

**ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»**

На правах рукописи



ДРОНОВ Иван Сергеевич

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ
ДИСКУРСУ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ
БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ
(английский язык, языковой вуз)**

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

**ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:
д.п.н., профессор Сысоев П.В.**

Тамбов 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ	19
1.1. Лингводидактический потенциал блога учебной группы, способствующий развитию умений письменного академического дискурса у магистрантов	19
1.2. Обучение письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы в целях обучения иностранному языку в магистратуре	39
1.3. Организационно-педагогические условия обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы	62
Выводы по первой главе	78
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ	80
2.1. Модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы	80
2.2. Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы	107
2.3. Подготовка, проведение и результаты эксперимента по обучению письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы	129
Выводы по второй главе	153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	158
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	164
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Примерные задания с типовыми вопросами для выполнения	183
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Письменные работы магистрантов, выполненные посредством блога учебной группы	184

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность диссертационного исследования. Современная парадигма высшего образования представляется сложной многоуровневой системой, составные элементы которой способны видоизменяться в зависимости от запросов общества. Одним из ключевых подходов этой системы выступает компетентностный подход (Н.И. Алмазова, 2003; И.А. Зимняя, 2003; А.В. Хуторской, 2003; В.В. Сериков, 2003; В.Д. Шадриков, 2006; В.И. Байденко, 2005, 2006). Одной из основных целей обучения иностранному языку в этой парадигме выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся и студентов (Е.Н. Соловова, 2002; В.В. Сафонова, 2004; И.А. Зимняя, 2003; Н.И. Алмазова, 2003; А.Н. Щукин, 2004).

Кроме того, согласно современным ФГОС ВО, студенты языковых направлений подготовки к моменту окончания магистратуры должны обладать рядом компетенций. К одной из таковых относится ПК-5 «способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование». Тенденция общей цифровизации образовательного процесса, а также переход системы высшего образования на новые ФГОС ВО позволили значительно разнообразить использование методов и средств обучения. Интеграция современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) уже на протяжении многих лет выступает предметом исследования в работах многих отечественных и зарубежных педагогов (Э.Г. Азимов, 2011; П.В. Сысоев, 2012; Е.А. Ильина, 2013; И.А. Евстигнеева, 2013; О.В. Пустовалова, 2011, 2012; Н.В. Чичерина, 2008; Т.А. Чернякова, 2012; Е.Д. Патаркин, 2009; А.Г. Соломатина, 2011; М.А. Татарина, 2005; И.Ю. Сокурская, 2010; Л.К. Раицкая, 2007, 2011; Ю.Ю. Маркова, 2011; В.Н.

Арефьев, 2001; Т.Ю. Павельева, 2010; А.Л. Назаренко, 2006, 2017; Л.В. Кудрявцева, 2007; В.Г. Апальков, 2008; Н.А. Сушкова, 2009; Ю.С. Борцов, 2009; Г.И. Кириллова, 2010; И.В. Роберт, 2013, 2015; S. Downes, 2007; T. Barrett, 2006, 2004; D. Silver, 2010; Clam. D, 2011; J. Bloch, C. Crosby, 2007; G. Fisher, 1998; O'Dowd R, 2003; M. Warschauer, 1997; M. Warschauer., R. Kern, 2000; J. Isaacs. & J. Phoebe, 2001 и др.) Интернет-блоги выступают одной из современных интернет-технологий, используемых в обучении ИЯ (А.В. Филатова, 2009; Т.Ю. Павельева, 2010, 2017; П.В. Сысоев, 2009, 2012, 2014; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2008, 2010; Д.А. Иванченко, 2007; Ю.Ю. Маркова, 2011; К. Kennedy, 2001, 2003; С. Lowe, Т. Williams, 2006; J. Bloch, С. Crosby, 2007; L. Snyder, 2008; D. Parry, 2006; D. Mattison, 2003; D. McDowell, 2004).

Различные типы блогов (блог преподавателя, личный блог, блог учебной группы и др.) обладают определенным набором дидактических свойств и методических функций, способствующих развитию необходимых умений устной и письменной речи, являющихся компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

Блог учебной группы, представляющий собой коллективный блог, в котором обучающиеся одной группы публикуют свои работы для дальнейшего обсуждения с целью развития речемыслительных навыков, способствует формированию требуемых компетенций, в том числе и в сфере письменного академического дискурса. В рамках образовательной программы магистрант должен овладеть умениями академического (устного и письменного) дискурса для последующего анализа научного текста.

Исследования последних лет в области применения блог-технологии в обучении иностранному языку свидетельствуют о несомненном научно-педагогическом потенциале. Однако анализ научных работ и опыт практической деятельности говорит о том, что имеется ряд не до конца изученных проблем, связанных с интеграцией блогов учебной группы в

процесс обучения. В этой связи разработка методики обучения иностранному языку посредством блога учебной группы представляется необходимой.

Степень разработанности проблемы. В современной научной литературе по методике, существует большое количество работ, посвященных обучению письменному академическому дискурсу. Проведенный анализ позволяет констатировать, что исследователями предпринимались попытки к решению следующих вопросов:

- разработка моделей и методик обучения иностранному языку для профессионально-делового общения (О.Г. Поляков, 2003; Т.В. Мордовина, Н.Л. Никульшина, 2010; Н.Д. Гальскова, 2004; Н.Г. Кумарова, 1997, Н.А. Баранова, 2008; О.Н. Исаева, 2007; Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф, 2003; О.Д. Митрофанова, 1973; Н.В. Аниськина, 2009; К. Hyland, 2006; G. Ferguson, 1997);

- использование современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку (Е.С. Полат, 2000, 2001, 2010; Н.Д. Гальскова, 2009; И.А. Евстигнеева, 2013; П.В. Сысоев, 2012; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2008,2010; Е.А. Ильина, 2013; С.В. Титова, 2003, 2009; Е.А. Рязанова, 2012; М.А. Татарина, 2005; А.Л. Семёнов, 2000; А.Л. Назаренко, 2006; Н.В. Чичерина, 2008; Е.Д. Патаркин, 2009; Н.А. Сушкова, 2009; Т.А. Чернякова, 2012; И.В. Роберт, 2013, 2015; G. Fisher, 1998; O'Dowd R, 2003; D. Mattison, 2003; M. Warschauer, 1997);

- использование блог-технологий в обучении (А.В. Филатова, 2009; Т.Ю. Павельева, 2010, 2017; П.В. Сысоев, 2012; А.Г. Соломатина, 2011; Ю.Ю. Маркова, 2011; Д.А. Иванченко, 2007; К. Kennedy, 2001, 2003; С. Lowe, Т. Williams, 2006; J. Bloch, С. Crosby, 2007; L. Snyder, 2008; D. Parry, 2006; D. McDowell, 2004; J. Isaacs. & J. Phoebe, 2001);

- обучение письменному иноязычному высказыванию (И.А. Зимняя, 1978; И.Л. Бим, 1988; Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2004; Е.И. Пассов, 1989; С.В.

Шатилов, 1986; Е.Н. Соловова, 2002; С.Г. Филатов, 2006; М.К. Алтухова, 2003, 2004; Л.К. Мазунова, 1997, 2003, 2004; А.В. Горбунов, 1999; Е.А. Баранова, 2010; Е.В. Мусницкая, 1991, 1996; Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская, 2001);

- критерии оценки письменной речи (И.А. Зимняя, 1986; Л.Г. Кузьмина, В.В. Сафонова, 1998, 2000; Л. Г. Кузьмина, 1988, 1998; Bachman, 1990; J. Hutchinson, 1999).

Однако нельзя не отметить тот факт, что при всем внушительном количестве исследований, посвященных обучению письменному академическому дискурсу, а также интеграции современных информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку, существует ряд все еще не освещенных вопросов:

1) *не определены* дидактические свойства и методические функции блога учебной группы, способствующие развитию умений в сфере письменного академического дискурса;

2) *не определен* перечень умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы;

3) *не выявлены* организационно-педагогические условия обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

4) *не разработана* модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

5) *не разработан* алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы, последовательно состоящий из этапов и соответствующих им шагов.

Таким образом, все это обуславливает существование ***противоречий*** между лингводидактическим потенциалом блога учебной группы и отсутствием разработанной практической методики обучения письменному академическому дискурсу на его основе; между социальным заказом на подготовку магистрантов, владеющих умениями письменного академического

дискурса для профессионального научного общения, и ограниченностью возможностей в подготовке магистрантов к письменной научной коммуникации.

Объектом диссертационного исследования выступает педагогический процесс обучения письменному академическому дискурсу магистрантов.

Предметом диссертационного исследования выступает методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

Целью настоящего диссертационного исследования являются разработка, научное обоснование и экспериментальная проверка методики обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

Обозначенная цель разбивается на ряд **задач**, необходимых для ее достижения:

1) *определить* дидактические свойства и методические функции блога учебной группы, способствующие развитию умений в сфере письменного академического дискурса посредством блога учебной группы;

2) *определить* перечень умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы;

3) *выявить* организационно-педагогические условия обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

4) *разработать* модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

5) *разработать* алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы, последовательно состоящий из этапов и соответствующих им шагов.

Гипотеза диссертационного исследования заключается в предположении, что обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы будет эффективным, если:

- в основе разработанной методики обучения будут лежать дидактические свойства и методические функции блога учебной группы;

- происходит обучение конкретному набору речевых умений в сфере письменного академического дискурса;

- алгоритм разрабатывается с учетом организационно-педагогических условий обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы: а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы;

- обучение происходит в соответствии с алгоритмом, состоящим из пяти этапов (целевой, технический, учебно-тренировочный, презентационный, итоговый) и соответствующих им двенадцати шагов.

При работе над диссертацией были использованы следующие **методы исследования**:

- теоретические, включающие в себя изучение научной литературы, соответствующей теме диссертационного исследования, и анализ представленных там данных и информации;

- эмпирические, представляющие собой изучение и обобщение практического опыта по обучению письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

- статистические, включающие в себя проведение контрольного и экспериментального срезов в контрольной и экспериментальной группах обучения, а также статистический анализ полученных результатов;

- формирующие, являющиеся экспериментальной проверкой разработанной методики обучения письменному академическому дискурсу

магистрантов посредством блога учебной группы и последующим анализом результатов экспериментального обучения.

В качестве **методологической основы** диссертационного исследования выступили:

- системный подход (Э.Г. Юдин, 1978; И.В. Блауберг, 1997; И.Н. Кузнецов, 2006; Т.Г. Камаянова, 2005; А.Н. Щукин, 2007; В.В. Гузеев, 2001, 2009; А.М. Новиков, 2000, 2005);

- компетентностный подход (Н.И. Алмазова, 2003, 2007; А.В. Хуторской, 2003; И.А. Зимняя, 2003; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003; В.И. Байденко, 2002; К.С. Сергеев, В.К. Блинов, 2007; К.Э. Безукладников, М.Н. Новоселов, 2014; Б.А. Крузе, 2012);

- личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя, 1985, 2003; В.И. Загвязинский, 2001; А.Н. Леонтьев, 1981, 1983; О.Н. Ротанова, 1998; Я.Г. Юрьева, 2015; К.К. Платонов, 1969);

- когнитивный подход (А.Н. Шамо́в, 2005; Н.В. Барышников, 2003; В.З. Демьянков, 1994; Е.Г. Бе́ляевская, 1994);

- коммуникативно-когнитивный подход (А.В. Щепилова, 2003; А.Н. Шамо́в, 2008; И.В. Карпова, 2005; С.В. Майборода, 2016; Ю.А. Ситнов, 2005; К. Morrow, 1981).

В качестве **теоретической базы** диссертационного исследования выступили работы по: теории и методике обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, 1988, 1988, 2001; Е.И. Пассов, 1985, 1988; Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2004; В.В. Сафонова, 1996; Е.Н. Соловова, 2002; А.Н. Щукин, 2011; А.А. Миролубов, 1984, 1998, 2010; А.Н. Щукин, 2007, 2011; Н.Ф. Коряковцева, 2002); использованию ИКТ в обучении (Е.С. Полат, 2000, 2001; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2010; С.В. Титова, 2003, 2009; В.Н. Арефьев, 2011; Э.Г. Азимов, 2011; Е.А. Ильина, 2013; Н.Д. Гальскова, 2009; Семёнов А.Л., 2000; А.Л. Назаренко, 2010; К.Э. Безукладников, 2014; Н.В. Чичерина, 2008; В.Г. Апальков, 2008; Л.В. Кудрявцева, 2007; И.В. Роберт, 2013, 2015; Т.А. Чернякова, 2012); развитию умений письменной речи (И.Л. Бим, 1988; И.А.

Зимняя, 1978; Е.И. Пассов, 1989; С.Ф. Шатилова, 1986; Е.В. Мусницкая, 1991, 1996; Л.Г. Кузьмина, 1988, 1998; Л.К. Мазунова, 1997, 2003, 2004; М.К. Алтухова, 2003, 2004; Р. Elbow, 1969; J. Heaton; 1995); теории обучения с использованием блог-технологий (П.В. Сысоев, 2012; П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2008; Т.Ю. Павельева, 2010, 2017; Ю.Ю. Маркова, 2011; Д.А. Иванченко, 2007; К. Kennedy, 2001, 2003; D. Parry, 2006).

Экспериментальная база. Исследование было проведено на базе кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического института ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». В ходе эксперимента по разработанной и предложенной методике обучения письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы приняли участие магистранты направлений подготовки 45.04.02 «Лингвистика».

Этапы проведения диссертационного исследования.

Диссертационное исследование проводилось в период с 2018 по 2020 г. и включало в себя три этапа:

1. В период **подготовительного этапа (2018 г.)** соискателем был проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования. В ходе него было определено основное направление исследования, а также его цели и задачи, объект и предмет исследования, была сформулирована рабочая гипотеза исследования и проведены первичные наблюдения.

2. В период **основного этапа (2018-2019 гг.)** соискателем была разработана и научно обоснована методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Им были определены перечень умений в сфере письменного академического дискурса, дидактические свойства и методические функции блога учебной группы. Соискатель выявил и обосновал организационно-педагогические условия обучения, а также разработал модель и алгоритм обучения

письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

3. В период **заключительного этапа (2019-2020 гг.)** соискателем было проведено экспериментальное обучение магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы. Были проведены контрольные и экспериментальные срезы в контрольных и экспериментальных группах, проанализированы и интерпретированы статистические данные, сформулированы основные выводы и заключение.

Обоснованность и достоверность полученных результатов и выводов проведенного исследования обеспечивается выбором исходных теоретико-методологических позиций с использованием разнообразных источников информации, а также экспериментальной проверкой теоретических положений работы. Кроме того, были применены комплекс теоретических и эмпирических методов исследования, методов статистической обработки данных опытного обучения, с их последующим анализом и интерпретацией. Результаты проведенного диссертационного исследования были внедрены в методику обучения иностранным языкам студентов лингвистических направлений подготовки в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

- *определены* дидактические свойства и методические функции блога учебной группы, способствующие развитию умений в сфере письменного академического дискурса на его основе;

- *определен* перечень умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы;

- *выявлены* организационно-педагогические условия обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

- *разработана* модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

- *разработан* алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы, последовательно состоящий из этапов и соответствующих им шагов.

Теоретическая значимость проведенного диссертационного исследования заключается в следующем:

- *предложено* теоретическое обоснование методики обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

- *уточнено* содержание обучения письменному академическому дискурсу магистрантов направления подготовки 45.04.02 «Лингвистика» с уровнем владения иностранным языком В2-С1;

- *доказано* положение о целесообразности использования блога учебной группы в обучении магистрантов письменному академическому дискурсу;

- *раскрыты* проблема исследования и лежащие в ее основе противоречия между лингводидактическим потенциалом блога учебной группы и отсутствием разработанной практической методики обучения письменному академическому дискурсу; между социальным заказом на подготовку магистрантов, владеющих умениями письменного академического дискурса для профессионального научного общения, и ограниченностью возможностей в подготовке магистрантов к письменной научной коммуникации.

Практическая значимость диссертационного исследования заключается в следующем:

- *предложена* поэтапная методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

- *предложены* методические рекомендации по обучению письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;

- результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке программ, курсов или факультативов по обучению письменному иноязычному высказыванию и академическому дискурсу студентов лингвистических направлений подготовки, а также в рамках обучения по дисциплине «Методика обучения иностранному языку».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Блог учебной группы – это коллективный блог, в котором обучающиеся одной группы публикуют свои работы для дальнейшего обсуждения с целью развития речемыслительных навыков. Он обладает определенным набором дидактических свойств и соответствующих им методических функций: *а) авторство* (в качестве автора или коллектива авторов блога учебной группы выступают магистранты с частично ограниченными правами модератора. Основной методической функцией блога учебной группы будет выступать выстраивание процесса коммуникации между преподавателем и магистрантом, где в свою очередь главной целью определяется выполнение поставленной задачи в рамках обучения письменному академическому дискурсу. Магистрантом публикуется материал его личного авторства, который не подвергается дальнейшей правке); *б) возможность ограниченного доступа* (ввиду технических особенностей блога учебной группы доступ к опубликованным материалам предоставляется только участникам научной коммуникации. Модератором (преподавателем) определяется набор участников (магистрантов), который будет принимать непосредственное участие в обсуждении опубликованного материала, в дискуссии по заданной теме и выполнять задания, нацеленные на развитие умений письменного академического дискурса); *в) возможность интернет-коммуникации на единой площадке* (блог учебной группы позволяет ограниченному числу участников (магистрантов) принимать участие в процессе обучения письменному академическому дискурсу на выбранной модератором (преподавателем) площадке, представленной в глобальной сети Интернет. Дидактическое свойство «возможность ограниченного доступа»

позволяет редактировать число участников процесса обучения); г) *модерация* (функция модерирования блога учебной группы закрепляется за преподавателем. Он может определять направление процесса обучения письменному академическому дискурсу, а именно: определять тему дискуссии, задавать вопросы в процессе обсуждения, публиковать различные задания или материалы, необходимые для развития коммуникативных умений. На основе технического функционала блога только за ним закрепляется возможность правки и удаления публикуемых пользователями материалов); д) *последовательность размещения публикуемых материалов* (материалы, публикуемые пользователями, размещаются в строго определенной последовательности. Такой формат публикации предрасполагает не только к выстраиванию коммуникации между преподавателем и магистрантом посредством выполнения поставленных задач и работы над ошибками, но и рефлексии на работы других пользователей блога учебной группы. Благодаря хронологической последовательности публикаций, модератор (преподаватель) может отследить прогресс или регресс у магистрантов, провести анализ их познавательной способности и на его основе определять дальнейшие задания).

2. Посредством блога учебной группы можно развивать такие умения письменного академического дискурса у магистрантов, как: написание основной части магистерской курсовой работы, составление и написание основной части письма официально-делового стиля, составление и написание глав и параграфов реферата по заданной теме, подготовка и написание тезисов для участия в научно-практической конференции, написание аннотации к научной статье, составление краткой характеристики научной работы для конкурса научных работ, составление и аргументированная оценка прочитанного произведения.

3. Обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы будет успешным, если будут выполняться следующие организационно-педагогические условия: а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога

учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы.

4. Модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы включает в себя пять последовательных блоков: предпосылки, блок целевого определения, блок теоретического обоснования, функциональный блок, блок оценки результатов работы. В качестве методологической основы выступают компетентностный, системный, личностно-деятельностный, когнитивный, коммуникативно-когнитивный подходы, реализуемые на практике при помощи *общедидактических* (сознательности, доступности и посильности, активности, взаимности обучения, автономности обучения, новизны) и *методических* (аппроксимации учебной иноязычной деятельности, билингвального обучения, дифференцированного подхода, контекстного обучения, личностной направленности обучения, поэтапности формирования навыков письма, последовательности, информатизации обучения, интерактивности) принципов.

5. Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы включает в себя пять этапов и двенадцать шагов: 1) вводный этап (*шаг 1* - осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач, и сроков выполнения); 2) технический этап (*шаг 2* - регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы; *шаг 3* - обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы); 3) тренировочный этап (*шаг 4* - объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и

практический); *шаг 5* - отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на изучение теории; *шаг 6* - отработка практического компонента написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на овладение структурой написания); 4) презентационный этап (*шаг 7* - поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи; *шаг 8* - публикация материала в блоге учебной группы. Студенты публикуют выполненное задание (научный документ); *шаг 9* - ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами, с последующим их комментированием; *шаг 10* - повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей. Студенты публикуют итоговый вариант научного документа); 5) итоговый этап (*шаг 11* - оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению; *шаг 12* - оценка проделанной работы преподавателем на основе обозначенных критериев).

Личный вклад соискателя заключается в:

- *определении* дидактических свойств и методических функций блога учебной группы;
- *определении* перечня умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы;
- *обосновании* условий обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы;
- *разработке* модели и соответствующего ей алгоритма обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

Апробация и внедрение результатов. Результаты проведенного диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического института ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (2018-2020); Всероссийской научной конференции преподавателей и аспирантов в ТГУ им. Г.Р. Державина «XXIII, XXIV, XXV Державинские чтения» (2018, 2019, 2020); X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием) «Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы» (Тамбов, 2019); Международной научно-практической конференции «Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований» (Нефтекамск, 2019); Международной научной конференции «Высокие технологии и инновации в науке» (Санкт-Петербург, 2020); III Международном научно-техническом форуме «Современные технологии в науке и образовании» (Рязань, 2020).

По результатам диссертационного исследования опубликовано двенадцать работ, пять из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Структура работы включает в себя введение, две главы, выводы по каждой теме, заключение, библиографический список и два приложения.

Во введении соискатель обосновывает актуальность и выбор темы диссертационного исследования, формулирует цель, задачи, объект, предмет исследования, гипотезу, дает характеристику методологической и теоретической основы работы, формулирует положения научной новизны, теоретической значимости, практической ценности, положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертационного исследования «**Теоретические основы обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы**» соискатель *определяет* дидактические свойства и методические функции блога учебной группы в обучении иностранному языку; *определяет* перечень умений в сфере письменного

академического дискурса; *выявляет* и *обосновывает* организационно-педагогические условия обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

Во второй главе диссертационного исследования **«Практические аспекты обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы»** соискатель *разрабатывает* модель и соответствующий ей алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы; *описывает* и *проводит* экспериментальное обучение, анализируя основные полученные результаты.

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

Библиографический список работы содержит 211 наименований.

Приложение включает в себя примеры письменных работ участников педагогического эксперимента и типовые задания для выполнения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

1.1. Лингводидактический потенциал блога учебной группы, способствующий развитию умений письменного академического дискурса у магистрантов

В связи с всеобщей глобализацией и цифровизацией окружающего нас информационного пространства, интернет-технологии представляются одним из наиболее перспективных способов трансляции определенного вида научного знания. Благодаря информационно-коммуникационным технологиям и глобальному их внедрению в окружающую нас среду, поколение студентов, обучающихся в эпоху их развития, получает достаточно большие перспективы для своей дальнейшей реализации. Глобальная цифровая среда, в которой студентам предстоит обучаться, позволит им не только развить необходимые профессиональные навыки и компетенции, но и позиционировать самих себя в отстаивании собственного мнения и личных интересов. Предпринимаемые ими действия на этом поприще эквивалентны их самореализации в социуме. Именно поэтому в настоящий момент большой интерес вызывает информатизация большинства образовательных процессов – от дошкольного этапа до вузовского.

В этой связи одним из основных направлений реализации поставленных высшим образованием задач, наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетенцией (ИКК) во всем многообразии ее компонентов, является и развитие лингвокомпьютерной компетенции (ЛКК), которая, в свою очередь, позволяет развить необходимые умения, отвечающие не только за поиск и нахождение необходимой информации в сети Интернет, но и за создание информационных ресурсов с последующим обменом.

Использование и последующая реализация возможностей информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку создают необходимые условия для формирования, как ИКК, так и ЛКК.

Преимущество внедрения интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку не вызывает каких-либо сомнений. Тенденция глобального развития сети Интернет характеризуется распространением платформ и сервисов, главной задачей которых является выстраивание коммуникации между людьми. К таким видам относятся блоги, подкасты, вики, Web 2.0 и т.п. Интернет-общение вполне можно рассматривать как отдельный вид человеческого общения с определенным набором коммуникативных ролей. В том числе и в контексте образовательного процесса, который требует как отдельного изучения, так и отдельной методики.

Сам же термин «интернет-технология» можно определить вслед за Н.Е. Астафьевой как «автоматизированную среду получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемую в сети Интернет, включающую машинный и человеческий (социальный) элементы» (Астафьева Н.Е., 1997, с. 136). Основываясь на педагогическом аспекте их применения, можно выделить следующие виды:

- обучающие программы, такие как электронные словари, тестовые программы, системы тестовых заданий, компьютерные тренажеры и электронные учебники;
- компьютерные обучающие системы с использованием мультимедийных комплексов и компьютерной техники;
- экспертные и обучающие системы, ориентированные на работу в специализированных отраслях;
- распределительные системы, структурирующие базы данных;

– средства телевизионной и компьютерной коммуникации, включающие в себя электронную почту, видеоконференции, сетевые и локальные средства связи, платформы для обмена данными и так далее;

– электронные библиотечные системы и централизованные системы получения необходимой информации из издательства.

Перечисленные технологии можно разбить на две большие группы – с *полной интерактивностью* и *ограниченной*. Сам термин «интерактивность» можно определить как прямое и непосредственное взаимодействие пользователя с информационно-вычислительными и поисковыми системами, которое может носить модели поискового запроса или коммуникации с персональным компьютером или коммуникационно-техническими устройствами.

К полной интерактивности принадлежат те виды технологии, которые предоставляют полный доступ к большим объемам информации, хранящейся в базах данных и банках данных. Этот вид интернет-технологии включает в себя все форматы коммуникации при помощи компьютера, коммуникационных и технических устройств – электронную почту, видеоконференции, платформы для обмена данными и так далее.

К ограниченной интерактивности относятся все виды интернет-технологии, обеспечивающие хранение и использование информации в четком, структурно-организованном виде. Такой формат используется в базах данных или банках данных. Эти технологии функционируют в избирательном, полностью интерактивном режиме, в то время как сама информация представляется услугой без возможности редактирования пользователем.

