в сравнении с родным языком. Контрастивность также помогает снять ряд трудностей, которые возникают в овладении иноязычной грамматикой и в ее практическом речевом использовании.

Все перечисленные выше принципы, лежащие в основе разработанной нами модели формирования грамматико-дискурсивных навыков на основе когнитивного подхода, взаимосвязаны и отвечают целям и задачам организации процесса обучения студентов физико-технического факультета, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика».

Далее в нашем исследовании мы рассмотрим специфику содержания обучения дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода.

В нашем исследовании нам бы хотелось отметить, что И. Л. Бим определяет **содержание обучения** «как сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержания учебного предмета) и процесса обучения ему (функционального аспекта педагогического процесса)» [16. С. 180]. Содержание учебного предмета «иностранный язык» так же, как и цели, складывается исторически под влиянием потребностей общества, уровня развития системы общего образования и многих других факторов. Содержание обучения иностранным языкам представляет одну из основных проблем методики, так как оно ищет ответ на вопрос: чему учить? По мнению Г. В. Роговой [99. С. 39], содержание обучения иноязычному общению должно включать: 1) лингвистический компонент, объединяющий языковой и речевой материал; 2) психологический компонент, включающий формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимся пользование изучаемым языком при общении; 3) методологический компонент, связанный с овладением учащимися приемами учения, познания нового для них предмета.

Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают содержание обучения иностранным языкам «не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный» [28. С. 123]. Первый аспект связан с различными знаниями, вовлекаемыми в процесс

обучения учебной дисциплине, а второй аспект – это использование приобретаемых навыков и умений с целью осуществления устного или письменного общения. В то же время в теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам.

К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева отмечают, что в самом содержании иноязычного образования должны быть заложены «механизмы, раскрывающие возможность практического использования иностранного языка как важного средства развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе и неязыковых» [123. С. 24]. Они выделяют четыре основных аспекта содержания иноязычного образования: познавательный, развивающий, воспитательный и учебный [104. С. 24].

Познавательный аспект иноязычного образования предполагает овладение культурой носителя изучаемого языка, которое осуществляется на трех уровнях:

- на уровне восприятия (познавательное значение знаний);
- на уровне социальном (прагматическое значение знаний);
- на уровне личностного смысла (ценностное значение знаний).

Сущность *развивающего аспекта* иноязычного образования заключается в том, что он направлен на развитие свойств учащихся. Объектами развития должны стать способности, которые позволили бы осуществить успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности учащегося. Развитие способностей в образовательной деятельности позволяет заложить фундамент для самореализации обучающихся и их дальнейшей профессиональной деятельности в целом.

Воспитательный аспект иноязычного образования. Содержание данного аспекта зависит от того, как понимается воспитание. В данном случае воспитание также связано с культурой и понимается как процесс становления, обогащения и совершенствования духовного мира человека

через наследование (присвоение) доступной ему культуры. Воспитательный потенциал образования зависит от культуроведческого содержания используемых материалов. Преподаватель как носитель родной и интерпретатор чужой культуры должен делать все от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся систему ценностей, которая соответствует идеалу образования человека духовного.

И наконец, *учебный аспект*, который мы рассмотрим в нашем исследовании, подразумевает, что содержание данного аспекта составляют те речевые умения, которые должен усвоить обучающийся, а именно такие средства общения, как говорение, аудирование, чтение и письмо.

В нашем исследовании мы попытались понять, какие аспекты включает в себя содержание иноязычного образования с точки зрения различных исследователей в данной области. Далее в нашем исследовании нам необходимо рассмотреть структуру содержания обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

С. Ю. Стрелкова [113] предлагает следующую структуру содержания обучения иноязычной дискурсивной грамматике, которая включает лингвистический компонент, процессуальный компонент, технологический компонент и психологический компонент. Далее в нашем исследовании мы поясним, что включает в себя каждый компонент.

Предметный компонент содержания обучения иноязычной грамматике в концепции С. Ю. Стрелковой представляет *лингвистический компонент*, включающий, прежде всего, знания морфологии и синтаксиса изучаемого языка. В зависимости от уровня обучения объем грамматического материала может быть минимальным, включая, например, лишь базовые формы глагола и основные именные формы, а также основные структуры построения предложения в изучаемом языке. На продвинутом этапе обучения предметный компонент должен включать не только сведения о

формообразовании и построении структур, но и о вариативности выбора структур в определенной ситуации общения.

Процессуальный компонент базируется на синергетических принципах и предполагает формирование и совершенствование грамматических навыков и грамматических умений. Данный компонент в структуре содержания обучения нацелен на формирование грамматико-дискурсивной компетенции обучаемых, а на продвинутом этапе обучения – на формирование грамматической аутентичности речи обучаемых [113].

С. Ю. Стрелкова пишет, что «грамматико-дискурсивная компетентность включает в себя следующие составляющие: языковую, речевую, дискурсивную и социокультурную» [113. С. 136]. Языковая составляющая представляет собой теоретические знания в области грамматики изучаемого языка, владение соответствующим терминологическим аппаратом, знание правил формообразования и функционирования грамматических единиц в речи и способность их формулировать эксплицитно, знание вариативности языковой системы на разных уровнях, владение различными способами получения знаний.

Речевой компонент включает в себя способность обучаемого использовать знания грамматики в процессе реальной иноязычной коммуникации, адекватно воспринимать иноязычную речь и порождать грамматически правильные и уместные высказывания в конкретной ситуации устной или письменной коммуникации. Дискурсивная составляющая грамматической компетентности предполагает знание грамматических особенностей построения разного рода дискурсов, умение адекватно воспринимать эти грамматико-дискурсивные особенности, выявлять грамматико-дискурсивные различия в родном и изучаемом языках, владение грамматическими механизмами построения разных видов дискурсов и дискурсивными стратегиями. Социокультурная составляющая требует осмысления обучаемыми грамматического аспекта языковой картины мира изучаемого языка, знания социокультурной специфики грамматической

сферы иноязычного общения, соблюдения правил речевого этикета, способности адаптировать свое речевое поведение при выборе соответствующих морфологических форм и синтаксических структур к меняющимся межличностным условиям коммуникации.

Все составляющие грамматико-дискурсивной компетентности являются важными элементами, формирующими грамматическую аутентичность речи обучающихся. С. Ю. Стрелкова отмечает, что «грамматико-дискурсивная компетентность обучаемых будет зависеть от степени и полноты того или иного компонента грамматической компетентности поликультурной языковой личности» [113. С. 136].

Технологический компонент отражается в системе грамматических упражнений. Данный компонент объединяет приемы работы с грамматическим материалом и предполагает фиксированную последовательность этапов этой работы [113].

Введение *психологического компонента* в содержание обучения иноязычной грамматике диктуется центральной ролью субъекта обучения со своими индивидуальными особенностями и системой учебных стратегий в учебной деятельности [113].

Следует также отметить, что кроме структуры содержания еще одной проблемной областью является отбор содержания обучения. Отбор содержания обучения иностранным языкам в целом и его компонентов традиционно проводится в отечественной методике с учетом двух следующих принципов [28. С. 137]: 1. необходимости и достаточности содержания для реализации целей обучения учебному предмету; 2. доступности содержания в целом и его частей для усвоения. Первый принцип означает, что содержание обучения должно охватывать те его компоненты, которые важны для выполнения поставленной цели. Учебный материал и используемая на уроке информация должны прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся побуждать интерес к учению вообще и к иностранному языку в частности. Второй принцип означает учет

реальных возможностей учащихся для усвоения отобранного содержания обучения [28].

По мнению С. Ю. Стрелковой [113], главной задачей в организации содержания обучения иноязычной грамматике является приближение содержания обучения к практическим нуждам обучаемых. С одной стороны, перечень морфологических форм и синтаксических структур, которые должны усвоить обучаемые, как правило, четко прописан в соответствующих стандартах и программах обучения. С другой стороны, дискурсивная основа обучения дает возможность вариативности в подборе текстового материала. Содержание обучения иноязычной грамматике также должно обеспечить эффективное раскрытие индивидуальности обучаемых, их познавательных процессов, личностных качеств, создание таких условий, при которых они будут лично заинтересованы в повышении уровня грамматической аутентичности своей речи на изучаемом языке. Это требование может быть реализовано в различного рода упражнениях.

С. Ю. Стрелкова [113] отмечает, что до недавнего времени обучение иноязычной грамматике сводилось к обучению грамматике письменной речи, а особенности выбора грамматических структур в ситуациях реального общения, как правило, не находили никакого отражения в учебных пособиях по грамматике английского языка, за исключением фрагментарных сведений об эллипсисе, использовании разделительных вопросов, повторе подлежащего, двойном отрицании и др. Некоторые грамматисты утверждают, что достаточно обучения нормам письменной грамматики, которые могут быть модифицированы в целях обучения говорению, и, если студент хорошо владеет навыками и умениями письменной речи, тогда овладение навыками говорения проходит намного проще в условиях реальной коммуникации.

Сторонники глобального английского языка основной целью обучения иноязычной грамматике объявляют умение понимать иноязычную речь и быть понятым даже при определенной грамматической «небрежности» в

речи. С. Ю. Стрелкова [113] также отмечает, что сегодня грамматика является отдельным объектом лингвистического исследования и что сегодня есть необходимость обучения грамматике не только письменной, но и грамматике устной речи, так как в настоящее время мы наблюдаем век жестокой конкуренции и мобильности, возможности работать в англоязычных странах или в совместных предприятиях с носителями английского языка, и, конечно же, следование нормам разговорного языка будет несомненным преимуществом.

Р. Каллен [цит. по 113. С.142] выделяет три основных элемента в построении технологии обучения иноязычной грамматике: вариативность, грамматизацию и осознанное наблюдение. Первый элемент предполагает учет вариативности при выборе определенной грамматической структуры для более адекватного выражения значения в конкретной ситуации речевого общения. Обучаемые должны осознавать, что значение может передаваться различными способами, а не единственно возможным.

Под грамматизацией Р. Каллен понимает процесс, обратный традиционному обучению грамматике, движению от заданной грамматической структуры к использованию лексики. Процесс грамматизации, по его мнению, сходен с процессом овладения родным языком в раннем возрасте, когда от накопленных отдельных слов ребенок постепенно переходит к построению высказываний из этих разрозненных элементов. То же самое эффективно и при овладении иностранным языком. Если лексика не вызывает трудностей в понимании, изучение новых грамматических структур на ее базе значительно упрощается.

Не менее важным является и осознанное наблюдение за использованием изучаемых грамматических структур в речи в сопоставлении со своим знанием функционирования этих структур. Несоответствия между применением грамматических элементов в речи носителей языка и в речи обучаемых развивают интерес, повышают мотивацию и стимулируют обучаемых к дальнейшему овладению языком на более высоком уровне. По

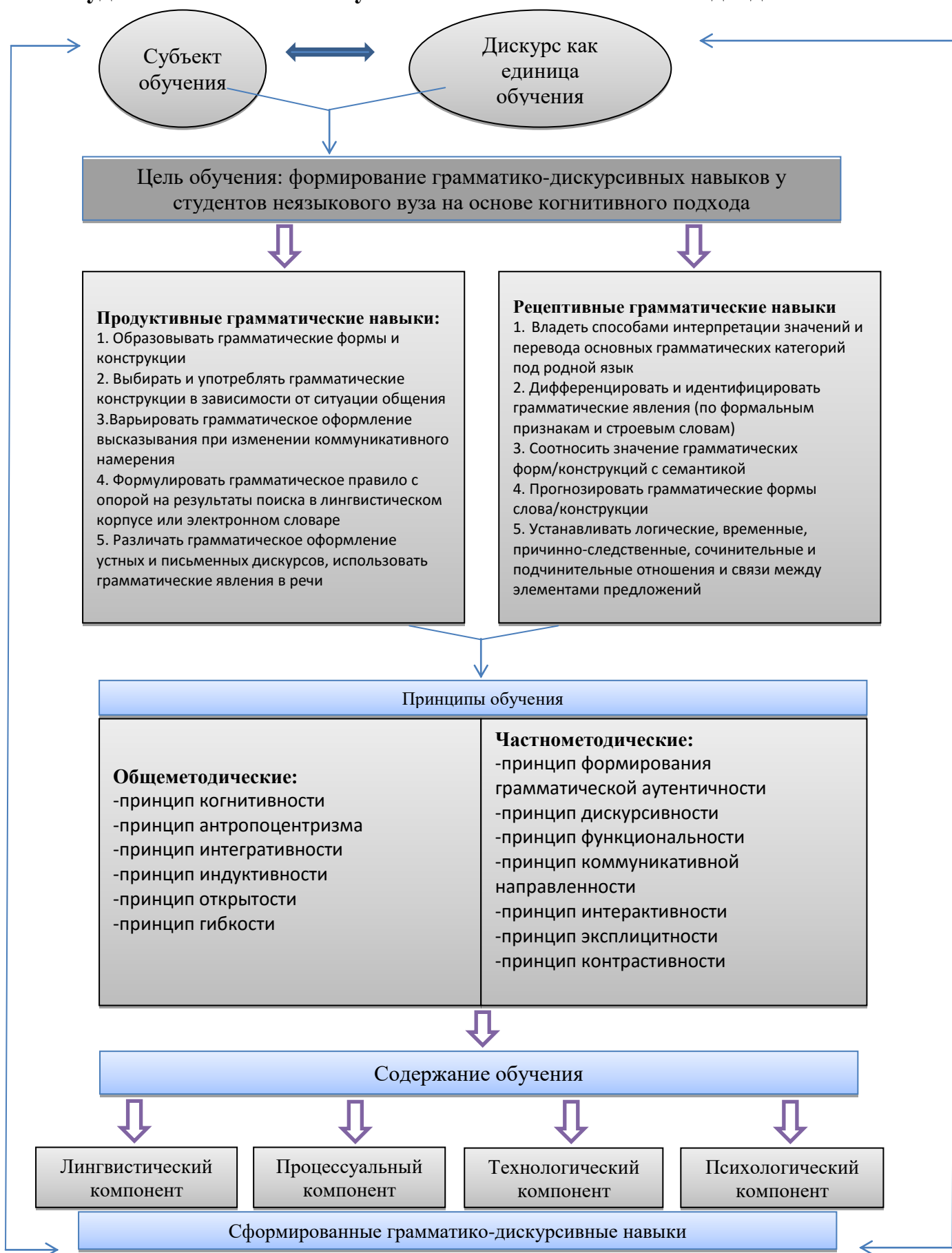
мнению Р. Каллена, общее направление процесса обучения иноязычной грамматике должно быть от беглости к правильности.

Таким образом, С. Ю. Стрелкова [113] справедливо отмечает, что в приоритетном положении оказываются задания на развитие коммуникативной эффективности и лишь потом на грамматическую корректность высказываний обучаемых. Грамматические знания способствуют процессу эффективной коммуникации только тогда, когда они обладают практической направленностью. Грамматические задания, прежде всего, должны строиться на аутентичном материале, так как сформировать грамматическую аутентичность речи в процессе обучения на искусственно построенных текстах невозможно.

В свою очередь, это должны быть разного рода материалы, включающие традиционные тексты, письма, записки, телефонные разговоры, деловые встречи и неформальное общение. Обучение навыкам и умениям говорения лишено всякого смысла, если игнорируются знания грамматики разговорного языка.

Трудно ожидать высоких результатов в развитии навыков и умений говорения, если они формируются на базе письменной речи. Она также подчеркивает, что процесс обучения не должен ограничиваться лишь уровнем знаний о грамматике иноязычной речи, а должен строиться на принципе грамматической аутентичности в выборе и использовании соответствующих грамматических структур в конкретной ситуации речевого общения.

2.2 Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода



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 [26. С. 113], а также интегративную модель обучения дискурсивной грамматике С. Ю. Стрелковой [113. С. 93]. 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 [113].

Целью процесса обучения в разработанной нами модели является формирование коммуникативных грамматических навыков на основе дискурса. Здесь следует отметить, что это не просто механическое заучивание грамматических правил изучаемого языка, а это 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 индуктивность) 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.

Далее в нашем исследовании мы поясним, что включает в себя каждый компонент. 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 [113].

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 [113]:

- 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 практике 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 [113], 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.

Характеризуя конечный этап 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, можно утверждать, что результатом является личность, обладающая сформированными грамматико-дискурсивными навыками.

Предлагаемая модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода носит обобщенный характер, как и любая модель, и может быть конкретизирована в определенных условиях обучения.

2.3. Опытное обучение и анализ результатов модели обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода

Вышерассмотренная система принципов легла в основу описания модели формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода. Целью опытного обучения являлось обоснование эффективности методики обучения иноязычной грамматике на основе дискурса студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода. Опытное обучение проводилось в рамках практического курса «Английский язык» для студентов 2 курса физико-технического факультета Томского государственного университета.

Средством реализации модели является специально созданная нами, а также отобранная система упражнений из следующих учебно-методических комплексов: *Developing Grammar in Context*, *Active Grammar* – и разработки занятия по теме «Imperatives» С. Ю. Стрелковой [113].

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, самостоятельной работы и эффективной коммуникации.

Выбор темы позволяет отобрать и представить учебный материал таким образом, чтобы он соответствовал и уровню иноязычной компетенции студентов, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» физико-технического факультета НИ ТГУ.

Последовательность текстового материала позволяет постепенно перейти от восприятия иноязычного дискурса на слух к перцептивной смысловой работе с информацией в письменном виде.

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 формировать и совершенствовать грамматические и лексические навыки аудирования, чтения, говорения, письма.

Опытное обучение включало следующие этапы:

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

Опытное обучение предполагало решить следующие задачи:

- 1) выявить у студентов первоначальный уровень сформированности грамматико-дискурсивных навыков;
- 2) подтвердить необходимость формирования грамматико-дискурсивных навыков на занятиях иностранного языка;
- 3) описать процесс формирования грамматических дискурсивных навыков;
- 4) определить эффективность разработанной модели формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

Исследование проводилось на базе Национального исследовательского Томского государственного университета с октября 2012 года по май 2015 года. Оно осуществлялось 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 «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» физико-технического факультета НИ ТГУ.