На разных этапах интеграции сети Интернет в образовательный процесс разными учеными разрабатывались отличающиеся друг от друга методики изучения иностранного языка на основе возможностей интернет-технологий. Среди исследований отечественных ученых можно выделить некоторые работы, посвященные их использованию. На заре своего становления возможности Сети в образовательной деятельности описывались

в качестве термина «*дистанционное обучение*». Одно из первых определений, задавшее тон к изучению и развитию перспективного направления, было дано Е.С. Полат. По ее мнению, дистанционное обучение представляется новой формой, системой. При этом автор разделяет понятия *системы обучения* и *учебно-воспитательного процесса*. Также, ученый считает, что «дистанционное обучение как новая форма обучения не является ни модернизацией, ни тем более аналогом заочного обучения, которое, кстати, никто не отменял и которое имеет собственную нишу в системе непрерывного образования» (Полат Е.С., 2004, с. 416).

В то же время автор считает, что «интернет-технология способствует решению целого пласта задач по обучению всем видам речевой деятельности. Так, для развития грамматических навыков, обучающиеся используют перечень представленных в сети Интернет электронных справочников и учебных пособий. Также в свободном доступе представлены и онлайн-корректоры грамматических ошибок на любом из синтаксических уровней языка. В контексте изучения лексики при помощи интернет-технологий студентами могут использоваться словари, представленные в Сети, или же автоматизированные утилиты для подбора синонимичных слов и высказываний. Интернет позволяет получить знание функционирования отдельных лексических и идиоматических единиц в другой культуре» (Полат Е.С., 2001, с. 5-8).

Говоря же о процессе обучения такому коммуникативному умению, как чтение, стоит отметить, что приоритетной функцией Интернета является восполнение количества нехватки как среди учебных текстов, так и по узкоспециализированной тематике. С позиции обучения письму, по мнению Е.С. Полат, «интернет-технологии позволяют обучающимся вступать в письменную коммуникацию, ограниченную рамками конкретного акта общения: личностью адресата, временем суток, целью коммуникации» (Полат Е.С., 2001, с. 8-12). При обучении аудированию возможности интернет-технологии позволяют прослушать слово, фразу или весь текст

целиком. Нередко аудиофайлы записываются носителями языка, и в таком случае частично развивается умение «говорение». Также при развитии данного коммуникативного умения на основе функциональных возможностей определенных платформ Сети возможно установление сеанса видеоконференции с носителем языка, что способствует развитию остальных умений, способствующих конструированию студентами устных высказываний на иностранном языке.

Стоит отметить и научные исследования Н.Д. Гальсковой в области использования интернет-технологий в образовательном процессе. Автором отмечалась необходимость использования широкого спектра технических свойств современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении. Ученым расставлялся акцент на методологическом компоненте. Также, в исследовании было выделено три профилирующих направления, развивающихся в образовании. *«Технологии в образовании, ориентированные на расширение технических средств в процессе учебы; образовательные технологии, отражающие сам формат построения образовательного процесса изучения иностранного языка; технологии языкового образования, не имеющие акцентированной образовательной функции и способные использоваться без привлечения технических средств, но напрямую влияющие на всю область языкового образования»* (Гальскова Н.Д., 2009, с.10-14).

Основываясь на исследованиях ученых, можно сделать логичное заключение о том, что одной из главных целей применения интернет-технологий в образовательном процессе является его последующая оптимизация. Как с позиции развиваемых коммуникативных умений, так и с позиции конструкции учебного процесса. Одним из наиболее актуальных в связи с этим видов интернет-технологий является блог-технология. В контексте данной диссертации нас интересует именно она. Динамически реагирующая на поставленные процессом научной коммуникации задачи система с широким спектром инструментария.

Ввиду технологического прогресса и всеобщей цифровизации образования концептуально новое направление вызвало живой интерес у ученых. Учеными начали разрабатываться различные методы к определению понятия «блог-технология». Одним из первых исследователей, начавших развивать идею использования блог-технологий в образовательном процессе, стала К. Кеннеди. Исследователем был создан «блог учебной группы, благодаря которому осуществлялся процесс научной коммуникации. Преподаватель рефлексировал на письменные работы своих студентов, комментарии и вопросы по изученному материалу» (Kennedy K., 2001).

Позднее ею же была опубликована работа «Обучение письменной речи посредством блогов», в которой автор описывает «возможность развития дискурсивных компетенций» (Kennedy K., 2003, p. 11-14). Студенты при помощи блога учебной группы развивали не только умения письменной речи, но и навык участия в интернет-конференциях или учебных дискуссиях по определенной тематике. На основе успешного опыта интеграции блог-технологии в учебный процесс началась дифференциация направленности блогов. Анализ результатов дал положительный эффект по части повышения мотивационной деятельности среди студентов и осознания важности публикуемых ими материалов в Сети.

Основываясь на исследованиях ученого, в 2007 г. Дж. Блох (Bloch J., 2007) разработал методику развития коммуникативного умения письма на основе дидактических свойств блога. В качестве главной идеи исследователя выступал процесс развития определенного набора компетенций у студентов по итогу пройденного курса. Обучающиеся учились не только самостоятельно писать различные виды эссе по заданной теме, но и выступать в роли критиков, оценивающих работу.

Позднее Дж. Блох совместно с Л. Кросби, развил мысль об использовании блог-технологий шире номинального определения (Bloch J., Crosby C., 2007). Учеными была обозначена типология блогов учебной группы, где студентам представлялась возможность выстраивания научной

дискуссии между собой с последующим обсуждением изученного материала. Результат остался тем же – развитие видов речевой деятельности.

Идея дифференциации блогов по типу использования была освоена и актуализирована в качестве возможности развития речевой деятельности Ч. Лоу и Т. Уильямсом. Учеными были описаны возможные варианты применения блогов для эмоциональной рефлексии по усвоенному материалу. Профилирующим типом значился личный (Lowe C., Williams T., 2006). За счет его дидактических свойств пользователь мог делиться собственным мнением с читателями.

В исследованиях отечественных ученых также существует ряд научных работ, тема которых соотносится с применением блог-технологий в образовательной среде. Прежде всего, их функциональная направленность основывается на дидактических свойствах, определенных учеными в качестве базы для дальнейшего использования.

П.В. Сысоев в своих многочисленных исследованиях, посвященных ИКТ в обучении, выделял следующие дидактические свойства блог-технологии:

- «публичность (блоги доступны всем участникам проекта, находящимся на расстоянии друг от друга);
- линейность (изменения и дополнения размещаются в хронологическом порядке);
- авторство и модерация (блогам присуще единоличное авторство, модерация блога осуществляется его автором);
- мультимедийность (возможность использования при создании контента блога материалов разного формата: текстового, графического, фото-, видео-, аудиоматериала)» (Сысоев П.В., 2012, с. 115-116).

На основе этих дидактических свойств автором были выделены методические функции блог-технологий, нацеленные на развитие умений письменной речи. Актуальность использования данной технологии в

образовательном процессе нашла свое отражение в виде живого обсуждения и последующего описания в научной среде.

А.В. Филатовой был проведен ряд исследований, связанных с поиском оптимального процесса преподавания иностранного языка студентам языковых вузов посредством использования дидактических свойств и методических функций преподавательского блога. По мнению ученого, использование данного типа блога представляется интерактивной платформой для выполнения поставленных целей обучения (Филатова А.В., 2009).

С.В. Титовой была описана линейная структура блогов, на основе которой строится их функциональная значимость в контексте создания классных или групповых проектов, включающих видео, аудио, текст и изображения (Титова С.В., 2009).

Т.Ю. Павельева в своих научных исследованиях моделирует процесс развития письменной речи посредством учебных блогов. Автором описывается принцип блога как проекта социальной направленности, имеющего сервисные функции. На основе дидактических свойств выстраивается сама концепция образовательного процесса и ее педагогическая модель (Павельева Т.Ю., 2017).

В большинстве своем как зарубежные, так и отечественные авторы сходятся во мнении, что интеграция блог-технологий в учебный процесс на основе дидактических свойств блога стала неотъемлемой частью образовательного процесса. Перечень развиваемых у студентов умений отвечает стандартам общеевропейских компетенций владения иностранным языком.

Сам же блог как отдельный компонент выстраивания процесса интеграции стоит рассмотреть более подробно. Первым с позиции исторической хронологии блогом является персональная страница Т. Бернерса-Ли, где он, начиная с 1992 г. Начал публиковать новости в глобальной сети Интернет. Общедоступный формат блога предрасполагал к дальнейшему развитию такого дидактического свойства, как публичность,

благодаря которой любой пользователь мог ознакомиться с представленной внутри информацией. В 1994 г. Американский студент Д. Холл впервые начал вести дневник в Интернете, сделав тем самым не только свою страницу общедоступной, но и выступил модератором представляемой там личной информации. Сам же термин «блог» был введен Д. Баджером в 1997 г. В своем интернет-дневнике «Robot Wisdom» он применил термин «weblog», который образовывался от словосочетания «login the web», что в переводе означает «веду дневник в сети».

Весной 1999 г. Создатель блога «Peterme» П. Мерхольц видоизменил словосочетание «webloge» на «we blog», что означает «мы ведём дневник». В связи с чем образовался англоязычный глагол «to blog», который переводится как «вести интернет-дневник».

Летом того же года компанией «Pyra Labs» была создана бесплатная площадка для пользования блогами под названием «Blogger», что дало мощный импульс не только к развитию блог-технологий как таковых, но и всей блогосферы. Основной направленностью первых блогов были статьи на политические темы и публикация новостей средств массовой информации. С ростом и развитием глобальной сети Интернет интерес к персонализации блогов и их использованию в целях, отличных от первоначальных, связанных лишь с трансляцией информации, только возрастал.

Работа как с блог-технологией, так и с блогами в целом начала представлять и научный интерес. Перспектива использования интерактивного сервиса в качестве образовательной платформы нашла свое отражение в виде дифференциации подходов к его определению как с позиции социальной сети, так и в аспекте отдельной сферы трансляции научного знания. Проведем анализ наиболее известных определений термина.

Термин «блог» определяется О'Рейли как «виртуальный дневник, личный сайт пользователя, состоящий из добавляемых в установленном порядке записей (постов), изображений, видео- и аудиофайлов. Блог социален и предполагает общение автора с читателями». Также автор называет

блогосферой «единое, сформированное блогами информационное пространство, которое является, в свою очередь, внутренним голосом Веб 2.0 и определяет блог как ключевой сервис общения в социальных сетях и мультимедийных платформах» (О’Рейли, 2005). Ключевой мыслью данного определения является представление блога в качестве средства коммуникации между людьми. При помощи технических возможностей сети Интернет пользователи, заинтересованные во взаимодействии с авторами, находятся в едином пространстве – блогосфере, которая напрямую способствует созданию целых сообществ, что впоследствии привело к дифференциации тематической направленности.

В то же время Д. Баджер, введя термин «блог», предложил его определять как «веб-страницу, которая соединена со всеми другими веб-страницами, которые автор блога считает интересными или релевантными. Каждое новое сообщение добавляется в верхней строке страницы. Те, кто посещает блог не в первый раз, могут легко ознакомиться со всеми новыми сообщениями, появившимися со времени предыдущего визита». (Barger J., 1999). В данном случае автор акцентирует внимание на дидактическом свойстве блога и личном интересе пользователя к публикуемой информации.

В 2003 г. Слово «блог» было официально добавлено в Оксфордский словарь. Дефиниция термина заключалась в том, что блог, по мнению составителей, являлся сетевым дневником авторства одного или нескольких человек, где записи отображались в хронологически обратном порядке. Чуть позже, в 2006 г. Дефиниция претерпела изменения. Блог определялся в качестве регулярного обновляемого сайта или веб-страницы, модерлируемой индивидуально или группой лиц в неформальном или диалоговом стиле. То есть блог по-прежнему определялся в качестве платформы для коммуникации между людьми с общими интересами.

Ввиду возможностей блога как площадки для коммуникации необходимо отметить ряд характерных особенностей. Специалисты в области

информационных технологий Р. Скобл и Ш. Израел в своей книге «Прямое общение» определили шесть отличий, дифференцирующих блог от других каналов коммуникации (Scoble R., Israel S., 2006):

– Публикационная легкость. Любой человек способен завести блог и начать его заполнять любой интересующей его информацией. Модерация может осуществляться любым доступным образом из любой точки планеты.

– Доступность поиска. Поисковые системы и платформы для поиска в Сети помогают довольно быстро и легко найти необходимый блог. Чем дольше он существует и чем больше его актуальность, тем легче пользователям его найти.

– Ориентация на общество. Блоги являются составными элементами всеобщей блогосферы. Она, в свою очередь, представляет собой одну огромную площадку для коммуникации между миллионами людей. Общие интересы связываются между собой ссылками на максимально отвечающие запросам пользователей ссылки на другие блоги. Благодаря всеобщей покрываемости сети Интернет пользователи, разделенные географическим расположением, могут общаться между собой и выполнять поставленные ситуацией общения задачи.

– Распространяемость. Информация, попадающая в систему блогосферы, распространяется в разы быстрее, чем в традиционных средствах массовой информации. Способствует этому процесс быстрого действия и взаимосвязи пользователей между собой.

– Прямая связь. Одной из технических особенностей блогов является возможность подписки на обновления материалов. Пользователь, активно следящий за интересующим его блогом, получает соответствующие сообщения о появлении новых статей, тем для обсуждения и прочего контента блога. Данный формат более удобен по сравнению с обычными посещениями сайтов в поисках обновлений.

– Взаимная связь. Все тематические блоги могут быть связаны между собой, а его модератор – со всеми участниками блогосферы.

Скобл и Израэл отмечают, что каждый из вышеперечисленных признаков по отдельности реализуется в средствах массовой информации, но весь спектр находит свое отражение только в блогах (Scoble R., Israel S., 2006). В связи с чем потенциал у данной площадки, обеспечивающей ситуацию общения, огромный. Как с точки зрения социума, так и с позиции научной деятельности.

В большинстве своем функциональную направленность блогов можно разделить на несколько приоритетных целей, которые находят свою реализацию среди пользователей:

– Коммуникативная функция. Мажоритарной функцией является именно сам процесс выстраивания коммуникации. Нередко авторы блогов утверждают, что модерирование несет в себе исключительно возможность общения с заинтересованными пользователями. Равно как и читатели в поиске интересующих их блогов отталкиваются именно от общих точек соприкосновения интересов. Ввиду обширного охвата целевой аудитории удобство публикуемой информации и ее актуальности во времени делает функцию коммуникации приоритетной. Рефлексия пользователей на опубликованный ранее пост можно найти место и спустя несколько дней, но, тем не менее, процесс коммуникации будет выстроен. Как для «читателей», так и для модераторов блога коммуникативная функция имеет два направления – расширение круга общения и общение со знакомыми.

– Самопрезентативная функция. Простота в использовании и ведении блога ставит его на порядок выше, нежели интернет-сайт. Большинство пользователей Сети, размышляя о создании персональной странички, сталкиваются с определенными трудностями, если речь идет о веб-сайтах. В противопоставлении им блоги выглядят гораздо лучше. Форма ведения блога на основе его дидактических свойств и методических функций максимально проста и не занимает много времени. Изложение информации о себе происходит посредством ее публикации с возможностью комментирования или внутреннего диалога с пользователем. Публикация

материалов, интересных самому модератору, также находит отклик у его читателей.

– Функция мемуаризации. Данная функция напрямую взаимосвязана с дидактическим свойством линейности. Формат блога в качестве личного дневника предрасполагает к хронологическому размещению публикаций. Респонденты определяют своеобразный формат коммуникации с самим собой в виде рефлексии на мысли, обозначенные в прошлом. Подход к хранению и расположению публикаций в хронологическом порядке максимально удобен не только для модератора, но и для его читателей, для которых поиск необходимой информации становится легче.

– Функция сплочения социальных связей. На основе приоритетной функции выстраивания коммуникации блог служит площадкой для объединения многих людей, связанных общими интересами. Так, например, целые сообщества переходят от традиционных коммуникативных целей к нетрадиционным, ориентированным на выполнение какой-либо задачи: организация рабочей группы, обеспечение условий взаимодействия, обсуждение вопросов дискуссии и т.д. В функциональном плане вариант массового доведения информации до участников коммуникации на общей площадке выглядит более удобным, чем дублирование данных на сторонних платформах. Связь между участниками сообщества блога обуславливается общей идеей и целью коммуникации.

– Функция саморазвития и рефлексии. Данная функция обуславливается возможностью пользователей иметь кардинально другой образ в сети Интернет, приближенный к идеалистическому. В процессе коммуникации или интенсивной интеллектуальной работы над поставленной ситуацией общением задачей у пользователя развивается определенный ряд компетенций. Благодаря научной дискуссии вырабатывается умение структурирования письменных ответов или за счет участия в веб-семинаре развиваются коммуникативные умения речи и письма.

Поскольку блоги представляли научный интерес для исследователей, со временем им начали давать определение в контексте различных сфер науки. Так, с позиции лингвистики блог представляется как «публичный, общедоступный, открытый, нелинейный, интерактивный, динамичный, полифоничный гипертекст, который создается при участии автора и активных читателей» (Новикова Е.Г., 2005, с. 225).

Говоря же о блоге с позиции педагогической деятельности, следует выделить определение, данное П.В. Сысоевым. По мнению ученого, блог, в большинстве случаев, «создается и модерируется одним человеком, который по желанию может размещать на своей страничке как текстовый материал, так и любой вид мультимедийной информации, в том числе и ссылки на другие Интернет-ресурсы. Любой посетитель созданного автором блога, ознакомившись с его содержанием, может рефлексировать на опубликованный текст или просмотренные фото и видеофайлы, разместив там комментарии. Блоги, по имеют линейную структуру (Сысоев П.В., 2012, с. 116)». Это значит, что все сообщения располагаются в хронологическом порядке

Определяя саму структуру блога, стоит выделить ее четко организованную систему: тема, содержание, ссылки на статьи, публикация в хронологическом порядке.

Наполняемость блога также имеет собственную структуру: комментарии, оставляемые читателями; подразделы, ссылки на другие сайты по теме блога, список блогов, в которых участвует сам автор и модератор. В контексте использования дидактических свойств и методических функций блогов как образовательной площадки необходимо провести дифференциацию между форматом сайта и форматом блога.

Модератор блога может максимально легко и в реальном времени создавать новые разделы и страницы, отталкиваясь от рефлексии его читателей или участников научной коммуникации, если речь идет об образовательном процессе. Данные добавляются в простую с технической

точки зрения конструкцию форума, а затем присоединяются к общим темам. Каждая статья, опубликованная модератором, автоматически добавляется к домашней странице, которая, в свою очередь, закрепляется за определенным днем публикации и остается в архиве. Это значительно упрощает поиск необходимой информации читателем. Также модератор блога может приглашать и добавлять других авторов.

Стоит отметить и отличия блога от форума. В аспекте контентных особенностей только автор или группа авторов могут создавать и добавлять новые темы для обсуждения в блогах. Сеть же созданных блогов может функционировать как единый форум, но только в строго определенной тематике. Так, в контексте образовательного процесса и имеющей место быть научной коммуникации модератор напрямую руководит процессом. Это относится и к корректировке сообщений, не относящихся к тематике блога, и к инициации дискуссии с последующей ее модерацией.

Также стоит отметить, что блог является максимально динамической и вариативной формой Интернет-коммуникации с широким спектром функций. На современном уровне развития влияние на общество блогов и блог-технологий оценивается как колоссальное. Растущая в геометрической прогрессии потребность человека к общению и соучастию может быть напрямую реализована посредством дидактических свойств и методических функций блога. Формат сетевого дневника предрасполагает к возможности делиться своими мыслями, мнениями, комментировать что-либо, становясь тем самым непосредственным участником сетевого сообщества и коммуникации на интересующую тему.

Растущий интерес ученого сообщества к блогам нашел свое отражение в научной литературе. Ввиду возможности интеграции блогов в учебный процесс учеными были разработаны различные типологии. Одним из первых ученых, предложивших классификацию блогов на основе цели их обучения, был американский исследователь С. Доунс. Он классифицировал блоги на:

- «классное веб-пространство, где размещаются объявления, домашнее задание и т.д.;
- публичная зона коммуникации, где студенты публикуют результаты своей работы;
- личное пространство, отведенное для размышлений ученика, а также для указаний учителя» (Downes S., 2005).

В дальнейшем, по мнению автора, преподаватель организывает процесс научной коммуникации со студентами посредством использования методических функций блогов. Публикация разнообразных образовательных материалов находила рефлексию со стороны студентов, что способствовало развитию у них коммуникативных навыков.

Среди отечественных ученых-методистов интерес к блогам в качестве инструмента организации образовательного процесса также проявлялся в ряде научных исследований. Среди широкого спектра работ, в рамках настоящего исследования, нас интересует классификация, разработанная П.В. Сыроевым. Так, автор в своем научном исследовании о типах блогов предлагает классификацию на основе определенной цели обучения и развития речевых умений, необходимых для ее достижения. Также автор считает, что, на основе заданий, публикуемых преподавателем, который является модератором одного из типов блога, студенты используют имеющиеся у них умения для выполнения заданий на лексику и грамматику, тем самым повышая собственный уровень. Кроме того, дидактические свойства и методические функции блогов способствуют развитию умений письменной речи, лексики, грамматики и чтения.

Учитывая тему нашего научного исследования и исходя из вышеизложенных понятий и определений, мы предлагаем следующее определение термина «блог учебной группы» - это **коллективный блог, в котором обучающиеся одной группы публикуют свои работы для дальнейшего обсуждения с целью развития речемыслительных навыков.**

Сами же блоги отличаются друг от друга по степени широты предоставляемых методическими функциями возможностей. При идентичности дидактических свойств блог преподавателя, личный блог обучающегося и блог учебной группы будут отличаться по своим методическим функциям. Так, право авторства и модерации остается за преподавателем и обучающимся – они могут публиковать интересующую их информацию, в том числе и о себе, но в первом случае (блог преподавателя) контент блога будет строго определен заданиями на развитие коммуникативных умений. В случае возникновения дискуссии на интересующую тему функция модерирования в блоге преподавателя сужается до участия в процессе. Тогда как личный блог обучающегося предоставляет широкий спектр функций по правке или удалению комментариев пользователей.

Во многом набор коммуникативных ролей определяет сам формат и вид публикуемого материала. Личный блог обучающегося в контексте дидактического свойства публичности в этом плане менее ограничен, чем блог преподавателя. Пользователь может каждодневно добавлять новую информацию о своих увлечениях, планах на будущее, прошедших выходных и прочих интересующих его видах деятельности. Кроме того, обучающийся, принимая участие в комментировании опубликованного им материала, развивает коммуникативное умение письмо и повышает свои лексико-грамматические навыки.

Взяв за основу научное исследование П.В. Сысоева (Сысоев П.В., 2012, с. 119-121), мы определили дидактические свойства и методические функции блога учебной группы в обучении письменному академическому дискурсу. Однако на наш взгляд предложенная исследователем типология нуждается в ряде уточнений и переосмысления определенных ее элементов. Выделенные типы блогов имеют свои особенности, реализующиеся на практике при помощи различных технологий, определяющих формат взаимодействия между участниками. П.В. Сысоев акцентировал внимание на блог-технологии в

процессе обучения иностранному языку в целом, тогда как в центре нашего диссертационного исследования находится именно блог учебной группы. Кроме того, предложенные исследователем дидактические свойства имеют общий характер для всех типов блогов. В этой связи нами были разработаны дидактические свойства и методические функции блога учебной группы в обучении письменному академическому дискурсу магистрантов. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дидактические свойства и методические функции блога учебной группы в обучении письменному академическому дискурсу магистрантов

БЛОГ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ	
Дидактические свойства	Методические функции
Авторство	В качестве автора или коллектива авторов блога учебной группы выступают магистранты с частично ограниченными правами модератора. Основной методической функцией блога учебной группы будет выступать выстраивание процесса коммуникации между преподавателем и магистрантом, где в свою очередь главной целью определяется выполнение поставленной задачи в рамках обучения письменному академическому дискурсу. Магистрантом публикуется материал его личного авторства, который не подвергается дальнейшей правке
Возможность ограниченного доступа	Ввиду технических особенностей блога учебной группы доступ к опубликованным материалам предоставляется только участникам научной коммуникации.

	<p>Модератором (преподавателем) определяется набор участников (магистрантов), который будет принимать непосредственное участие в обсуждении опубликованного материала, в дискуссии по заданной теме и выполнять задания, нацеленные на развитие умений письменного академического дискурса</p>
<p>Возможность интернет-коммуникации на единой площадке</p>	<p>Блог учебной группы позволяет ограниченному числу участников (магистрантов) принимать участие в процессе обучения письменному академическому дискурсу на выбранной модератором (преподавателем) площадке, представленной в глобальной сети Интернет. Дидактическое свойство «возможность ограниченного доступа» позволяет редактировать число участников процесса обучения</p>
<p>Модерация</p>	<p>Функция модерирования блога учебной группы закрепляется за преподавателем. Он может определять направление процесса обучения письменному академическому дискурсу, а именно: определять тему дискуссии, задавать вопросы в процессе обсуждения, публиковать различные задания или материалы, необходимые для развития коммуникативных умений. На основе технического функционала блога только за ним закрепляется возможность правки и удаления публикуемых пользователями материалов</p>
<p>Последовательность размещения</p>	<p>Материалы, публикуемые</p>

<p>публикуемых материалов</p>	<p>пользователями, размещаются в строго определенной последовательности. Такой формат публикации предрасполагает не только к выстраиванию коммуникации между преподавателем и магистрантом посредством выполнения поставленных задач и работы над ошибками, но и рефлексии на работы других пользователей блога учебной группы. Благодаря хронологической последовательности публикаций, модератор (преподаватель) может отследить прогресс или регресс у магистрантов, провести анализ их познавательной способности и на его основе определять дальнейшие задания</p>
--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Приведенные в таблице данные свидетельствуют, что дидактические свойства и методические функции блога учебной группы способствуют развитию такого коммуникативного умения как «письмо», представляющее для нашего диссертационного исследования особый интерес. Следовательно, магистрантами достигается поставленная научной коммуникацией цель – развитие умений письменного академического дискурса посредством блога учебной группы.