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

- определить уровень сформированности грамматических навыков;
- выявить уровень владения различными средствами коммуникации, т.е. дискурсивными стратегиями, адекватными ситуации общения;
- изучить отношение студентов к познанию грамматики.

На первом этапе эксперимента был проанализирован уровень владения студентами навыками общения и применение 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 «Oxford Placement Test», состоящий из восьмидесяти заданий, который позволил выявить уровень грамматических знаний, умений и навыков по соответствующим темам.

Результаты теста, представленные в таблице 1 (Приложение 2), 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 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 том, что на начало опытного обучения студенты имели приблизительно одинаковый уровень владения грамматическими навыками.

На диагностическом этапе нами также было проведено анкетирование студентов для выявления уровня мотивации к изучению грамматики английского языка.

Приведем фрагмент данной анкеты:

АНКЕТА

по изучению отношения студентов опытных (ОГ) и контрольных (КГ) групп к осуществлению формирования грамматических навыков изучаемого языка. Пожалуйста, выделите ответ, который соответствует Вашим представлениям по данному вопросу, и предложите свои комментарии, если они необходимы.

1. Следует ли уделять больше времени и внимания изучению грамматики?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить
- Ваши комментарии:

2. Считаете ли вы изучение грамматических правил важным аспектом владения английским языком?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить
- Ваши комментарии:

3. Испытываете ли вы трудности в усвоении грамматических правил?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить
- Ваши комментарии:

4. Интересно ли вам на уроках, во время которых вы отработываете грамматический материал?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить
- Ваши комментарии:

5. Испытываете ли вы чувство неуверенности или страха при выполнении грамматических тестов?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить
- Ваши комментарии:

6. Способны ли Вы осуществлять коммуникацию в сфере бытового и делового общения с использованием соответствующих грамматических конструкций?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

7. Испытываете ли Вы затруднения в выборе соответствующих грамматических структур адекватных ситуации иноязычного общения?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

8. Как вы считаете, поможет ли владение на высоком уровне грамматическими нормами изучаемого языка стать высококвалифицированным специалистом в сфере вашей будущей профессиональной деятельности?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

9. Что на ваш взгляд является интересным и полезным в обучении иноязычной грамматике?

чтение профессионально ориентированных текстов, статей

просмотр видеосюжетов, фильмов на английском языке

выполнение различного рода упражнений

ролевые игры

дискуссии

предлагаю что-то свое:

10. Обеспечивает ли, предлагаемый на занятиях грамматический материал, мотивацию к изучению английского языка?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

11. На ваш взгляд, является ли важным изучение норм грамматики разговорного языка?

Да

Нет

Не всегда

Ваши комментарии:

12. На Ваш взгляд, является ли эффективным использование учебных Интернет-ресурсов в обучении грамматической стороне речи?

Да

Нет

Не всегда

Ваши комментарии:

13. Хотели бы вы изучать английскую грамматику в игровой форме, а не при помощи скучных правил и упражнений?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

14. Достаточное ли количество аудиторных часов выделяется для обучения иноязычной грамматике?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

15. Аудитории оборудованы

Хорошо

Недостаточно

Плохо

Результаты анкетирования даны в приложении 3. В ходе анализа результатов нами 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. К тому же, стоит отметить, что большинство учащихся готовы к выполнению грамматических заданий

творческого характера, так как 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:

- 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) эксплицитное обобщение грамматического материала.

Основная задача на первом этапе – ознакомление и введение нового грамматического материала, а именно [28. С. 312]:

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

На данном 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 представленного дискурса, а также способы передачи императивности. К представленному дискурсу студентам было предложено выполнить серию специально нами подобранных упражнений (приложение б).

- Просмотрите текст и выявите коммуникативную функцию выделенной грамматической формы.

- Найдите в тексте грамматические явления, которые выражают просьбу, приказ, упрек.

- Прочитайте грамматические формы и вычлните их формообразовательный признак.

- Укажите ситуации из приведенных ниже, в которых может быть употреблена данная конструкция.

По второй теме для усвоения «Условные предложения» студентам предлагается прослушать песню (приложение 5), в которой представлена грамматическая структура, для усвоения. Первое задание – понять содержание дискурса. После повторного прослушивания студентам предлагается вписать грамматические структуры вместо пропусков в тексте песни.

Этап представления (визуального/аудиовизуального) дискурса с грамматической доминантой содействует повышению мотивации у студентов к изучению образцов повседневной речи и к анализу аутентичного 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 лингвистической наблюдательности студентов, которые также дают возможность студентам самостоятельно сформулировать правила функционирования изучаемых структур. Задания были следующего типа:

- Распределите следующие высказывания в диалоге на утвердительные, вопросительные, повелительные и восклицательные предложения. Чем Вы руководствовались при распределении высказываний.

- Определите, какую функцию выполняют глаголы, представленные в тексте.

- *Просмотрите текст и выявите коммуникативную функцию выделенной грамматической формы.*
- *Какие грамматические структуры, представленные в дискурсе, выражают просьбу/команду.*
- *Объясните употребление данной грамматической формы в контексте.*
- *Определите разницу употребления грамматической структуры.*

Этап лингвистического наблюдения за изучаемой грамматической единицей в контексте придает учебной деятельности более целенаправленный и осмысленный характер, активизирует мыслительную деятельность студентов и создает предпосылки для осознанного запоминания. На данном этапе студенты осознают недостаточность знаний о грамматическом функционировании английского языка, после этого уточняется объект незнания с последующим его усвоением. На данном этапе, сравнивая употребление императивных конструкций в родном и в изучаемом языке, студенты пришли к выводу о том, что русскому языку присуща большая категоричность, нежели английскому языку. Студенты также пришли к выводу о том, что императивность в английском языке может выражаться не только с помощью глагола в повелительном наклонении, но и с помощью повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений, а выбор той или иной структуры целиком зависит от экстралингвистических факторов коммуникативной ситуации общения.

Что касается этапа активизации грамматического материала (практическая отработка изучаемого грамматического материала), то он включает серию различных упражнений, а именно 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.

Подстановочные упражнения используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизмов в употреблении

грамматической структуры в аналогичных ситуациях. Трансформационные упражнения позволяют сформировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. С помощью этих упражнений можно научить студентов варьировать содержание сообщения в зависимости от меняющейся ситуации, сопоставлять и противопоставлять изучаемую структуру с ранее изученными структурами, составлять из отдельных усвоенных ранее частей целые высказывания с новым содержанием. Для работы студентам были предложены подстановочные и трансформационные упражнения следующего типа.

- Раскройте скобки, употребляя соответствующую грамматическую форму.

- Составьте предложения из заданных слов.

- Прореагируйте на следующие приказания, употребляя изученные глагольные формы.

- Прослушайте диалог, воспроизведите его в парах и составьте диалог по аналогии.

- Ответьте на вопросы, используя образец.

- Закончите предложения по образцу.

- Дополните таблицу своими примерами.

- Ответьте на вопрос и задайте такой же вопрос товарищу.

- Скажите, какие вопросы вы зададите собеседнику, если захотите узнать о

- Передайте собеседнику смысл следующего сообщения своими словами.

- Ответьте на просьбу.

- Откажитесь от поручения.

- Решите и скажите, что вам нужно сделать в создавшейся ситуации.

- Измените ситуацию так, чтобы в ней можно было использовать другую грамматическую форму.

- Передайте содержание диалога в монологической форме.

Предлагаемые на данном этапе упражнения также должны соответствовать разными психологическим типами обучаемых, использующих различные когнитивные стратегии. Нам также кажется целесообразным пояснить, что представляют собой когнитивные стратегии, которые относят к основным учебным стратегиям по овладению иноязычной грамматикой. Итак, учебные стратегии – действия и операции, используемые учащимися с целью получения, хранения в памяти и применения накопленной информации.

Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых. В публикации А. А. Акишиной, О. Е. Каган [137] дается описание 200 стратегий, с которыми следует знакомить учащихся для оптимизации процесса обучения. Р. Оксфорд [137] выделяет более 60 учебных стратегий, которые подразделяет на две группы: основные и вспомогательные. К основным относятся: стратегии, базирующиеся на механизмах памяти (группировка материала, структурирование, создание логических связей, использование движений и образов и др.); когнитивные стратегии (использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа и др.); компенсаторные стратегии (догадка о значении, использование синонимов и перифраза, невербальных средств для передачи сообщения, уклонение от использования языковых средств, в правильности которых учащиеся сомневаются). Группу вспомогательных стратегий составляют: метакогнитивные стратегии (планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, организация своего рабочего места и др.); эмоционально-аффективные стратегии (умение владеть собой, освобождаться от чувства тревоги и беспокойства, эмоциональный самоконтроль и др.); социальные стратегии (кооперация и сотрудничество с партнерами по общению, сопереживание, учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника).

Схематично можно представить учебные стратегии следующим образом [113]:

| | |
|--|---|
| <p>Основные учебные стратегии</p> | <p>стратегии памяти когнитивные стратегии компенсаторные стратеги</p> |
| <p>Вспомогательные учебные стратегии</p> | <p>метакогнитивные аффективные стратегии социальные</p> |

Таблица 3. Учебные стратегии

К основным учебным стратегиям по овладению иноязычной грамматикой относятся:

| | |
|-------------------------|--|
| <p>Стратегии памяти</p> | <p>группирование грамматического материала запоминание/извлечение из памяти по ассоциации помещение изучаемой грамматической структуры в контекст использование образности использование ключевых слов механическое заучивание</p> |
|-------------------------|--|

| | |
|---------------------------------|--|
| <p>Когнитивные стратегии</p> | <p>повторение/использование изучаемой грамматической структуры в практике языка/в естественной межкультурной коммуникации</p> <p>выведение причинно-следственных связей</p> <p>лингвистический анализ изучаемой грамматической структуры</p> <p>контрастивный анализ (сопоставление со структурами родного языка)</p> <p>перевод (с изучаемого языка на родной)</p> <p>перенос (положительный перенос с родного языка на изучаемый, перенос лингвистического опыта с использования одной грамматической структуры на другую)</p> <p>структурирование грамматических знаний (конспектирование, обобщение, схематизация)</p> |
| <p>Компенсаторные стратегии</p> | <p>использование догадки (лингвистических и пр. подсказок) для узнавания грамматической структуры в контексте</p> <p>замена одной грамматической структуры на синонимичную</p> |

Таблица 4. Основные учебные стратегии по овладению иноязычной грамматикой

В свою очередь, немаловажным для усвоения грамматического материала являются вспомогательные учебные стратегии по овладению иноязычной грамматикой, которые можно представить в виде следующей схемы [113]:

| | |
|----------------------------------|---|
| <p>Метакогнитивные стратегии</p> | <p>соотнесение изучаемой грамматической структуры с ранее изученным грамматическим материалом</p> <p>лингвистическое наблюдение</p> <p>самоконтроль при выполнении грамматических заданий</p> <p>самооценка выполнения грамматических заданий</p> |
| <p>Аффективные стратегии</p> | <p>создание позитивного настроения на изучение грамматики</p> <p>самопоощрение</p> <p>обсуждение своего прогресса в овладении грамматикой, своего эмоционального состояния с курсниками, преподавателем</p> |
| <p>Социальные стратегии</p> | <p>запрос о пояснении или верификации изучаемой грамматической структуры</p> <p>запрос о коррекции ошибок</p> <p>работа в группах или парах</p> <p>коммуникация с носителями изучаемого языка</p> |

Таблица 5. Вспомогательные учебные стратегии по овладению иноязычной грамматикой

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. Здесь также хочется отметить, что схематическое представление грамматических правил эффективно на разных этапах обучения для разных целевых аудиторий, так как таблица или схема позволяет быстрее найти необходимую информацию, нежели обычный текстовый материал. Нам бы также хотелось отметить, что схемы и таблицы обеспечивают учащимся лучшее понимание и более прочное закрепление, например, образование числительных, пояснения значения многих предлогов, степеней сравнения прилагательных, наречий и др. Однако схемы и таблицы являются лишь вспомогательными средствами, так как не все грамматические явления могут быть представлены схематично. Кроме того, они не дают полного представления о закрепляемом материале, поскольку схемы и таблицы чаще всего поясняют формальные признаки грамматической конструкции, а не ее функциональные особенности [28]. На данном этапе студентам было предложено подписаться на канал [Anglo link](#), посвященный изучению грамматики английского языка, и посмотреть видео, в которых носитель языка объясняет использование различных грамматических конструкций, употребление грамматических конструкций в устной и письменной речи, а также выполнить ряд упражнений, слушая при этом аутентичную речь.

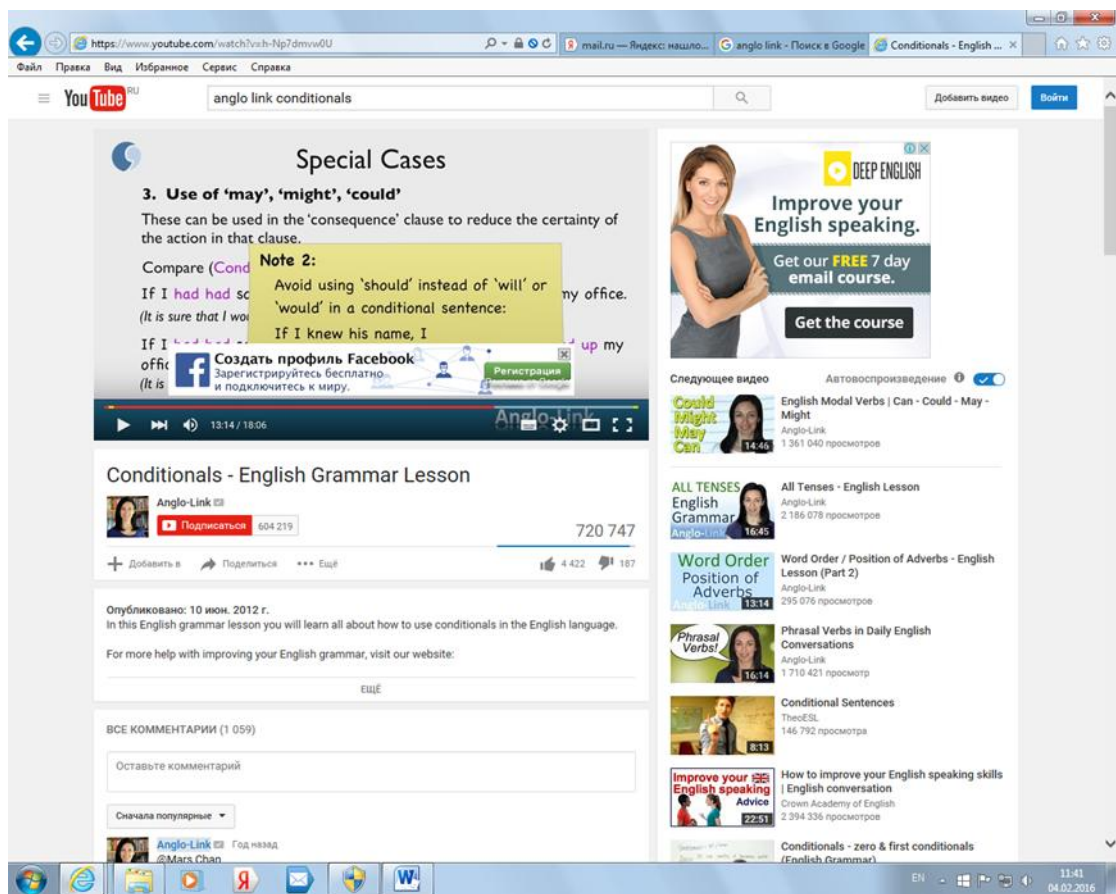


Рисунок 1. Обучающий канал Anglo link

В качестве дополнительного задания студентам были предложены онлайн уроки на канале BBC Learning English. Аудио и видеоматериалы, грамматический материал, представленные в уроках, распределены на уровни: начинающий, средний и продвинутый. После выполнения всех заданий студенты имели возможность пройти онлайн тестирование по пройденной теме (Conditional Sentences).

The screenshot shows the BBC Learning English website. At the top, there is a navigation bar with the BBC logo, a 'Sign in' button, a 'Menu' dropdown, and a search bar. Below this is a banner with the text 'LEARNING ENGLISH' and 'INSPIRING LANGUAGE LEARNING SINCE 1943'. A secondary navigation bar includes 'Courses: Upper-intermediate' and 'Features'. The main content area features a large dark blue box with a white circle containing the number '1' and the text 'Unit 1: Go beyond intermediate with our new video course' and 'Onward and upward'. Below this, there are tabs for 'Sessions', 'Vocabulary reference', and 'Grammar reference'. The 'Sessions' tab is active, showing 'Session 1' with '1 ACTIVITY' and the title 'English Class: The third conditional'. The date '30 NOV 2015' and a short introductory text are also visible.

Рисунок 2. Обучающий канал BBC Learning English

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. Результаты проведения завершающего среза представлены в приложении 4. 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 «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика». 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).