1.2. Обучение письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы в целях обучения иностранному языку в магистратуре

Во втором параграфе первой главы рассматривается вопрос обучения письменному академическому дискурсу в целях обучения иностранному языку в магистратуре, а также определяется перечень умений в сфере письменного академического дискурса с его дифференциацией между студентами бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Следует начать с того, что обучение студентов письменному академическому дискурсу в высших учебных заведениях продолжается в течение всего периода обучения и на всех его ступенях. На разных этапах получения высшего образования и курсах обучения перечень развиваемых умений также будет различаться. Объясним данную точку зрения на примере такого жанра письменного академического дискурса как написание рецензии. Студенты бакалавриата, поступают в высшее учебное заведение, имея уровень владения языком, равный B2 (пороговый продвинутый уровень). За время обучения ими развивается набор умений (анализировать представленный текст, определить главную мысль текста, выразить свою позицию согласия или несогласия с автором и т.д.), способствующий повышению своего уровня владения языком до C1 (уровень профессионального владения и т.д.), необходимого в магистратуре. Данный уровень способствует формированию другого набора умений в сфере письменного академического дискурса для определенного жанра. Магистрант, развив набор умений по написанию рецензии на представленный текст, способен составить рецензию на прочитанное произведение (обозначить конфликт главных героев, выделить языковые средства, используемые автором, определить основную проблему и т.д.). На следующей ступени обучения (аспирантуре), аспирант, овладев необходимыми умениями на двух предыдущих, способен составить рецензию на прочитанную научную статью (определить научную новизну статьи, провести анализ использованной литературы, определить актуальность

проблемы и т.д.). При этом, стоит отметить, что дальнейшее развитие уже приобретенных умений не имеет смысла. Это связывается с непрерывным процессом развития науки и динамически видоизменяющимся у учащихся уровнем владения иноязычной коммуникативной компетенцией. Анализ научной литературы по лингвистике и методике обучения иностранному языку позволяет выделить множество работ, посвященных обучению учащихся и студентов иноязычному дискурсу или формированию дискурсивной компетенции (Карасик В.И., 2000; Ван Дейк Т.А., 1989; Арутюнова Н.Д., 1990; Николаева Т.М., 1978; Макаров М.Л., 2003; Орлов Г.А., 1991; Ахтаева Л.А., 2010; Widdowson H., 1979; Hyland K., 2005)

Сам же термин «дискурс» ввиду интереса к нему со стороны исследователей в современной научной среде трактуется по-разному. Именно многозначность подходов к описанию и порождает различные способы его трактовки в зависимости от выбранной дисциплины. Стоит отметить, что благодаря работе ученых из различных сфер науки «дискурс» в современном своем виде представляется обособленной самостоятельной областью знания. Ввиду популярности использования термина в современной научной среде, необходимо провести его анализ для лучшего его осмысления. Внушительное количество существующих в этой области исследований свидетельствует о том, что само понятие «дискурса» интерпретируется и понимается по-разному многими авторами. Рассмотрим наиболее известные определения этого понятия и выразим наше понимание по данному вопросу.

Задолго до появления современной теории дискурса, которая начала представляться отдельной областью научного знания в середине 60-х годов прошлого столетия, предпринимались попытки дать определение этому термину. Первым словом, исторически появившимся в лексиконе ученых, является французское *discourse*, что в дословном переводе означает диалогическую речь. Первым же описанием слова, письменно зафиксированного хронологически, дал Я.В. Грим в словаре немецкого языка «Deutsches Woerterbuch», и датировано оно 1860 г. По мнению автора, дискурс

обладает такими семантическими параметрами, как диалог/беседа и речь/лекция. Иными словами, уже в XIX в. Дискурс становится полисемичным.

Первая документально подтвержденная связь лингвистики текста с дискурсом была зафиксирована в «Кратком словаре терминов лингвистики текста» под редакцией Т.М. Николаевой: «Дискурс – многозначный термин лингвистики текста, употребляемый рядом авторов в значениях, почти омонимичных. Важнейшие из них: 1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная» (Николаева Т.М., 1978, с. 480). Возникновение теории дискурса дало качественный прогресс в аспекте изучения науки о языке, тем самым поставив перед исследователями задачу по части определения его лингвистического описания. К примеру, если следовать определению В.Г. Борботько, то «дискурс есть текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка – предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование» (Борботько В.Г., 1981, с. 113). В своем исследовании автор дифференцирует значения текста и дискурса, при этом отмечая их общность и взаимосвязь. Текст воспринимается в более общем и широком понятии, нежели дискурс. Тогда как дискурс зачастую представляется в формации статичного текста, переходящего в динамичный.

Схожую мысль в своей работе выделила и Н.Д. Арутюнова. «Речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания; это речь, погруженная в жизнь» (Арутюнова Н.Д., 1990, с. 136-137). По ее мнению, текст является динамически видоизменяемым продуктом речевой деятельности.

В схожем ключе Т.А. Ван Дейк описывает термин в одной из своих научных работ. Автор определяет дискурс как «произнесенный текст в

реальности». Также он пишет о «речевой реализации текста как языковой сущности». По его мнению, дискурс является «сложным коммуникативным явлением, включающим в себя, кроме текста, ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» (Ван Дейк Т.А., 1989, с. 310). В его же работе «К определению дискурса» он дает более развернутое определение. «Дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя всё многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» (Ван Дейк Т.А., 1988, с. 384).

В лингвокоммуникативном аспекте дискурс наиболее четко определяется в работе Г.А. Орлова, который рассматривает дискурс как «категорию (естественной) речи, материализуемой в виде устного или письменного речевого произведения, относительно завершённого в смысловом и структурном отношении, длина которого потенциально вариативна: от синтагматической цепи свыше отдельного высказывания (предложения) до содержательно цельного произведения (рассказа, беседы, описания, инструкции, лекции и т. П.)» (Орлов Г.А., 1991, с. 240).

Определяя дискурс с позиции когнитивной лингвистики текста, стоит отметить характеристику его динамичности. Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова дискурсом называют «когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст – конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму» (Кубрякова Е.С., Александрова О.В., 1999, с. 186-197). Авторы, несмотря на взаимозависимость текста от дискурса и наоборот, дифференцируют их с позиции функциональных особенностей.

Также о разделении терминов «текст» и «дискурс» писали в своей работе П.В. Сысоев и В.В. Завьялов. Авторы интерпретируют дискурс как «процесс и результат речемыслительной деятельности автора в устной или письменной форме вербальными и невербальными средствами и интерпретации реципиентом получаемого речевого произведения с учетом авторского и в условиях личного контекста общения» (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, с. 308-326). Именно такое определение понятия «дискурс» представляется наиболее ценным для методики обучения иностранным языкам, так как акценты в данном определении расставлены на двух важных аспектах лингводидактики: *процессуальном*, который представляет, что овладение дискурсом может происходить непосредственно через речевую деятельность, и *результативном* – результатом речевой деятельности выступает конечный продукт в виде текста или дискурса.

Ввиду возрастающего с развитием лингвистики интереса к дискурсу варьируется и количество дефиниций, определяющих его типологию. Большинство ученых в своих работах сходятся во мнении, что дискурс подразделяется на различные виды: политический, экономический, юридический, академический, научный и т.д. Так, например, в разное время В.И. Карасик, Н.В. Казакова и Л.А. Ахтаева изучали особенности подходов к определению типологии дискурса и их особенностей.

В.И. Карасик дифференцирует дискурс на «*персональный* (личностно-ориентированный) и *институциональный*» (Карасик В.И., 2000, с. 5-20). В своих исследованиях ученый выделил следующие виды институционального дискурса: «политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный» (Карасик В.И., 2000).

В рамках данной диссертации нас интересует академический дискурс. Однако ввиду широкого диапазона дефиниций и отсутствия единого мнения, определяющего функциональные особенности, его зачастую отождествляют с

научным видом. Их функции и особенности как в лингвистической, так и в социокультурной среде считают смежными. В связи с этим необходимо провести дифференцирующую градацию между приведенными выше терминами.

Научный дискурс как подвид институционального типа дискурса представляется совокупностью текстов, связанных содержательно-тематическими отношениями или объединенных в функциональном отношении. Следуя мысли В.И. Карасика, к основным жанрам научного дискурса можно отнести «научную статью, монографию, диссертацию, научный доклад, выступление на конференции, стендовый доклад, научно-технический отчет, рецензию, реферат, аннотацию к статье и тезисы» (Карасик В.И., 2000). Хронотипом научного типа дискурса будет являться обстановка, типичная для научного диалога в диаде «агент-клиент», где агентом будет выступать ученый и вариаций различных статусно-ролевых характеристик может быть очень много: ученый-исследователь, ученый-педагог, ученый-эксперт, ученый-популяризатор.

Одно из наиболее полно отражающих суть *научного дискурса* определений было дано Л.А. Ахтаевой. По ее мнению, научный дискурс является «процессом выражения в целом тексте нового знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений. То есть, диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит постепенное формирование нового, концептуального научного знания» (Ахтаева Л.А., 2010, с. 144-150).

Суть же *академического дискурса* была представлена в работе Н.В. Казаковой как «сочетание научного дискурса в качестве совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, не предполагающих равенств адресата и адресанта, используемых в учебных и образовательных целях» (Казакова Н.В., 2012, с. 32).

На основе этих определений можно выделить основную отличительную особенность жанров. Научный дискурс в функциональном компоненте охватывает более широкий диапазон научных знаний, в то время как академический дискурс ориентирован на определенного вида научную коммуникацию, направленную на достижение образовательной цели. Развивая мысль шире, стоит отметить, что научный дискурс представляется именно самим процессом научной коммуникации в виде научного диалога между участниками диады «агент-клиент» в статусно-ролевых моделях, не предполагающих процесс обучения. В то время как академический дискурс является диалогом с позиции обучения одного коммуниканта другим с целью развития необходимых компетенций, заданных номенклатурой развиваемых у обучающихся навыков.

С позиции же лингвистики текста академический дискурс представляется шире, нежели научный вид, так как процесс академической коммуникации является уникальным. Г. Виддоусон в своих научных исследованиях писал, что «научное объяснение структурируется в соответствии с определенными образцами риторической организации, которая, допуская некоторые различия в индивидуальном стиле, накладывает определенные требования на членов академического сообщества независимо от языка, который они используют» (Widdowson H., 1979, с. 273).

Обозначив основные различия между научным и академическим типами, рассмотрим второй тип более подробно. В центре внимания диссертации именно он интересует нас в большей степени, так как с позиции обучения иностранному языку именно этот тип является наиболее перспективным, о чем свидетельствует растущее число исследований в этой области. Академический дискурс представляет собой сферу коммуникации, основной целью которой является трансляция научного знания. Но стоит отметить и статусно-ролевую модель взаимодействия участников. Преподаватель всегда будет находиться в статусе «агента» коммуникации, вне зависимости от ситуации – лекция, защита диссертации, выступление на

конференции и др. Обучающийся всегда будет оставаться «клиентом», так как научная коммуникация в академическом дискурсе не предусматривает равенства участников.

В одной из своих научных работ Н.В. Казакова отмечает еще одну особенность – «ни один научный текст не существует «в вакууме»; так или иначе исследователь обязан «вписать» свою точку зрения в существующую систему знаний и выразить отношение к уже имеющимся исследованиям в данной области» (Казакова Н.В., 2012, с. 32).

В большинстве своем, тексты научного типа изучаются преимущественно с позиции стилистики, что нивелирует одного из главных свойств – интерактивность. Подобную точку зрения можно встретить у К. Хайланда, который в своих научных исследованиях, посвященных типологии дискурса, обозначает главной целью автора научного текста не только передачу информации, но и доведение собственной точки зрения по определенной проблематике (Hyland K., 2005, p. 230). Академический дискурс, несмотря на ограниченность своих функций ввиду заданной ситуацией коммуникации, все еще остается связанным с базовыми для общего определения термина экстралингвистическими свойствами.

При всем многообразии научных работ, предметом исследования которых является дискурс, на наш взгляд исследования В.И. Карасика в этой области являются наиболее значимыми. Исследователем была разработана и предложена собственная типология, соотносящаяся с социальными институтами. Кроме того, им была разработана характеристика, состоящая из компонентов, не теряющих свою актуальность при исследовании типов дискурса и в настоящее время. В контексте нашего диссертационного исследования, связанного с обучением письменному академическому дискурсу магистрантов посредством современных ИКТ, а именно – блога учебной группы, мы предлагаем использовать именно эту характеристику. Рассмотрим академический тип дискурса на основе компонентных особенностей, предложенных В.И. Карасиком (Карасик В.И., 2000).

Участники академического дискурса подразделяются на *агентов* и *клиентов*. *Агентами* академического дискурса, как было сказано выше, могут стать лица, осуществляющие образовательную деятельность в любых видах государственных учреждений. Например, в качестве агентов могут выступить преподаватели дисциплин, сопряженных с изучением иностранного языка. *Клиентами* академического дискурса будут выступать лица, принимающие участие в образовательном процессе с позиции реципиента, то есть обучающиеся (бакалавры, магистры, специалисты и т.д.).

Хронотоп академического дискурса можно определить в качестве общей сферы образовательной деятельности (в данном случае – преподавание иностранного языка).

Цель академического дискурса заключается в формировании умений письменной речи магистрантов посредством блога учебной группы.

Ценностью академического дискурса выступает возможность использования академического английского языка (English for Specific Purposes). Наиболее полную оценку и характеристику использования данной возможности дали П.В. Сысоев и О.О. Амерханова (Сысоев П.В., Амерханова О.О., 2016, с. 162-166). Следуя мысли, изложенной в их научной работе, широкое жанровое разнообразие дискурса напрямую способствует достижению цели обучения. В конкретном случае – развитию умений письменной речи для написания определенных научных текстов и документов.

Стратегия академического дискурса, как и в большинстве его типов, определяется его задачами: изучение языка, овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, обучение отдельным умениям письменной или устной речи.

Материалами академического дискурса являются письменные и устные высказывания различных жанров. К *прецедентным текстам* будут относиться не только тексты методических пособий или материалы лекций. К ним следует также отнести и научные исследования. Прецедентным текстом

можно считать и Устав образовательного учреждения, регламентирующего отношения между агентом и клиентом.

Жанровая особенность академического дискурса основывается на классических формах коммуникации между преподавателем и студентами: лекция, семинар, лабораторная работа, практикум, коллоквиум, зачет, экзамен, консультация, учебная и производственная практика.

Прецедентные тексты академического дискурса, как уже было изложено выше, не ограничиваются текстами методических пособий или материалами лекций. К ним следует отнести и научные исследования, и Устав организации, регламентирующий отношения между агентом и клиентом.

Дискурсивные формулы академического дискурса выражают определенный фрагментируемый опыт поведенческой модели в рамках коммуникации. В данном диссертационном исследовании мы выявляем и обосновываем отличительные особенности письменного академического дискурса в рамках обучения иностранному языку.

Исходя из вышеизложенных понятий и определений, можно предложить следующее определение термина «академический дискурс» - это ***процесс и результат нормативно организованного, профессионально ориентированного, речевого, устного и письменного взаимодействия для учебных целей, обладающего как лингвистическими, так и экстралингвистическими свойствами.*** Также следует отметить, что в академическом дискурсе часто используются лексические и стилистические средства, что может быть объяснено их большим аргументативным потенциалом и большой образностью.

Подробно рассмотрев дискурс со стороны его компонентных особенностей, нам необходимо произвести корреляцию между жанрами академического дискурса. К *устному академическому дискурсу* будут относиться выступления на «семинарах, конференциях, круглых столах, лекции с сопутствующими им объяснениями и комментариями, различные виды бесед, дискуссий и прочее» (Сысоев П.В., Амерханова О.О., 2016).

Выстраивается коммуникация между обучающимся и преподавателем в рамках обозначенной ситуацией контекста.

Письменный академический дискурс может быть представлен в виде выпускной квалификационной работы, курсовой работы, монолога по заданной теме, письма официально-делового стиля, реферата по заданной теме, эссе по заданной теме, заявки на участие в конкурсе научных работ, заявки на участие в научно-практической конференции, написания текста выступления на научно-практической конференции, научного доклада, научной статьи, рецензии.

Общие требования к написанию докладов, рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ остаются практически неизменными на каждом этапе обучения в университете. Равно как и формат их презентации или защиты. Вследствие чего формирование компетенций, обозначенных в образовательных программах проходит в полной мере посредством использования возможностей академического дискурса.

Компетенции, прописанные в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП), формируются на всех этапах получения высшего образования. Анализ перечня этих профессиональных компетенций выявил, что с повышением уровня владения языком их список видоизменяется. Так, например, определенный вид компетенций, формирующихся на ступени бакалавриата, теряет свою актуальность в аспирантуре. А зачастую и вовсе пропадает. В своей работе, посвященной тандем-методу, П.В. Сысоев и О.О. Амерханова указывают на различия между степенями высшего образования (Сысоев П.В., Амерханова О.О., 2016, с. 154).

По их мнению, «академический дискурс», подразделяющийся на *письменный* и *устный*, для студентов третьего уровня образования (аспирантура) представляется неразрывно связанным с научным типом дискурса, и переход от одного уровня владения языком к другому происходит параллельно. Кроме того, главной целью академического типа дискурса, по мнению ученых, выступала образовательная. То есть, обучающийся развивали

у себя перечень умений, связанных с написанием определенных научных документов. Точка зрения авторов соседствует с выведенной нами корреляцией между типами дискурса и их функциональными особенностями. В качестве общепринятого стандарта оценки уровня знания языка, учеными используется CEFR (Common European Framework of Reference), или общеевропейские компетенции владения иностранным языком, где A1 является уровнем выживания, а C2 – совершенный уровень владения

Переход от академического дискурса к научному представляется последовательным. Наряду с изменением уровня владения языком, изменяется и перечень развиваемых умений письменной речи. Так, например, студенты, владеющие предпороговым уровнем (A2), должны уметь писать эссе различных типов, в то время как студенты, имеющие уровень C1, в данном умении не нуждаются ввиду профессионального уровня владения языком, так как они в состоянии написать научную статью, что стоит на порядок выше с точки зрения достижения научной коммуникации. Это связано с тем, что, во-первых, обучающиеся продолжают развивать иноязычную коммуникативную компетенцию (ИКК) во всем многообразии ее компонентов, а во-вторых, сложность заданий может усиливаться при переходе с одного уровня на другой.

Согласно ОПОП, схожая ситуация наблюдается и на первой ступени высшего образования – бакалавриате. Процесс повышения уровня владения языком происходит в течение всех четырех лет. Однако на данном этапе может быть реализован только академический дискурс, так как умения письменной речи, связанные с научным диалогом и трансляцией полученного научного знания, не могут быть в полной мере реализованы на уровнях B1 и частично B2. Так, например, написание рецензии студентами-бакалаврами на научную работу невозможно ввиду отсутствия у них необходимого опыта и развитых компетенций. Или же оформления заявки на участие в научном мероприятии. В современных образовательных стандартах научно-исследовательская деятельность на этапе бакалавриата не прописана. А

следовательно, участие в процессе научной коммуникации ввиду отсутствия необходимых компетенций не представляется возможным.

В большей степени реализация целей академического дискурса относится к уровням B2 и C1, в определенных его умениях. К жанрам академического дискурса относятся: выпускная квалификационная работа, курсовая работа, монолог по заданной теме, письмо официально-делового стиля, реферат по заданной теме, эссе по заданной теме, заявка на участие в конкурсе научных работ, заявка на участие в научно-практической конференции, написание текста выступления на научно-практической конференции, научный доклад, научная статья, рецензия.

Своеобразной переходной ступенью между уровнями владения иностранным языком, дифференцирующей умения письменного академического дискурса в системе получения высшего образования, является магистратура. Студенты-магистранты, развив свой уровень владения языком до отметки C1, вполне способны на заложенном ранее базисе развить его до C2 (совершенный уровень). Перечень развиваемых умений, согласно номенклатуре, практически не изменяется на данном уровне. Студенты повышают их качество, редуцируя в меньшей степени необходимые из них.

Согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком, уровни C1 и C2 предполагают понимание объемных текстов на различную тематику, спонтанную речь в быстром темпе без каких-либо затруднений в подборе лексики или лексических конструкций в соответствующих моделях текста, а также гибкое и эффективное использование языка в письменной речи, в том числе и его понимание в научной деятельности. На каждом из уровней перечень разнится. Если при поступлении в магистратуру студенту с уровнем B2, необходимо совершенствовать свои умения письменной речи, связанной, например, с написанием эссе по заданной теме с базовым набором умений, то по ее окончании он уже должен уметь писать эссе с частично измененным набором умений, улучшающим качество выполнения. На совершенном уровне

владения языком теряется необходимость умения, относящегося к предыдущему уровню.

Схожая грань прослеживается и между всеми тремя ступенями – бакалавриатом, магистратурой и аспирантурой. Такое умение, как написание рецензии, в общем ключе актуально для каждого из них, однако целевая направленность и сложность будут различаться. Например, написание рецензии на прочитанный текст будет использоваться преимущественно среди студентов-бакалавров – заданный ситуацией коммуникативного общения текст из учебника в контексте образовательного процесса. Написание рецензии на прочитанное произведение будет относиться к ступени магистратуры. Большой, по сравнению с обучающим текстом, объем предполагает повышение интеллектуальной работы и использование необходимых определений. Написание рецензии на научную работу носит максимально научный характер, который может быть реализован при достаточном уровне развития компетенций в сфере академического дискурса.

Несмотря на переход от академического дискурса к научному и прямую взаимосвязь между каждой ступенью образования, начиная с бакалавриата, разница между реализуемыми компетенциями представляется колоссальной. Ступень магистратуры, являясь переходной между двумя типами, реализует определенное количество умений, которые видоизменяются как при самом переходе, так и при повышении уровня владения языком.

Ввиду того, что уровни владения языком неразрывно связаны с перечнем развиваемых умений письменной речи, в нашей работе мы отдельно обозначаем их прямую взаимосвязь с разными ступенями системы образования (табл. 2).

**Жанры письменного академического дискурса, реализуемые
на разных ступенях высшего образования**

Жанры письменного академического дискурса	B2 (бакалавриат)	C1 (магистратура)	C2 (аспирантура)
Выпускная квалификационная работа	X	X	X
Курсовая работа	X	X	
Монолог по заданной теме	X	X	
Письмо официально-делового стиля	X	X	
Реферат по заданной теме	X	X	
Эссе по заданной теме	X	X	
Заявка на участие в научно-практической конференции	X	X	
Написание текста выступления на научно-практической конференции	X	X	X
Заявка на участие в конкурсе научных работ	X	X	X
Научный доклад		X	X
Научная статья		X	X
Рецензия	X	X	X
Заявка на научный грант		X	X

Данные, представленные в таблице, свидетельствует не только о системности реализации жанров письменного академического дискурса, но и поэтапности формирования умений в этой сфере. Следует подробнее рассмотреть каждый из жанров и определить перечень необходимых для их реализации умений.

Выпускная квалификационная работа (ВКР) реализуется в качестве жанра письменного академического дискурса посредством формирования следующих умений письменной речи – написание введения к ВКР,

составление и написание теоретической части ВКР, составление и написание практической части ВКР, написание выводов, подготовка и написание заключения, составление списка использованной литературы, использование приложений. Общая структура выполнения регламентируется ФГОС ВО для каждого отдельного вуза. На протяжении всех трех ступеней получения высшего образования набор развиваемых умений остается практически неизменным, но ввиду того, что выполнение ВКР является обязательным условием для завершения образовательной программы, перечень этих умений получает свое качественное развитие.

Курсовая работа как жанр письменного академического дискурса представляет следующим набором умений – оформление содержания курсовой работы, составление введения курсовой работы, написание глав и параграфов курсовой работы, составление и написание заключения, оформление библиографического списка. Курсовая работа в качестве жанра письменного академического дискурса находит свою реализацию в бакалавриате, продолжаясь в магистратуре. В аспирантуре дальнейшее развитие умений письменного академического дискурса в рамках этого жанра теряет свою необходимость, ввиду полной сформированности ранее.

Монолог по заданной теме является одним из жанров письменного академического дискурса. Он включает в себя следующие умения – составление вступления, написание основной части, написание заключения. Монологическое письменное высказывание не имеет четкой структурной формы. При написании монолога обучающиеся следуют заданной теме, выражая свои мысли. Монолог как жанр письменного академического дискурса реализуется в бакалавриате и дополняется опциональными умениями письменной речи (изложение основной мысли, использования лексических средств и т.д) в магистратуре. В аспирантуре написание монолога на заданную тему теряет необходимость.

Письмо официально-делового стиля в качестве жанра письменного академического дискурса реализуется на ступенях бакалавриата и

магистратуры. Студенты развивают такие умения письменной речи, как написание вступительной части письма официально-делового стиля, составление и написание основной части письма официально-делового стиля, написание заключительной части письма официально-делового стиля. На первой ступени высшего образования (бакалавриате) студенты формируют умения для написания писем личного характера. На второй (магистратуре) первично сформированный набор умений видоизменяется для письма официально-делового стиля.

Реферат по заданной теме подразумевает формирование таких умений письменного академического дискурса как написание оглавления реферата по заданной теме, составление и написание введения реферата по заданной теме, составление и написание основной части реферата по заданной теме, составление и написание глав основной части реферата, подготовка заключения и списка использованной литературы. Общие требования к структуре написания рефератов остаются неизменными для всех ступеней обучения. Однако стоит отметить, что в подавляющем большинстве данный жанр письменного академического дискурса реализуется в бакалавриате и магистратуре. Реферат для поступления в аспирантуре подготавливается после завершения второй ступени обучения и не относится к третьей.

Эссе по заданной теме как жанр письменного академического дискурса реализуется посредством следующих умений письменной речи: написание введения эссе, написание тезисов эссе, подготовка и написание аргументации к тезисам, описание выводов, подготовка и написание заключения. Несмотря на определенную общность в формировании умений письменного академического с некоторыми его жанрами, эссе стоит выделить в отдельную категорию. Данный жанр находит свою реализацию в бакалавриате и магистратуре, после чего сформированный набор умений не продолжается в аспирантуре.

Заявка на участие в научно-практической конференции в качестве жанра письменного академического дискурса реализуется на первых двух

этапах получения высшего образования. Студенты-бакалавры развивают первичный набор умений – подготовка и оформление тезисов конференции и составление списка использованной литературы. Данный перечень находит свое дальнейшее развитие в магистратуре – подготовка и оформление списка опубликованных научных работ, подготовка и оформление аннотации к статье по материалам научно-практической конференции, написание основной части научной статьи по материалам научно-практической конференции, составление основной части и заключения статьи по материалам научно-практической конференции. Полученные в магистратуре умения своего продолжения в аспирантуре не продолжают ввиду полной сформированности.