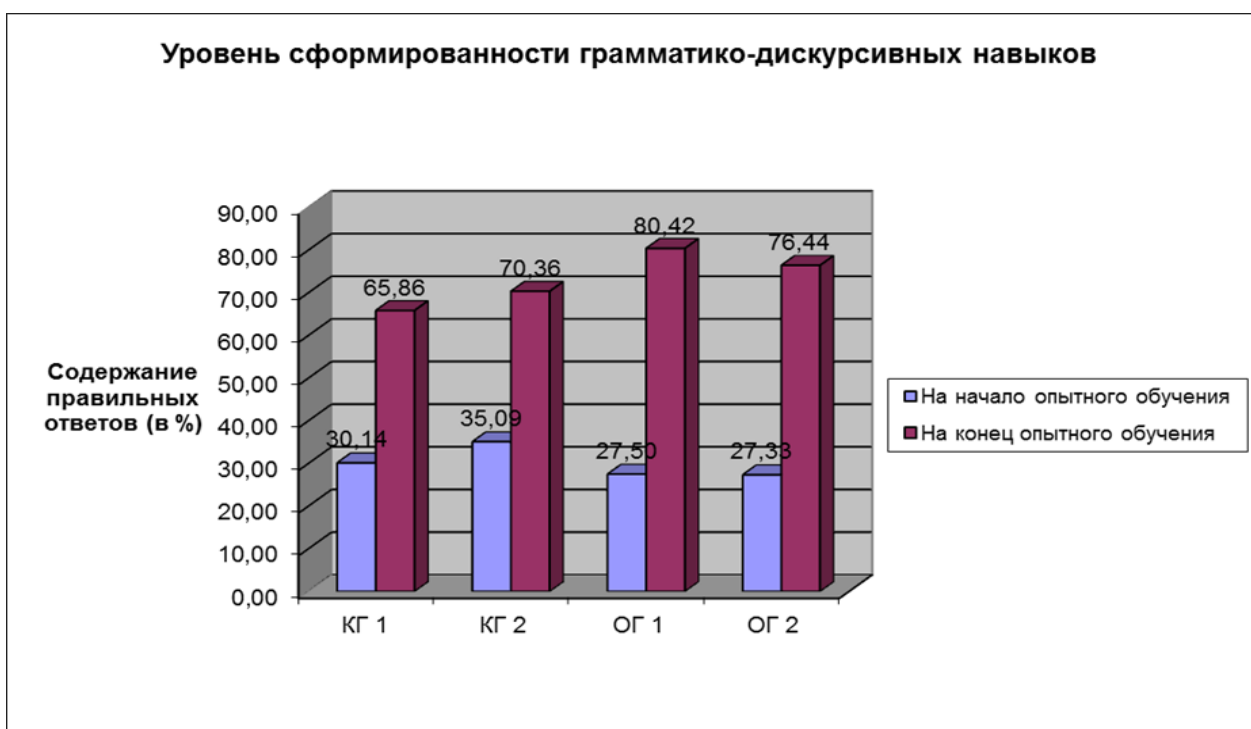


Диаграмма 1. Уровень сформированности грамматико-дискурсивных навыков на начало и конец опытного обучения

Основной целью проведения теста на завершающем этапе было определение уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода, который для студентов опытных групп ОГ 1 и ОГ 2 в среднем 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), обучающимися по различным методикам обучения иноязычной грамматике.

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:

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

Таким образом, 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 (приложение 5), что $t_{Эмп} = 2$, 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 (Рисунок 3).

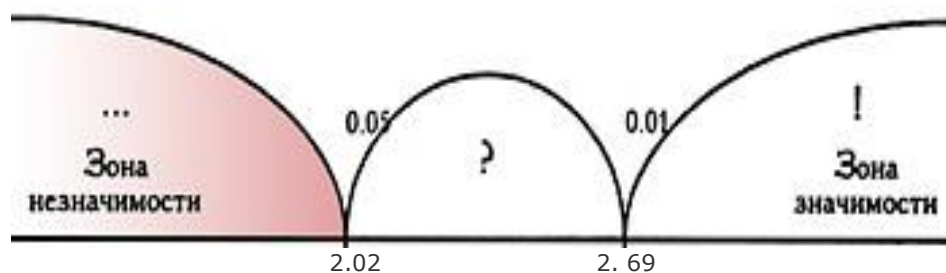


Рисунок 3. Положение рассчитанного t -критерия Стьюдента на оси значимости (начальный контрольный срез)

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

При вычислении показателей на заключительном этапе обучения (приложение 4) получено, что $t_{Эмп} = 3,4$, 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 (Рисунок 4).

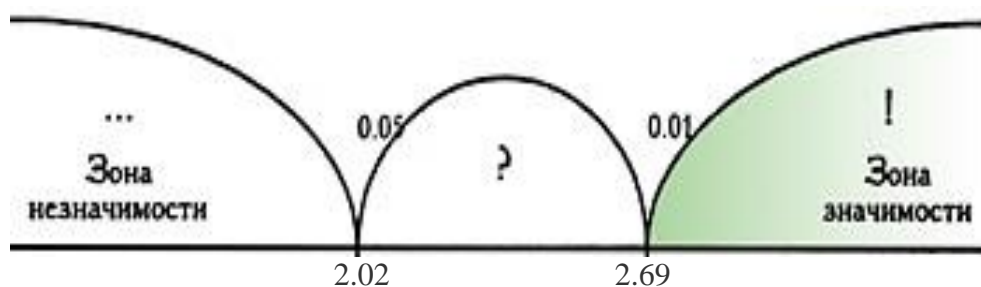


Рисунок 4. Положение рассчитанного t-критерия Стьюдента на оси значимости (итоговый контрольный срез)

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 «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика», выше, чем у студентов контрольных групп.

На последнем этапе опытного обучения студентам опытных групп предлагалось заполнить анкету (приложение 7) 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 так много общения на иностранном языке индивидуально, парно в группах. 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 «Hedbanz», «Would you rather», «Guess who I am», «Taboo», «Loaded questions», позволяет овладеть необходимыми грамматическими конструкциями легко и непринужденно и в целом мотивирует их изучать язык.

Выводы по второй главе

1. Во второй главе нашего диссертационного исследования были выявлены основные составляющие обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода:

– цель обучения, которая заключается в формировании грамматико-дискурсивных навыков студентов, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» физико-технического факультета, а также умения использовать адекватные грамматические структуры в различных ситуациях межкультурного общения;

– задачи необходимые для реализации поставленной цели;

– основные компоненты содержания обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода (лингвистический компонент, процессуальный компонент, технологический компонент и психологический компонент).

2. Разработан алгоритм обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода, включающий в себя 6 этапов работы с дискурсом: 1) этап визуального или аудиовизуального предъявления дискурса с грамматической доминантой, 2) этап сенсбилизации изучаемых грамматических единиц, 3) этап активизации изучаемого грамматического материала, 4) этап репродукции грамматического материала, 5) этап анализа грамматического материала, 6) этап эксплицитного обобщения грамматического материала.

3. Разработана модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода с системой упражнений и заданий, а также основополагающими принципами для перехода на дискурсивную основу обучения иноязычной грамматике. Система принципов обучения, в свою очередь, подразделяется 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).

4. Описано опытное обучение. Результаты опытного обучения выявили значительный рост показателей владения грамматико-дискурсивными навыками у студентов опытных групп (занимавшихся по созданной модели), чем в контрольных (занимавшихся по традиционной модели) за время обучения, что свидетельствует об эффективности предлагаемой нами методики.

Опытное обучение подтвердило гипотезу о том, что формирование грамматико-дискурсивных навыков при изучении иностранного языка студентами неязыкового вузов будет более результативным и 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 у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода;

- обучение включает 6 этапов работы с грамматическим материалом: 1) этап визуального или аудиовизуального предъявления дискурса с грамматической доминантой, 2) этап сенсбилизации изучаемых грамматических единиц, 3) этап активизации изучаемого грамматического материала, 4) этап репродукции грамматического материала, 5) этап анализа грамматического материала, 6) этап эксплицитного обобщения 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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного диссертационного исследования установлено, что проблема обучения студентов неязыкового вуза иноязычной дискурсивной грамматике на основе когнитивного подхода является актуальной в педагогической теории и практике и требует дальнейшей разработки. Результаты анализа теоретических исследований и практических данных по формированию грамматико-дискурсивных навыков студентов, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика», в рамках актуальных образовательных процессов создает необходимость выработки новых педагогических технологий и методов в области обучения иноязычной грамматике.

Вышесказанное определило необходимость разработки методики обучения иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода.

Представляется возможным констатировать, что в рамках проведенного диссертационного исследования можно обозначить следующие выводы:

- Описана история возникновения дискурс-анализа, его компоненты, а также определено наиболее приемлемое для данного диссертационного исследования понимание дискурса и уточнена его роль в системе обучения иноязычной грамматике на основе когнитивного подхода студентов неязыкового вуза, обучающихся по направлениям «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика».

- Разработан алгоритм реализации дискурс-анализа при обучении иноязычной дискурсивной грамматике студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода, включающий в себя 6 этапов: 1) этап визуального или аудиовизуального предъявления дискурса с грамматической доминантой, 2) этап сенсibilизации изучаемых грамматических единиц, 3) этап активизации изучаемого грамматического материала, 4) этап репродукции

грамматического материала, 5) этап анализа грамматического материала, 6) этап эксплицитного обобщения грамматического материала.

- Определены критерии уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода, включающие в себя продуктивные грамматические навыки: 1) образовывать грамматические формы и конструкции, 2) выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения, 3) варьировать грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения, 4) формулировать грамматическое правило с опорой на результаты поиска, 5) различать грамматическое оформление устных и письменных текстов, 6) владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык, а также репродуктивные навыки: 1) владеть способами интерпретации значений перевода основных грамматических категорий на родной язык, 2) дифференцировать и идентифицировать грамматические явления, 3) соотносить значение грамматических форм/конструкций с семантикой, 4) прогнозировать грамматические формы слова/конструкции, 5) устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные и подчинительные отношения и связи между элементами предложений.

- Разработана методика обучения иноязычной грамматике студентов неязыкового вуза, в основе которой лежит научно обоснованная модель, способствующая формированию грамматико-дискурсивных навыков на основе когнитивного подхода у студентов, обучающихся по специальности «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика».

- Проверена экспериментально предложенная методика формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода и доказана ее эффективность.

Библиографический список

1. Алхазашвили А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазашвили. – М.: «Просвещение», 1988. – 124 с.
2. Андронкина Н. М. Текстовый материал в обучении иностранному языку как специальности: монография / Н. М. Андронкин. – Горноалтайск: РИО Горно-Алт. гос. ун-та, 2008. – 234 с.
3. Аникина О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. С. 54-59.
4. Аншакова Н. Обучение английскому языку специальности в вузах современной России: результаты предпроектных исследований / Н. Аншакова, Т. Брэй, С. Вайнтруб. – СПб. Петрополис, 2002. – 155 с.
5. Аркусова И. В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения): учебно-наглядное пособие / И. В. Аркусова. – М., 2009. – 146с.
6. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И. В. Арнольд. – 3-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 448 с.
7. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136-137.
8. Аршинов В. И., Свирский Я. И. Синергетика как интересубъективная коммуникация // Синергетическая парадигма. Социальная синергетика. – М.: Прогресс-Традиция, 2009. – С. 530-543.
9. Аршинов В. И. Событие и смысл в синергетическом измерении // Событие и Смысл (Синергетический опыт языка). – М., 1999. – С. 11-37.
10. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А. Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 151 с.
11. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании / Р. Г. Баранцев. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 144 с.

12. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н. В. Барышников. – М.: Вузовский учебник; Инфра-М, 2013. – 367 с.
13. Барышников Н. В. Толерантность как основа межкультурной коммуникации // Материалы международного научно-методического симпозиума. – Пятигорск, 2004. – С. 252.
14. Белозерова Н. Н. Когнитивные модели дискурса: учебное пособие для лингвистических и филологических факультетов / Н. Н. Белозерова, Л. Е. Чуфистова. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2004. – 254 с.
15. Библер В. С. Школа диалога // Сов. Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 31-43.
16. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
17. Богданова О. Е. Лингвистическое образование в условиях глобализации / О. Е. Богданова, С. К. Гураль // Вестник Томского университета. Сер. Методика преподавания иностранных языков. – 2007. – № 296. – С. 31-36.
18. Бондырева С. К. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу межкультурному: учебное пособие / С. К. Бондырева, А. А. Мурашов – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2007. – 384 с.
19. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В. Г. Борботько. – М.: КомКнига, 2007. – 288 с.
20. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса: учебное пособие / В. Г. Борботько. – Грозный: Изд-во ЧИГУ, 1981. – 112 с.
21. Буданов В. Г. Принципы синергетики и языка // Философия науки. – М., 2002. – Вып. 8. – С. 340-355.
22. Васильева М. Ментальный лексикон: где же место морфологии? // Российский журнал когнитивной науки. – 2014. – Т. 1 (4). – С. 31-75.

23. Вейхман Г. А. Новое в грамматике современного английского языка: учебное пособие / Г. А. Вейхман. – М.: Астрель, АСТ, 2006. – 542 с.
24. Вейхман Г. А. Грамматика текста: учебное пособие / Г. А. Вейхман. – М.: Высшая школа, 2005. – 638 с.
25. Ворожбитова А. А. Теория текста: антропоцентрическое направление: учебное пособие / А. А. Ворожбитова. – М.: Высшая школа, 2009. – 365 с.
26. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 23–25.
27. Выготский Л. С. Язык и мышление / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
28. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2009. – 333 с.
29. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. – М.: Высшая школа, 1982. – 371 с.
30. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В. С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
31. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – М.: Академия, 2007. – 331 с.
32. Гураль С. К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения: учебное пособие / С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. – 174 с.
33. Гураль С.К., Митчелл П. Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) // Язык и культура. – 2008. – №4. – С. 5-10.

34. Гураль С. К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе: дис. д-ра пед. наук / С. К. Гураль. – Томск, 2009. – 589 с.

35. Гураль С. К., Павленко Е. И. Формирование поликультурной многоязычной личности нового типа посредством третьего иностранного языка // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – С. 115-120.

36. Гураль С. К. Формирование иноязычной межкультурной компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса: монография / С. К. Гураль, Е. Л. Богданова, О. Е. Богданова, В. М. Смокотин, Л. В. Михалева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. – 194 с.

37. Гураль С. К., Смокотин В. М. Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 4-13.

38. Гураль С. К. Язык как саморазвивающаяся система / С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. – 120 с.

39. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие / В. В. Гуревич. – 6-е изд. – М.: Флинта, 2010 – 168 с.

40. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.

41. Демешкина Т. А. Лингвистическое моделирование ситуации восприятия в региональном и общероссийском дискурсе / Т. А. Демешкина, Н. А. Верхотурова, Л. Б. Крюкова, Н. В. Курикова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – 193 с.

42. Евстигнеева И. А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. – 2013. – № 1 (21). – С. 74-82.

43. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие для вузов / Г. В. Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. – 291 с.

44. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9-13.

45. Залевская А. А. Ментальный лексикон с позиции разных подходов // Актуальные проблемы современной лингвистики: учебное пособие / А. А. Залевская. – М., 2009. – С. 311 – 327.

46. Занченко Ю.А. Обучение коммуникативной грамматике английского языка на среднем этапе обучения [Электронный ресурс] / URL: <http://tefl.svgu.ru/iii-/41-2013/160-2013-04-11-01-06-29> / (дата обращения: 19.04.2014).

47. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.

48. Зимняя И. А. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2009. - № 2 – С. 22-28.

49. Зинченко В. Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учебное пособие / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. – М.: Флинта, 2007. – 220 с.

50. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебное пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанова, О. В. Соколова. – М.: Изд-во АПКИПРО, 2003. – 101 с.

51. Карасик В. И. О типах дискурса. Языковая личность: институциональный и персональный дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград, 2000. – С. 5-20.

52. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Перемена, 2002. – 477 с.

53. Кибрик А. Е. Константы и переменные языка / А. Е. Кибрик. – Санкт-Петербург, Алетейя, 2003. – 720 с.

54. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.

55. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1982. – 141 с.

56. Киян О. Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / URL: <http://www.isuct.ru/conf/antropos/section/4/KIYAN.htm> / (дата обращения: 14.07.2014).

57. Клобуков Е. В. Проблемы изучения коммуникативной грамматики русского слова [Электронный ресурс] / URL: http://www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_01_03klobukov.pdf / (дата обращения: 10.12.15).

58. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранным языкам / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Академия, 2001. – 258 с.

59. Комина Н. А. Анализ дискурса в интеракциональной социолингвистике [Электронный ресурс] / Н. А. Комина. – URL: http://teneta.rinet.ru/rus/ke/komina_na_analiz_diskursa.htm / (дата обращения: 14.04.2011).

60. Комина Н. А. Коммуникативные принципы построения организационного педагогического дискурса // Материалы межвузовской научно-практической конференции. Научно-лингвистические и психолого педагогические проблемы преподавания иностранного языка. – Тверь, 2013. – С. 82-87.

61. Комина Н.А. Учебный дискурс как основная единица профессиональной коммуникации // Материалы межвузовской научно-практической конференции. Научно-лингвистические и психолого педагогические проблемы преподавания иностранного языка. – Тверь, 2013. – С.72-82.

62. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам продуктивные образовательные технологии: учебное пособие / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 188 с.
63. Кошкарлова Н. Н. Личностный аспект диалогического взаимодействия в свете межкультурной коммуникации: специфика конфликтного дискурса // под ред. Новицкой И.В. – Томск, 2009. – С.150-153.
64. Кубрякова Е.С. Язык и знание / Е.С. Кубрякова. – М., 2004. – 560 с.
65. Курашвили Е. И. Английский язык для студентов-физиков: Первый этап обучения: учебник / Е. И. Курашвили. – 3-е изд., перераб. – М.: Астрель; АСТ, 2002. – 317 с.
66. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в неязыковом вузе / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
67. Лебедько М. Г. Ethnic Stereotypes and Cognitive Processes in Cross-Cultural Communication // Культурно-языковые контакты. – Вып. 10. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008. С. 11-17.
68. Леонтьев А. А. Основы теорий речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
69. Макаров М. Л. Анализ дискурса в малой группе / М. Л. Макаров. – Тверь, 1995. – 82 с.
70. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
71. Макерова С. Р. Грамматика текста – Грамматика дискурса // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6. – С. 184-188.
72. Маслыко Е. А. Учебное общение на уроке английского языка / Е. А. Маслыко. – Минск: Высшая школа, 1990. – 310 с.
73. Матухин Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – С. 121-129.

74. Медведева Л. Г. Методика формирования иноязычного профессионального ориентированного тезауруса (английский язык, специальность 021100 - «Юриспруденция»): дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Медведева. – Тамбов, 2008. – 174 с.

75. Мельникова А. А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А. А. Мельникова. – СПб: Речь, 2003. – 320 с.

76. Мильруд Р. П. Есть ли в хаосе языка грамматический порядок? // Язык и культура. – 2008. – № 1. – С. 38-48.

77. Мильруд Р. П., Максимова И.Р. Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 134-145.

78. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка / Р. П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.

79. Мильруд Р. П., Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 8–12.