Написание текста выступления на научно-практической конференции включает в себя следующие умения письменной речи – написание приветственной части выступления, описание актуальности проведенного исследования, описание поставленных целей и способах их достижения, подготовка и описание полученных результатов (выводов), написание заключительной части. Данный жанр находит свою реализацию на всех трех ступенях получения высшего образования, но их перечень различается. Так, студенты младших курсов бакалавриата могут принимать участие в качестве слушателей. Магистранты, развив необходимые умения, могут доложить о результатах своих исследований. Аспиранты, напрямую занятые в научно-исследовательской деятельности, докладывают о результатах, проведенных в рамках своего диссертационного исследования.

Заявка на участие в конкурсе научных работ как жанр письменного академического дискурса подразумевает формирование следующих умений – составление краткой характеристики научной работы, составление списка источников методологической базы научной работы, составление списков теоретической базы научной работы, обобщение и презентация полученных результатов научной работы, подготовка и публикация выводов. Данный жанр письменного академического дискурса реализуется на всех ступенях высшего образования ввиду того, что конкурсы научных работ

регламентируются примерно идентичными положениями и требованиями. Развиваемые в бакалавриате умения находят свою дальнейшую реализацию в магистратуре и аспирантуре.

Научный доклад в качестве жанра письменного академического дискурса реализуется на втором и третьем этапах получения высшего образования. Это связывается с тем, что согласно ФГОС ВО, научно-исследовательская работа во всех ее проявлениях находит свое отражение в магистратуре и аспирантуре. Данный жанр письменного академического дискурса реализуется в виде следующего перечня умений – составление и написание резюме докладчика, подготовка и написание вводной части, подготовка и написание основной части, подготовки и написания заключительной части, подготовка и публикация результатов проведенного исследования, определение и публикация выводов проведенного исследования. Зачастую данный жанр отождествляется со стендовым докладом, однако, в контексте нашего диссертационного исследования мы предлагаем придерживаться именно трактовки «научный доклад».

Научная статья также входит в жанровую вариацию письменного академического дискурса. Он включает в себя формирование следующих умений у обучающихся – написание аннотации к научной статье, написание и доказательство актуальности научной статьи, написание основной части научной статьи, определение и описание теоретического исследования, написание заключения к научной статье, составление списка использованной литературы. Научная статья как жанр письменного академического дискурса реализуется студентами в магистратуре и аспирантуре. Частично перечень умений данного жанра находит точки пересечения с жанрами заявки на участие в научно-практической конференции и научным докладом. Это объясняется общностью структуры написания научного документа. Также стоит отметить, что приобретенные в бакалавриате умения письменной речи, связанные с написанием текстов научного типа, находят свое отражение в данном жанре.

Рецензия как один из жанров письменного академического дискурса реализуется на всех трех ступенях получения высшего образования. Это объясняется тем, что приобретенные на младших курсах умения письменной речи находят свое дальнейшее развитие и видоизменение на старших курсах и последующих ступенях обучения. К таким умениям письменного академического дискурса мы предлагаем относить: оценку и описание актуальности темы прочитанного произведения, анализ и оценка прочитанного произведения с позиции логичности, анализ и описание содержания прочитанного произведения, описание особенностей композиции, написание аргументированной оценки прочитанного произведения. В зависимости от представленного научного текста перечень умений может меняться.

Заявка на научный грант в качестве жанра письменного академического дискурса реализуется в магистратуре и аспирантуре. Студенты развивают следующие умения письменной речи – подготовка и написание резюме заявки, подготовка и написание введения заявки, описание надежности проекта, обоснование и написание проблемы проекта, написание задач и целей проекта, подготовка и написание оценки проекта. Данный жанр письменного академического дискурса подразумевает частичное развитие умений письменной речи в магистратуре, но окончательный набор формируется в аспирантуре. Это объясняется тем, что научно-исследовательская деятельность прописана в ФГОС ВО для аспирантуры.

Подробно рассмотрев жанры письменного академического дискурса для всех ступеней обучения, мы предлагаем следующий перечень жанров и умений, конкретизированный для магистрантов в формате использования блога учебной группы. Полученные результаты представлены в таблице 3.

**Перечень жанров и умений в сфере письменного
академического дискурса у магистрантов, развиваемых
посредством блога учебной группы**

Жанр письменного академического дискурса	Развиваемые умения
Курсовая работа в магистратуре	Оформление содержания курсовой работы, составление введения курсовой работы, написание глав и параграфов курсовой работы, составление и написание заключения, оформление библиографического списка
Письмо официально-делового стиля	Написание вступительной части письма официально-делового стиля, составление и написание основной части письма официально-делового стиля, написание заключительной части письма официально-делового стиля
Реферат по заданной теме	Написание оглавления реферата по заданной теме, составление и написание введения реферата по заданной теме, составление и написание основной части реферата по заданной теме, составление и написание глав основной части реферата, подготовка заключения и списка использованной литературы
Заявка на участие в научно-практической конференции	Подготовка и оформление списка опубликованных научных работ, подготовка и оформление аннотации к статье по материалам научно-практической конференции, написание основной части научной статьи по материалам научно-практической конференции, составление основной части и заключения статьи по материалам научно-практической конференции
Научная статья	Написание аннотации к научной статье, написание и доказательство

	актуальности научной статьи, написание основной части научной статьи, определение и описание теоретического исследования, написание заключения к научной статье, составление списка использованной литературы
Заявка на участие в конкурсе научных работ	Составление краткой характеристики научной работы, составление списка источников методологической базы научной работы, составление списков теоретической базы научной работы, обобщение и презентация полученных результатов научной работы, подготовка и публикация выводов
Рецензия	Оценка и описание актуальности темы прочитанного произведения, анализ и оценка прочитанного произведения с позиции логичности, анализ и описание содержания прочитанного произведения, описание особенностей композиции, написание аргументированной оценки прочитанного произведения

Проведя анализ выделенных нами жанров и умений письменного академического дискурса для магистрантов, мы предлагаем следующий **перечень умений в сфере письменного академического дискурса магистрантов, развиваемых посредством блога учебной группы:**

- Написание основной части магистерской курсовой работы;
- Составление и написание основной части письма официально-делового стиля;
- Составление и написание глав и параграфов реферата по заданной теме;
- Подготовка и написание тезисов для участия в научно-практической конференции;
- Написание аннотации к научной статье;

- Составление краткой характеристики научной работы для конкурса научных работ;
- Составление и аргументированная оценка прочитанного произведения;

1.3. Организационно-педагогические условия обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы

Одной из главных потребностей социума в аспекте образования и в свете непрерывной тенденции его развития является поиск и нахождение оптимальных вариантов организации образовательного процесса и его последующей оптимизации. Важнейшим составным элементом процесса является мотивация. Она напрямую взаимосвязана с качеством и успешностью выполнения поставленной цели – развитие умений письменной речи магистрантов посредством блога учебной группы.

Письменный академический дискурс обладает рядом специфических черт, напрямую связанных с его развитием. Инструментом для достижения поставленной цели являются дидактические свойства и методические функции блога учебной группы. На сегодняшний день достижение цели обучения иностранному языку определяется психологами и педагогами как качественно выполненная деятельность индивида, сопряженная с его потребностями и необходимой мотивацией. Именно *мотивация* является необходимым условием для целенаправленной активности, определяющей набор инструментов, средств и способов достижения поставленной цели.

В течение долгого времени вопрос формирования положительной мотивационной деятельности у обучающихся являлся в крайней степени актуальным. В подавляющем большинстве случаев вопрос мотивации становился проблемным и не позволял решать задачи, поставленные процессом научной коммуникации. В диаде «преподаватель-обучающийся» набор ролей и задач строго определен. Однако в первом случае к общему перечню – постановке задач, отбору учебного материала, организации образовательного процесса, созданию условий к познавательной деятельности – добавляется и мотивация. Нередко возникает ситуация, в

которой обучающийся теряет интерес не только к образовательному материалу, но и к самому процессу обучения.

В самом широком смысле *мотивация* имеет внушительный ряд определений, так как и по настоящее время является предметом научных исследований. Первым, кто употребил данный термин, был А. Шопенгауэр – в своей статье «Четыре принципа достаточной причины». По мнению автора, «закон мотивации» представляется в качестве основы для объяснения любого вида деятельности человека – совершения поступка, его понимания и мотива, четко им осознаваемого. Идея исследователя была многократно актуализирована, изучена и описана во внушительном количестве работ. Однако наиболее наглядно и доступно, на наш взгляд, его идеи были развиты в пирамиде потребностей А. Маслоу. Американский ученый признавал, что спектр потребностей человека может быть весьма широк, но дифференцировал их на пять основных категорий.

«Нижние 1-ый и 2-ой уровни пирамиды отражают атрибутивные потребности людей в первоочередном каждодневном использовании пищевых ресурсов, обеспечении местом жительства и одеждой, которые должны быть защищены от природных и социальных опасностей (пожаров, наводнений, грабежа, насилия и т.д.). Над ними расположены 3-ий уровень выбора индивидом принадлежности к определенной социальной группе, т.е. к выбору профессии, виду трудовой деятельности, образу жизни; 4-ый уровень оценки успешности деятельности индивида, признания его заслуг обществом и 5-ый топовый уровень самореализации заветной цели (мечты) индивида как вершины удовлетворения его эго» (Татлыбаева А.М., 1999).

В данном случае мотивация рассматривается не как импульс или призыв к действию, а как инструмент осуществления самореализации личности, что является пиковой точкой в иерархической пирамиде потребностей. По мнению автора, предложенная и разработанная им классификация является системой связанных между собой условий реализации индивида. В свою очередь, Р. Муэрс в своих научных

исследованиях дает следующее определение: «мотивация – это процесс побуждения человека к определённой деятельности с помощью внутренних и внешних факторов» (Муэрс Р., 1998, с. 78). Под внешними факторами принято считать среду с многообразием ее сегментов, в которой находится индивид, а под внутренними – самоопределение в ней человека.

Среди работ отечественных исследователей подходы к определению термина также нашли свое обсуждение в научной литературе. Так, например, О.С. Виханский считает, что «мотивация - это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» (Виханский О.С., 2004, с. 133). В данной дефиниции термина ученый определяет мотивацию в схожем с А. Маслоу ключе – инструментом достижения поставленной задачи. Однако аспект самореализации в данном случае опускается. В свою очередь, А.Я. Кибанов рассматривает мотивацию как «внутреннее состояние человека, связанное с потребностями, которые активизируют, стимулируют и направляют его действия к поставленной цели» (Кибанов А.Я., 1999, с. 62). Исследователь разделяет взгляды ученых, но актуализирует мысль в ключе реализации личности и ее потребностей. Р.А. Фатхутдинов указывает на управленческую функцию мотивации, определяя ее в качестве «функция управления, процесс побуждения индивидуума к деятельности для достижения целей организации и/или многих целей» (Фатхутдинов Р.А., 2001, с. 129). Ученый разделяет точки зрения своих коллег по части достижения поставленных целей, но акцентирует внимание на мотивации как на инструменте управления. В свою очередь, Э.А. Уткин дает следующую дефиницию термина – «состояние личности, определяющее степень активности и направленность действий человека в конкретной ситуации» (Уткин Э.А., 2000, с. 31). То есть импульс мотивации может быть ситуативно задан – в том числе в контексте определенного акта коммуникации.

Анализ приведенных выше определений позволяет заключить, что в общем своем ключе с позиции психологии мотивация представляется как:

- единая система факторов и условий, определяющих направленность деятельности человека;
- процесс и результат формирования мотивов, характеризующих активность человека на определенном уровне;
- инструмент реализации человеком поставленной внешними и внутренними факторами цели.

В центре данного диссертационного исследования нас интересует именно педагогический аспект мотивации в обучении иностранному языку. Во всем многообразии научных исследований нами было выделено несколько определений, которые, на наш взгляд, наиболее наглядно отражают суть термина. В подавляющем большинстве случаев ученые отождествляют мотивацию с *мотивом*. В самом широком смысле эти названия можно считать синонимичными, так как смысловой контекст не меняется.

Так, по мнению И. А. Зимней, «мотив - это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» (Зимняя И.А., 1986, с. 130-134). Исследователь берет за основу своего определения акт коммуникации, в котором конечной целью будет являться развитие коммуникативных навыков. Также акцент расставлен именно на взаимодействии между двумя участниками процесса, что, в свою очередь, можно считать трансляцией научного знания.

А.Н. Леонтьев же считает, что мотивация вполне может быть внутренним импульсом самого обучающегося – его внутренним желанием и стремлением развить в себе новые умения. «Реально его побуждают учиться другие мотивы: может быть, он просто хочет научиться читать, писать и считать» - пишет ученый (Леонтьев А.Н., 1983, с. 379). С позиции педагогической психологии взгляды большинства ученых разделяют

определение, данное исследователем по части внутренних импульсов, исходящих от самих обучающихся.

На основе проведенного анализа изложенных выше определений мы пришли к выводу, что мотивация представляется важнейшим элементом структуры процесса овладения иностранным языком, а в контексте нашего диссертационного исследования – обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Она обеспечивает достижение поставленной актом коммуникации задачи и напрямую обеспечивает результативность образовательного процесса. Проведя анализ приведенных определений, мы сделали вывод, что **мотивация в контексте образовательного процесса** – это взаимосвязанная система мотивов и импульсов, определяющих вектор дальнейшего изучения языка: развитие имеющегося набора навыков, активация речемыслительной деятельности и катализация потребности в дальнейшем изучении.

Стоит отметить и сложность этой системы. В большинстве своем, ученые в исследованиях сходятся во мнении, что мотивация учебной деятельности дифференцируется на *внешнюю* и *внутреннюю*. В первом случае речь идет о социальных факторах. Они обусловлены мотивационной средой, в которой находится человек. Ситуативно она может быть взаимосвязана с чувством личной ответственности перед кем-либо. Зачастую цель обучения представляется размытой и дистантной – индивид определяет ее не только на основе своих личных желаний, но и потребностей общества. Например, «я хочу изучать иностранный язык, потому что он сейчас востребован в обществе». Несмотря на условную абстрактность поставленной цели, ее стимулирующее воздействие на процесс обучения иностранному языку остается довольно сильным.

Говоря же о втором типе мотивации, стоит отметить его тесную взаимосвязь с первым. Внутренняя мотивация напрямую зависит от сферы деятельности образовательного процесса, то есть, выступает своего рода катализатором. Личные мотивы, цели и стремления студента определяют

качество познавательной деятельности и эффективность процесса обучения. Внешняя мотивация, в свою очередь, выступает своеобразной стратегией этого долговременного процесса. Как было сказано ранее, внешняя мотивация напрямую зависит от мотивационной сферы, которая, в свою очередь, напрямую взаимодействует с социумом и динамически реагирует на изменение потребностей его представителей. В контексте нашего диссертационного исследования мотивация представляется следующим образом. Наряду с очным форматом обучения, привлечение магистрантов к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении письменному академическому дискурсу будет мотивированно удобством использования известных им платформ в сети Интернет. Социальная сеть «ВКонтакте» представляется одной из них. В отличие от множества уже существующих платформ, данная хорошо известна обучающимся и полностью отвечает дидактических свойствам и методическим функциям блога учебной группы.

В свете всеобщей глобализации и цифровизации образовательных процессов мотивация к изучению иностранного языка находит свое взаимодействие с современными ИКТ (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, 2010; П.В. Сысоев, 2019; С.В. Титова, 2003; Л.К. Раицкая, 2007) Данное умение определяется исследователями в качестве *лингвокомпьютерной компетенции*. Однако часто это понятие отождествляют с *информационной компетенцией*. Для более четкого осознания различия между терминами рассмотрим некоторые их определения.

Так, Е.В. Беляева считает, что информационная компетенция включает в себя следующие навыки: «работа с информацией, представленной в электронном виде, знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации, умение представлять информацию в Интернет, владение современными средствами коммуникации (электронная почта, «разговорные программы» и др.), способность создавать собственные информационные ресурсы (презентации, вебстраницы и т.п.)» (Беляева Е.В.,

2004, с. 82-83). В своем подходе к определению исследователь не разделяет информационную компетенцию на уровни (базовый, технологический и практический (профессиональный)), а ограничивается общим перечислением навыков.

В свою очередь, И.А. Зимняя предлагает считать информационную компетенцию как «составляющую профессиональной компетентности, которая включает: прием, переработку, выдачу информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерную грамотность; владение электронной, Интернет-технологией» (Зимняя И.А., 2006, с. 10). В данном случае автор указывает на практический уровень использования навыков в той или иной сфере деятельности.

П.В. Беспалов акцентирует внимание на взаимодействии личных качеств и им сопутствующих мотивов, соотносящих направление деятельности в соответствии с возможностями современных технологий. Так, исследователь определяет информационную компетентность как «...интегральную характеристику личности, предполагающую мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления» (Беспалов П.В., 2003, с. 42).

П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев в своей совместной научной работе (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2008), посвященной информационной компетентности, акцентировали внимание на возможности глобального использования технического функционала современных технологий в образовании. Также авторы связывают развитие ИКТ с процессом обучения иностранному языку, тем самым акцентируя внимание на его дальнейшей оптимизации.

В контексте данной диссертации нас интересует именно практическое использование технологий в изучении иностранного языка. И, на наш взгляд, именно определение П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева наиболее полно

отражает суть информационной компетенции. Анализ представленных дефиниций позволяет сделать вывод, что в большинстве своем, под информационной компетенцией ученые понимают набор навыков связанных с использованием современных средств информационно-коммуникационных технологий и нацеленных на достижение цели коммуникации в необходимой сфере деятельности. В данном случае лингвокомпьютерная компетенция представляется в более узком смысле, так как поле ее деятельности сужается до обучения иностранному языку.

В контексте нашего диссертационного исследования мы предлагаем придерживаться определения лингвокомпьютерной компетенции, данного Н.В. Поповой - «умение и готовность обучающихся использовать электронные ресурсы для дальнейшего совершенствования своих знаний иностранного языка и для постижения своей профессиональной и научной сферы за счет работы с материалами на иностранном языке» (Попова Н.В., 2011, с. 108). Автор расставляет необходимый акцент именно на изучении иностранного языка и дальнейшем развитии необходимых умений при помощи современных ресурсов.

Сформированность ЛКК у обоих участников процесса обучения представляется еще одним из организационно-педагогических условий обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Без должного уровня ЛКК магистранты не смогут развить перечень умений письменного академического дискурса посредством блога учебной группы.

Так, например, при дистанционном взаимодействии преподавателя и студента в контексте образовательного процесса диалог может происходить на определенной площадке. В данном случае – блоге учебной группы, который является частью интернет-технологии.

Предложенный нами в первом параграфе диссертационного исследования перечень дидактических свойств выглядит следующим образом: авторство, возможность ограниченного доступа, возможность интернет-

коммуникации на единой площадке, модерация и последовательность публикуемых материалов. Для того, чтобы блог учебной группы выступил площадкой для научной коммуникации, преподаватель, находясь в роли модератора, и студент в роли пользователя развивают умения лингвокомпьютерной компетенции, повышающие уровень ее владения. На основе дидактических свойств и методических функций блога учебной группы и проведенного анализа определений термина ЛКК нами был разработан перечень умений, необходимых для высокого уровня сформированности. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Перечень умений лингвокомпьютерной компетенции,
необходимых для обучения магистрантов письменному академическому
дискурсу посредством блога учебной группы**

Умения преподавателя	Умения магистранта
Умение публиковать задания и материалы в блоге учебной группы, нацеленные на формирование и дальнейшее развитие коммуникативного умения «письмо»	Умение публиковать в комментариях под опубликованным заданием материалы, необходимые для выполнения поставленных преподавателем (модератором) заданий
Умение определить количество участников, которые ввиду технической ограниченности блога учебной группы будут принимать участие в процессе обучения письменному академическому дискурсу	Умение принимать участие в дискуссии, заданной модератором, а также реагировать на изменение ее темы в формате блога учебной группы
Умение с позиции модератора контролировать ход дискуссии: в блоге учебной группы: добавлять или удалять материалы, править комментарии или закреплять необходимые для дальнейшего развития коммуникативного умения «письмо»	Умение письменно задавать вопросы модератору в процессе научного диалога внутри блога учебной группы
Умение пользоваться техническим инструментарием блога учебной группы для оценки прогресса или	Умение своевременно публиковать необходимые для выполнения задания модератора материалы в

регресса магистрантов на основе хронологического расположения опубликованных материалов	хронологической последовательности
-----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Обозначенные нами умения, входящие в состав лингвокомпьютерной компетенции, формируют уровень ее владения, необходимый для успешного выстраивания процесса коммуникации между участниками академического дискурса. Однако данное условие напрямую связано с еще одним. В большинстве вузов РФ реализуются Образовательные стандарты, соответствующие современным требованиям к подготовке специалистов в различных областях профессиональной деятельности. В большинстве своем, уровень владения иностранным языком у поступающих в магистратуру студентов должен находиться на отметке В2 с последующим развитием до С1.

Данное деление на уровни является общепринятой нормой, реализуемой на основе CEFR (Common European Framework of Reference), или общеевропейские компетенции владения иностранным языком.

Как отмечалось ранее, уровень владения иностранным языком напрямую взаимосвязан с формированием умений в сфере письменного академического дискурса. Например, такое умение письменной речи, как «написание реферата на заданную тему» может быть развито на основе заданий, публикуемых модератором (преподавателем) в блоге учебной группы. Однако уровень сложности этих заданий определяется на основе уровня знания языка студента. На пороговом (В1) и пороговом продвинутом (В2) уровнях это не представляется возможным ввиду отсутствия сформированности необходимых для написания реферата умений письменной речи. Уровень профессионального (С1) и владения языком в совершенстве (С2) должен быть освоен не только студентами, но и преподавателем. Для успешного взаимодействия в диаде «модератор-пользователь» необходим максимально высокий уровень знания иностранного языка. В контексте обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством

блога учебной группы данное организационно-педагогическое условие требует уровней В2-С1 у магистрантов, и С1-С2 у преподавателей.

Взаимодействие друг с другом студентов в одной отдельной группе в процессе обучения представляется еще одним из организационно-педагогических условий обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Предмет данного взаимодействия представлял интерес для многих исследователей. Само же формирование идеи и последующее развитие технологии обучения в сотрудничестве было разработано рядом американских исследователей - Р. Славином из университета Джона Хопкинса, Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота, группой Э. Аронсона (Джонсон Д., Джонсон Р., 2001) из университета штата Калифорния.

По мнению ученых, главная идея технологии обучения в сотрудничестве заключалась в формировании условий для успешной активации учебной деятельности. Так, ввиду разнящегося уровня владения языком некоторые обучающиеся, не справляясь с поставленными заданиями, теряли мотивацию к обучению. При большом количестве участников разница в усвоении материала видна особенно сильно. Так как мотивация является одним из важнейших организационно-педагогических условий, дальнейшее их соблюдение в процессе обучения становится невозможным, а, следовательно, конечная цель не представляется возможной к достижению.

На основе проведенных исследований учеными была разработана методика обучения в сотрудничестве, представленная в различных вариациях, но со схожей основной идеей, которая заключалась в формировании небольшой учебной группы. Уровень знания языка каждого участника может различаться, причем довольно существенно. Однако при определенном подборе участников в отдельно взятой группе эта разница нивелируется. Например, если группа из пяти человек будет представлена двумя участниками со знанием языка на уровне А2, одним с уровнем В1, одним с уровнем В2 и

одним обучающимся с уровнем знания С1, то общее выполнение заданий приведет к улучшению имеющихся навыков у всех участников. Обучающиеся со слабым уровнем знания языка будут активно взаимодействовать с обучающимися с сильным уровнем, тем самым повышая имеющиеся у них навыки. Экстраполируя данную методику на процесс обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы, можно утверждать, что она так же будет работать с уровнями В2 и частично представленными умениями С1. Взаимодействие и совместная работа магистрантов приведут к формированию необходимых умений письменного академического дискурса.

Также стоит отметить, что набор ролей при выполнении задания на развитие лексико-грамматических навыков определяется именно преподавателем. В рамках отведенной роли каждый из обучающихся выполняет ориентированную на него задачу, отвечая за общий результат группы. Оценка этих действий также ставится одна на всю группу. То есть преподавателем заранее создаются условия, в которых обучающиеся должны отвечать за результат не только собственной работы, но и в большей степени всей группы. Данный принцип взаимодействия позволяет слабым ученикам быстрее адаптироваться к общему уровню участников процесса и стремиться к повышению собственных навыков письменной и устной речи. Кроме того, в подавляющем большинстве случаев результат совместной работы представляется именно слабым учеником, что также способствует повышению мотивации. Если обучающийся с низким уровнем владения языком способен не только грамотно рассказать о результатах проделанной работы и процессе, ему предшествующем, но и ответить на вопросы участников других групп, то цель работы достигнута. Ведь приоритетной задачей в данном формате взаимодействия обучающихся является не условно формальное выполнение заданий каждым учеником, а общее развитие имеющихся навыков у всех участников учебной группы путем усвоения представленного материала.

Всего же технология «обучение в сотрудничестве» представляется в виде четырех различных вариантов:

- «Student team learning»;
- «Jigsaw»;
- «Jigsaw-2»;
- «Learning together».

В первом случае («STL») концепция строится на принципах взаимодействия обучающихся внутри группы, индивидуальной вовлеченности в общий результат и равных возможностях к выполнению поставленной задачи. То есть каждый участник группы, занимаясь решением самостоятельно им определенной задачи, приносит вклад в общую работу, в то же время, формируя и развивая необходимые для этого навыки.

Во втором случае («Jigsaw») перед группами участников ставится общая задача по работе над материалом, который представлен фрагментарно. Каждому члену группы достается определенный фрагмент, который ему предстоит досконально освоить. Далее обучающиеся, изучавшие одинаковые фрагменты, принимают участие в дискуссии с представителями из других групп. Полученную информацию участник представляет по возвращению в свои группы. Обсуждение каждого отдельного фрагмента приводит к общему усвоению материала.

Третий вариант («Jigsaw-2») представляется усовершенствованной и частично видоизмененной формой второго. Вместо деления на фрагменты, вся группа получает один материал, но каждый участник работает над отдельно взятой темой. Обсуждение между участниками отдельных групп все еще имеет место. На финальном этапе преподаватель задает контрольные вопросы каждому из участников.

В четвертом случае («Learning together») группа получает одно большое задание, которое дифференцируется на более маленькие задания. Одна большая группа обучающихся подразделяется, в свою очередь, на подгруппы, работающие над усвоением общего материала. Базовые принципы

технологии остаются – коллективная работа, взаимодействие студентов между собой и развитие необходимых навыков.