80. Минакова Л. Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых факультетов с использованием профессионально направленной проектной деятельности // Язык и культура. Сборник статей XXII Междунар. науч. конф./ под ред. канд. фил. наук, проф. Гураль С. К. – Томск, 2012. – С. 181-184.

81. Минакова Л. Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей с использованием профессионально ориентированных проектов (английский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Минакова. – Томск, 2013. – 147 с.

82. Миньяр-Белоручев Р. К. О принципах обучения иностранным языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев // Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. С. 43-53.

83. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М.: Инфра-М, 2002. – 448 с.
84. Михалева Л. В., Сержантова П. Н. Дискурс как основа организации групповых взаимодействий при коммуникативном обучении иностранным языкам // Глобальное и локальное в образовании и культуре: материалы межвуз. науч.-прак. семинара. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос ун-та, 2005. – С. 46-49.
85. Млявая С. В. Английский язык: трудности перевода грамматических конструкций: пособие / С. В. Млявая. – Мн.: Амалфея, 2002. – 176 с.
86. Мурзин Л. Н. Как обучать языку?: об основах лингводидактики / Л. Н. Мурзин, И.Н. Сметюк. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1994. – 135 с.
87. Назаренко А. Л. Проблемы оптимизации и понимания преподавания языка для специальных целей / А. Л. Назаренко. 3-е изд. – М.: Либроком, 2013. – 128 с.
88. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы подготовки специалистов в вузе / Н. Н. Нечаев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 112 с.
89. Норман Б. Ю. Грамматика говорящего. От замысла к высказыванию / Б. Ю. Норман. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Либроком, 2011. – 232 с.
90. Орлов Г. А. Современная английская речь / Г. А. Орлов. – М.: Высшая школа, 1991. – 238 с.
91. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
92. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 213 с.
93. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Глосса-пресс, 2010. – 638 с.
94. Пассов Е. И. Коммуникативные упражнения: пособие для преподавателей / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1967. – 97 с.

95. Пинкер С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
96. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
97. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учебное пособие – 2-е изд. – М: НВИ-Тезаурус, 2003 – 188 с.
98. Путилова Л. А. Лингвокультурологический аспект межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам // под ред. канд. фил. наук, проф. Гураль С.К. – Томск, 2009. – С. 285-290.
99. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 285 с.
100. Роляк И. Л. Устный деловой дискурс и вопросы его преподавания иностранным учащимся // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 107-117.
101. Савинова Н. А., Михалева Л. В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 294. С. 116-119.
102. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В. В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
103. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123-141.
104. Седов К. Ф. Дискурс и личность / К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 317 с.
105. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
106. Серию П. Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса / пер. с фр. и порт. / общ. ред. и вступ. ст. П. Серию; предисл. Ю. С. Степанова. – М.: Прогресс, 1999. – 416 с.
107. Серова Т. С. Единица обучения и общая характеристика системы упражнений в профессионально-ориентированном обучении иностранным

языкам в вузе // Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь, 1990. – С. 25-34.

108. Смокотин В. М. Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной и поликультурной Европе / В. М. Смокотин. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 171 с.

109. Смокотин В. М. Многоязычие и проблемы преодоления межъязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров в современном мире / В. М. Смокотин. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 220 с.

110. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд-е. – М.: Астрель, 2010. – 270 с.

111. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: сб. ст. – М.: Изд-во РГГУ, 1995. – 432 с. [Электронный ресурс] / Ю. С. Степанов. – URL: <http://abuss.narod.ru/Biblio/stepanov.htm> / (дата обращения: 19.06.2015).

112. Стернин И. А. Проблемы коммуникативного поведения и методы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4-20.

113. Стрелкова С. Ю. Интегративное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискурсу: монография / С. Ю. Стрелкова. – М.: Либроком, 2012. – 184 с.

114. Сысоев П.В., Апальков В.Г. Формирование межкультурной компетенции учащихся средствами электронно-почтовой группы // Язык и культура / под ред. канд. фил. наук, проф. Гураль С.К. – Томск, 2009. – С. 102-107.

115. Сысоев П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – №6. – С. 25-31.

116. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. – 2003. – №3. – С. 42-47.
117. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 246 с.
118. Тихонова Е. В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык, профиль «Перевод и переводоведение»): дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Тихонова. – Томск, 2014. – 132 с.
119. Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак. – Харьков: Гуманитарный центр, 2009. – 354 с.
120. Фан Я. Обучение русскому языку китайских студентов-русистов в грамматическом аспекте // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 168-173.
121. Филатова В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В. М. Филатова. – Ростов н/Д, 2004. – 412 с.
122. Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ: теория и метод / Л. Дж. Филлипс. – Харьков: Гуманитарный центр, 2008. – 382 с.
123. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка. Конспект лекций / К.В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н.В. Костычева. – М.: Юрайт, 2009. – 156 с.
124. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Фурманова. – М., 1994. – 58 с.
125. Цурикова Л. В. Адекватность дискурса: Анализ стратегий дискурсивного поведения на родном и иностранном языке // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 2. – С. 14-25.
126. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса // В. Е. Чернявская. – М.: Флинта, 2006. – 132 с.

127. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста / В. Е. Чернявская. – М.: ЛКИ, 2007. – 127 с.
128. Чернявская В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. Учебное пособие / В. Е. Чернявская. – М.: Флинта, 2013. – 201 с.
129. Шатурная Е. А. Учебно-речевая ситуация как минимальная методологическая единица обучения профессиональному иноязычному дискурсу // Язык и культура / под ред. канд. фил. наук, проф. Гураль С. К. – Томск, 2009. – С. 222-226.
130. Шатурная Е. А. Методика обучения устному иноязычному профессиональному дискурсу средствами учебно-речевых ситуаций и ролевых игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Шатурная. – Тамбов, 2009. – 26 с.
131. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учебное пособие / Л. В. Щерба. – М.: Академия, 2003. – 148 с.
132. Шпекина Н. И. Английская грамматика в диалогах: формы наклонения: учебное пособие для пед. вузов / Н. И. Шпекина, К. Т. Киселева, И. И. Нилова. – М.: Высшая школа, 2004. – 207 с.
133. Шрайдман Т. В. Дискурсивно-ситуативная отнесенность употребления средств образности в монологическом высказывании // Вестник. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та, 2012. – № 6 (45). – С. 129-137.
134. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: учебное пособие / А. Н. Щукин. – М.: Омега-Л, 2010. – 475 с.
135. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. – 746 с.
136. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
137. Электронный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – URL:

[http://methodological_terms.academic.ru/2201/%D0%A3%D0%A7%D0%95%D /](http://methodological_terms.academic.ru/2201/%D0%A3%D0%A7%D0%95%D)

(дата обращения: 19.06.2015).

138. Aitchison J. Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon / J. Aitchison. – Maldon a. o.: Blackwell Publishing, 2005. – 314 p.

139. Barrow R., Woods R. An Introduction to Philosophy of Education / R. Barrow, R Woods. – London; New York: Routledge, 2000. – 212 p.

140. Carter R., Hughes R., McCarthy M. Exploring Grammar in Context / R. Carter, R. Hughes, M. McCarthy. – Cambridge University Press, 2005. – 286 p.

141. Crystal D. English as a Global Language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 150 p.

142. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University press, 1995. P. – 286 – 297.

143. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 499 p.

144. Crystal D. Rediscover Grammar with David Crystal / D. Crystal. – Longman, 1996. – 239 p.

145. Crystal D. Making Sense of Grammar / D. Crystal. – Harlow, Essex: Pearson; Longman, 2004. – 399 p.

146. Davis F., Rimmer W. Active Grammar. Level 2 / F. Davis, W. Rimmer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 216 p.

147. Dewey J. The School and Society and the Child and the Curriculum / J. Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1990. – 209 p.

148. Earl W. Teaching and Learning Languages / W. Earl. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 215 p.

149. Freire P. Pedagogy of Freedom / P. Freire. – Rowman & Littlefield Publishers, 2001. –144 p.

150. Gert J., Biesta J. Beyond Learning / J. Gert, J. Biesta. – Democratic Education for a Human Future; Paradigm Publishers, 2006. – 171 p.

151. Harmer J. How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching / J. Harmer. – Harlow, Essex: Longman, 1998. –198 p.

152. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer. – Harlow, Essex: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
153. Hatch E. *Discourse and Language Education* / E. Hatch. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 333 p.
154. Hewings A., Hewings M. *Grammar and Context. An advanced resource book* / A. Hewings, M. Hewings. – London; New York: Routledge, 2005. – 339 p.
155. Johnstone B. *Discourse Analysis* / B. Johnstone. – Blackwell Publishing, 2006. – 311 p.
156. Jones L. *Function of English* / L. Jones. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 138 p.
157. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching* / D. Larsen-Freeman. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 142 p.
158. Leech G., Svartvik J. *A Communicative Grammar of English* / G. Leech, J. Svartvik. – London: Longman, 1975. – 303 p.
159. McCarthy M. *Discourse Analysis for Language Teachers* / M. McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 214 p.
160. Phillips N., Hardy C. *What Is Discourse Analysis?* / N. Phillips, C. Hardy. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. – P. 1-18.
161. Purcell S. *Teaching Grammar Communicatively* / S. Purcell. – CILT, 1997. – 54 p.
162. Reinalda B., Kulesza E. *The Bologna Process – Harmonising Europe's Higher Education* / B. Reinalda, E. Kulesza. – Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills, 2006. – 231 p.
163. Riddell D. *Teaching English as a Foreign Language* / D. Riddell. – Copyright, 2003. – 280 p.
164. Rojas O. C. *Teaching communicative grammar at the discourse level [electronic resource]* – URL: <http://www.encuentrojournl.org/textos/8.12.pdf> / (accessed date: 17.08.15).
165. Schiffrin D. *Approaches to Discourse* / D. Schiffrin. – Oxford; Cambridge, MA: Blackwell, 1997. – 469 p.

166. Seymour D., Popova M. *700 Classroom Activities* / D. Seymour, M. Popova. – Oxford: Macmillan, 2011. – 156 p.
167. Stern H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* / H. Stern. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 582 p.
168. Teun A. Van Dijk *Discourse as a Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction.* – Vol. I. London; Thousand Oaks; New Delhi: Blackwell, 1997. – 356 p.
169. Thornbury S. *How to Teach Grammar* / S. Thornbury. – Harlow, Essex: Longman, 2008. – 182 p.
170. Thornbury S. *How to Teach Speaking.* Harlow, Essex: Pearson, 2005. – 156 p.
171. Wardhaugh R. *Understanding English Grammar A linguistic approach* / R. Wardhaugh. – Blackwell, 1995. – 279 p.
172. Widdowson H.G. *Aspects of Language Teaching* / H. G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 213 p.
173. Widdowson H.G. *Teaching Language as Communication* / H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press, 2008. – 168 p.
174. Winch C., Gingel J. *Key Concepts in the Philosophy of Education* / C. Winch, J. Gingel. – London; New York: Routledge, 1999. – 282 p.
175. Windeatt S., Hardisty D., Eastment D. *The Internet* / S. Windeatt, D. Hardisty, D. Eastment. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – 136 p.
176. Wright T. *How to Be a Brilliant Teacher* / T. Wright. – New York: Routledge, 2005. – 178 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Рабочая программа по дисциплине «Английский язык»

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Национальный исследовательский
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УТВЕРЖДАЮ

_____ г.

Рабочая программа дисциплины (модуля)

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Направление подготовки
16.03.01 Техническая физика
15.03.03 Прикладная механика

Профиль подготовки
Основной

Квалификация (степень) выпускника
Бакалавр

Форма обучения
Очная

ТОМСК
2010

1. Цели освоения дисциплины

Основной целью дисциплины «Английский язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов 1-2 курсов физико-технического факультета Томского государственного университета, обучающихся по направлениям подготовки «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика». Освоение данной дисциплины предполагает решение социально-коммуникативных задач бытового, культурного, профессионального и научного характера, способствующих развитию готовности к межкультурному взаимодействию и дальнейшему самообразованию.

Изучение иностранного языка призвано:

- повысить уровень учебной автономии студентов неязыкового вуза;
- развить когнитивные и исследовательские умения у студентов неязыкового вуза;
- развить готовность студентов неязыкового вуза к самообразованию;
- повысить уровень развития информационной культуры студентов неязыкового вуза;
- расширить кругозор и повысить уровень общей культуры студентов неязыкового вуза;
- воспитать у студентов неязыкового вуза толерантность и уважение к духовным ценностям разных стран и народов.

2. Место дисциплины в структуре ООП бакалавриата

Дисциплина «Английский язык» входит в **базовую** часть гуманитарно-социально-экономического цикла (федеральный компонент ГОС ВПО).

Общая трудоемкость изучения данной дисциплины по направлениям подготовки «233200 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» составляет **508** часов (**254** часа аудиторных занятий и **254** часа самостоятельной работы).

2.1. Данная учебная дисциплина входит в раздел «Б.1. Гуманитарный, социальный и экономический цикл» ФГОС-3 по направлениям подготовки бакалавров «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика».

Адресат курса: студенты 1-2 курсов физико-технического факультета Томского государственного университета.

2.2. Курс состоит из 4 обязательных модулей, которые соответствуют

определенной сфере общения (социальная, учебно-познавательная, социально-культурная и профессиональная сферы).

Модуль 1 (социальная сфера общения)

Модуль 2 (социально-культурная и учебно-познавательная сферы общения)

Модуль 3 (учебно-познавательная и профессиональная сферы общения)

Модуль 4 (профессиональная сфера общения)

2.3. Курс интегрирует четыре традиционно выделяемых содержательных блока: «Английский язык для общих целей», «Английский язык для академических целей», «Английский язык для специальных/профессиональных целей» и «Английский язык для делового общения».

3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины «Английский язык»

В результате освоения дисциплины «Английский язык» обучающийся по направлениям подготовки бакалавров «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» должен обладать следующими **общекультурными компетенциями (ОК)**:

владеть культурой мышления, иметь способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

уметь логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, владение навыками публичной дискуссии, умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения (в том числе и на английском языке в соответствии с достигнутым уровнем владения им) (ОК-2);

быть готовым к сотрудничеству с коллегами и к работе в коллективе (ОК-3); стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);

уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям России, толерантно воспринимать социальные и культурные различия и особенности других стран (ОК-17).

В результате освоения дисциплины «Английский язык» обучающийся по направлениям подготовки бакалавров «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» должен обладать следующими **профессиональными компетенциями (ПК)**:

общепрофессиональные:

быть готовым к профессиональному росту, самостоятельно пополнять свои знания, совершенствовать умения и навыки, самостоятельно приобретать и применять новые знания, развивать компетенции (ПК-1);

применять программные средства компьютерной графики и визуализации

результатов учебно-исследовательской деятельности, оформлять презентации, готовить рефераты и доклады с помощью современных офисных информационных технологий, текстовых и графических редакторов, средств печати (ПК-6);

владеть английским языком на уровне, позволяющем работать с научно-технической информацией и участвовать в международном сотрудничестве в сфере профессиональной деятельности (ПК-8);

научно-исследовательские:

готовность изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике профессиональной деятельности (ПК-12);

В результате освоения дисциплины «Английский язык» обучающийся по направлениям подготовки бакалавров «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика» должен

знать: основы грамматики английского языка и лексику общего и терминологического характера в объеме, обеспечивающем практическое владение языком в соответствии с достигнутым уровнем;

уметь: использовать знание английского языка в профессиональной деятельности и межличностном общении;

владеть: английским языком в объеме необходимом для получения информации из зарубежных источников; навыками критического восприятия информации; навыками письменного изложения собственной точки зрения и навыками публичной речи в соответствии с достигнутым уровнем владения английским языком; способностью к деловым коммуникациям в профессиональной сфере.

4. Структура и содержание дисциплины (модуля) «Английский язык»

Общая трудоемкость дисциплины составляет **14** зачетных единиц (**508** часов).