Среди отечественных исследователей идея обучения в сотрудничестве также нашла свое живое обсуждение. Так, например, по мнению Е.С. Полат, «если объединить учащихся, различающихся по уровню обученности, и дать им одно общее задание, определив роль каждого из них для совместной деятельности, то учащиеся оказываются в условиях, когда они отвечают за результат не только своей части работы, но и всей группы. В этой ситуации осуществляется взаимоконтроль, консультирование и обучение слабых учащихся их товарищами, более глубокое осмысление материала сильными учащимися» (Полат Е.С., 2010, с. 37). Автор акцентирует внимание на взаимодействии между самими обучающимися и определяет идею взаимного обучения как главную – не выполнять поставленную задачу группой студентов, а именно обучаться коллективно.

Также ученый отмечает, что обучение в сотрудничестве, по сути, является одной из разновидностей личностно-ориентированного подхода. Стоит также сказать о формировании собственной системы изучаемого языка, реализуемой посредством тесной взаимосвязи с активными методами обучения (АМО). Несмотря на то, что данный метод будет относиться к дидактике, нам кажется необходимым его рассмотреть.

АМО разрабатывались на основе учебно-познавательной деятельности обучающихся и связанного с ней изучаемого материала. Так, по мнению М.Н. Скаткина и И.Я. Лернера, выделяются следующие методы:

а) «объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный: проблемная лекция или рассказ, объяснение, работа с проблемным пособием, демонстрация картин, кино- и диафильмов и т. д.;

б) репродуктивный: воспроизведение действий по применению знаний на практике, познавательная игра, деятельность по алгоритму, программирование, деловая игра;

в) проблемное изложение изучаемого материала;

г) исследовательский метод, когда учащимся дается познавательная задача, которую они решают самостоятельно или совместно, подбирая для этого необходимые методы и пользуясь помощью учителя» (Скаткин М.Н., 1982, с. 70).

В данном случае автор акцентирует внимание на учебно-познавательной деятельности обучающихся, но и также отмечает их взаимодействие с преподавателем при выполнении поставленной задачи, что отражает одну из базовых концепций обучения в сотрудничестве. Стоит отметить, что взаимная работа преподавателя и студента нашла свое отражение и в другом виде работы, который представляет интерес для данного диссертационного исследования.

Сочетание внеаудиторных и аудиторных форм работы обучающихся представляется еще одним организационно-педагогическим условием обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. В доминирующей позиции в данном случае находится внеаудиторная форма работы, так как работа в блоге учебной группы предполагает использование средств ИКТ. Аудиторная форма работы необходима на начальном этапе процесса обучения, после чего ее необходимость теряется. Внеаудиторная форма работы является самостоятельно планируемой учебно-познавательной или научно-исследовательской деятельностью обучающихся без непосредственного участия преподавателя, но с выполнением данных им методических рекомендаций. В контексте данного диссертационного исследования основная цель внеаудиторной самостоятельной формы работы сузится до развития необходимых навыков и умений письменного академического дискурса. Ввиду общности методических функций различных видов самостоятельной внеаудиторной работы и умений письменного академического дискурса их отождествление представляется нам весьма целесообразным.

Использование внеаудиторных форм работы без их взаимодействия с аудиторными не представляется необходимым организационно-

педагогическим условием. Только их совместное сочетание позволит достичь необходимого эффекта, а именно развития умений письменного академического дискурса. Формирование этих умений связано с двумя формами работы – аудиторной и внеаудиторной, каждая из которых имеет свои специфические особенности, определяющие степень непосредственного участия преподавателя в образовательном процессе и научно-познавательной деятельности обучающегося.

Так, аудиторная форма работы может быть представлена: лабораторной работой, практическими занятиями, контрольными заданиями (тесты, самостоятельные и проверочные работы), защитой научно-исследовательских работ (курсовые, рефераты, квалификационные и диссертационные работы).

Во всех случаях имеет место непосредственное взаимодействие преподавателя и обучающегося, равно как и во внеаудиторных формах работы. Набор ролей в данной диаде остается неизменным – что при самостоятельной работе в аудитории при выполнении заданий, что при самостоятельной работе вне аудитории. Сочетание двух видов представляется необходимым условием для развития умений письменного академического дискурса у магистрантов посредством блога учебной группы.

В этом диссертационном исследовании мы предлагаем следующий набор организационно-педагогических условий обучения письменному академическому дискурсу:

- мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы;
- сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку;
- уровень владения языком в предметной области у студентов – B2-C1, у преподавателей – C1-C2;
- реализация технологии «обучение в сотрудничестве»;
- сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы.

Выводы по первой главе

Первые три задачи диссертационного исследования были решены в первой главе.

Во-первых, были определены дидактические свойства и методические функции блога учебной группы в обучении иностранному языку. К дидактическим свойствам относятся: а) авторство; б) возможность ограниченного доступа; в) возможность интернет-коммуникации на единой площадке; г) модерация; д) последовательность размещения публикуемых материалов. Каждому из дидактических свойств соответствует методическая функция. Авторство - выстраивание процесса коммуникации между преподавателем и магистрантом, где в свою очередь главной целью определяется выполнение поставленной задачи в рамках обучения письменному академическому дискурсу. Возможность ограниченного доступа - доступ к опубликованным материалам предоставляется только участникам научной коммуникации. Модератором (преподавателем) определяется набор участников (студентов), который будет принимать непосредственное участие в обсуждении опубликованного материала. Возможность интернет-коммуникации на единой площадке – блог учебной группы позволяет ограниченному числу участников (магистрантов) принимать участие в процессе обучения письменному академическому дискурсу на выбранной модератором (преподавателем) площадке, представленной в глобальной сети Интернет. Модерация – модератор (преподаватель) может определять направление процесса обучения письменному академическому дискурсу, а именно: определять тему дискуссии, задавать вопросы в процессе обсуждения, публиковать различные задания или материалы, необходимые для развития коммуникативных умений. Последовательность размещения публикуемых материалов - материалы, публикуемые пользователями, размещаются в строго определенной последовательности. В главе также отмечается, что дидактические свойства и методические функции блога учебной группы

способствуют развитию коммуникативного умения «письмо». И, следовательно, магистрантами достигается поставленная научной коммуникацией цель, которая способствует развитию умений.

Во-вторых, в работе определяется перечень умений в сфере письменного академического дискурса в магистратуре посредством блога учебной группы. К ним относятся следующие умения письменной речи студентов: написание основной части магистерской курсовой работы, составление и написание основной части письма официально-делового стиля, составление и написание глав и параграфов реферата по заданной теме, подготовка и написание тезисов для участия в научно-практической конференции, написание аннотации к научной статье, составление краткой характеристики научной работы для конкурса научных работ, составление и аргументированная оценка прочитанного произведения.

В-третьих, в диссертационном исследовании установлено, что развитие умений письменного академического дискурса у студентов посредством блога учебной группы будет успешным при учете следующих организационно-педагогических условий: а) мотивация студентов формировать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ДИСКУРСУ МАГИСТРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ БЛОГА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

2.1. Модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы

В современной педагогической науке информационные и коммуникационные технологии представляются одним из наиболее перспективных средств обучения иностранному языку и формирования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Широкий диапазон инструментария блога учебной группы позволяет сформировать умения в сфере письменного академического дискурса обучающимся второй ступени высшего образования. Для успешной реализации данного подхода к обучению необходима системность в структуре самого процесса.

Методическая система обучения (МСО) в данном случае представляется целостной с позиции образования структурой, нацеленной на достижение определенной цели. Данная система состоит из взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга компонентов, где сама цель и является системообразующим элементом. Одним из наиболее важных свойств МСО в любом из ее видов и формаций является интегративность, то есть, результат, получаемый от взаимодействия компонентов.

Сам же термин «методическая система обучения» в контексте данной диссертации нуждается в анализе и последующей интерпретации, так как представляет интерес со стороны ученых и ввиду своей актуальности может быть трактован по-разному. В качестве основы для анализа стоит разделить такие понятия, как «метод обучения» и «методическая система». В первом случае, на наш взгляд, стоит использовать общепринятое понимание

«метода» как инструмента (способа) достижения поставленной цели и решения сопутствующих этому задач.

Основоположником методической системы обучения с позиции иностранного языка принято считать И.Л. Бим. Исследователь определяла методическую систему как «сложное явление, состоящее из множества элементов, которые образуют благодаря наличию между ними внутренних связей некую целостность» (Бим И.Л., 1988, с. 24). Данное определение одним из общепризнанных в научном сообществе, так как акцентирует внимание на сложности и многогранности составных элементов системы. Кроме того, автор акцентировала внимание на «структурных и функциональных взаимосвязях, входящих в систему элементов, обеспечивающих достижение поставленных целей» (Бим И.Л., 1988, с. 24). В данном случае исследователь отмечает ориентацию системы на получение планируемого результата.

В.И. Загвязинский интерпретирует термин как «способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения или систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения» (Загвязинский В.И., 2001, с. 68).

Термин «методическая система» имеет внушительное количество дефиниций и подходов к определению. Впервые данный термин был введен в 1975 г. А.М. Пышкало. Исследователь представил свое виденье методической системы следующим образом - «совокупность пяти иерархически подчиненных компонентов: целей обучения, его содержания, организационных форм, методов и средств обучения» (Пышкало А.М., 1975, с. 7).

Ученый также отмечает прямую взаимосвязь компонентов между собой. В случае изменения одного из них конечная цель может быть изменена или не достигнута вовсе. Каждый из компонентов выполняет

определенную задачу взаимодействия друг с другом. Цели обучения, в свою очередь, определяют само содержание. В каждой отдельной предметной области цель разнится. Содержание обучения представляется вариативным, так как одни и те же цели могут быть достигнуты разными способами при помощи освоения отличающихся друг от друга учебных материалов. Анализ содержания обучения предоставляет возможность использования максимально оптимального сочетания его методов. Представляется возможной эффективная реализация выбранного метода – она происходит в формации определенной организационной формы обучения.

Несмотря на то, что термин «методическая система обучения» был введен лишь во второй половине прошлого века, сама концепция данного подхода была разработана гораздо раньше. Платон (427-327 до н.э.) в своих научных исследованиях предпринимал попытки по использованию некоторых способов обучения математике. Или Я.А. Коменский (1592-1670), ставший одним из основоположников теоретической организации процесса обучения. И Л.Ф. Магницкий (1669-1739), разработавший методические рекомендации по обучению арифметике чисел. Г.И. Саранцев рассматривает генезис процесса становления методических систем через призму обучения математике. Автор считает, что «во второй половине XIX века начала складываться и общая методика преподавания математике, в которой рассматривались вопросы целей, методов, форм обучения, формирования понятий, работы с теоремой» (Саранцев Г.И., 2001, с. 30).

На современном этапе данный термин имеет массу определений, которые трактуются разными исследователями по-разному. В контексте данной диссертации нас интересует методическая система именно с позиции педагогики. Приведем ряд определений исследователей для более четкого понимания модели МСО и выразим свое понимание данной концепции.

Л.В. Занков в своем научном исследовании ставил в приоритетную позицию дидактические принципы. По мнению автора, именно методический подход в обучении реализуется в учебно-образовательной деятельности и

обуславливает успешную работу всей системы. К самим принципам исследователь относит «обучение на высоком уровне трудности, включение изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей, сочетание чувственного и рационального познания, осознание школьниками процесса учения, развитие всех учащихся, независимо от уровня их школьной зрелости» (Занков Л.В., 1999, с. 47).

В свою очередь, В.Г. Крысько считает, что методическая система является «совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств обучения, планирования и организации, контроля, анализа, корректирования учебного процесса, направленных на повышения эффективности обучения» (Крысько В.Г., 2001, с. 322). В обоих случаях авторы акцентируют внимание на взаимодействии всех компонентов системы, обеспечивающих ее работоспособность для достижения поставленной цели обучения.

Г.И. Саранцев (2005) определяет МСО в контексте личностно-ориентированного подхода. Педагог указывает на личностный аспект работы методической системы и подбор оптимальной формы ее работы для отдельно взятого обучающегося. С позиции социального подхода А.В. Могилев отмечает, что система «должна учитывать социальный контекст развития образования, в частности его информатизации, с соответствующей коррекцией и кардинальным переосмыслением целей, содержания, форм и методов обучения на современном уровне» (Могилев А.В., 1999, с. 3). Ученый расставляет акцент в своем определении на динамике изменения потребностей общества, в котором будет функционировать система и отвечать всем необходимым требованиям представителей социума, в том числе в контексте глобального прогресса современных технологий.

Анализ определений показывает, что любая методическая система многообразна и многогранна. Это позволяет динамично реагировать на изменения потребностей в обществе и максимально оперативно оптимизировать любой из ее компонентов. Методическая система обучения –

это комплекс взаимодействующих между собой в иерархической подчиненности компонентов, нацеленных на достижение поставленной образовательным процессом цели.

Любая методическая система состоит из пяти базовых компонентов. В контексте данной диссертации нами предпринимается попытка разработать систему обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Она представлена в виде пяти последовательных блоков: предпосылки (актуализация потребности в разработке системы обучения); блок целевого определения (цель и соответствующие задачи обучения), блок теоретического обоснования (перечень принципов обучения письменному академическому дискурсу, подходы к обучению письменному академическому дискурсу); функциональный блок (методы и организационные формы обучения, средства обучения и организационно-педагогические условия); блок оценки результатов работы (компоненты оценки учебно-познавательной деятельности, результат процесса обучения) (рис. 1).



Рис. 1. Структура системы обучения

Предпосылками к разработке модели обучения письменному академическому дискурсу студентов посредством блога учебной группы стали современные требования ФГОС ВО по направлениям подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (2016) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (программа «Иностранный язык») (2014); социальный заказ на подготовку магистрантов, владеющих умениями письменного академического дискурса для профессионального научного общения; противоречия между лингводидактическим потенциалом блога учебной группы и отсутствием практической методики обучения письменному академическому дискурсу.

Блок целевого определения включает в себя цель и задачи обучения. В качестве **основной цели** обучения определяется обучение студентов магистратуры письменному академическому дискурсу посредством использования блога учебной группы. Поставленная цель разбивается на ряд задач, соответствующих обучению конкретным умениям письменного академического дискурса магистрантов.

Блок теоретического обоснования модели обучения составляют подходы и соответствующие им принципы обучения. В педагогике понятия «подход» и «принцип» имеют достаточно четкие значения и дефиниции. В нашем диссертационном исследовании мы предлагаем использовать определять «подход» в качестве определенной совокупности принципов, идей или позиций, обуславливающих процесс обучения иностранному языку. Необходимо также отметить и дифференциацию подходов, выведенных В.И. Ляховицким - бихевиористский, индуктивно-сознательный, познавательный и интегрированный (Ляховицкий В.И., 1981). Термин «принципы обучения» среди ученых-методистов принято определять в схожем с Е.И. Пассовым ключе. Исследователь определял принципы как «фундамент здания, имя которому „процесс обучения“» (Пассов Е.И., 1989, с. 111). Иными словами, принцип – это ключевое понятие, лежащее в основе методики и процесса обучения. Принципы дифференцируются на общедидактические и методические. Кроме того, автор отмечал, что неправильность формирования

принципов обучения напрямую влияет в негативном ключе на весь образовательный процесс. Иными словами, принцип обучения в самом широком своем смысле представляется приоритетными положениями, сформированными на основе выбранных направлений и им соответствующих подходов и определяющими характер всего процесса обучения.

В данном диссертационном исследовании разработка системы обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы будет реализована с использованием методологических и общепедагогических подходов (*компетентностный, системный, личностно-деятельностный, когнитивный*), а также методических подходов к обучению иностранному языку (*коммуникативно-когнитивный*).

Компетентностный подход.

И.А. Зимняя определяет данный подход как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» (Зимняя И.А., 2003). Ученый переосмысливает использованные ранее понятия «навыков» и «умений», заменив их «компетенциями». Доминирующей целью обучения иностранному языку в данном случае выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Также в рамках реализации компетентностного подхода достигаются определенные образовательные результаты. Так, у обучающихся развивается способность самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе полученного социального опыта; оценивать условия, необходимые для формирования опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных или иных социальных проблем; оценивать полученный образовательный результат; формировать дидактически адаптированный социальный опыт; формировать ключевые компетенции. Также стоит отметить, что приоритетной целью при реализации компетентностного подхода является не только сформированность высокого уровня

образованности, но и соответствие современным социальным нуждам. В рамках данного диссертационного исследования реализация компетентного обхода представляется в качестве развития умений письменного академического дискурса у магистрантов. Они развивают необходимые для этого компетенции, выполняя задания преподавателя, в контексте использования блога учебной группы.

Системный подход.

Данный подход к обучению в педагогике представляет собой четко организованную систему связанных между собой компонентов. В противопоставлении предметному, системный подход обладает более широким спектром возможностей и представляется более качественным в аспекте обучения. Впервые системный подход в обучении иностранным языкам был реализован И.Л. Бим в 1974 г. Исследователь писала, что данный подход базируется на пяти принципах: «а) целостности; б) иерархичности; в) структурности; г) множественности; д) системности» (Бим И.Л., 1974). Такой вид дифференцирования позволяет структурно систематизировать и проанализировать каждый из компонентов системы с последующей возможностью изменения и оптимизации процесса обучения. Кроме того, предоставляется возможность нахождения и оценки сходств или различий некоторых элементов, их противоречий или характеристик, что позволяет говорить о динамичности системы. В контексте данного диссертационного исследования реализация системного подхода представляется в виде последовательного перехода обучения от просто жанра письменного академического дискурса к сложному. При помощи технического функционала блога учебной группы магистранты могут возвращаться к заданиям, показавшимся им сложными и выполнить его еще раз.

Личностно-деятельностный подход.

В современной педагогике данный подход принято рассматривать в качестве диалогической системы компонентов – индивидуального

(личностного) и индивидуально-функционального (деятельного). И.А. Зимняя считает, что «личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося» (Зимняя И.А., 2004, с. 246). Вторым компонентом является деятельностный. Но данное разграничение весьма условно, так как оба компонента напрямую связаны друг с другом под воздействием сторонних факторов.

Таким образом, личностно-деятельностный подход центрирует образовательный процесс вокруг самого обучающегося. Обладая уникальным психологическим складом ума, лично им самим определенными целями и мотивами, каждый студент требует индивидуального подхода. Преподаватель, в свою очередь, взяв за основу уровень знаний, интересов и умений студента, определяет цель учебного занятия, подвергая ее при необходимости динамическому изменению. Образовательный процесс в этом случае проходит в контексте развития личности обучающегося. Следовательно, цель каждого элемента образовательного процесса (урок, занятие) определяется с позиции как конкретного обучающегося, так и всей группы. Личностно-деятельностный подход в контексте нашего диссертационного исследования находит свою реализацию путем ориентации на личность магистранта. Работа в комфортных условиях и на знакомой платформе сети Интернет способствует успешному развитию умений письменного академического дискурса посредством блога учебной группы у магистрантов.

Когнитивный подход.

В педагогической психологии когнитивный подход, по мнению многих исследователей, заключается в процессе внутреннего анализа получаемой человеком информации и последующей ее интерпретации. В разное время Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплова занимались изучением

данного подхода. По их мнению, реализация когнитивного подхода заключается в сочетании и обусловленности знаково-речевого и субъектно-деятельностного подхода в психологии. Стоит отметить и виденье А.Н. Шамова, который представляет когнитивный подход как «системный дидактический объект, имеющий методологическое значение для методической науки, применение которого обеспечивает активизирующую и развивающую функцию обучения на основе реализации закономерностей познавательной деятельности» (Шамов А.Н., 2005, с. 28). Также он считает целесообразным создание когнитивной модели, в полной мере соответствующей учебно-познавательной деятельности обучающихся. В свою очередь, И.В. Карпова считает, что «когнитивный компонент учитывает закономерности познавательного процесса и особенности ментальной деятельности учащегося, а также отвечает за оптимальную организацию познавательных действий учащегося, приближенную к естественному познавательному процессу» (Карпова И.В., 2005, с. 14). Сама когнитивность в данном подходе представляется в качестве способности к умственному восприятию и переработке внешней информации. Основной же целью когнитивного подхода, по мнению большинства ученых-педагогов, является формирование и развитие всего комплекса интеллектуальных способностей и стратегий обучения, позволяющих сделать образовательный процесс динамичным и изменчивым в контексте адаптации к новым ситуациям. Данный подход в контексте нашего диссертационного исследования реализуется путем восприятия магистрантами опубликованных заданий и последующего их выполнения. Участники письменного академического дискурса за счет собственных познавательных способностей развивают необходимые умения письменной речи.

Когнитивно-коммуникативный подход.

Данный подход к обучению иностранному языку был разработан и предложен А.В. Щепиловой. Ученый акцентирует внимание на двух важных составных элементах обучения иностранному языку. Во-первых, обучение

иностранному языку должно быть осуществлено в контексте процесса коммуникации непосредственно через его использование. В данном случае приоритетная функция языка как средства общения выполняется. Во-вторых, когнитивный аспект подхода требует осознанного владения всеми видами речевого общения. Также ученый считает, что «коммуникативная направленность обучения связана непосредственно с изучением правил и особенностей употребления конкретных языковых форм в зависимости от ситуации общения, что предполагает формирование чувства языка и осознание его адекватного использования для выражения мыслительной деятельности» (Щепилова А.В., 2003, с. 9). Магистранты, общаясь между собой в процессе комментирования опубликованных работ, реализуют данный подход. Кроме того, в формате блога учебной группы дискуссия может проходить с участием нескольких человек, что способствует формированию коммуникативного умения «письмо» и опционально оказывает влияние на развитие умений письменного академического дискурса.

Следующим компонентом теоретического блока модели выступает *перечень принципов*, направленных на реализацию нормативных требований к процессу обучения. В большинстве своем, при формировании принципов и соответствующих им методов, ученые опираются на уже имеющийся опыт. Все принципы связаны между собой, так как служат базовой для дальнейших исследований и формируют новое научное знание. В.Л. Скалкин в своей научной работе (1981) также отмечал прямую взаимосвязь научного процесса и стремления к изменению уже имеющейся структуры.

По этой причине стоит выделить принципы обучения, имеющие, на наш взгляд, особую актуальность при обучении студентов магистратуры письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы:

1) *общедидактические принципы:*

- принцип сознательности;
- принцип доступности и посильности;

- принцип активности;
- принцип взаимности обучения;
- принцип автономности обучения;
- принцип новизны;

2) *методические принципы:*

- принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности;
- принцип билингвального обучения;
- принцип контекстного обучения;
- принцип личностной направленности обучения;
- принцип дифференцированного подхода;
- принцип поэтапности формирования навыков письма;
- принцип последовательности;
- принцип информатизации обучения;
- принцип интерактивности.

Принцип сознательности позволяет сформировать у студентов адекватное восприятие окружающего их мира через призму объективного отношения к предметам и явлениям в контексте аспекта личностных убеждений. Стоит отметить, что переход от теоретического представления об устройстве мира к личностным убеждениям возможен только в случае сознательного мышления. Таким образом, обучающиеся принимают участие в трансляции научного знания с позиции реципиента, но формируют собственные убеждения самостоятельно. Ключевая составляющая данного принципа была определена И.Л. Бим. В своих исследованиях ученый придерживалась мнения, что обучающийся должен осознанно воспринимать собственную деятельность. На любом из этапов обучения.

Ученые, чью область исследований составляют психология и педагогика, считают, что принцип сознательности играет практически ключевую роль в образовательном процессе, а именно усвоении учебного материала. Уровни сознательности и усвоения материала находятся в прямой

зависимости друг от друга, однако нельзя отрицать и факт вовлеченности преподавателя. На протяжении всего процесса преподаватель выступает своеобразным модератором – поддерживает необходимый уровень мотивации, создает ситуации, необходимые для стимуляции внимания, контролирует степень вовлеченности учеников. Также стоит сказать, что функция преподавателя не ограничивается процессом трансляции научного знания.

Стоит отметить и фактор личного интереса обучающегося – сопряжение с мотивацией напрямую приводит к высокому уровню освоения материала и соответствующей этому сознательности. Следовательно, данный принцип реализуется в процессе обучения письменному академическому дискурсу в контексте сознательного выполнения опубликованных преподавателем заданий магистрантами.

Принцип доступности и посильности направлен на обеспечение идентичности содержания обучения уже развитым умениям и навыкам студентов. Для соблюдения данного условия необходимо принимать во внимание тот факт, что сам процесс обучения должен представлять систему заданий разного уровня сложности, находящихся между собой в определенном балансе. Они не должны превышать допустимый уровень сложности, но и опускаться ниже минимального не стоит. Поэтому для оптимизации сложности представляемого учебного материала преподаватель первоначально проводит анализ уровня знаний обучающихся, а затем на его основе формирует блок необходимых заданий. Также необходимо учитывать личные интересы и потребности обучающихся. Данный принцип находит свою реализацию посредством выполнения магистрантами опубликованных заданий. В контексте блога учебной группы модератором осуществляется их оптимальный подбор, отвечающий уровню владения иностранным языком обучающихся.

Принцип активности представляет собой наглядную демонстрацию самостоятельности студентов в процессе обучения. Представляясь одним из общедидактических принципов обучения, он нацелен на активное участие обучающегося. Кроме того, также необходимым представляются грамотные, самостоятельно планируемые и организованные действия обучаемого. Номинальная роль преподавателя в данном принципе определяется в качестве модератора процесса через призму формирования мотивов к обучению. При этом учитываются индивидуальные особенности и интересы каждого студента, физические кондиции и интеллектуальные кондиции, используются различные методы и т.д.

Стоит принять во внимание и тот факт, что уровень усвояемости учебного материала находится в прямой зависимости от самой сознательности обучающегося, которая регулируется как внешними, так и внутренними факторами. Принцип реализуется за счет активной работы магистрантом с публикуемым материалом и выполнения заданий преподавателя. Активность обуславливается мотивацией и комфортными условиями работы в блоге учебной группы с целью формирования умений письменного академического дискурса.

Принцип взаимности обучения реализуется с позиции формы организации учебной деятельности, в которой студенты, овладевшие учебным материалом более успешно, помогают студентам при непосредственном контроле преподавателя. Сама же технология взаимности обучения представляется в виде отличной от устоявшихся методов обучения стратегии. Л. Рыбина выделяет следующие основные моменты в данной технологии: «а) приведение в соответствие образной и логической компоненты мышления учащихся в познавательной деятельности заданием принципа одновременности их функционирования; б) признание равноправными компонентами содержания личностный опыт учащегося и предметную представленность, а условием их равновесного существования считать организованное взаимодействие; в) замещение традиционного

последовательно-параллельного способа развертывания содержания на информационно емкий, оптимальный, обозначенный как параллельно-взаимный» (Рыбина Л., 2002, с. 40-45). Данный принцип реализуется через прямое взаимодействие магистрантов друг с другом, но с позиции разных ролей в процессе трансляции научного знания. Технический функционал и инструментарий блога учебной группы обеспечивает возможность комментирования опубликованных материалов и в ходе дискуссии исправить ошибки или ответить на возникшие вопросы у участников образовательного процесса. Тем самым, происходит процесс взаимного обучения в контексте письменного академического дискурса.