Модуль 1: Социальная сфера общения.

| № п/п | Раздел Дисциплины | Семестр | Неделя семестра | Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах) | Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) Форма промежуточно й аттестации (по семестрам) |
|----------|----------------------|---------|-----------------|---|--|
|----------|----------------------|---------|-----------------|---|--|

| | | | | | | | | |
|---|---|---|-------|-----------|-----------|----------|--|--|
| 1 | Я и мой образ жизни. | | | | | | | |
| | Моя семья. Семейные традиции и образ жизни. | I | 1-3 | СР -12 | ПР -10 | КР -2 | | Лексико-грамматический тест - 3 Работа в парах: "Вот моя семья"-3 |
| | Мой дом. Условия жизни. Мой город. | I | 4-5 | СР -8 | ПР -6 | КР -2 | | Личное письмо: "Город, в котором я живу" - 5 |
| | Свободное время. Развлечения. Мои увлечения. Путешествия. Спорт и здоровый образ жизни. | I | 6-8 | СР -12 | ПР -10 | КР -2 | | Презентация: "Мои увлечения"-8 |
| | Еда. Покупки. Здоровое питание. | I | 9-10 | СР -8 | ПР -6 | КР -2 | | Лексико-грамматический тест - 10 Ролевая игра: "Покупки"- 10 |
| 2 | Я – студент. | | | | | | | |
| | Высшее образование в России и за рубежом. | I | 11-12 | СР -8 | ПР -6 | КР -2 | | Работа в малых группах: "«За» и «против» учебы за границей"-12 |
| | Мой университет. | I | 13-14 | СР -8 | ПР -6 | КР -2 | | Лексико-грамматический тест - 14 Личное письмо: "Университет, в котором я учусь"-14 |
| | Студенческая жизнь в России и за рубежом. | I | 15-16 | СР -8 | ПР -6 | КР -2 | | Презентация: "Университеты"-16 |
| 3 | Повторение. | I | 17 | СР -4 | ПР -2 | КР -2 | | Промежуточный тест 1 - 17 |

Модуль 2: Социально-культурная и учебно-познавательная сферы общения.

| № п/п | Раздел Дисциплины | Семестр | Неделя семестра | Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах) | | | | Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) | Форма промежуточной аттестации (по семестрам) |
|----------|--|---------|-----------------|---|----------|----------|--|---|--|
| | | | | СР- 8 | ПР- 6 | КР- 2 | | | |
| 1 | Сравнение культур | | | | | | | | |
| | Традиции и обычаи англоязычных стран. | II | 1-2 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Проект: “Традиции и обычаи англоязычных стран” - 2 | |
| | Традиции и обычаи России. | II | 3-4 | СР-8 | ПР-8 | | | Личное письмо: “Традиции и обычаи моей страны” - 4 | |
| | Традиции и обычаи других стран. | II | 5-6 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Лексико-грамматический тест - 6 Работа в малых группах: “Страна и ее традиции”-6 | |
| | Сходство и различие национальных культур. | II | 7-8 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Групповая дискуссия: “Страны и их традиции”-8 | |
| | Образ жизни в англоязычных странах. | II | 9-10 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Лекция: “Образ жизни англоязычных народов”; конспект лекции - 10 | |
| | Семейные праздники в англоязычных странах и в России. | II | 11-13 | СР-12 | ПР-10 | КР-2 | | Проект: “Семейные праздники” - 13 | |
| | Религиозные праздники в англоязычных странах и в России. | II | 14-15 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Проект: “Религиозные праздники”- 15 | |

| | | | | | | | |
|---|--------------------|----|----|------|------|------|---------------------------|
| 2 | Повторение. | II | 16 | СР-4 | ПР-2 | КР-2 | Промежуточный тест 2 - 16 |
|---|--------------------|----|----|------|------|------|---------------------------|

Модуль 3: Профессиональная ориентация.

| № п/п | Раздел Дисциплины | Семестр | Неделя семестра | Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах) | | | | Формы текущего контроля успеваемости (<i>по неделям семестра</i>) Форма промежуточной аттестации (<i>по семестрам</i>) |
|----------|-------------------------------------|---------|-----------------|---|-------|------|---|---|
| | | | | СР | ПР | КР | | |
| 1 | Мир физики. | | | | | | | |
| | Фундаментальные понятия и принципы. | III | 1-3 | СР-12 | ПР-10 | КР-2 | Лексико-грамматический тест - 3 Работа в парах: “Определения”-3 | |
| | Измерения. | III | 4-5 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | Работа в парах: “Единицы измерения”-5 | |
| | Теория и практика. | III | 6-7 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | Грамматический анализ предложений -7 Работа в малых группах: “Теоретические и практические вопросы физики”-7 | |
| 2 | Наука и технология. | | | | | | | |
| | Применение технологий. | III | 8-9 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | Презентация: “Технологический процесс”-9 | |
| | Материалы и их свойства. | III | 10-11 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | Грамматический анализ предложений -11 Презентация: “Свойства материалов”-11 | |
| | Технический прогресс. | III | 12 | СР-4 | ПР-4 | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|-----|-------|------|------|------|--|---|
| 3 | Работа в инженерной отрасли. | | | | | | | |
| | Мой факультет. Предметы, которые я изучаю. | III | 13-14 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Групповая дискуссия: "Предметы, которые я изучаю"- 14 |
| | Планирование карьеры. | III | 15 | СР-4 | ПР-4 | | | Деловое письмо: "Резюме"-15 |
| | Деловое письмо. Собеседование. | III | 16 | СР-4 | ПР-4 | | | Деловое письмо: "Письмо о приеме на работу"-16 |
| 4 | Повторение. | III | 17 | СР-4 | ПР-2 | КР-2 | | Промежуточный тест 3 -17 |

Модуль 4: Профессиональная сфера общения

| № п/п | Раздел Дисциплины | Семестр | Неделя семестра | Виды учебной работы, включая самостоятельную работу студентов и трудоемкость (в часах) | | | | Формы текущего контроля успеваемости (по неделям семестра) |
|----------|--------------------------------------|---------|-----------------|--|-------|------|---|---|
| | | | | СР | ПР | КР | Форма промежуточной аттестации (по семестрам) | |
| 1 | Инженерная отрасль. | | | | | | | |
| | Статические и динамические принципы. | IV | 1-2 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Проект: "Вопросы технической физики"-2 |
| | Поток и его свойства. | IV | 3-5 | СР-12 | ПР-10 | КР-2 | | Грамматический анализ предложений -5 Проект: "Вопросы прикладной механики"-5 |
| | Сплавы и их свойства. | IV | 6-8 | СР-12 | ПР-10 | КР-2 | | Грамматический анализ предложений -8 Проект: "Вопросы |

| | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|----|-------|------|------|------|--|--|
| | | | | | | | | технической физики”-8 |
| 2 | Научное исследование. | | | | | | | |
| | Инновации в инженерной отрасли. | IV | 9-10 | СР-8 | ПР-6 | КР-2 | | Проект: “Вопросы прикладной механики”-10 |
| | Научное исследование. | IV | 11-12 | СР-6 | ПР-6 | | | |
| | Исследовательская работа студентов. | IV | 13-15 | СР-4 | ПР-4 | | | |
| 3 | Повторение. | IV | 16 | СР-2 | | КР-2 | | Итоговый тест - 16 |

5. Образовательные технологии

Работа в парах

Работа в парах на занятии позволяет развивать коммуникативную компетенцию обучающихся, поскольку создает условия для овладения обучающимися навыками понимания речи на слух и говорения. Состав пар может меняться, что создает дополнительные возможности для развития способности понимания речи на слух за счет расширения фонологического репертуара воспринимаемой речи.

Работа в малых группах

Работа в малых группах позволяет обучающимся участвовать в работе с соответствии со своими личностными качествами, развивать навыки сотрудничества и межличностного общения. Умение активно слушать, вырабатывать общее мнение и разрешать возникающие разногласия вносит свой вклад в развитие как иноязычной коммуникативной компетенции, так и общекультурной компетенции обучающихся.

Групповая дискуссия

Одним из способов активации навыков общения является дискуссия – исследование, разбор, обсуждение какого-либо вопроса или проблемы. В дискуссии принимают активное участие все члены группы, которые выражают различные мнения и суждения по одному и тому же вопросу. Обычно под дискуссией понимают такие виды творческих заданий как мозговой штурм и обсуждение конкретной ситуации (case-study). Дискуссию целесообразно проводить на завершающем этапе изучения темы, так как этот вид работы предполагает активное использование лингвистических и коммуникативных навыков и умений в практике свободного общения.

Ролевая игра

Основными компонентами ролевой игры являются: тема, ситуация и роли. Участники ролевой игры действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером роли и заданной ситуацией. Участие в ролевой игре предполагает свободную импровизацию в рамках выбранных правил.

Ролевые игры уместно использовать на заключительном этапе работы над тематическим блоком, так как для развития коммуникативной компетенции необходимым условием является создание адекватных условий для реализации речевых и коммуникативных навыков в практике реального общения.

Презентация

Презентация представляет собой устное сообщение по выбранной теме с применением мультимедийных средств. Данная образовательная технология может быть реализована индивидуально или в составе творческой группы. Презентация является итогом самостоятельной работы обучающегося и служит для углубления и расширения знаний и закрепления навыков и умений, полученных на занятиях.

Проект

Проект представляет собой мини-исследование по выбранной теме, проведенное обучающимся самостоятельно. Проект включает в себя все этапы исследования и ограничивается только размером, так как носит учебно-исследовательский характер. Основными этапами работы над исследовательским проектом являются:

- 1) выбор темы исследования;
- 2) постановка проблемы, определение предмета, цели и задач исследования;
- 3) анализ литературных источников по теме исследования;
- 4) письменное представление результатов исследования;
- 5) редактирование текста;
- 6) создание слайдов для презентации;
- 7) выступление с устным сообщением по теме исследования;
- 8) дискуссия;
- 9) обратная связь.

В процессе работы над исследовательским проектом преподаватель английского языка осуществляет функции консультанта проекта, при необходимости дополнительных консультаций подключаются специалисты других кафедр.

Лекция

Лекция является одним из способов развития навыков и умений активного слушания, понимания на слух иноязычной речи и письменного фиксирования основных положений излагаемого материала (ведение конспекта лекции). В качестве лектора могут выступать преподаватели английского языка, специалисты выпускающих кафедр, приглашенные эксперты, студенты

старших курсов и молодые ученые.

Письменные работы

Письменные работы служат развитию навыков и умений обучающихся в сфере письменной коммуникации. Такие работы включают в себя написание писем личного и делового характера, создание текстов общей и профессиональной направленности. Письменные работы могут быть как самостоятельными видами учебной деятельности, так и входить в состав комплексных видов работ.

Грамматический анализ предложений

Грамматический анализ предложений предназначен для выявления степени понимания студентом характера связи слов в предложениях, особенностей употребления различных грамматических конструкций, стиливых особенностей текста и его умения подбирать эквиваленты на русском языке, соответствующие английским грамматическим конструкциям.

6. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов. Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов

Работа над каждой темой предполагает сбалансированное сочетание различных видов речевой деятельности: **аудирование, чтение, говорение и письмо**. Этот принцип реализуется как в аудиторной работе, так и при самостоятельной работе студентов. Учебные материалы, способствующие развитию указанных видов речевой деятельности, содержатся в соответствующих разделах учебника (**Student's Book**) и рабочей тетради (**Workbook**). Кроме того, дополнительно привлекаются специализированные учебные пособия по грамматике и лексике изучаемого языка, обеспечивая расширение и углубление навыков практического владения языком. Работа над всеми модулями предполагает активное использование сети Internet. Модули 3 и 4 наряду с учебными текстами включают в себя и аутентичные тексты научно-технического характера.

Модуль 1: Социальная сфера общения.

1. Я и мой образ жизни.

Тема 1: Моя семья. Семейные традиции и образ жизни.

Грамматика: Части речи. Структура предложения. Вопросительные предложения. Времена Present Simple, Present Continuous.

Практические умения: Представление себя и других. Описание внешности и характера.

Тема 2: Мой дом. Условия жизни. Мой город.

Грамматика:оборот there is / there are. Правильные / неправильные

глаголы. Времена Past Simple, Past Continuous.

Практические умения: Описание объектов. Обсуждение условий жизни.

Тема 3: Свободное время. Развлечения. Мои увлечения. Путешествия. Спорт и здоровый образ жизни.

Грамматика: Модальные глаголы. Времена Present Perfect, Future Simple. Запланированные действия.

Практические умения: Описание своих увлечений. Обсуждение прошлого опыта и планов на будущее.

Тема 4: Еда. Покупки. Здоровое питание.

Грамматика: Some, any, no. Степени сравнения прилагательных.

Практические умения: Описание пищи и способов ее приготовления. Выбор пищи в местах общественного питания.

2. Я – студент.

Тема 1: Высшее образование в России и за рубежом.

Грамматика: Инфинитив.

Практические умения: Сравнение систем образования.

Тема 2: Мой университет.

Грамматика: *Ing*-форма.

Практические умения: Описание университета: история основания и современное состояние университета: структурные подразделения, направления обучения и исследования.

Тема 3: Студенческая жизнь в России и за рубежом.

Грамматика: Особенности употребления инфинитива и *ing*-формы.

Практические умения: Обсуждение студенческой жизни.

3. Повторение.

Модуль 2: Социально-культурная и учебно-познавательная сферы общения.

1. Сравнение культур

Тема 1: Традиции и обычаи англоязычных стран.

Грамматика: Эквиваленты модальных глаголов.

Практические умения: Обсуждение традиций и обычаев англоязычных стран.

Тема 2: Традиции и обычаи России.

Грамматика: Страдательный залог.

Практические умения: Описание традиций и обычаев своей страны.

Тема 3: Традиции и обычаи других стран.

Грамматика: Времена группы Continuous.

Практические умения: Сравнение традиций и обычаев разных народов.

Тема 4: Сходство и различие национальных культур.

Грамматика: Времена группы Perfect и Perfect Continuous.

Практические умения: Выявление сходства и различия.

Тема 5: Образ жизни в англоязычных странах.

Грамматика: Придаточные предложения условия и времени.

Практические умения: Обсуждение образа жизни англоязычных народов.

Тема 6: Семейные праздники в англоязычных странах и в России.

Грамматика: Прямая и косвенная речь.

Практические умения: Описание семейных праздников.

Тема 7: Религиозные праздники в англоязычных странах и в России.

Грамматика: Согласование времен.

Практические умения: Описание религиозных праздников.

2. Повторение.

Модуль 3: Профессиональная ориентация.

1. Мир физики.

Тема 1: Фундаментальные понятия и принципы.

Грамматика: Особенности употребления страдательного залога.

Практические умения: Определение физических понятий. Описание физических принципов.

Тема 2: Измерения.

Грамматика: Модальные глаголы (специальные случаи употребления).

Практические умения: Согласование физических величин и единиц измерения.

Тема 3: Теория и практика.

Грамматика: Инфинитив и его функции в предложении. Грамматический анализ предложений

Практические умения: Обсуждение физических теорий. Описание стадий эксперимента.

2. Наука и технология.

Тема 1: Применение технологий.

Грамматика: Инфинитив в составе сложного дополнения и подлежащего.

Практические умения: Описание области применения технологии.

Тема 2: Материалы и их свойства.

Грамматика: Сослагательное наклонение.

Практические умения: Описание материалов, их свойств и области применения.

Тема 3: Технический прогресс.

Грамматика: Условные предложения.

Практические умения: Обсуждение достижений и проблем.

3. Работа в инженерной отрасли.

Тема 1: Мой факультет. Предметы, которые я изучаю.

Грамматика: Причастие и его функции в предложении.

Практические умения: Описание своей специальности. Обсуждение изучаемых предметов.

Тема 2: Планирование карьеры.

Грамматика: Независимый причастный оборот.

Практические умения: Обсуждение перспектив работы в инженерной отрасли.

Тема 3: Деловое письмо. Собеседование.

Грамматика: Особенности технического перевода.

Практические умения: Составление деловых писем. Обсуждение своих целей и деловых качеств.

4. Повторение.

Модуль 4: Профессиональная сфера общения.

1. Инженерная отрасль.

Тема 1: Статические и динамические принципы.

Грамматика: Герундий и его функции в предложении.

Практические умения: Описание статических и динамических принципов.

Тема 2: Поток и его свойства.

Грамматика: Специальные случаи употребления герундия.

Практические умения: Описание характеристик потока.

Тема 3: Сплавы и их свойства.

Грамматика: Грамматический анализ текста.

Практические умения: Описание сплавов, их свойств и способов производства.

2. Научное исследование.

Тема 1: Инновации в инженерной отрасли.

Грамматика: Грамматический анализ текста.

Практические умения: Стилистические особенности научного текста.

Тема 2: Научное исследование.

Грамматика: Повторение.

Практические умения: Реферирование текста.

Тема 3: Исследовательская работа студентов.

Грамматика: Повторение.

Практические умения: Аннотирование текста.

3. Повторение.

Оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины

- **Работа в парах.**

Студенты разбиваются на пары. Стимульный материал раздает преподаватель, либо студенты приносят его сами (например, по теме “Вот моя семья”). Вводится лимит времени: 3 минуты каждому студенту в паре. Студенты получают задание. Студенты в паре по очереди выполняют задание, в ходе которого тот, кто говорит, в большей степени сосредоточен

на выполнении своего задания (например, представить свою семью). Тот, кто слушает, в большей степени сосредоточен на понимании, поэтому по ходу выполнения задания можно задавать уточняющие вопросы. Преподаватель передвигается по аудитории, прислушиваясь к тому, что говорят студенты. Когда работа завершена, преподаватель комментирует ход работы и вместе со студентами корректирует высказывания с лексической и грамматической точки зрения.

Темы для работы в парах: “Вот моя семья”, “Определения”, “Единицы измерения”.

- **Личное письмо.**

Этот вид работы может выполняться как в аудитории, так и во внеаудиторных условиях. Для работы в аудитории студентам необходимо заранее составить план того, о чем они собираются писать в письме (в целях экономии времени). Время выполнения задания: 30 минут. Во внеаудиторных условиях время на обдумывание не ограничивается. Текст письма оформляется в соответствии с правилами написания личных писем.

Темы личного письма: “Город, в котором я живу”, “Университет, в котором я учусь”, “Традиции и обычаи моей страны”.

- **Презентация.**

Презентация представляет собой устное сообщение по выбранной теме с применением мультимедийных средств. Она может быть сделана индивидуально или в составе творческой группы, студенты сами определяют формат работы. Презентация является итогом самостоятельной работы обучающегося и служит для углубления и расширения знаний и закрепления навыков и умений, полученных на занятиях. Предполагается, что каждый студент за время обучения выполняет 2 презентации в обязательном порядке, остальное – по желанию. Время выступления: 5 минут, количество слайдов: 5-7, ответы на вопросы: 3 минуты. После того как выступили все желающие, преподаватель и студенты выявляют сильные и слабые стороны выступлений, совместно корректируют высказывания с лексической и грамматической точки зрения, выявляют оптимальные способы оформления слайдов и организации выступлений.

Темы для презентаций:

1. “Мои увлечения”, “Университеты”.
2. “Технологический процесс”, “Свойства материалов”.

- **Ролевая игра.**

Роли для игры “Покупки”: Продавцы и Покупатели. Выбирается 3-4 Продавца, что обеспечивает разнообразие совершаемых покупок. Оставшиеся студенты играют роль Покупателей. Товары могут быть представлены в предметном виде или в виде карточек с названием товара и его стоимости. Также необходимы карточки, обозначающие деньги. Задача каждого Покупателя совершить покупки во всех отделах. Время игры – 30

минут. По завершении игры Покупатели сообщают какие товары они приобрели и сколько денег израсходовали, а Продавцы сообщают что они продали и сколько денег заработали. Стадия обсуждения длится 15 минут. Также в процессе обсуждения преподаватель комментирует ход игры и вместе со студентами корректирует высказывания с лексической и грамматической точки зрения.

- **Работа в малых группах.**

Студенты делятся на группы от 3 до 5 человек в каждой в зависимости от числа студентов в группе. Каждая группа получает задание. Это может быть одно задание для всех групп, если необходимо сопоставить различные точки зрения. Либо каждая из групп получает разные задания, объединенные одной темой. В каждой группе выбирается Секретарь – человек, который фиксирует результаты обсуждения в группе на бумаге. Время обсуждения – 10 минут. Затем каждая группа представляет свою позицию, время выступления также ограничено: 3 минуты. Завершается задание групповой дискуссией – 10 минут, где уже представители других групп высказывают свое мнение. Когда работа завершена, преподаватель комментирует ход работы и вместе со студентами корректирует высказывания с лексической и грамматической точки зрения.

Темы для работы в малых группах: “«За» и «против» учебы за границей”, “Страна и ее традиции”, “Теоретические и практические вопросы физики”.

- **Групповая дискуссия.**

В групповой дискуссии участвуют все студенты и преподаватель. Выбирается Секретарь – человек, который фиксирует результаты обсуждения на бумаге. Задается тема для обсуждения. Групповая дискуссия проводится на завершающем этапе работы над темой, когда студенты уже владеют необходимым лексическим материалом. Время активного обсуждения: 20 минут, время обобщения: 10 минут. Когда работа завершена, преподаватель и студенты обсуждают ход работы, выявляя сильные и слабые стороны дискуссии, и корректируют высказывания с лексической и грамматической точки зрения.

Темы для дискуссии: “Страны и их традиции”, “Предметы, которые я изучаю”.

- **Проект.**

Проект представляет собой мини-исследование по выбранной теме, проведенное студентом самостоятельно. Проект включает в себя все этапы исследования и ограничивается только размером, так как носит учебно-исследовательский характер. В процессе работы над исследовательским проектом преподаватель английского языка осуществляет функции консультанта проекта, при необходимости дополнительных консультаций подключаются специалисты других кафедр. Консультации в основном проводятся в дистанционном формате (электронная почта), либо при личной

встрече в часы консультаций преподавателя. За время обучения студенты выполняют 2 исследовательских проекта (по общей и профессиональной тематике) в обязательном порядке.

Основными этапами работы над исследовательским проектом являются:

- 1) выбор темы исследования;
- 2) постановка проблемы, определение предмета, цели и задач исследования;
- 3) анализ литературных источников по теме исследования;
- 4) письменное представление результатов исследования;
- 5) редактирование текста;
- 6) создание слайдов для презентации;
- 7) выступление с устным сообщением по теме исследования;
- 8) научная дискуссия;
- 9) обратная связь.

Тема исследования выбирается студентом самостоятельно в рамках предложенной рабочей темы. Время работы над проектом: 1 месяц. Количество анализируемых литературных источников: не менее 5. Объем письменного представления результатов исследования: 5-7 страниц, соответствующим образом оформленных. Время устного представления результатов исследования: 5-7 минут, количество слайдов: 7-10, ответы на вопросы: 2-3 минуты.

Проекты представляются по мере готовности в отведенные для этого вида работы дни. После того как выступили все желающие, преподаватель и студенты выявляют сильные и слабые стороны исследования, совместно корректируют высказывания с лексической и грамматической точки зрения, выявляют оптимальные способы работы над исследовательским проектом.

Рабочие темы для исследовательских проектов:

1. “Традиции и обычаи англоязычных стран”, “Семейные праздники”, “Религиозные праздники”.
2. “Вопросы технической физики”, “Вопросы прикладной механики”.

• Лекция.

Лекция является одним из способов развития навыков и умений активного слушания, понимания на слух иноязычной речи и письменного фиксирования основных положений излагаемого материала (ведение конспекта лекции). В качестве лектора могут выступать преподаватели английского языка, специалисты выпускающих кафедр, приглашенные эксперты, студенты старших курсов и молодые ученые. Время лекции: 30 минут. Время для ответов на вопросы и последующего обсуждения: 15 минут. По окончании лекции преподаватель и студенты выявляют возникшие трудности в ходе выполнения задания и способы их преодоления. Конспект лекции проверяет преподаватель.

Тема лекции: “Образ жизни англоязычных народов”.

• Деловое письмо.

Этот вид работы может выполняться как в аудитории, так и во

внеаудиторных условиях. В некоторых случаях может потребоваться стимульный материал, например, объявление о вакансии. Время выполнения задания в аудитории: 30 минут. Текст письма оформляется в соответствии с правилами написания деловых писем.

Темы деловых писем: “Резюме”, “Письмо о приеме на работу”.

- **Лексико-грамматический тест.**

Лексико-грамматический тест предназначен для мониторинга процесса освоения студентом лексического и грамматического материала по заданной теме. Он позволяет выявить проблемные зоны студента в овладении лексикой или грамматикой с целью дополнительного самостоятельного изучения этого материала для ликвидации пробелов. Образец лексико-грамматического теста представлен в Приложении.

- **Грамматический анализ предложений.**

Грамматический анализ предложений предназначен для выявления степени понимания студентом характера связи слов в предложениях, особенностей употребления различных грамматических конструкций, стилевых особенностей текста и его умения подбирать эквиваленты на русском языке, соответствующие английским грамматическим конструкциям. Количество предложений для анализа: 5-7. Время выполнения: 10-15 минут. Образец задания на грамматический анализ предложений представлен в Приложении.

- **Промежуточный тест (зачет)**

Промежуточный тест представляет собой средство промежуточного контроля итогов освоения дисциплины. Он проводится в конце каждого семестра и содержит пройденный за семестр лексический и грамматический материал и нацелен на проверку практических умений студента в аудировании, чтении, письме и говорении. По результатам этого теста студент получает зачет по дисциплине. Критерием зачета является выполнение 60 процентов заданий промежуточного теста.

Содержание зачета и экзамена по дисциплине «Английский язык»

I семестр (зачет)

1. Лексико-грамматический тест: 15-20 предложений.
2. Аудирование: проверяется тестом множественного выбора 5-7 заданий.
3. Чтение: текст на общее понимание объемом 1000-1300 печатных знаков; проверяется тестом из 8-10 заданий.
4. Говорение: беседа по пройденным темам.

II семестр (зачет)

1. Аудирование: проверяется тестом «заполнить промежутки» 5-10 заданий.
2. Чтение: текст на общее понимание объемом 1200-1500 печатных

- знаков; проверяется тестом из 8-10 заданий.
3. Письмо: личное письмо объемом 100-140 слов; время выполнения: 20-25 минут.
 4. Говорение: беседа по пройденным темам.

III семестр (зачет)

1. Аудирование: проверяется тестом «дополнить предложение» 8-10 заданий.
2. Чтение: текст профессиональной направленности объемом 1000-1300 печатных знаков; проверяется тестом «да, нет, не сказано» 10 заданий.
3. Письмо: деловое письмо объемом 100-140 слов; время выполнения: 20-25 минут.
4. Говорение: беседа по пройденным темам, связанным со специальностью.

IV семестр (экзамен)

1. Письменная часть экзамена (по выбору: лексико-грамматический тест, грамматический анализ текста по специальности с переводом отдельных конструкций, составление делового письма, аннотация статьи).
2. Чтение: текст профессиональной направленности объемом 1200-1500 печатных знаков с изложением прочитанного на английском языке и последующего обсуждения прочитанного с экзаменатором.
3. Говорение и аудирование: презентация экзаменационного исследовательского проекта; выступление: 5-7 минут; количество слайдов: 7-10; ответы на вопросы: 2-3 минуты.

Образцы лексико-грамматического теста, заданий на грамматический анализ текста, аудирование и чтение приведены в **Приложении**.

7. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины «Английский язык»

а) основная литература:

1. Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2006) New English File. Intermediate Student's Book. Oxford, UK: Oxford University Press.
2. Oxenden, C., Latham-Koenig, C. & Byrne, T. (2006) New English File. Intermediate Workbook. Oxford, UK: Oxford University Press.
3. Eastwood, J. (2006) Oxford Practice Grammar. Intermediate. Oxford, UK: Oxford University Press.
4. Redman, S. (2003) English Vocabulary in Use. Pre-Intermediate and Intermediate. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Gairns, R. & Redman, S. (2008) Oxford Word Skills. Intermediate. Oxford, UK: Oxford University Press.
6. O'Driscoll, J. (1995) Britain. The country and its people: an introduction for

learners of English. Oxford, UK: Oxford University Press.

7. Курашвили Е.И. Английский язык для студентов-физиков: Первый этап обучения: Учебник / Е.И. Курашвили. – 3-е изд., перераб. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. - 317 с.

б) дополнительная литература:

1. Swan, M. & Walter, C. (1997) How English Works. A Grammar Practice Book. Oxford, UK: Oxford University Press.
2. Bowler, B. & Thompson, L. (2005) Time Saver. British History Highlights. London, UK: Scholastic.
3. Starr Kedde, J. & Hobbs, M. (2005) Time Saver. Customs and Lifestyle in the UK and Ireland. London, UK: Scholastic.
4. Атаманова И.В., Каширина В.И., Коваленко М.Н. English for Students: Методическое пособие по развитию навыков устной речи. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2001.
5. Каширина В.И., Шушминцева И.М. Famous scientists: Методическое пособие. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2003.
6. Шушминцева И.М. London is the cultural centre of the World: Методическое пособие. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2004.
7. Ibbotson M. (2009) Professional English in use. Engineering. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

в) программное обеспечение и Интернет-ресурсы:

1. www.oup.com/elt/englishfile/intermediate
2. www.oup.com/elt/practicegrammar
3. www.oup.com/elt/wordskills
4. <http://www.ldoceonline.com/dictionary>
5. <http://www.bbc.co.uk/news>
6. www.oup.com/elt/headway
7. www.link2english.com

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины «Английский язык»

Для реализации задач обучения английскому языку по данной программе в учебном процессе предусматривается активное использование технических средств обучения. Занятия проводятся в аудиториях, оборудованных компьютером и мультимедийным проектором, либо аудио и видеотехникой.

Количество аутентичного материала (аудио и видеозаписи, тексты, статьи и т.д.) увеличивается от курса к курсу. Такие материалы самобытны, имеют прагматическую цель и значимость, насыщены факторами иной культуры, что стимулирует познавательную активность студентов, реальное общение на занятиях, высказывание своего мнения и оценки. В данном курсе используются учебники и учебные пособия зарубежных и отечественных

авторов и издательств, а также аутентичные материалы периодических изданий, аудио и видеоматериалы.

Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО с учетом рекомендаций и ПрООП ВПО по направлениям подготовки «16.03.01 Техническая физика» и «15.03.03 Прикладная механика»

Авторы:

Каширина В.И., старший преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов ФИЯ ТГУ;
Атаманова И.В., старший преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов ФИЯ ТГУ;
Слащева М.А. преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов ФИЯ ТГУ.

Рецензент:

Смокотин В.М., зав. кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов ФИЯ ТГУ

Программа одобрена на заседании

от _____ года, протокол № _____.

ПРИЛОЖЕНИЕ

I. Образец лексико-грамматического теста

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ ТЕСТ

Выберите подходящий вариант:

1. The post office doesn't ... on Sundays.
a) open b) opens c) opened
2. Mrs. Alexander ... down the steps of the plane now.
a) comes b) is coming c) are coming
3. Bill has had an accident. He ... off his bike last night.
a) has fallen b) fall c) fell
4. They got married while they ... at London University.
a) study b) were studying c) studied
5. We ... spend next week in Ireland.
a) are going to b) will c) are going
6. Yesterday, letters ... to all the members of the club.
a) was sent b) are sent c) were sent
7. ... there any fruit juice in the fridge?
a) are b) is c) were

8. The people next door ... a party last night and I couldn't sleep.
 a) have b) has c) had
9. ... everybody in the office working late today?
 a) is b) was c) are
10. There wasn't much rain in the night, ...?
 a) was there b) wasn't there c) there was
11. When my brother's baby was three month old she ... say 15 words.
 a) can b) could c) cans
12. We always get up late ... Sunday morning.
 a) at b) in c) on
13. Please write your name ... the bottom of the page.
 a) on b) at c) in
14. All our furniture ... made of wood.
 a) is b) are c) –
15. Ann's just come back from ... Himalayas.
 a) a b) – c) the
16. My boss promised ... me interesting work.
 a) giving b) to give c) give
17. Which British Prime Minister was famous for ... big cigars?
 a) smoking b) smoked c) to smoke
18. This is ... women's basketball team in the country.
 a) the better b) the best c) the good
19. Their house is much bigger than
 a) ours b) our c) my
20. They live in a beautiful old house ... a river.
 a) above b) under c) by

II. Образец задания на грамматический анализ текста

Письменно проанализируйте выделенные грамматические конструкции и переведите их на русский язык:

Heat Energy

One very common form of energy is heat energy. **Strictly speaking**, this is not an additional type of energy, **since heat energy is the kinetic energy of the individual molecules in a system**. **The faster** the average motion of the molecules, **the higher** the temperature of the system. Heat can do work. When heat **is applied to** a liquid, the liquid may eventually boil, **changing to a gas** which takes up more space than **does the liquid**. And the gas from a boiling liquid **can exert** great force. It drives the turbines that generate the electricity of large cities. The great importance of heat energy **arises from the fact that** most of the times that energy is used to do work, **part of the energy is wasted as heat**. For example,

when a hammer is used **to pound a nail into a board**, much of the energy of the hammer goes to **heating up the nail**, the head of the hammer, and the parts of the board that touch the nail. Only a small part of the total energy actually moves the nail into the board.

The same is true of an automobile engine. Such engines **would be** much more efficient if all of the chemical energy **generated by the explosion of gasoline** and air changed to the kinetic energy **that moves the pistons**. Instead, much of the chemical energy changes to heat energy, which **is of no help** in running the car.

III. Образец задания на аудирование

Прослушайте диалог и выберите А, В или С:

Текст диалога:

Emma Jerry? Can I ask you something?

Jerry Of course you can. What's on your mind?

Emma Well, did you say you knew Fiona Smith?

Jerry Yes, we were colleagues at an advertising agency in Spain about four years ago. Why?

Emma Well, I know Fiona, too. In fact, she was my best friend at school.

Ages ago. Back in the eighties.

Jerry Wow. How amazing!

Emma I know. She was a terrible student, you know.

She used to be very rude to the teachers and she used to cheat in exams. I don't know how she didn't fail them all.

Actually, I'm pretty sure she failed her maths final.

Jerry Really?! She was very hard-working when she was working with me.

Emma Well, we all change, don't we? When she got to university, she studied night and day and passed with a first.

Jerry That sounds more like Fiona. So, have you kept in touch?

Emma Well, yes, sort of. As you know, Fiona traveled all over the world

after university, so we lost touch for a while. But since she's returned from Spain we've met up quite a lot. At least twice a month, in fact.

For coffee or lunch or something. It's really nice. I got married and had two children after university but Fiona's still single and very independent, as you know. If we met for the first time, I don't think we'd have much in common. But the great thing about a friend from childhood is that you remember all the same people so we have lots to talk about.

Задание: Выберите А, В или С:

- | | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| | 1. Jerry met Fiona _____. | |
| A at work | B at school | C at university |
| | 2. Emma met Fiona _____. | |
| A in the eighties | B a few years ago | C when she was a university student |
| | 3. At school, Fiona _____. | |
| A passed all her exams | B didn't pass all her exams | C failed all her exams |
| | 4. Emma lost touch with Fiona _____. | |
| A when she was abroad | B when she was at university | C when she got married |
| | 5. Nowadays, Emma and Fiona _____. | |
| A get on well common | B have similar lives | C have nothing in common |

IV. Образец задания на чтение

Прочтите текст и выполните задания.

Radioactivity was discovered in 1896 by a French scientist Henry Becquerel. He kept a collection of curious minerals in his desk. It so happened that in the desk there were several boxes of unopened photographic plates. One day when opening one of the boxes he discovered that the plates were not only fogged but intensely exposed and quite useless.

After studying these phenomena he found that they must have been caused by rays given off from a mineral labelled "Pitchblende from Bohemia". Further investigations showed that the rays could pass through solid substances such as thick paper and that they could make gases good conductors of electricity just like X-rays which were discovered only a year before.

These new rays unlike X-rays needed no special equipment to produce them. It was found that some heavy elements such as uranium, thorium and actinium gave out radiation naturally being unaffected by any chemical or physical action. This strange discovery was called "natural radioactivity" and scientists soon became to believe that the reasons for these happenings were to be found deep inside each atom of the substance.

By using a magnet Becquerel showed next that the radiations were of three different kinds. One was caused by negatively charged particles, the other kind was formed by positively charged particles, the third form of radiation was neither negative nor positive.

The radiation causing positively charged particles which were later shown by Rutherford to be positively charged cores of helium atoms were called "alpha-particles". The negatively charged particles were found to be fast electrons and were named "beta-rays". The third kind of rays was discovered to be X-rays of very short wave-length. They were called "gamma rays".

I. Определите тему текста:

1. Electric current.
2. Radioactivity.
3. Magnetic fields.

II. Распределите пункты плана по порядку:

1. Natural radioactivity.
2. Sorts of radioactive particles.
3. Discovery of radioactivity.
4. Further research of the phenomenon.
5. Different kinds of radiation.

III. Какие утверждения соответствуют (не соответствуют) содержанию текста:

1. Radioactivity was discovered in 1896 by an English scientist Henry Becquerel.
2. The rays discovered could pass through thick paper.
3. X-rays needed special equipment to produce them
4. Positively charged particles were named "beta rays".