Принцип автономности обучения позволяет снизить степень зависимости студента от преподавателя в процессе обучения. Данный принцип берет за основу самостоятельность обучающегося, что способствует выстраиванию учебного процесса на основе личных предпочтений. Кроме того, тесная взаимосвязь с проектным подходом в изучении иностранного языка позволяет студентам самостоятельно и автономно активировать учебно-познавательную и речемыслительную деятельность. В контексте нашего научного исследования принцип автономности приобретает дополнительную значимость. При обучении письменному академическому дискурсу он ориентирован на модель работы, в которой обучающимся необходимо самостоятельно определить для себя цели и задачи обучения (речевой деятельности на изучаемом языке) и при помощи различных способов выполнить их. Впоследствии обучающийся развивает необходимый для достижения поставленной цели набор умений. Роль преподавателя при реализации данного принципа сводится к опциональной – им разрабатываются этапы, на которых обучающийся выполняет поставленные задачи, определяющие характер взаимодействия обучающегося и преподавателя, а затем выполняется контроль за их выполнением. На каждом этапе род его деятельности меняется, главной функцией остается регулятивно-организационная, но со временем выполнения заданий она

меняется на консультационно-координирующую и оценочно-результативную (на заключительном этапе).

Принцип новизны связан с отбором тематического содержания и прослеживается на всех этапах обучения. Сама новизна отражается в процессе обучения – изучении методических материалов, вариативности заданий на развитие необходимых навыков и самостоятельном дистанцировании от устаревшего принципа заучивания текста. Стоит отметить, что сам процесс изучения новых слов или развития языковых навыков будет относиться к репродуктивному процессу, так как номинальная роль реципиента научного звания позволяет человеку усваивать информацию в чистом виде. Однако форма воспроизведения остается индивидуальной. Е.И. Пассов считал, что «принцип новизны обеспечивает содействие заинтересованности обучением, формированию речевых навыков, развития производительности и динамического речевого умения, развития коммуникативной функции мышления» (Пассов Е.И., 1989, с. 123). Данный принцип также предрасполагает к широкому спектру различных вариаций ситуаций общения, что способствует формированию и развитию критического мышления у студентов. В контексте обучения письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы принцип новизны реализуется за счет дистанцирования от формата заучивания учебного материала с целью развития умений письменной речи. Магистранты индивидуальным образом определяют принципиально новый для себя формат выполнения опубликованных заданий.

Принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности связан с организацией учебной деятельности и дальнейшим обеспечением ее успешности и эффективности на протяжении всего процесса обучения. На начальном этапе преподавателем может быть проведен анализ способностей обучающихся с целью определения уровня знания языка. Кроме того, преподаватель должен определить для себя приоритетность каждой из целей

– качество материала или глубина мысли обучающихся. В первом случае студенты сосредотачиваются на корректности лексико-грамматических формаций, во втором – на самой речевой активности, не акцентируя внимание на количестве ошибок. Указать на эти недочеты можно на заключительном этапе. В контексте блога учебной группы данный принцип реализуется через распределение ролей при функциональном взаимодействии преподавателя и магистранта в процессе обучения письменному академическому дискурсу.

Принцип билингвального обучения в большинстве своем строится на языке носителя, в то же самое время функциональное его использование чередуется. Сам же процесс коммуникации между преподавателем и студентом в данной модели может вестись на двух языках, вне зависимости от поставленной цели коммуникации. Довольно сложной представляется и задача ученых-лингвистов по сохранению национальной самобытности при необходимости обучения иностранному языку. В связи с чем в современной педагогической науке билингвальное обучение представляется с позиции поликультурного образования, определяющего уровень образованности человека и открывающего возможности к познанию окружающего мира. Данный принцип находит свою реализацию при обучении письменному академическому дискурсу магистрантов через общение преподавателя и магистранта в блоге учебной группы. В случае возникновения вопроса или регресса при выполнении опубликованных заданий, преподаватель уточняет и помогает магистранту разобраться на родном языке.

Принцип дифференцированного подхода в обучении иностранному языку предрасполагает к четкому разделению составных компонентов формирования навыков иноязычной коммуникативной компетенции – говорение, аудирование, чтение и письмо. В контексте данной диссертации нас интересует последний компонент. При реализации данного подхода преподавателем используется перечень методов и приемов, различных

упражнений, варьирующихся в зависимости от поставленной цели обучения письменному академическому дискурсу. Также учитываются виды речевой деятельности, способности и качества обучающихся и сам языковой материал. Главной же целью подхода является создание наиболее благоприятных условий обучения с целью формирования умений письменного академического дискурса.

Принцип контекстного обучения подразумевает собой личностно-ориентированное обучение, обеспечивающее не только комплексно-системное использование средств познания с их непрерывностью, но и целостность образовательного процесса. Причем сам процесс основан на контекстном погружении обучающихся в профессионально ориентированную сферу деятельности.

В свете нашего диссертационного исследования, данный принцип будет реализовываться через трансляцию информации (видео, аудио, текст). В чистом виде представляется как знания, необходимые магистрантам для усвоения учебного материала. То есть обучающемуся необходимо понять личностный смысл усвоенного, определить свое личное отношение к нему. В свою очередь, практическая значимость приобретает при переходе от представленной информации к мысли и от мысли к осознанному поступку. Следовательно, информация публикуется в контексте дальнейшего развития навыков, способствующих развитию умений в сфере письменного академического дискурса. А.А. Вербицкий определяет контекстное обучение в качестве «концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической)» (Вербицкий А.А., 1994, с. 3-57).

Использование дидактических свойств блога учебной группы позволяет интегрировать в образовательный процесс необходимые виды и подвиды научной деятельности, способствующие формированию навыков в сфере письменного академического дискурса у магистрантов.

Принцип личностной направленности обучения успешен в достижении поставленных целей и задач только при условии сохранения индивидуальных особенностей обучающихся. В связи с этим при реализации данного принципа в процессе обучения письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы применяются такие способы, как индивидуальные задания, открытые задания, требующие индивидуального выполнения студентом, составление личного плана занятий по индивидуальной образовательной программе. И.С. Якиманская в своем научном исследовании подчеркивает, что для личностно-ориентированного образования характерным является ориентирование на личные ценности собственной системы каждого обучающегося. «Более существенной является ориентация на ценности, чем на конечные цели (главным становится вопрос «каким быть», а не «кем быть»)» (Якиманская И.С., 2002, с. 96).

Принцип поэтапности формирования навыков письма реализуется через системное следование магистрантами этапов формирования умений письменного академического дискурса. Компонентно он состоит из трех составляющих – развитие техники письма, использование письма для овладения языковым материалом, применение умений и навыков в процессе коммуникации. Все они связаны между собой и находятся в определенной последовательности в контексте блога учебной группы. Так, выполняя данные преподавателем задания, нацеленные на развитие необходимых навыков, обучающиеся формируют у себя набор необходимых умений. От техники письма они переходят к практическому использованию полученных навыков в освоении учебного (языкового) материала для дальнейшего их применения в процессе коммуникативной письменной и устной речи.

Принцип последовательности реализуется на практике преимущественно за счет соблюдения определенных дидактических правил. Они включают в себя строгое соблюдение логичности процесса обучения и его взаимосвязи с разработанными планами; системности в распределении

учебного материала; учета и контроля оценок и др. При обучении письменному академическому дискурсу магистрантов данный принцип реализуется посредством поэтапного выполнения опубликованных модератором заданий. Участники образовательного процесса выполняют задания в иерархической последовательности – от простых к сложным. Данный принцип не обособляется от уже существующих, а находится в определенности системной взаимосвязи с ними.

Принцип информатизации обучения представляется связанным с перманентным совершенствованием и модернизацией процесса обучения через использование современных программных средств, в том числе и представленных в сети Интернет. Данный принцип может быть реализован как в аудиторной, так и во внеаудиторной форме. Успешность использования данного принципа заключается в использовании информационных средств, решающих дидактические задачи, с одной стороны, и обеспечивающих контроль за всеми участниками процесса обучения – с другой. В нашем диссертационном исследовании таким средством выступает блог учебной группы. Его дидактические свойства и методические функции напрямую способствуют развитию умений письменного академического дискурса у магистрантов.

Принцип интерактивности напрямую взаимодействует с коммуникативным подходом в обучении на основе интернет-технологий. В контексте нашего диссертационного исследования его реализация проходит через процесс коммуникации между магистрантами в режиме реального времени, где технические возможности блога учебной группы становятся основой. Интерактивное взаимодействие с учебно-методической базой, представленной в сети Интернет, при выполнении поставленных задач; обеспечение необходимых условий для комфортного выполнения заданий (публикация выполненных заданий, доступ к методическим материалам,

использование доменов электронной почты для ведения деловой переписки, возможность коммуникации в режиме реального времени).

В то же время классические принципы обучения (доступности, научности, наглядности и т.д.) определяют базовые целевые установки образовательного процесса. В контексте обучения письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы компонентно можно выделить в данном принципе три базовых элемента: ситуативность обучения, продуктивность обучения и личностное целеполагание. В первом случае преподаватель создает образовательную ситуацию с целью активизации творческой деятельности обучающегося через призму мотивации познания образовательных объектов. Во втором случае приоритетной стоит цель формирования личного образовательного пласта, состоящего из внутренних и внешних продуктов образовательной деятельности. Третий компонент строится на базовом качестве человека – способности постановки цели дальнейшей деятельности. Иными словами, образование каждого студента происходит с учетом его личных учебных целей, им же определенных.

Функциональный блок модели обучения представляется наиболее вариативным с позиции количественного содержания его компонентов. В него входят: методы и организационные формы обучения, алгоритм обучения, средства, организационно-педагогические условия и содержание обучения.

Понятие «метод обучения» в педагогике имеет множество трактовок и подходов к определению. В подавляющем большинстве случаев исследователи придерживаются определения авторства И.П. Подласого - «упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения» (Подласый И.П., 2004, с. 204). В дидактическом отношении метод обучения определяет тип взаимоотношений между преподавателем и студентом. Напрямую влияя на выбор способа

действия, методы определяют не только модель преподавания в конкретной ситуации, но и характер функционального действия преподавателя, решающего поставленную задачу. На основе анализа существующих современных методов обучения нами были выбраны наиболее актуальные из них с позиции обучения письменному академическому дискурсу, а именно: аналитический метод, коммуникативный метод, сознательно-практический метод и методы контроля. Данный выбор обусловлен отдельными способами реализации, напрямую влияющими на достижение поставленной цели – обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блага учебной группы. Ниже рассмотрим каждый из выбранных нами методов.

Аналитический метод обучения иностранному языку представляется одним из наиболее популярных и действенных методов обучения. Ключевая составляющая данного метода определяется в качестве дифференциации значимости компонентов. Уровень этой значимости определяется преподавателем. В контексте данного исследования нас интересует именно письменная речь. Данный метод реализуется путем структурного анализа магистрантами опубликованного модератором научного текста – идентификация составных элементов, определение смыслового содержания, нахождение знакомых слов, предложений или символов с последующей отработкой полученных навыков в создании необходимого научного документа. Также стоит отметить и значимость сопоставительного формата изучения иностранного и родного языков с позиции изучения языковых явлений текста и обогащения словарного запаса.

Коммуникативный метод обучения иностранному языку ввиду своей значимости с позиции методики преподавания является одним из основополагающих. Данный метод представлял научный интерес со стороны ученых и нередко становился предметом многочисленных исследований. Так, например, Е.И. Пассов определяет данный метод как стратегию,

«моделирующую общение, направленную на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания» (Пассов Е.И., 1989). Ключевой составляющей коммуникативного метода представляется формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Принимая во внимание индивидуальные особенности каждого обучающегося, сама коммуникация представляется процессом обучения. Коммуникативность предрасполагает к приближению этого процесса к реальной ситуации общения. Также в своих научных исследованиях Е.И. Пассов (1989) определяет следующие концепции эффективного использования коммуникативного метода: во-первых, иностранный язык выступает средством и в то же самое время целью процесса обучения; во-вторых, иностранный язык выступает средством общения, социализации, идентификации и изучения социальных и культурных особенностей изучаемого языка; в-третьих, коммуникативный подход подразумевает социальное взаимодействие обучающихся с развитием речевой деятельности ввиду деятельностного характера самого процесса обучения. При соблюдении данных концепций формируется комфортная для интенсивного развития личности среда – обучающиеся могут в свободной форме выражать собственные мысли, осознавая, что сама языковая практика стоит в приоритетной позиции, нежели грамматическая корректность или демонстрация полученных навыков. Все обозначенные концепции находят свою реализацию и при обучении письменному академическому дискурсу. Магистранты используют имеющиеся у них умения письменной речи для выстраивания процесса коммуникации друг с другом и преподавателем.

Сознательно-практический метод обучения иностранному языку является одним из ведущих методов, используемых и в настоящее время. Основоположником данного метода принято считать отечественного исследователя Б.В. Беляева. По мнению ученого, процесс обучения

иностранным языку является исключительно сознательным действием. Так как обучающиеся изучают лексические единицы и языковые формы, осознавая их значимость, впоследствии реализуя получение умения на практике. Также ученым отмечалось, что «на сообщение сведений об изучаемом языке рекомендуется отводить минимум учебного времени (не более 15%), а на иноязычную речевую деятельность, которая должна быть беспереводной, не менее 85%» (Беляев Б.В., 1965, с. 209-210). Данный метод реализуется в блоге учебной группы посредством распределении времени на объяснение структуры письменного академического дискурса и его жанров и практической части – выполнения опубликованных преподавателем заданий.

Методы контроля во всем своем многообразии используются для оценивания учебно-познавательной деятельности студентов. Главной целью данного метода представляется определение уровня качества усвоенного материала. Кроме того, за счет контроля представляется возможным корректировка уровня сформированности умений у каждого отдельно взятого обучающегося, а также возможность формирования таких личных качеств, как ответственность за результат, способность к рефлексии, критическому мышлению и др. В контексте данного диссертационного исследования мы предлагаем акцентировать внимание двух функциях – обучающей и корректирующей. В первом случае преподаватель транслирует необходимые знания магистрантам, что способствует развитию умений письменного академического дискурса и оптимизации процесса обучения. Во втором случае, с позиции модератора преподаватель исправляет или указывает на ошибки, сделанные магистрантами, и корректирует их.

Эффективность и успешность работы модели обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы зависит от соблюдения ***организационно-педагогических условий***, разработанных нами в параграфе 1.3.

а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы;

б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку;

в) уровень владения языком в предметной области у студентов – B2-C1, у преподавателей – C1-C2;

г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»;

д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы.

В соответствии с целью данного диссертационного исследования нами были определены **организационные формы** образовательного процесса по обучению письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Приняв во внимание большое количество вариаций форм обучения в современной системе высшего образования, на наш взгляд, самым оптимальным представляется вариант сочетания *аудиторной и внеаудиторной форм* обучения. Причем в доминирующей позиции будет внеаудиторный вариант занятий, нацеленный на активизацию и проведение самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Средством обучения письменному академическому дискурсу выступает блог учебной группы. При помощи дидактических свойств и методических функций данный подвид ИКТ обеспечивает необходимые условия для формирования умений письменной речи.

Блок оценки результатов работы обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы представлен такими компонентами, как *критерии и показатели оценки* учебно-познавательной деятельности обучающихся, а также *результат обучения*, который заключается в сформированности умений письменной речи академического дискурса на втором уровне высшего образования.

Модель обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы схематически представлена в виде предпосылок, целевого, теоретического, функционального и оценочно-

результативного блоков, функционирующих при частичной автономности, что позволяет говорить о непрерывности и целостности процесса обучения (рис 2.).

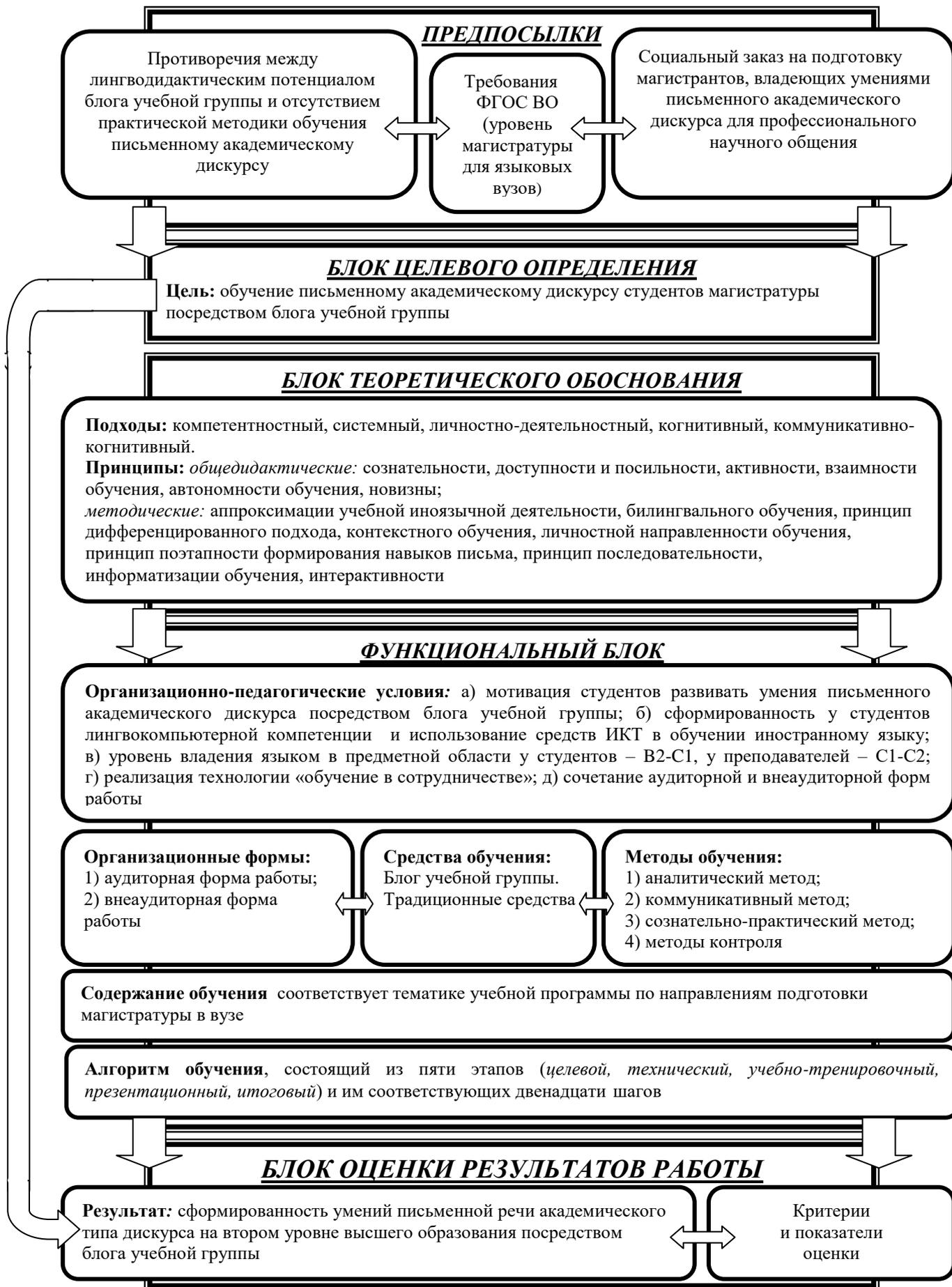


Рис. 2. Модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы

2.2. Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы

Целью данного параграфа является разработка алгоритма обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы и создание определенного набора тренировочных заданий и упражнений, акцентированных на развитие лексических и грамматических умений письменной речи. Также осваивается структура определенных документов научного типа. В современной научной литературе большой интерес представляет разработка алгоритмов и технологий обучения без уточнения конкретных этапов реализации дидактических свойств и методических функций какого-либо вида интернет-технологии. В контексте данного диссертационного исследования нас интересует именно блог учебной группы. Проведем анализ имеющихся работ и на его основе разработаем собственный алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

Проектная деятельность в условиях современных потребностей развития общества обуславливает необходимость своего формирования как отдельного сегмента высшего образования. В контексте образовательного процесса обучающийся должен не только овладевать навыками и умениями, необходимыми для активации интеллектуальной деятельности, но и через призму собственного опыта развивать способности коммуникации с другими членами социума для выстраивания собственной модели самообразования. В связи с этим именно метод проектов, на наш взгляд, больше всего подходит для достижения данной цели.

Основоположником метода проектов принято считать американского философа Дж. Дьюи (1916). Именно им был разработан и в дальнейшем повсеместно внедрен в систему образования метод проектов. По его мнению, ключевой концепцией данного метода является взаимодействие преподавателя и обучающегося, нацеленное на поиск решения поставленной

задачи или обозначенной проблемной ситуации. Обучающиеся напрямую вовлечены в процесс обучения и самостоятельно определяют проблему и за счет рефлексии собственных действий разрабатывают варианты ее решения. Кроме того, роль преподавателя определяется с позиции организации процесса – он напрямую влияет на познавательную деятельность обучающегося в контексте использования проектного метода. Особенно в самом начале процесса, когда в силу отсутствия необходимых умений проект не может быть полностью освоен. Также автор считал, что все методы обучения базируются на педагогическом опыте, сопряженном с научным знанием, и отмечал социальный аспект – учебная программа должна быть сформирована на основе личных интересов и предпочтений обучающегося.

Последователем американского философа стал У. Килпатрик (1925). Следуя разработанной ранее концепции, ученый ставил во главу своего виденья метода проектов проблемное обучение. По его мнению, в использовании метода проектов недопустимо применение заранее разработанной методистами программы. Акцент расставлялся на взаимодействии преподавателя и обучающегося с целью формирования личностно-ориентированной программы учебных действий. Ученый также разработал типологию данного метода, взяв за основу широкий спектр сфер деятельности: от изучения грамматики до выстраивания карты звездного неба. Главную идею исследователь определял как «все из жизни – все для жизни». Компонентно метод проектов состоял из фазы замысла, фазы планирования, фазы исполнения и фазы оценки. По мысли исследователя, ученики, максимально дистанцируясь в своей работе от преподавателя, развивали в себе навыки критического мышления, самостоятельно находя варианты решения поставленных задач.

Стоит отметить, что виденье метода У. Килпатрика нередко критиковалось самим Дж. Дьюи, так как последний считал, что роль преподавателя в данном методе является определяющей и тотальная автономность процесса не приведет к должным результатам. Кроме того,

американский исследователь не считал свой проект универсальным методом. Метод проектов не решал большинство проблем педагогического процесса, но представлялся одним из наиболее эффективных на тот момент методов обучения. Метод актуален и по сей день – сочетание теоретических методов и их практического применения является наиболее часто используемой формой взаимодействия преподавания. В большинстве европейских стран, возникнув из идеи «свободного воспитания», метод проектов полностью внедрен в структуру системы образования. Несмотря на динамику ее процесса развития, суть проекта остается той же – активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся через организацию самостоятельной деятельности на основе их интересов с целью развития новых навыков и умений.

Сама концепция метода была разработана практически в одно время с американскими исследователями – в 1905 г. В отечественной педагогике основоположником метода проектов принято считать С. Т. Шацкого, актуализировавшего и реализовавшего на практике теоретические идеи П.П. Болонского. Метод, разработанный группой ученых-педагогов (А.Г. Автухов, Б.Е. Райков, Ш.И. Ганелин и др.), нашел свое применение в Трудовой школе. Исследователь считал, что воспитание человека должно быть воспитанием его самостоятельности в процессе самостоятельной творческой деятельности. То есть школа должна выступать не только в роли места обучения базовым навыкам правописания, но и стать своеобразным социальным институтом. Данный метод начал повсеместно внедряться в образовательный процесс советских школ в 1920-х. Стоит отметить, что наиболее полно идеи Дж. Дьюи нашли свое отражение в реализации педагогической практики А.С. Макаренко. Однако, уже в 1931 г. он был признан неэффективным, так как качество полученных знаний по общеобразовательных дисциплинам осталось на прежнем уровне. В итоге советская школа вернулась к традиционной системе обучения. О методе проектов и самой проектной методике не вспоминали вплоть до 1990х гг.

С течением времени и развития общества с его требованиями к формированию определенных навыков, необходимых для социализации, метод проектов вновь стал актуальным. Это обуславливалось разработанными к тому времени государственными стандартами образования и растущей тенденцией к общей гуманитаризации подходов к организации образовательного процесса, во главе которого стояли философские, гуманитарные и социальные науки. В современной научной и педагогической литературе можно встретить большое количество исследований, посвященных методу проектов, причем как среди отечественных исследователей, так и зарубежных.

В зарубежной педагогике метод проектов уже давно встроен в систему образования. Довольно долгое время успешно функционирует Coalition of Essential Schools (CES). Данная сеть школ представляет собой альтернативную систему образования, основная цель которой представляется в виде формирования психолого-педагогических условий поддержки обучающихся. Во главе этих условий стоит практическая деятельность, ориентированная на реальные практические задания в рамках проектов – системообразующих элементов учебной деятельности. В учебе действительно акцент ставится на интересах обучающегося, что позволяет ему самостоятельно определять содержание, форму и уровень собственной деятельности. Преподаватель в данном случае выполняет регулирующую и контролирующую функцию наставника в решении поставленных задач и достижении целей.