IV. Выберите правильный вариант ответа на вопрос:

1. When was radioactivity discovered?
a) 1896 b) 1869 c) 1968
2. What is the reason of radioactivity?
a) chemical reaction b) nature of an atom c) physical action
3. What is the name of short wave-length X-rays?
a) alpha-particles b) beta-rays c) gamma-rays

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Результаты входного и итогового тестирования

| | КГ 1 (%) | КГ 2 (%) | ОГ 1 (%) | ОГ 2 (%) |
|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Студент 1 | 34 | 38 | 48 | 39 |
| Студент 2 | 34 | 40 | 25 | 22 |
| Студент 3 | 28 | 27 | 20 | 36 |
| Студент 4 | 15 | 38 | 25 | 22 |
| Студент 5 | 53 | 36 | 42 | 27 |
| Студент 6 | 45 | 32 | 18 | 24 |
| Студент 7 | 27 | 42 | 15 | 21 |
| Студент 8 | 22 | 41 | 33 | 23 |
| Студент 9 | 34 | 30 | 32 | 32 |
| Студент 10 | 24 | 30 | 25 | |
| Студент 11 | 32 | 32 | 21 | |
| Студент 12 | 25 | | 26 | |
| Студент 13 | 27 | | | |
| Студент 14 | 22 | | | |
| Среднее значение | 30, 14 | 35, 09 | 27,50 | 27,33 |

Таблица 1. Результаты входного тестирования.

| | КГ 1 (%) | КГ 2 (%) | ОГ 1 (%) | ОГ 2 (%) |
|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Студент 1 | 65 | 71 | 92 | 62 |
| Студент 2 | 69 | 79 | 91 | 77 |
| Студент 3 | 70 | 62 | 67 | 95 |
| Студент 4 | 60 | 65 | 65 | 73 |
| Студент 5 | 80 | 77 | 73 | 85 |
| Студент 6 | 82 | 70 | 94 | 86 |
| Студент 7 | 65 | 68 | 52 | 63 |
| Студент 8 | 60 | 73 | 90 | 60 |
| Студент 9 | 71 | 65 | 100 | 87 |
| Студент 10 | 50 | 80 | 87 | |
| Студент 11 | 70 | 64 | 77 | |
| Студент 12 | 59 | | 77 | |
| Студент 13 | 61 | | | |
| Студент 14 | 60 | | | |
| Среднее значение | 65, 86 | 70,36 | 80, 42 | 76,44 |

Таблица 2. Результаты итогового тестирования.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Таблица 3. Результаты анкетирования студентов на начало опытного обучения.

| Содержание вопроса | Процентное соотношение ответов | | |
|--|--------------------------------|-----|----------------------|
| | Да | Нет | Затрудняюсь ответить |
| 1. Следует ли уделять больше времени и внимания изучению грамматики? | 89 | 0 | 11 |
| 2. Считаете ли вы изучение грамматических правил важным аспектом владения английским языком? | 91 | 0 | 9 |
| 3. Испытываете ли вы трудности в усвоении грамматических правил? | 81 | 6 | 13 |
| 4. Интересно ли вам на уроках, во время которых вы отработываете грамматический материал? | 43 | 13 | 44 |
| 5. Испытываете ли вы чувство неуверенности или страха при выполнении грамматических тестов? | 86 | 14 | 0 |
| 6. Способны ли Вы осуществлять коммуникацию в сфере бытового и делового общения с использованием соответствующих грамматических конструкций? | 13 | 79 | 8 |
| 7. Испытываете ли Вы затруднения в выборе соответствующих грамматических структур адекватных ситуации иноязычного общения? | 85 | 13 | 2 |
| 8. Как вы считаете, поможет ли владение на высоком уровне грамматическими нормами изучаемого языка стать высококвалифицированным специалистом в сфере вашей будущей профессиональной деятельности? | 86 | 4 | 10 |
| 9. Обеспечивает ли, предлагаемый на занятиях грамматический материал, мотивацию к изучению английского языка? | 19 | 0 | 81 |
| 10. Хотели бы вы изучать английскую грамматику в игровой форме, а не при помощи скучных правил и упражнений? | 100 | 0 | 0 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Расчет t-критерия Стьюдента (вводный и заключительный этапы).

Расчет t-критерия Стьюдента (вводный этап, контрольный срез)

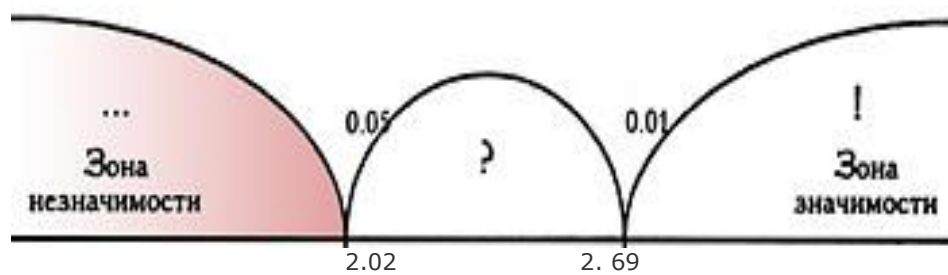
| № | Выборки | | Отклонения от среднего | | Квадраты отклонений | |
|----------|---------|-------|------------------------|--------|---------------------|-----------|
| | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 |
| 1 | 34 | 48 | 1.68 | 20.57 | 2.8224 | 423.1249 |
| 2 | 34 | 25 | 1.68 | -2.43 | 2.8224 | 5.9049 |
| 3 | 28 | 20 | -4.32 | -7.43 | 18.6624 | 55.2049 |
| 4 | 15 | 25 | -17.32 | -2.43 | 299.9824 | 5.9049 |
| 5 | 53 | 42 | 20.68 | 14.57 | 427.6624 | 212.2849 |
| 6 | 45 | 18 | 12.68 | -9.43 | 160.7824 | 88.9249 |
| 7 | 27 | 15 | -5.32 | -12.43 | 28.3024 | 154.5049 |
| 8 | 22 | 33 | -10.32 | 5.57 | 106.5024 | 31.0249 |
| 9 | 34 | 32 | 1.68 | 4.57 | 2.8224 | 20.8849 |
| 10 | 24 | 25 | -8.32 | -2.43 | 69.2224 | 5.9049 |
| 11 | 32 | 21 | -0.32 | -6.43 | 0.1024 | 41.3449 |
| 12 | 25 | 26 | -7.32 | -1.43 | 53.5824 | 2.0449 |
| 13 | 27 | 39 | -5.32 | 11.57 | 28.3024 | 133.8649 |
| 14 | 22 | 22 | -10.32 | -5.43 | 106.5024 | 29.4849 |
| 15 | 38 | 36 | 5.68 | 8.57 | 32.2624 | 73.4449 |
| 16 | 40 | 22 | 7.68 | -5.43 | 58.9824 | 29.4849 |
| 17 | 27 | 27 | -5.32 | -0.43 | 28.3024 | 0.1849 |
| 18 | 38 | 24 | 5.68 | -3.43 | 32.2624 | 11.7649 |
| 19 | 36 | 21 | 3.68 | -6.43 | 13.5424 | 41.3449 |
| 20 | 32 | 23 | -0.32 | -4.43 | 0.1024 | 19.6249 |
| 21 | 42 | 32 | 9.68 | 4.57 | 93.7024 | 20.8849 |
| 22 | 41 | | 8.68 | | 75.3424 | |
| 23 | 30 | | -2.32 | | 5.3824 | |
| 24 | 30 | | -2.32 | | 5.3824 | |
| 25 | 32 | | -0.32 | | 0.1024 | |
| Суммы: | 808 | 576 | -0 | -0.03 | 1653.44 | 1407.1429 |
| Среднее: | 32.32 | 27.43 | | | | |

Результат: $t_{\text{эмп}} = 2$

Критические значения

| $t_{\text{кр}}$ | |
|-----------------|---------------|
| $p \leq 0.05$ | $p \leq 0.01$ |
| 2.02 | 2.69 |

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение t (2) находится в зоне незначимости.

Расчет t-критерия Стьюдента (заключительный этап, контрольный срез)

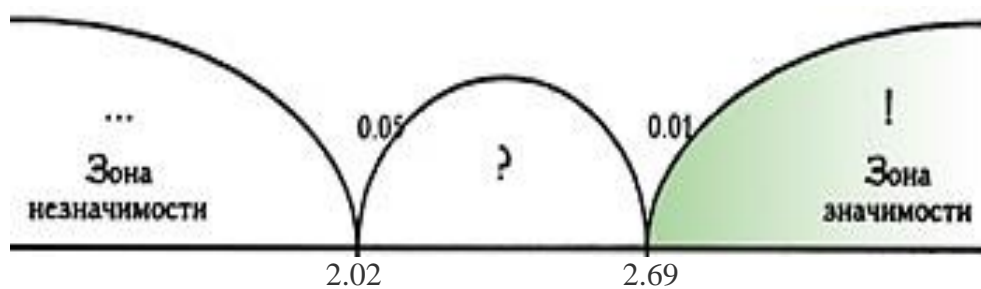
| № | Выборки | | Отклонения от среднего | | Квадраты отклонений | |
|----------|---------|-------|------------------------|--------|---------------------|-----------|
| | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 |
| 1 | 65 | 92 | -2.84 | 13.29 | 8.0656 | 176.6241 |
| 2 | 69 | 91 | 1.16 | 12.29 | 1.3456 | 151.0441 |
| 3 | 70 | 67 | 2.16 | -11.71 | 4.6656 | 137.1241 |
| 4 | 60 | 65 | -7.84 | -13.71 | 61.4656 | 187.9641 |
| 5 | 80 | 73 | 12.16 | -5.71 | 147.8656 | 32.6041 |
| 6 | 82 | 94 | 14.16 | 15.29 | 200.5056 | 233.7841 |
| 7 | 65 | 52 | -2.84 | -26.71 | 8.0656 | 713.4241 |
| 8 | 60 | 90 | -7.84 | 11.29 | 61.4656 | 127.4641 |
| 9 | 71 | 100 | 3.16 | 21.29 | 9.9856 | 453.2641 |
| 10 | 50 | 87 | -17.84 | 8.29 | 318.2656 | 68.7241 |
| 11 | 70 | 77 | 2.16 | -1.71 | 4.6656 | 2.9241 |
| 12 | 59 | 77 | -8.84 | -1.71 | 78.1456 | 2.9241 |
| 13 | 61 | 62 | -6.84 | -16.71 | 46.7856 | 279.2241 |
| 14 | 60 | 77 | -7.84 | -1.71 | 61.4656 | 2.9241 |
| 15 | 71 | 95 | 3.16 | 16.29 | 9.9856 | 265.3641 |
| 16 | 79 | 73 | 11.16 | -5.71 | 124.5456 | 32.6041 |
| 17 | 62 | 85 | -5.84 | 6.29 | 34.1056 | 39.5641 |
| 18 | 65 | 86 | -2.84 | 7.29 | 8.0656 | 53.1441 |
| 19 | 77 | 63 | 9.16 | -15.71 | 83.9056 | 246.8041 |
| 20 | 70 | 60 | 2.16 | -18.71 | 4.6656 | 350.0641 |
| 21 | 68 | 87 | 0.16 | 8.29 | 0.0256 | 68.7241 |
| 22 | 73 | | 5.16 | | 26.6256 | |
| 23 | 65 | | -2.84 | | 8.0656 | |
| 24 | 80 | | 12.16 | | 147.8656 | |
| 25 | 64 | | -3.84 | | 14.7456 | |
| Суммы: | 1696 | 1653 | -0 | 0.09 | 1475.36 | 3626.2861 |
| Среднее: | 67.84 | 78.71 | | | | |

Результат: $t_{\text{эмп}} = 3.4$

Критические значения

| $t_{\text{кр}}$ | |
|-----------------|---------------|
| $p \leq 0.05$ | $p \leq 0.01$ |
| 2.02 | 2.69 |

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение t (3.4) находится в зоне значимости.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Система упражнений по теме «CONDITIONALS»
(Условные предложения (тип 1, 2, 3)).

1. Listen to the song “If” by the group Pink Floyd.

a) Do you like it? What is it about?

b) Listen to the song for the second time. Complete the gaps with the words you hear.

(Вместо пропусков в тексте песни подчеркнуты грамматические конструкции, которые студенты должны вписать при прослушивании)

‘If’

If I were a swan, I'd be gone.

If I were a train, I'd be late.

And if I were a good man, I'd talk with you more often than I do.

If I were asleep, I could dream.

If I were afraid, I could hide.

If I go insane, please don't put your wires in my brain.

If I were the moon, I'd be cool.

If I were a rule, I would bend.

If I were a good man, I'd understand the spaces between friends.

If I were alone, I would cry.

And if I were with you, I'd be home and dry.

And if I go insane, will you still let me join in with the game?

If I were a swan, I'd be gone.

If I were a train, I'd be late again.

If I were a good man, I'd talk to you more often than I do.

Task 2

Match Extracts 1, 2 and 3 to the correct headlines, a), b) or c).

a) **What a winner!** b) **Jupiter, saviour of the world** c) **Baby talk**

1 Headline:

If a large comet hit the Earth, humans would very soon die out. If it hit the land, it would cause earthquakes worldwide, knocking down almost every building. If it landed in the deepest ocean, it would send waves thousands of feet high over surrounding continents. A minimum of a billion people might die. But Jupiter helps to stop such disasters.

2 Headline:

MARGARET JONES, 56, can't seem to stop winning. She has won two out of the three competitions she's entered this year, and now she's won the lottery too! OK, so she didn't win the top prize, but she's not unhappy with her £50,000. 'Margaret's amazing. If she enters a competition, she wins!' says husband Mike.

3 Headline:

Rosanna Della Corte was 62 when she gave birth to a son in 1994. Now she's trying for another child. If Rosanna gives birth soon, she'll be nearly 80 when all the teenage problems start!

Keys: 1 b, 2 a, 3 c

Find the sentences with if and number them 1-5. Write the numbers of the sentences which match a), b), and c) below.

| First clause | Second clause | |
|-----------------------|-------------------|-------|
| a) if + present tense | will / can + verb | |
| b) if + past tense | would + verb | |
| c) if + present tense | present tense | |

Task 3

1. Which of the *if* sentences describe real, possible situations?
2. Which describe unreal or imaginary situations?
3. Do any refer to the past?

Keys: 1) 4, 5

2) 1, 2 and 3

3) None of the sentences refers to the past

Task 4

In situations 1-8 below, which conditionals are possible? Choose a) b) or both.

1. The politician Steven Brown has been offered some money by a businessman.

a) What will you do in this situation? _____

b) What would you do in this situation? _____

2. The interview went well, actually. I think they liked me.

a) If they offer me the job, I'm going to accept it. _____

b) If they offered me the job, I would accept it. _____

3. It's a simple law of physics.

a) Water boils if you heat it to 100 C

b) Water would boil if you heated it to 100 C

4. I can't believe more people are getting on this bus.

a) If any more get on, it will never be able to move. _____

b) If any more got on, it would never be able to move. _____

5. She has phoned twice already today.

a) If she phones again, I'll tell her what I think. _____

b) If she phoned again, I'd tell her what I thought. _____

6. I think I know how it works.

a) If you pushed this, the drink would come out. _____

b) If you push this, the drink comes out. _____

7. Elvis died in 1977, didn't he?

a) If he is still alive today, do you think he'll still singing rock'n'roll? _____

b) If he was still alive today. Do you think he would still be singing rock'n'roll?

8. Their baby is due next month.

a) If it's a girl, they are going to call her Emily.

b) If it was a girl, they would call her Emily.

Keys: 1) b 2) a and b 3) a 4) a 5) a 6) b 7) b 8) a

CONDITIONALS-FIRST

Country game

Take it in turns to name a country and a student. A person you name has to say what they will do if they go to the country you name, e.g. *India for Alyona. Alyona – If I go to India, I'll visit Bollywood. Spain, Masha – if I go to Spain, I'll go walking Pyrenees.*

Manifestoes

In groups, prepare a short policy statement for your (silly) political party, e.g. *If you vote for us, we'll ban the use of mobile phones in restaurants.*

If it is sunny

Work in groups of three or four. Take turns to continue one of these sequences.

After each sentence, the group should ask what will happen next, e.g.

A – If it is sunny, I'll go to the park.

Group – What will you do if you go to the park?

B – If I go to the park, I'll play cricket.

Group – What will you do if you win?

C – If we win, we'll go to the pub.

Group – What will you do if you go to the pub?

If it rains tomorrow

If I study hard

If we win the match

If we save enough

If I learn Chinese

1.In pairs think of connections between these two groups of expressions, and write sentences, e. g. *If we move house, we'll get one with a garden.*

move house, holiday, good job, not drink, be positive, bicycle, cat, eat less, miss flight, Portuguese, go out, baby.

garden, suntan, save money, be thirsty, make friends, get fit, mice, lose weight, holiday, Brazil, cinema, stop work.

2. Here is a list of six functions. (Write them on the board). The students should decide which function the sentences below have.

| |
|---|
| prediction, offer, warning, threat, threat, advice, suggestions |
|---|

1. If you want, I'll do the dishes
2. If you touch that wire, you'll get an electric shock.
3. If we don't leave now, we'll miss the train.
4. If you turn it round the other way, I'll fit.
5. If you explain why you did it, he'll understand.
6. If you don't stop doing that, I'll get angry.

3. Anxiety role-plays

Work in pairs, A and B. Student A is very adventurous; student B is very anxious. Role-play a discussion between two good friends about the situation that are given below, e.g.:

A – I'm going to tour the Amazon.

B – What will you do if you catch malaria?

A – Don't worry. If I catch malaria, I'll go to see a local doctor.

B – But what if you are in the middle of the jungle?

A – If I'm in the jungle, I'll see an Amazonian Indian doctor.

B – What will happen if you get lost?

A – If I get lost

1. You are going on holiday to South America, where you'll spend six months taking photographs of the wildlife and landscapes, including the jungles, mountains, sea, and desert.
2. You are given up a well-paid job to become an art student in Paris.
3. You are getting married to a singer in a rock and roll band that has a reputation for very bad behavior.

4. Superstitions

Are people in your country very superstitious? What are they superstitious about? what about you?

In pairs, write superstitions for some of these words, e. g. If you break a mirror, you'll have seven years' bad luck.

Mirror, black cat, ladder, birthday cake candles, itchy ear, itchy hand, salt, sneezing, spider, the number thirteen, the weather.

Look at this pattern and write some more sentences that are true for you, e. g.

When it stops raining, I'll go out. As soon as he phones, I'll let you know.

when

as soon as

until + present → future

before

Write some more examples using these verbs.

arrive, end (this lesson), start work, get up, finish job, go out, finish, be ready, get

5. In the conversation below, two friends are putting a new piece of furniture together. Complete the gaps with the appropriate form of the verbs in brackets.

A: So where do you think this bit go?

B: Well if we put (put) it there, this piece will fit (fit) onto it perfectly.

A: Yes but if you 1 _____ (do) that, how _____ you _____ (get) the doors on.

B: Good point. Perhaps we should do the doors first. Yes, if we 3 _____ (attach) the doors now, we 4 _____ (be able to) stand it upright.

A: But how 5 _____ we _____ (get) the top on if we 6 _____ (do) that?

It 7 _____ be too tall to reach.

B: Hmm. Ok. Let's put the top on first then.

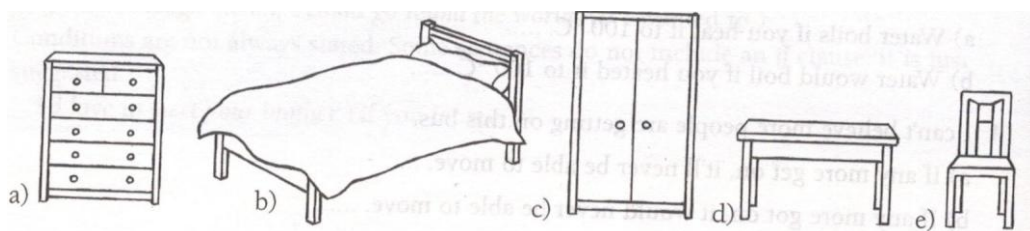
A: Yes. Good. Now, if we 8 _____ (stand) it upright, we 9 _____ (be able to) fix the doors and put the shelf in, and it 10 _____ (be) finished.

B: Not quite. What's this bit?

A: Ah, that's easy. If you 11 _____ (read) the instructions, you 12 _____ (see) that's a spare shelf – we don't need it.

Keys: 1) do 2) will you get 3) attach 4) I'll be able to 5) will/can get 6) do 7) will be 8) stand 9) will be able to 10) will be 11) read 12) will see

What is the piece of furniture? Choose from pictures a-e below?



Answer: It is a wardrobe – picture c

6. Two language students are talking about their plans for the future. Decide if their use of conditionals in 1-10 is right or wrong, and put a tick or correct those that are wrong.

Pietro: I'm thinking of moving to Oxford next month.

Suzi: Really? Why do you want to do that?

Pietro: Because I think if I will stay here, I might get bored. stay

But you might not like Oxford. What will you do then? _____

Pietro: Oh, I know I'll like it because I've been there before.

Suzi: Have you? You seem to have been everywhere. I've hardly been anywhere since I arrived.

Pietro: Would you like to go? _____

Suzi: Oh, lots of places – I like to go to Schotland. _____

And I'd like to see Oxford and Cambridge, of course.

Pietro: Well if I will decide to move to Oxford, come and visit. _____

Suzi: Thanks. When do you know for sure if you are moving? _____

Pietro: Well, if didn't pay for the course by the next week, I'll have to wait until next month. _____

I'd let you know what happens if you like. _____

Keys: 1) ok 2) ok 3) ok 4) I'd like 5) decide 6) ok 7) will you know 8) don't pay 9) ok 10) 'll let

CONDITIONALS – SECOND

What if

1. If you could live in another place and time in history, what would it be?
2. If I give you one million dollars, what would you do with it? Write a list of five things. Read out your list. Who does the class think should get the money?
3. In small groups, brainstorm some endings for these sentences.

If the world was flat

If we were all clones

If you had two heads

If time travel was possible

If nobody knew how to read

If animals could speak

If cows could fly

If money grew on trees

If there was no money

If everyone was telepathic

Advice

In pairs, give each other advice for these problems, beginning *If I were you, I'd*

.....

I want to give up smoking.

I love her, but she never calls.

I can't get to sleep at night.

I keep dropping things.

My flatmate's really untidy.

I'm fed up doing temporary jobs.

My dog keeps biting people.

Our house is cold and damp.

English spelling is so hard.

My hair won't stay flat.

I wish and if only

In pairs, rewrite these sentences with *I wish / if only*

1. She is singing that awful song again.
2. You are unemployed.
3. It's cold outside.
4. The lift is still not working.
5. I've had a nasty cold all week.
6. He's late for the meeting again.
7. They never write to us.
8. The streets here are filthy.

1. A better place to live

In pairs, write five sentences beginning *I wish* About the town or city where you live in order to make it a better place to live, e. g. *I wish the buses ran through all the night so I didn't have to take a taxi home.*

2. Write answers for questions 1-4 below, and write suitable questions for answers 5-8.

1. How would your friend feel if you always wore the same clothes as him/her?
-

2. What would you do if you found £500 in the street?

3. What would you say if your mother asked what you thought of a new dress and you hated it?

4. What would you tell your teacher if you hadn't done your homework?

5 _____

I'd be really happy, but I'd probably feel a bit sorry for my friends who didn't do as well as me.

6 _____

I'd probably scream and run away, although actually I don't believe in things like that.

7 _____

I wouldn't touch it. I would call for help and move away from it.

8 _____

I'd walk up to them and ask him/her what he/she was doing and then tell him/her our relationship over.

Task: What if?

1. If you could be anyone in the world, who would you be?
2. If you could be doing anything you choose right now, what would you want to do?
3. If you were rich, how would your life be different?
4. If you could be any age, what age would you be? Why?
5. If you could live anywhere in the world, where would you choose to live?
6. If you could have anything in the world you wanted, what would you ask for?
7. If you could change one thing about yourself, what would you change?
8. If you could do one thing to change the world, what would you do?
9. If you could change one thing about someone else, who and what would you change?
10. If you had been born a different sex, how would your life have been different?
11. If you could be a famous person, who would you want to be?
12. If you could learn one more skill, what would that be?
13. If you could create a perfect world, what kind of world would it be?
14. If you could create the perfect mate for yourself, what kind of person would that be?
15. If you could live in any time period (past, present, future), when would you want to live?
16. If you had three wishes, what would you ask for?

CONDITIONALS – THIRD

1 Read the articles about lucky rescues and choose the correct sentence, a) or b), to finish each article.

- a) 'I don't know what would have happened to me if he hadn't heard me.'
- b) If rescuers had delayed another 24 hours, he would have used up his supply of oxygen.

ALIVE – after four days under a boat

IT WAS, he said, like heaven. Four days after his yacht capsized in the icy Southern Ocean, Tony Bullimore was finally rescued yesterday. He had spent four days under his yacht in one of the world's most dangerous seas. Waiting in complete darkness, he survived through determination and bits of chocolate. Two days ago he ran out of water.

Talking parrot saves trapped van driver by crying out 'help'



A parrot rescued a man who was trapped under the wheels of a van by copying his calls for help. 'I thought I was going to be stuck under the van all night long,' Mr Stone, 58, said. 'Although I cried and shouted for help, no one seemed to be able to hear me.' But 100 metres away, at the Broadway Caravan Park, Sonny, the parrot, heard him and repeated his shouts which alerted two men who work at the park. 'Sonny is a real life-saver,' said Mr Stone.

2 What is the form of the third conditional? Label the underlined parts of the sentence below using phrases from the box.

would if past participle past perfect have

If rescuers had delayed another 24 hours, he would have used up his supply of oxygen.

3 Underline the correct alternative in each sentence.

The third conditional talks about 1 *the past / the present / the future*. It describes 2 *what really happened / what might have happened*. The if clause comes 3 *before / after / before or after* the possibility clause.

4. In pairs, look at the following sentences and decide whether the people in each situation feel happy about what happened, unhappy about it, or just neutral, e.g.

Ray went to the party.

If Ray hadn't gone to the party, he wouldn't have met Maggie (happy, because he met her).

If he hadn't gone to the party, he would have felt better the next morning (unhappy, because he went to the party and now he is tired / has a hangover).

If Ray hadn't gone to the party, he'd have gone clubbing instead (neutral, because he'd have spent the night dancing anyway).

Terry moved to New York.

James crashed his car.

Sonya went to Japan.

Roger didn't pass the exam.

He didn't know she was coming.

Vera lost her lottery ticket.

Irene didn't have a spare key.

Tracy couldn't sell her house.

Speculation

In pairs, talk about your childhood and speculate about how things might have been different, e.g. *If I had worked harder at school, I could have got a better job. If we had lived in the country instead of a big city, my parents wouldn't have worried about my safety so much. (76)*

Conditionals: Expressing regret

The third conditional can be used to express regrets. For each of the following situations imagine what the person might be thinking. Write a third conditional sentence for each picture.



0 If I'd brought my umbrella,
I wouldn't have got so wet.



1 _____



2 _____



3 _____



4 _____



5 _____

ПРИЛОЖЕНИЕ 6. Система упражнений по теме «IMPERATIVE»
(Выражение императивности).

1. Read the text about illusions. Then answer the question.

How many illusions does the text have?

Illusions happen because sometimes our brains become confused by information from our senses. To experience an illusion that depends on touch, fill three bowls with cold, nearly warm, and hot water. Put one hand in the hot water and the other in the cold water for a few seconds. Then put both hands into the nearly warm water. The nearly warm water will feel cold to the hand that was in the hot water, but hot to the hand that was in the cold water.

2. Underline all the imperative verbs (verbs which tell you to do something).

3. What do the underlined verbs do? Tick the right answer.

- a) they ask questions b) they give instructions c) they tell a story d) they answer questions

4. Which statement about the imperative is correct? Choose one.

- a) The imperative looks like the infinitive without to
b) The imperative looks like the past simple of the verb

Decide if the imperative is used in the extracts below to give instructions (i), advice (a), reminders (r), orders (o), requests (r) or warnings (w).

1. Find a shiny spoon. Each side is a different type of mirror. Look at the reflection of your face in both sides. What are the differences? _____

2. Jake, switch on the television for me, will you? _____
3. It's very easy to make. You heat the sugar and butter in a pan, then add the milk. _____
4. Remember to wear comfortable shoes. And take some warm clothes too. _____
5. Look out, there is a car coming. _____
6. Take care, won't you? It's quite icy on the road. _____
7. Don't forget you're meeting your bank manager at 2.00 today. _____
8. Look at the pie, will you and tell me if it's ready. _____
9. First put your money in the machine and then press the button. _____
10. Do Ex. 10 for homework. _____

Keys:

- 1) i
- 2) o / r
- 3) i
- 4) a / r
- 5) w
- 6) w / a / r
- 7) a / r
- 8) o / r
- 9) i
- 10) o / r

Examine the examples below and their syntactic structures. Select the imperative sentences. Comment on the markers that helped you to do so.

- a) 1. You are grounded! 2. Would you like to be grounded? 3. Happy playing!
- b) 1. There are crocodiles in this pond. 2. Watch out for the crocodiles. 3. Are there crocodiles in this pond?
- c) 1. Would you mind helping me? 2. Would he mind helping me? He wouldn't mind helping me.
- d) 1. Let there be light! 2. Are the lights turned on? 3. The lights are on.
- e) 1. He will tell me, if she calls. 2. But you'll tell me if she calls, won't you? 3. But you didn't tell me if she called.
- f) Do you take care of yourself? 2. Does she take care of herself? 3. Do take care of yourself.

Compare these sentences with their equivalents in Russian. Are they similar? Are Russians more categorical in expressing inducement? Are English speakers less categorical?

In the recipe written by a learner, there are nine mistakes. Correct them.

Recipe for Hummus

You need: 500 grams chickpeas, 2 tablespoons tahina, juice of two lemons, 2-3 cloves of garlic, salt and pepper, black olives

- Putting the chickpeas in water overnight.
- In the morning they drain and boiling in fresh water for three hours.
- You drain again, but you kept the water.

- Then are put chickpeas into a blender with the cooking water.
- Add the tahina, lemon juice, garlic, salt and pepper.
- Now we decorate with black olives, and are serving on a shallow dish.

Keys:

Put the chickpeas in water overnight.

In the morning drain and boil in fresh water for three hours.

Drain again, but you kept the water.

Then put chickpeas into a blender with the cooking water.

Add the tahina, lemon juice, garlic, salt and pepper.

Now decorate with black olives, and serve on a shallow dish.

Extension.

Write your own recipe for a famous dish from your country. If you are working in class you can make a class recipe book.

Match the letters (a-d) with the sentences (1-7). Some of the letters may be used more than once.

a polite

b less polite

c quite friendly

d quite friendly (some irritations)

1. Close the door, would you? _____

2. Take a seat, won't you? _____

3. Help me, can you? _____

4. Help me, can't you? _____

5. Do it now, will you? _____

6. Don't forget, will you? _____

7. Would you help me carry this case? It's rather heavy. _____

Match the letters (A-D) with the sentences (1-10). Some of the letters may be used more than once.

A an order

B a request

C a wish

D a piece of advice

1. Don't worry, be happy. _____
2. Have a good time at the picnic. _____
3. Please lend me your book. _____
4. Go to your room. _____
5. Go home, will you? _____
6. Harry, try the other door. _____
7. Don't stop singing, will you? _____
8. You haven't got \$10 to lend me, have you? _____
9. You send him to me now! _____
10. Would it be all right if I left early? _____

2. Read these written instructions for using a phone card. Put them in the right order.



USING A PHONE CARD

- a) Wait for phone card to be ejected.
- b) Insert phone card.
- c) When call is finished, replace receiver.
- d) Dial number and wait for connection.
- e) Lift receiver and check dialling tone.

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 1 e | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|

Keys: 1 e; 2 b; 3 d; 4 c; 5 a.

3. Fill in the gaps in these spoken instructions for using a phone with verbs from the box. Some of the gaps are in the imperative and some are in the present simple.

come out

dial

get

need

pick up

put down

put in

tell

use

A: Excuse me, can you tell me how I this phone?

B: Well, have you got a phone card?

A: Yes, here.

B: Ok, first 1 the receiver. 2 the card here, see? Right, now, this display 3 you you've got ten pounds and just 4 the number you want. You 5 to watch the display to check how much money you've got left.

A: Thanks. How 6 I my card back at the end? Will it just come out?

B: Yeah. You just 7 the receiver And your card 8

Keys:

1.pick up; 2. put the card in; 3 tells; 4. dial; 5. need; 6.do I get; 7.put the receiver down; 8. comes out.

Possible answers: 1) put them together, 2) tie them, 3) sit on it, 4) Fold the paper, 5) put it across, 6) Put some books on it.

Imperatives are widely used in slogans for advertisements and bumper stickers. Study the following examples.

Why are structures with imperative mood forms used in these slogans and not other sentence structures?

Slogans for ads:

Have a Coke and a smile. (Coca Cola)

Just do it. (Nike)

Don't be vague. Ask for Haig. (Haig Scotch)

Think different. (Apple computer)

Life is a journey, travel it well. (United Airlines)

Let's make things better. (Phillips)

Have it your way. (Burger King)

Slogans for bumper stickers:

Always remember you are unique, just like everyone else.

Always use tasteful words. You may have to eat them.

Be sincere, whether you mean it or not.

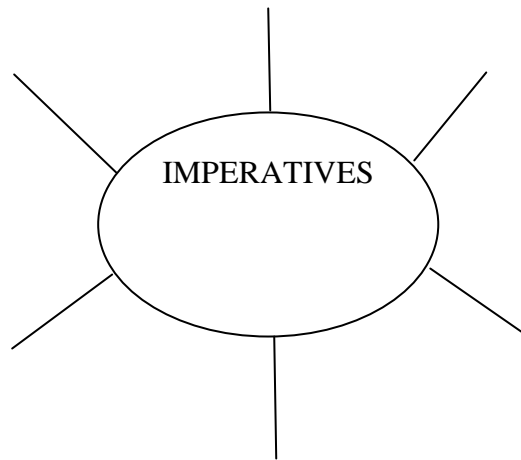
Do it today, 'cause it might be illegal tomorrow'.

Don't steal. The government hates competition.

Find more examples of slogans for ads and bumper stickers in the Internet. Share your collection with the group.

1. While reading a magazine, newspaper or a book, list examples of the use of imperatives.
2. Select a dialogue from an English book which you like and list the imperative structures. Do they reflect English in modern use?
3. Work in small groups. Sum up your ideas about the range of imperative structures. Remember that imperative sentences are not only sentences with the

verb in the imperative mood. Draw a spidergram to present your ideas. Illustrate your points with examples. Compare your graphs with other groups.



ПРИЛОЖЕНИЕ 7. АНКЕТА

По изучению отношения студентов опытных (ОГ) к осуществлению формирования грамматических навыков изучаемого языка на конец опытного обучения.

Пожалуйста, выделите ответ, который соответствует Вашим представлениям по данному вопросу, и предложите свои комментарии, если они необходимы.

1. Испытываете ли вы трудности в усвоении грамматических правил?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить
- Ваши комментарии:

2. Интересно ли вам на уроках, во время которых вы отрабатываете грамматический материал?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить
- Ваши комментарии:

3. Испытываете ли вы чувство неуверенности или страха при выполнении грамматических тестов?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

4. Способны ли Вы осуществлять коммуникацию в сфере бытового и делового общения с использованием соответствующих грамматических конструкций?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

5. Испытываете ли Вы затруднения в выборе соответствующих грамматических структур адекватных ситуации иноязычного общения?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

6. Хотели бы вы изучать английскую грамматику в игровой форме, а не при помощи скучных правил и упражнений?

Да

Нет

Затрудняюсь ответить

Ваши комментарии:

ПРИЛОЖЕНИЕ 8.

Таблица 4. Результаты анкетирования студентов опытных групп (ОГ 1 и ОГ 2) на завершающем этапе опытного обучения.

| Содержание вопроса | Процентное соотношение ответов | | |
|--|--------------------------------|-----|----------------------|
| | Да | Нет | Затрудняюсь ответить |
| 1. Испытываете ли вы трудности в усвоении грамматических правил? | 24 | 66 | 10 |
| 2. Интересно ли вам на уроках, во время которых вы отрабатываете грамматический материал? | 86 | 0 | 14 |
| 3. Испытываете ли вы чувство неуверенности или страха при выполнении грамматических тестов? | 28 | 66 | 6 |
| 4. Способны ли вы осуществлять коммуникацию в сфере бытового и делового общения с использованием соответствующих грамматических конструкций? | 90 | 0 | 10 |
| 5. Испытываете ли вы затруднения в выборе соответствующих грамматических структур адекватных ситуации иноязычного общения? | 23 | 70 | 6 |
| 6. Хотели бы вы изучать английскую грамматику в игровой форме, а не при помощи скучных правил и упражнений? | 100 | 0 | 0 |