Среди исследователей-педагогов метод проектов до сих пор представляет научный интерес. А. Малей отдавал предпочтение методу проектов в связи с реализуемыми идеями гуманистического направления, сопряженного с философией в образовании. Исследователь предлагал сделать процесс обучения индивидуализированным и предоставить возможность организации максимально удобного режима обучения каждого студента – как в аудиторной, так и во внеаудиторной форме деятельности. Схожие мысли имеют место в работах М. Холма. Ученый

контекстуализирует обучение и предоставляет возможность самим обучающимся найти варианты решения поставленной задачи (Holm M., 2011, p. 1). Согласно же определению Т. Маркхама, «метод проектов – это метод обучения, который стимулирует учащихся к изучению школьного предмета, получению новых знаний и навыков посредством формирования запроса на решение сложных, аутентичных и тщательно разработанных педагогом задач» (Markham T., 2003, p. 4). Автор лонгирует опыт предыдущих исследователей в области педагогики, актуализируя их под современные вопросы и требования. Д. Фрид-Бус в своих научных исследованиях представляет метод проектов в качестве действенной методики, использование которой обусловлено вовлечением обучающихся в процесс изучения языка в контексте аутентичности условий реальной коммуникации. Кроме того, автор акцентирует внимание на «стремлении учиться всю жизнь, обновляя и совершенствуя полученные знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям» (Fried-Booth D., 2002, p. 8). Отмечался зарубежными авторами и системный баланс. Л. Снайдер считал, что необходимо «обеспечить баланс между программой обучения, системой оценивания и реализацией проектной деятельности в учебных планах» (Snyder L., 2008, p. 93).

В отечественной педагогике также встречается большое количество работ, посвященных использованию метода проектов в обучении. Ю.В. Громыко в своих научных исследованиях делал акцент на динамической смене парадигмы российского образования и в этих условиях формировал проектно-программный тип мышления. Кроме того, ученый представлял проектирование через саму структурную деятельность отдельно взятого обучающегося. Р.Р. Ануфриева представляет проектную деятельность в качестве самопрезентации личности и использования творческого потенциала как инструмента реализации. При помощи творческой деятельности обучающийся познает окружающий его мир и моделирует собственный идеальный вариант развития событий,

необходимых для достижения поставленной цели. В свою очередь, В.С. Лазарев ставит в приоритетную позицию психологический аспект метода проектов. Ученый пишет, что «основной смысл включения учащихся в проектную деятельность - это развитие их интеллектуальных способностей познавать изменяющийся мир и решать практические проблемы жизнедеятельности» (Лазарев В.С., 2011, с. 38). Им же был разработан учебно-методический комплекс по вовлечению обучающихся в проектную деятельность. В.В. Гузеев, исследуя проектную деятельность, обозначил деятельностный компонент метода в качестве системообразующего элемента и одного из способов проблемного обучения. Ученый считает, что ключевой составляющей проектного обучения являются именно репрезентация исходных данных и обозначение конкретной цели. Студенты сами определяют набор инструментов для выполнения задачи, а после сравнительного анализа корректируют их.

Е.К. Карпов определял метод проектов в качестве системы, функционирующей в образовательной парадигме, основной целью которой являются формирование и приобретение определенных умений и навыков, сопряженных с реальной практикой. А.В. Хуторским метод проектов рассматривался в качестве одной из форм организации учебной деятельности, в которой все участники процесса в течение определенного временного промежутка получают конечный образовательный продукт.

Анализ приведенных выше определений зарубежных и отечественных авторов показывает, что, несмотря на растущую популярность использования, единой, общепринятой интерпретации термина «метод проектов» нет. Разные ученые акцентируют внимание на различных аспектах. А.В. Хуторской отмечал комплексность характера занятий, Е.К. Карпов ставил в доминирующую позицию приобретение определенных навыков, а В.С. Лазарев центрировал подход вокруг психологического компонента, обуславливающего решение проблем жизнедеятельности. В общем своем ключе авторы отдавали предпочтение социализации каждого

отдельного взятого обучающегося при коллективной работе и в разных группах, но с рандомизированным набором социальных ролей. Преподаватель, выступая в роли модератора (наставника) процесса, ситуативно определял направленность деятельности обучающихся. Однако авторы не отмечают, что каждый обучающийся вполне может решать поставленные задачи не только при помощи других обучающихся, но и самостоятельно, определяя при этом и набор необходимых инструментов для достижения поставленной цели и выстраивая индивидуальную стратегию решения задач. Обсуждение проанализированных нами трактовок термина «метод проектов» свидетельствует о том, что многозначность расставленных учеными-педагогами акцентов обуславливает широкую вариативность и глубину понятия. Лишь системная совокупность определенного количества определений позволит выстроить конструктивное представление о дидактическом потенциале и методическом функционале данного метода.

Как и в любой другой системе, функционирующей на основе принципов и условий, метод проектов также обладает своим определенным перечнем. Наиболее часто в системе образования представители педагогической науки используют классификацию требований, обозначенных Е.С. Полат (2000):

1. Основой для реализации проекта должна являться четко определенная цель или задача, имеющая научную значимость и требующая интегрированное знание с исследовательским поиском для ее решения.

2. Любая цель проектной деятельности должна иметь не только научную, но и практическую, теоретическую и познавательную значимость ожидаемых результатов.

3. Каждый проект должен структурно состоять из этапов (шагов), которые обучающиеся могут выполнять индивидуально или коллективно.

4. Каждый из этапов, компоненто находящихся во взаимосвязи внутри проекта, должен иметь определенные результаты после выполнения.

5. Взаимодействие этапов (шагов) должно происходить в строго определенной последовательности и согласно установленному порядку.

Также Е.С. Полат была предложена собственная классификация типов проектов по определенному признаку направленности. В аспекте профилирующей деятельности проекты дифференцируются на исследовательские, творческие, поисковые, практико-ориентированные, информационные и др. Говоря о предметно-содержательной области, они подразделяются на предметные и межпредметные. В первом случае проект реализуется в рамках отдельно взятой предметной области знаний (иностранный язык), во втором – находится на пересечении различных (иностранный язык и экономика). С позиции характера координации – скрытые и открытые. В проектах с открытой координацией роль преподавателя определяется в качестве модератора процесса, инициирующего задания на каждом этапе реализации методики. В проектах со скрытой координацией роль преподавателя сводится к модерированию процесса без трансляции научного знания. С позиции масштабности проекты дифференцируются на уровень образовательной организации (школа, университет), муниципальный, областной, региональный и международные уровни. С позиции продолжительности проекты могут быть краткосрочными, средней продолжительности, длительные. Также имеет место количественный аспект вовлеченных в проект участников.

Метод проектов нередко становился предметом научных исследований большого числа педагогов. В большинстве своем ими разрабатывались собственные алгоритмы и модели обучения, состоящие из определенного количества этапов (шагов). Рассмотрим наиболее популярные из них. Е.С. Полат в своем научном исследовании структуры метода проектов выделила следующие этапы:

1. «Представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике.

2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы (мозговой штурм), обсуждение и обоснование каждой из гипотез.

3. Обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов.

4. Работа в группах над поиском результатов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу.

5. Защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих» (Полат Е.С., 2000, с. 6).

Другой отечественный исследователь Л.Л. Розанов предлагает другую систему этапов (шагов) проектной деятельности:

1. «Организационно-подготовительный. Выбор темы, определение задач проекта, поиск проблемы, составление предварительного плана, определение участников, методов, приемов исследования, овладение терминологией.

2. Поисково-исследовательский. Разработка программы исследования, сбор и изучение необходимой информации, непосредственное исследование на основе применения методов наблюдения, эксперимента, анализа и синтеза.

3. Отчетно-оформительский. Составление названия исследовательского проекта, изложение проекта.

4. Информационно-презентативный. Защита проекта, самооценка и оценка проектов» (Розанов Л.Л., 2007, с. 39-42).

В своем диссертационном исследовании, посвященном ИКТ в обучении иностранному языку, Н.Ю. Пахомова выделила четыре последовательных этапа реализации метода - «погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация результатов» (Пахомова Н.Ю., 2003, с. 47).

Проведем сравнительный анализ представленных вариантов реализации метода проектов. На наш взгляд, вариация, предложенная

Н.Ю. Пахомовой, необходима в реструктуризации через добавление дополнительных этапов. По сути, этап погружения в проект обозначен в общем ключе. Хотя, исходя из практик предыдущих исследований, он должен быть гораздо более вариативен и включать в себя компоненты постановки цели и объяснения ее участникам. Чего нет и во втором этапе – организация деятельности. Автор делает акцент именно на формации и подготовке непосредственно к самой деятельности, но опускает необходимость индивидуального или коллективного планирования деятельности обучаемыми. Также в заключительном этапе отсутствует компонент рефлексии и критической оценки проведенной работы, что не способствует исправлению ошибок, сделанных на предыдущих этапах.

В связи с чем этапы, разработанные Е.С. Полат (2000) и Л.Л. Розановым (2007), представляются более четко и структурно организованными и детально проработанными с позиции дидактического потенциала. Их анализ позволяет отметить перечень ключевых условий при реализации метода проектов.

Первое условие. Проектная деятельность в большинстве своем может быть структурно организована из трех составных элементов. Первый – аналитический, на котором обучающиеся осуществляют определение задач обучения и постановку целей, проводят соответствующий анализ методов и средств, необходимых для их выполнения, а также постепенно погружаются в суть проблемы. Второй – исполнительный, являющийся процессом выполнения, в котором обучающимся необходимо выполнить самостоятельный поиск и анализ полученной информации, способствующей созданию необходимого продукта деятельности с последующей его презентацией. Третий – заключительный, включающий в себя критическую оценку проделанной работы самими обучающимися, рефлексию и финальную оценку каждого отдельно взятого участника проектной деятельности. Для обеспечения большей эффективности процесса, этапы

целесообразно разделить на шаги, которые впоследствии определяют последовательность реализации проекта.

Второе условие. В рамках реализации проектной деятельности обучающиеся развивают не только необходимые навыки и умения письменной речи, но и овладевают умениями автономной учебной деятельности. Дистанцирование от формата тесного взаимодействия с преподавателем позволяет в дальнейшем самостоятельно развить учебно-познавательные навыки.

Третье условие. Как и любой проект, связанный с образовательным процессом или обучением, он предрасполагает к сочетанию аудиторной и внеаудиторной форм работы.

Четвертое условие. При реализации проектов обучающиеся могут применять навыки письменной и устной речи как на иностранном, так и на родном языках. Это способствует нивелированию потенциального недопонимания в общении и достижению эффективности.

Пятое условие. Одним из обязательных условий эффективной реализации является презентация полученных результатов выполненного проекта.

Шестое условие. Критическая оценка проделанной работы и последующая рефлексия сильных и слабых сторон с устранением ошибок. Данное условие поможет обучающимся не только подвести логичный итог выполненных целей и решенных задач, но и обзавестись необходимым опытом и умениями в учебно-познавательной деятельности, что, несомненно, окажет влияние на дальнейшую самореализацию.

Подводя итог, можно заключить, что выделенные отечественными учеными-педагогами этапы организации проектной деятельности имеют унифицированный характер. Общность определенных различными исследователями этапов может послужить основой для разработки и применения проектов в разных учебных дисциплинах. В центре нашего диссертационного исследования находится разработка методики обучения

письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы. Проведем анализ уже существующих технологий и методик обучения иноязычному письменному высказыванию при помощи информационно-коммуникационных технологий.

Е.А. Ильина (2013) в своем диссертационном исследовании, посвященном развитию умений письменной речи на основе интернет-технологий, выделила следующие этапы обучения:

1. Подготовительный этап. На данном этапе обучающимся предоставляется возможность просмотреть представленный в сети Интернет ресурс, выделить наиболее существенную информацию из просмотренного и принять участие в дискуссии по заданной теме и затем выдвинуть гипотезу;

2. Процессуальный этап. Обучающиеся в рамках данного этапа самостоятельно прослушивают/прочитывают/просматривают представленную информацию, а затем делают выписки/отделяют полученную информацию/письменно выделяют главную мысль. Кроме того, обучающиеся участвуют в дискуссии, обсуждая полученные задания/вопросы и индивидуально прорабатывают ответы на вопросы.

3. Оценочный этап. На заключительном этапе обучающиеся оценивают полученные результаты и рефлексиируют на ими же проделанную работу.

Т.Ю. Павельева (2010) в своем научном исследовании о развитии умений письменной речи посредством блог-технологий, а именно учебного блога, выделила четыре этапа. Первый – *подготовительный (технический) этап*. Осуществляется техническая подготовка по созданию учебных блогов студентами с возможностью авторской публикации. Второй – *установочный этап*. На данном этапе преподаватель определяет ряд заданий, необходимых к выполнению, обозначает критерии дальнейшей оценки и совместно со студентами указывает сроки реализации проекта. Третий – *процессуальный этап*. Обучающиеся в своих собственных учебных блогах публикуют выполненные задания, принимают участие в обсуждении работ других участников посредством комментирования. Преподаватель на данном этапе

выступает в роли модератора процесса. Четвертый и заключительный – *оценочный этап*. Преподавателем производится оценка проделанной работы на основе обозначенных ранее критериев, обучающиеся используют возможность оценки опубликованных материалов других участников.

А.К Черкасов (2012) акцентировал внимание на использовании веб-форумов при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Ученым были выделены три последовательных этапа, включающие в себя восемь шагов.

Подготовительный этап. На начальном этапе реализации проекта преподавателем дается ряд рекомендаций. В них входят необходимые задания, обозначается объем дальнейшей работы, определяется ее ключевая составляющая и критерии финальной оценки. Кроме того, студенты знакомятся с материалом, представленным на веб-форуме, с которым им предстоит работать.

Процессуальный этап. Следующий этап представляет собой непосредственный процесс работы студентов с веб-форумом. Они занимаются поиском, сбором и оценкой информации, представленной в сети Интернет. Затем публикуют информационное сообщение, включающее в себя реакцию на прочитанный текст, а также выраженное мнение по заявленным в данной проблематике вопросам. Заключительный шаг данного этапа подразумевает дискуссионный компонент при оценке опубликованных сообщений студентов.

Заключительный этап. Студентами осуществляется процесс рефлексии – они определяют сильные и слабые места в процессе работы, отмечают имевшие место трудности и высказывают предложения по улучшению. Преподаватель производит оценку работы студентов и уровня сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Канадский исследователь С. Доунс (2004) в одном из своих многочисленных научных исследований о типологии блогов предложил

алгоритм использования сервиса «Вики» в образовательном процессе. Автором были выделены следующие этапы: 1) преподаватель определяет ключевые цели и главную суть проекта, объяснив ее студентам; 2) преподаватель создает свою личную страницу, где он публикует расписание, различные объявления и материалы об изучаемом предмете; 3) обучающиеся регистрируют на вики-платформе собственные аккаунты для публикации выполненных домашних заданий и выстраивания процесса коммуникации с другими студентами; 4) преподавателем осуществляется каждодневный мониторинг личных страниц студентов с последующей оценкой выполненных заданий; 5) преподаватель и студенты по окончании курса или семестра инициируют дискуссию, в ходе которой происходит обмен полученным опытом и разработка рекомендаций по улучшению курса (Downes, S., 2004).

Одной же из самых первых научных работ, посвященных использованию блог-технологий в процессе обучения иностранному языку, является статья П.В. Сыроева «Блог-технология в обучении иностранному языку». В ней автор выделяет три этапа и девять шагов. Подготовительный этап: преподаватель объясняет обучающимся ключевые этапы проектной деятельности, знакомит их с проектом, определяет его тему и отмечает важность соблюдения правил информационной безопасности в сети Интернет. Обучающиеся регистрируются на представленной площадке и знакомятся с правилами публикации в блоге. Процессуальный этап – обучающиеся выбирают тему проекта, осуществляют начальный поиск необходимой информации и подбор соответствующего материала. Затем ими же осуществляется публикация письменной работы в личном блоге с последующим комментированием опубликованных работ своих товарищей. Заключительный шаг процессуального этапа подразумевает ответную реакцию обучающихся в виде корректировки опубликованной работы или письменного ответа на соответствующий комментарий. Заключительный (оценочный) этап – обучающиеся за счет самоанализа оценивают

проделанную ими работу, отмечая возникшие в ее ходе трудности, и определяют способы ее улучшения в дальнейшем. Преподаватель, руководствуясь обозначенными ранее критериями, дает собственную оценку деятельности обучающихся (Сысоев П.В., 2012).

Как показывает анализ представленных алгоритмов и технологий обучения различным видам речевой деятельности при помощи информационно-коммуникационных технологий, их фундаментальной основой являются разработанные Е.С. Полат (2000), В.В. Сафоновой (2004) и П.В. Сысоевым (2007) методики с их этапами и шагами. Дифференциация в количественном компоненте может быть обусловлена как определенной предметной областью знания, так и спецификой избранного компонента речи. Кроме того, стоит отметить зачастую разнящиеся дидактические свойства и методические функции отдельно взятых средств интернет-технологии. В частности, если речь ведется об обучении письменной речи на основе блог-технологии, то алгоритм включал шаг публикации за счет технических особенностей отдельного вида блога. Если же ключевой составляющей алгоритма является работа в веб-форуме, то он не предполагает публикации сообщений в отдельно взятом блоге или на личной страничке обучающегося.

В большинстве своем учеными выделялось три-четыре основных этапа и от шести до девяти последовательных, связанных между собой шагов. Унифицируя и приводя к общей модели проанализированные алгоритмы и технологии, можно обозначить их структуру следующим образом. Первый этап – вводный, основная цель которого познакомить обучающихся с особенностями технического функционала используемой Интернет-технологии и обозначить дальнейший формат работы (критерии, сроки выполнения, постановка целей и задач). Второй – процессуальный, необходимый для выполнения поставленной задачи через поиск, анализ, применение необходимой информации с последующей публикацией. Третий

– оценочный, основная задача которого состоит в оценке проделанной работы не только преподавателем, но и самим обучающимся.

Предлагаемый алгоритм обучения включает в себя пять последовательных этапов, состоящих из двенадцати шагов, с описанием действий преподавателя и студента в образовательном процессе. Взяв во внимание особенность работы внутри блога учебной группы, а также приняв во внимание тот факт, что письменные работы требуют большого объема времени, приоритетной формой работы будет являться внеаудиторная (табл. 5).

Таблица 5

Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы

Этап I. Вводный		
<i>Шаг 1. Осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач, и сроков выполнения.</i>		
Действия преподавателя	Действия студентов	Форма работы
<ul style="list-style-type: none"> - Делит студентов на небольшие группы; - объясняет суть и концепцию дальнейшей работы с проектом; - определяет цель проекта; - определяет задачу проекта; - обозначает сроки выполнения проекта; - Обозначает критерии финальной оценки. 	<ul style="list-style-type: none"> - Задают организационные вопросы; - принимают участие в обсуждении целей, задач и сроков выполнения проекта 	Аудиторная
Этап II. Технический		
<i>Шаг 2. Регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к Блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - Дает студентам адрес домена блога учебной группы; - объясняет студентам способ регистрации; - объясняет студентам технические особенности 	<ul style="list-style-type: none"> - Получают адреса домена блога учебной группы; - регистрируются на представленной платформе сети интернет; - знакомятся с техническими особенностями блога 	Аудиторная

<p>блога учебной группы;</p> <ul style="list-style-type: none"> - оказывает способы публикации материалов 	<p>учебной группы;</p> <ul style="list-style-type: none"> - пробуют опубликовать материал 	
<p>Шаг 3. Обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Объясняет студентам правила информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы; - показывает техническую составляющую блога учебной группы при авторизации аккаунта 	<ul style="list-style-type: none"> - Задают возникающие в ходе обсуждения организационные вопросы; - разбираются в технической составляющей блога учебной группы при авторизации аккаунта 	Аудиторная
<p>Этап III. Учебно-тренировочный</p> <p>Шаг 4. Объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и практический)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Объясняет студентам особенности структуры написания научного документа; - объясняет теоретический компонент написания научного документа; - объясняет практический компонент написания научного документа 	<ul style="list-style-type: none"> - Знакомятся со структурой написания научного документа; - знакомятся с теоретическим компонентом написания научного документа; - знакомятся с практическим компонентом написания научного документа 	Внеаудиторная
<p>Шаг 5. Отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на изучение теории.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Составляет комплекс тренировочных заданий, нацеленных на отработку теоретического компонента структуры написания; - публикует комплекс тренировочных заданий в блоге; - осуществляет функцию модерирования процесса работы и следит за корректностью выполнения заданий; 	<ul style="list-style-type: none"> - Выполняют комплекс тренировочных заданий, нацеленных на отработку теоретического компонента структуры написания; - публикуют выполненные задания в отведенном для этого разделе; - осуществляют работу над ошибками 	Внеаудиторная

<ul style="list-style-type: none"> - производит оценку выполненных заданий, указывая на ошибки и корректируя их 		
<p>Шаг 6. Отработка практического компонента написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на овладение структурой написания</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Составляет комплекс тренировочных заданий, нацеленных на отработку практического компонента структуры написания; - публикует комплекс тренировочных заданий в блоге; - осуществляет функцию модерирования процесса работы и следит за корректностью выполнения заданий; - производит оценку выполненных заданий, указывая на ошибки и корректируя их 	<ul style="list-style-type: none"> - Выполняют комплекс тренировочных заданий, нацеленных на отработку практического компонента структуры написания; - публикуют выполненные задания в отведенном для этого разделе; - осуществляют работу над ошибками 	<p>Внеаудиторная</p>
<p>Этап IV. Презентационный</p> <p>Шаг 7. Поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Совместно со студентами определяет тему и жанр научного документа в сфере письменного академического дискурса; - с позиции модератора осуществляет контроль за процессом работы 	<ul style="list-style-type: none"> - Совместно с преподавателем определяют тему и жанр научного документа в сфере письменного академического дискурса; - осуществляет поиск необходимой информации и материала в сети Интернет; - производят анализ полученной информации, выделяя главную суть 	<p>Внеаудиторная</p>
<p>Шаг 8. Публикация материала в блоге учебной группы. Студенты публикуют выполненное задание (научный документ)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - С позиции модератора осуществляет мониторинг за процессом публикации 	<ul style="list-style-type: none"> - Публикуют выполненное задание (научный документ) в соответствующем разделе 	<p>Внеаудиторная</p>

	блога учебной группы	
Шаг 9. Ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами с последующим их комментированием		
- Осуществляет мониторинг процесса оценки; - с позиции модератора дискуссии студентов задает ей необходимое течение	- Поочередно просматривают опубликованные научные документы своих одноклассников; - комментируют их в соответствующем разделе; - принимают участие в дискуссии-обсуждении опубликованных материалов	Внеаудиторная
Шаг 10. Повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей. Студенты публикуют итоговый вариант научного документа		
- С позиции модератора осуществляет контроль за процессом работы	- Основываясь на комментариях и проведенном обсуждении, вносят коррективы в научный документ и повторно его публикуют; - отвечают на комментарии других студентов, оставляя документ без изменений	Внеаудиторная
Этап V. Итоговый		
Шаг 11. Оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению		
- С позиции модератора осуществляет контроль за процессом работы	- Самостоятельно оценивают проделанную работу; - рефлексиируют; - выявляют сильные и слабые стороны собственной работы; - обозначают возникшие при выполнении работы трудности; - разрабатывают рекомендации по дальнейшему улучшению работы	Аудиторная
Шаг 12. Оценка проделанной работы преподавателем на основе		

<i>обозначенных критериев</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - Основываясь на обозначенных ранее критериях, производит оценку проделанной работы. - выявляет сильные и слабые стороны работы; - указывает на ошибки; - дает рекомендации по улучшению 	<ul style="list-style-type: none"> - Принимают оценку преподавателя; - участвуют в обсуждении рекомендаций по улучшению работы. 	Аудиторная

Пятый и шестой шаги алгоритма предполагают выполнение тренировочных заданий, нацеленных на формирование навыков и умений письменной речи в жанрах письменного академического дискурса. При всей вариативности, на наш взгляд, именно составление писем на иностранном языке включает в себя наибольшее количество составных элементов, также присутствующих в большинстве других жанров. В таблице 6 представлена типология тренировочных заданий, способствующих развитию умений письменной речи.

Таблица 6

Типология тренировочных заданий, способствующих развитию умений письменной речи

Тип задания	Примеры тренировочных заданий
Задания на изучение структурной составляющей письма	Изучите предложенный вариант письма: <ul style="list-style-type: none"> - Из каких структурных элементов состоит письмо? - Кому адресован данный научный документ? - К какому стилю относится данный научный документ? - Какие лексические средства использованы в тексте? - Какие синтаксические средства использованы в тексте? - Какие словообразовательные средства использованы в тексте? - Как строятся и какие правила используются

	<p>при построении составных элементов письма (обращение, основной текст послания, заключительная фраза послания, заключительная формула вежливости, вложения, постскрипtum)?</p>
<p>Задания на закрепление структурной составляющей научного документа</p>	<p>Проанализируйте представленный научный текст:</p> <ul style="list-style-type: none"> - К какому стилю можно отнести представленный научный текст? - На какие составные элементы написания письма можно его разделить? - Разделите текст на абзацы и дайте названия его составным элементам. - Дан ряд определений. Вам необходимо отметить те, которые не подходят по стилю и объяснить почему. - Что должно содержаться в заголовке (шапке) письма? - Как строится обращение? Какие вводные слова и словосочетания могут быть использованы? - Что из себя представляет основной текст послания? - Как выглядит заключительная фраза? Приведите примеры. - В чем ее различие с заключительной формулой вежливости? - Что могут включать в себя вложения? - Что такое «постскрипtum»?
<p>Задания на лонгирование основного текста послания</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Изучите основной текст послания. В чем заключается основная мысль текста? - Какие языковые средства используются в данном научном документе? - Какие слова и грамматические конструкции указывают на определенный стиль? - Дополните авторскую мысль соответствующими словосочетаниями. - Ответьте на обозначенные в тексте вопросы и выстройте причинно-следственную и логическую связи. - Подберите синонимы к словам, служащим маркерами определенного стиля научного текста. - Вам необходимо обосновать отказ в приеме

	сотрудника на работу. Используйте слова <i>firstly, secondly, thirdly</i> .
Задания на написание составных элементов структуры письма	<ul style="list-style-type: none"> - Напишите заголовок к научному документу. - Напишите приветствие (обращение) к адресату. - Обозначьте и напишите главную мысль научного документа (основной текст послания). - Напишите заключительную фразу послания. - Добавьте соответствующие теме вложения. - Добавьте постскриптум с указанием инициалов исполнителя.

Приняв во внимание уровень знания языка магистрантов, а также уровень владения представленным материалом, преподаватель имеет право видоизменять количество, последовательность и набор тренировочных заданий.

2.3. Подготовка, проведение и результаты эксперимента по обучению письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы

В данном параграфе второй главы представлено: 1) процесс описания, подготовки и дальнейшего проведения эксперимента по обучению письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы; 2) обсуждение полученных результатов – количественных и качественных данных.

Целью проведения данного эксперимента является проверка эффективности и работоспособности разработанной и представленной в настоящем диссертационном исследовании методики обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы. По результатам проведенного педагогического эксперимента была осуществлена проверка рабочей гипотезы исследования, заключающейся в предположении, что процесс обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы будет более эффективным, если разработка соответствующей этому методики обучения будет базироваться на определенных условиях. Условия представлены в таблице 7.

Таблица 7

Условия эффективности методики обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы

№	Условие
1	Обучение будет происходить посредством блога учебной группы на основе его дидактических свойств и методических функций
2	Происходит обучение конкретному набору речевых умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы
3	Алгоритм разрабатывается с учетом организационно-педагогических условий обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы: а) мотивация студентов

	развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы
4	Обучение происходит в соответствии с алгоритмом, состоящим из пяти этапов (вводный, технический, тренировочный, презентационный, итоговый) и им соответствующих двенадцати шагов

Эксперимент по обучению магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы по разработанной методике включал в себя решение следующих задач:

а) определение исходного уровня владения магистрантами экспериментальной и контрольной групп обучения письменным академическим дискурсом;

б) проведение обучения магистрантов письменному академическому дискурсу в экспериментальной группе по разработанной методике;

в) определение уровня владения магистрантами письменным академическим дискурсом после проведения эксперимента;

г) осуществление компьютерной обработки полученных данных в ходе констатирующего и контрольного срезов;

д) анализ и интерпретация полученных результатов эксперимента.

Эксперимент по обучению магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы проводился в течение одного учебного года – с сентября 2019 г. по март 2020 г. – на базе кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. В качестве участников эксперимента выступили 28 магистрантов направления подготовки 45.04.02 «Лингвистика». Уровень владения иностранными языком (английским) соответствовал уровню В2-С1 по Европейской шкале уровней владения иностранным языком.

Компонентно исследование состояло из трех этапов – констатирующего, формирующего и контрольного. В процессе работы обучающимся разрешалось пользоваться средствами сети Интернет для поиска и анализа необходимой информации. В качестве главного критерия оценки был выбран компонент уровня владения иностранным языком и профессионально ориентированная сторона работы. В таблице 8 обозначены и представлены критерии оценки письменных научных работ студентов магистратуры посредством блога учебной группы.

Таблица 8

Критерии оценки письменных научных работ студентов магистратуры посредством блога учебной группы

Описание критерия	Оценка (баллы)
1. Критерий оценки владения иностранным языком	
<i>1.1. Критерий оценки содержания письменной научной работы</i>	
Коммуникативная задача полностью выполнена. Магистрант соблюдает объем и стилевое оформление научного высказывания, принимая во внимание все аспекты выполнения коммуникативной задачи	Отлично (5)
Коммуникативная задача выполнена в большей мере. Магистрант в большинстве своем соблюдает объем и стилевое оформление научного высказывания, принимая во внимание все аспекты выполнения коммуникативной задачи	Хорошо (4)
Коммуникативная задача выполнена частично. Магистрант отчасти соблюдает объем и стилевое оформление научного высказывания, принимая во внимание некоторые аспекты выполнения коммуникативной задачи	Удовлетворительно (3)
Коммуникативная задача не выполнена абсолютно. Магистрант не соблюдает объем научного высказывания и не придерживается стилового оформления. Аспекты выполнения коммуникативной задачи во внимание не принимаются	Неудовлетворительно (2)
<i>1.2. Критерий оценки структурной организации письменной научной работы</i>	

Представленная письменная научная работа имеет четкую организацию структурных компонентов. Магистрант использует средства логической связи между составными частями научного документа	Отлично (5)
Представленная письменная научная работа в большинстве своем имеет организацию структурных компонентов. Магистрант преимущественно использует средства логической связи между составными частями научного документа, обеспечивая логичность высказывания	Хорошо (4)
Представленная письменная научная работа не имеет четкой структурной организации, но имеет определенную степень логичности высказывания. Магистрант опционально использует средства логической связи между составными частями научного документа	Удовлетворительно (3)
Представленная научная работа лишена логичности высказывания и структурной организации своих компонентов. Магистрант не использует средства логической связи	Неудовлетворительно (2)
<i>1.3. Лексический критерий оценки письменной научной работы</i>	
Использованная лексика соответствует поставленной задаче научной коммуникации и полностью отвечает году обучению магистранта. Лексические ошибки отсутствуют	Отлично (5)
Использованная лексика в большинстве своем соответствует поставленной задаче научной коммуникации и полностью отвечает году обучению магистранта. Лексические ошибки незначительны	Хорошо (4)
Использованная лексика частично соответствует поставленной задаче научной коммуникации и частично отвечает году обучения магистранта. Имеется определенное количество лексических ошибок	Удовлетворительно (3)
Использованная лексика полностью не соответствует стилю заданной письменной научной работы и полностью не отвечает году обучения магистранта. Большое количество лексических ошибок	Неудовлетворительно (2)
<i>1.4. Грамматический критерий оценки письменной научной работы</i>	
Магистрант использует грамматические конструкции, необходимые для выполнения	Отлично (5)

поставленной задачи. Грамматические и лексические ошибки отсутствуют	
Магистрант использует грамматические конструкции, необходимые для выполнения поставленной задачи. Незначительные грамматические и лексические ошибки не мешают положительной оценке работы	Хорошо (4)
Магистрант в меньшей степени использует грамматические конструкции и имеет определенное представление о грамматике иностранного языка. Имеются грамматические ошибки, влияющие на положительную оценку работы	Удовлетворительно (3)
Магистрант абсолютно не использует грамматические конструкции, необходимые для выполнения поставленной задачи, допускает большое количество грамматических ошибок, напрямую влияющих на оценку научной работы	Неудовлетворительно (2)
1.5. Пунктуационно-орфографический критерий оценки письменной научной работы	
Полное отсутствие орфографических ошибок, полное соблюдение правил пунктуации	Отлично (5)
Имеются незначительные орфографические ошибки при полном соблюдении правил пунктуации	Хорошо (4)
Незначительные орфографические ошибки при частичном соблюдении правил пунктуации	Удовлетворительно (3)
Значительные орфографические ошибки при полном несоблюдении правил пунктуации	Неудовлетворительно (2)
2. Профессионально ориентированная сторона работы	
2.1. Использование специализированной лексики	
Использованная лексика соответствует заданному стилю письменной научной работы	Отлично (5)
Использованная лексика в большей мере соответствует заданному стилю письменной научной работы	Хорошо (4)
Использованная лексика частично соответствует заданному стилю письменной научной работы	Удовлетворительно (3)
Использованная лексика полностью не соответствует стилю заданной письменной научной работы	Неудовлетворительно (2)
2.2. Соблюдение стилистических особенностей письменной научной работы	
В представленной автором письменной научной работе используются присущая стилю лексика, соблюдаются композиционно-лексическое единообразие и нейтральный тон повествования,	Отлично (5)

тематическая ограниченность, применяются устойчивые словосочетания, лишённые двойного смысла	
Письменная научная работа отвечает стилистическим требованиям письменной научной работы, имеются незначительные недочёты в построении композиционно-лексического единообразия. Применяемая лексика по большей части соответствует стилю письменной научной работы	Хорошо (4)
Авторская письменная работы имеет существенные недочёты в построении композиционно-лексического единообразия, соблюдении нейтрального тона повествования и тематической ограниченности. Применяемая лексика по большей части соответствует стилю письменной научной работы	Удовлетворительно (3)
Представленная автором письменная научная работа лишена композиционно-лексического единообразия, отсутствуют нейтральный тон повествования, не соблюдается тематическая ограниченность. Применяемая лексика не соответствует стилю письменной научной работы	Неудовлетворительно (2)
2.3. Уровень владения материалом	
Магистрант полностью понял смысловую составляющую текста, его стилистическую принадлежность и обозначенную в научном тексте проблему. Электронные справочные материалы практически не используются	Отлично (5)
Магистрант практически полностью понял смысловую составляющую текста, его стилистическую принадлежность и обозначенную в научном тексте проблему. Электронные справочные материалы используются редко	Хорошо (4)
Магистрант частично понял смысловую составляющую текста, отчасти смог определить его стилистическую принадлежность и обозначенную в научном тексте проблему. Электронные справочные материалы используются часто.	Удовлетворительно (3)
Магистрант не смог понять смысловую составляющую текста, не смог определить его стилистическую принадлежность и обозначенную в научном тексте проблему. Электронные справочные материалы используются часто, но без видимой	Неудовлетворительно (2)

пользы.	
2.4. Взаимодействие с собеседником	
Четко структурированные и аргументированные ответы на заданные в ходе дискуссии вопросы	Отлично (5)
Структурированные и по большей части аргументированные ответы на заданные в ходе дискуссии вопросы	Хорошо (4)
Частично структурированные и слабо аргументированные ответы на заданные в ходе дискуссии вопросы	Удовлетворительно (3)
Абсолютно не структурированные и не аргументированные ответы на заданные собеседником в ходе дискуссии вопросы	Неудовлетворительно (2)

Полученные результаты были закодированы с целью дальнейшего статистического анализа на кафедре лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Педагогического института Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Для проверки гипотезы нами был выбран t-критерий Стьюдента. Основанный на распределении Стьюдента, данный метод статистического анализа представляет собой сравнительное сопоставление двух данных контрольного и экспериментального срезов в выборках X и Y. Также данный критерий позволит выявить статистическую значимость средних величин \bar{X} и \bar{Y} . Сами выборки подразделяются на: зависимые и независимые. В первом случае речь ведется об одной и той же группе респондентов (магистрантов), чей уровень знания языка будет оцениваться до и после педагогического эксперимента. Во втором случае будут оцениваться результаты двух контрольных срезов у разных групп магистрантов (экспериментальная и контрольная). В рамках нашего диссертационного исследования мы будем использовать оба их варианта.

T-критерий позволит увидеть статистическую значимость (изменение) между результатами срезов экспериментальной и контрольной групп. В случае позитивного изменения показателей и демонстрации статистической значимости можно считать, что разработанная методика обучения студентов

магистратуры письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы является эффективной. Если же имеет место негативное изменение переменной или отсутствие статистической значимости, то можно считать разработанную методику неэффективной.

Расчет t-критерия Стьюдента будет осуществляться по следующей формуле:

$$Sd = \sqrt{S \frac{2}{x} + S \frac{2}{y}},$$

где \bar{X} - данные первой выборки, а \bar{Y} - данные второй выборки.

В рамках педагогического эксперимента нами были сформированы две равные группы респондентов в количестве 28 человек (14 человек – экспериментальная группа, 14 человек – контрольная группа) для того, чтобы выборки могли считаться равнозначными.

Разность между значениями X и Y рассчитывается по формуле:

$$d_i = x_i - y_i,$$

где \bar{d} представляется разностью средних значений.

$$t_{эмн} = \bar{d}/Sd,$$

$$\bar{d} = \sum \frac{d_i}{n} = \sum \frac{(x_i - y_i)}{n}.$$

Sd можно рассчитать по следующей формуле:

$$Sd = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n \cdot (n - 1)}}.$$

При статистической обработке полученных результатов с целью расчета t-критерия Стьюдента в рамках нашего диссертационного исследования использовалась программа Microsoft Excel 2007.

Тестирование любой статистической гипотезы без учета p-значения не представляется возможным. Это значение определяется в качестве ошибки при проверке гипотезы. При расчете t-критерия Стьюдента и p-значения формулируются нулевая (H_0) и альтернативная (H_1) гипотезы. Первый

вариант заключается в том, что разработанный метод не будет иметь должного эффекта. Второй – это предположение, подтверждающееся при несостоятельности первого варианта. Развернутая трактовка обеих гипотез представлена в таблице 9.

Таблица 9

Описание сформированных в ходе педагогического эксперимента гипотез

H₀ (нулевая)	H₁ (альтернативная)
Обучение студентов магистратуры письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы не будет иметь статистической значимости и конструктивной разницы в результатах традиционных методов обучения иностранному языку	Обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы будет эффективным, если: <ul style="list-style-type: none"> - обучение будет происходить посредством блога учебной группы на основе его дидактических свойств и методических функций; - происходит обучение конкретному набору речевых умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы; - алгоритм разрабатывается с учетом организационно-педагогических условий обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы: а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1; у преподавателей – С1-С2, г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»;

	д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы; - обучение происходит в соответствии с алгоритмом, состоящим из пяти этапов (вводный, технический, тренировочный, презентационный, итоговый) и им соответствующих двенадцати шагов.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

При расчете р-значения определяют три статистических уровня значимости. Если их показатели меньше 0.005, 0.01, 0.05, то гипотеза считается эффективной. Если же итоговый показатель больше 0.05, то результат педагогического эксперимента не представляется эффективным и нулевая гипотеза не отвергается.

Результаты статистической обработки данных констатирующего среза в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблице 10 и на рисунке 3.

Таблица 10

Результаты статистической обработки данных контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах

Средний балл (контрольная группа)	Средний балл (экспериментальная группа)	t-критерий Стьюдента	р-значение
<i>1.1. Критерий оценки содержания письменной научной работы</i>			
3,417	3,667	1,82	0,072
<i>1.2. Критерий оценки структурной организации письменной научной работы</i>			
3,250	3,583	1,43	0,173
<i>1.3. Лексический критерий оценки письменной научной работы</i>			
3,417	3,583	0,68	0,526
<i>1.4. Грамматический критерий оценки письменной научной работы</i>			
3,417	3,500	0,39	0,715
<i>1.5. Пунктуационно-орфографический критерий оценки письменной научной работы</i>			
3,333	3,667	1,41	0,179
<i>2.1. Использование специализированной лексики</i>			
3,250	3,667	1,82	0,072

2.2. Соблюдение стилистических особенностей			
3,333	3,750	1,60	0,124
2.3. Уровень владения материалом			
3,417	3,667	0,84	0,456
2.4. Взаимодействие с собеседником			
3,333	3,583	0,93	0,412

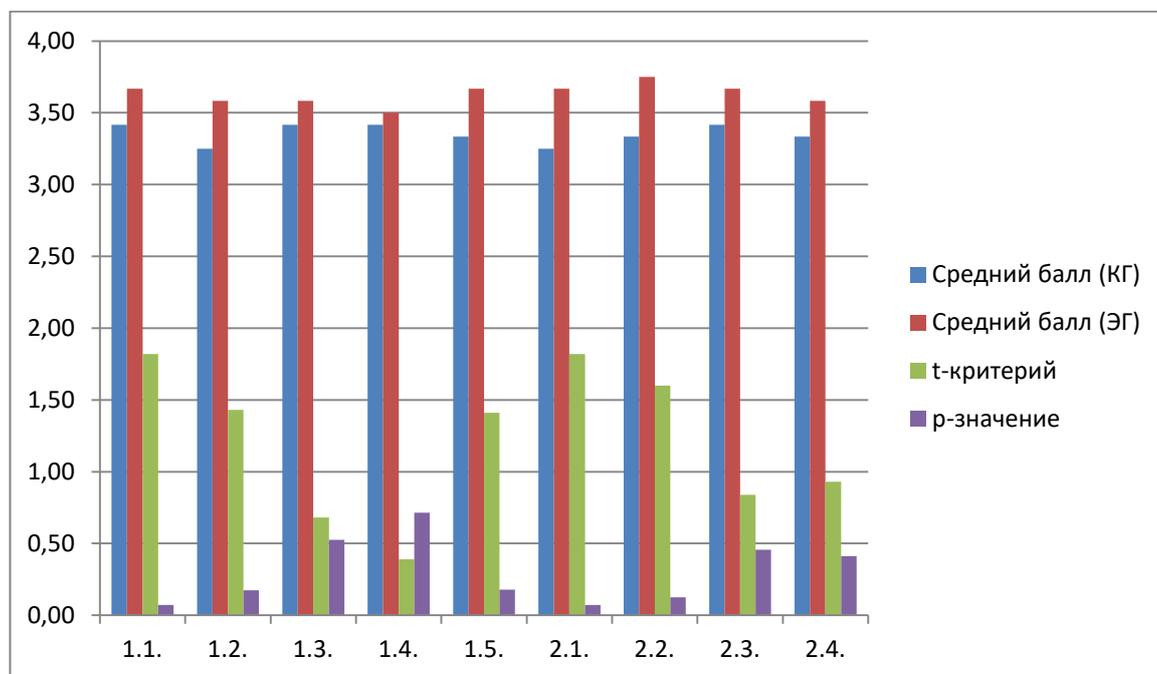


Рис. 3. Результаты статистической обработки данных контрольного среза в экспериментальной и контрольной группах

Представленные в таблице 11 данные свидетельствуют об отсутствии статистически значимых различий. Р-значение при выполнении всех обозначенных заданий составило отметку больше 0.05. Средними баллами в обеих группах значились «удовлетворительно» и «хорошо». Это свидетельствует о том, что студенты магистратуры уже имели определенное представление о структуре написания письма официально-делового стиля и в большинстве своем справились с поставленными задачами. Профессионально ориентированный критерий также получил преимущественно положительные оценки. Это связано с тем, что студенты в период обучения на первой ступени высшего образования (бакалавриат) изучали предмет «Иностранный язык для профессионального общения», в

связи с чем составные компоненты письма были им известны и частично отрабатывались.

Формирующий этап педагогического эксперимента проходил с сентября 2019 по март 2020 г. с нагрузкой 1 пара в неделю (1,5 часа). Магистранты обеих групп (контрольной и экспериментальной) использовали следующие пособия: Вальковская Н.В., Илюшкина М.Ю. Чтение и понимание английских текстов: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015; Губина Г.Г. Английский язык в магистратуре и аспирантуре. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2010; Федорова Л.М. Английский язык для специальных целей: сборник тестов: учебное пособие для вузов. Издательство: Экзамен. 2005.

Респонденты экспериментальной группы выполняли задания согласно разработанному алгоритму обучения письменному академическому дискурсу магистрантов (параграф 2.2 настоящего диссертационного исследования) в сочетании аудиторной и внеаудиторной форм работы посредством блога учебной группы. В таблице 11 представлено содержание обучения в соответствии с разработанным алгоритмом.

Таблица 11

Содержание обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы

Период времени	Изучаемые разделы	Развиваемые умения письменной речи
<i>1. Дискурс в лингвистике</i>		
Сентябрь 2019	1.1. История дискурса. 1.2. Дискурс как отдельная наука. 1.3. Дискурс в современной лингвистике. 1.4. Особенности использования дискурса в различных областях знания	Умение аргументировать свою позицию в письменной форме
<i>2. Письменный академический дискурс</i>		
Октябрь 2019	2.1. Виды и типы дискурса. 2.2. Различия между академическим и	Умение выражать свои

	<p>научным типом дискурса. 2.3. Особенности академического дискурса. 2.4. Особенности письменного академического дискурса</p>	<p>мысли в письменной форме</p>
<i>3. Жанровые особенности письменного академического дискурса</i>		
<p>Ноябрь 2019</p>	<p>3.1. Жанры письменного академического дискурса. 3.2. Особенности отдельных жанров письменного академического дискурса. 3.3. Жанры письменного академического дискурса и соответствующие им научные документы</p>	<p>Умение принять участие в обсуждении на иностранном языке</p>
<i>4. Текст выступления на научно-практической конференции как жанр письменного академического дискурса</i>		
<p>Декабрь 2019</p>	<p>4.1. Теоретический компонент обучения написанию текста выступления на научно-практической конференции. 4.2. Практический компонент обучения написанию текста выступления на научно-практической конференции</p>	<p>Умение подготовить и написать текст выступления на научно-практической конференции</p>
<i>5. Написание реферата на заданную тему как жанр письменного академического дискурса</i>		
<p>Январь 2020</p>	<p>5.1. Теоретический компонент составления реферата на заданную тему. 5.1.1. Структурные элементы реферата на заданную тему и правила их написания. 5.2. Практический компонент написания реферата на заданную тему</p>	<p>Умение подготовить и написать реферат на заданную тему</p>
<i>6. Письмо официально-делового стиля как жанр письменного академического дискурса</i>		
<p>Февраль 2020</p>	<p>6.1. Теоретический компонент подготовки к составлению письма официально-делового стиля. 6.1.1. Структурная составляющая написания письма официально-делового стиля. 6.2. Практический компонент написания письма официально-делового стиля</p>	<p>Умение подготовить и написать письмо официально-делового стиля</p>
<i>7. Научная статья как жанр письменного академического дискурса</i>		
<p>Март 2020</p>	<p>7.1. Теоретический компонент обучения написанию научной статьи по заданной проблематике.</p>	<p>Умение подготовить и написать</p>

7.2. Структура научной статьи. 7.3. Практический компонент написания научной статьи. 7.3.1. Отработка написания составных компонентов научной статьи	научную статью по заданной проблематике
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

Согласно содержанию обучения письменному академическому дискурсу магистранты в течение обозначенного периода времени обучались письменному академическому дискурсу. В качестве заключительного (контрольного) этапа педагогического эксперимента магистрантам было дано задание составить письмо официально-делового стиля. Результаты экспериментального среза представлены в таблице 12.

Таблица 12

Статистические результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах обучения

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
t-критерий Стьюдента	p-значение	t-критерий Стьюдента	p-значение
<i>1.1. Критерий оценки содержания письменной научной работы</i>			
2,78	0,01	2,81	0,01
<i>1.2. Критерий оценки структурной организации письменной научной работы</i>			
5,56	0,0001	3,2	0,002
<i>1.3. Лексический критерий оценки письменной научной работы</i>			
4,3	0,001	2,9	0,008
<i>1.4. Грамматический критерий оценки письменной научной работы</i>			
1,8	0,009	4,9	0,001
<i>1.5. Пунктуационно-орфографический критерий оценки письменной научной работы</i>			
3,21	0,007	1,5	0,005
<i>2.1. Использование специализированной лексики</i>			
2,93	0,009	3,5	0,004
<i>2.2. Соблюдение стилистических особенностей письменной научной работы</i>			
3,6	0,0052	1,9	0,007

2.3. Уровень владения материалом			
5,81	0,0001	3,95	0,001
2.4. Взаимодействие с собеседником			
4,78	0,001	6,5	0,0001

Представленные в таблице данные напрямую свидетельствуют о том, что студенты обеих групп – контрольной и экспериментальной – развили необходимые умения для освоения содержания обучения письменному академическому дискурсу. Компьютерный анализ данных показал статистическую значимость в результатах до и после проведения педагогического эксперимента. Магистранты развили определенный набор умений письменного академического дискурса при составлении письма официально-делового стиля, который включает в себя:

а) содержание письменной научной работы (КГ- $t = 2,78$ при $p = 0,01$; ЭГ – $t = 2,81$ при $p = 0,01$) (рис. 4);

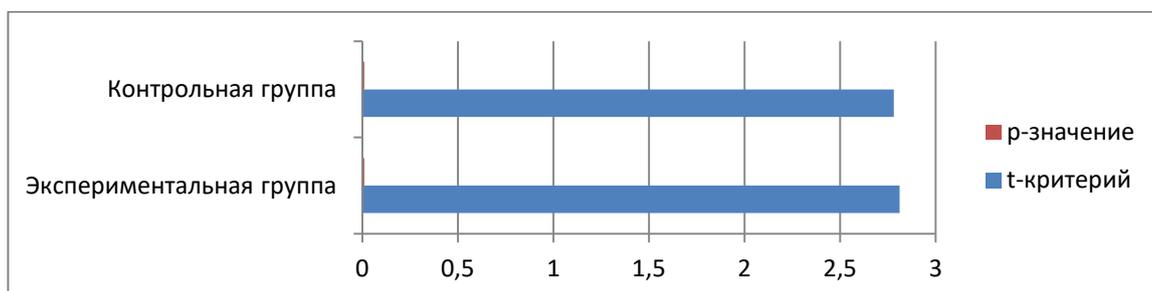


Рис. 4. Результаты эксперимента по критерию 1.1

б) структурная организация письменной научной работы (КГ- $t = 5,56$ при $p = 0,0001$; ЭГ – $t = 3,2$ при $p = 0,002$) (рис. 5);

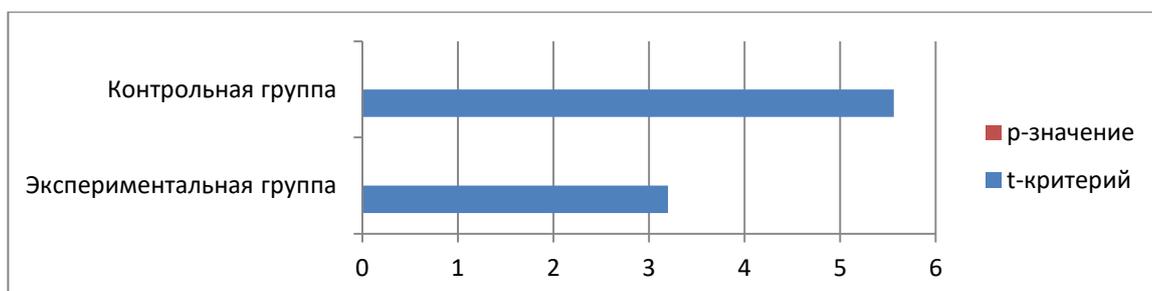


Рис. 5. Результаты эксперимента по критерию 1.2

в) использование лексических средств в письменной научной работе (КГ- $t = 4,3$ при $p = 0,001$; ЭГ – $t = 2,9$ при $p = 0,008$) (рис.6);

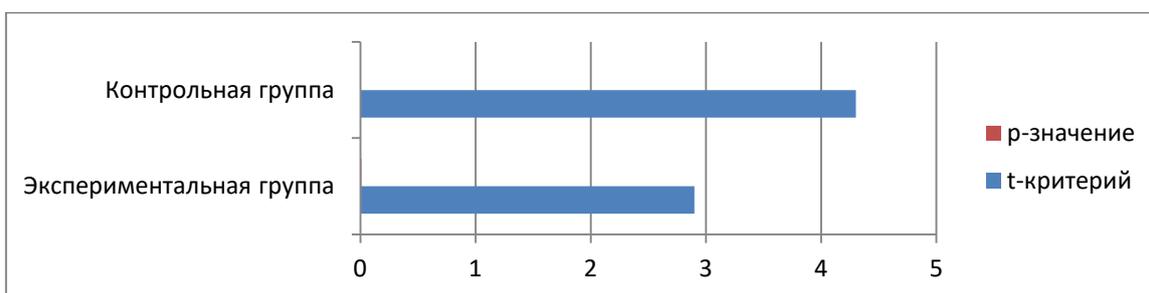


Рис. 6. Результаты эксперимента по критерию 1.3

г) использование грамматических конструкций в письменной научной работе (КГ- $t = 1,8$ при $p = 0,009$; ЭГ – $t = 4,9$ при $p = 0,001$) (рис. 7);

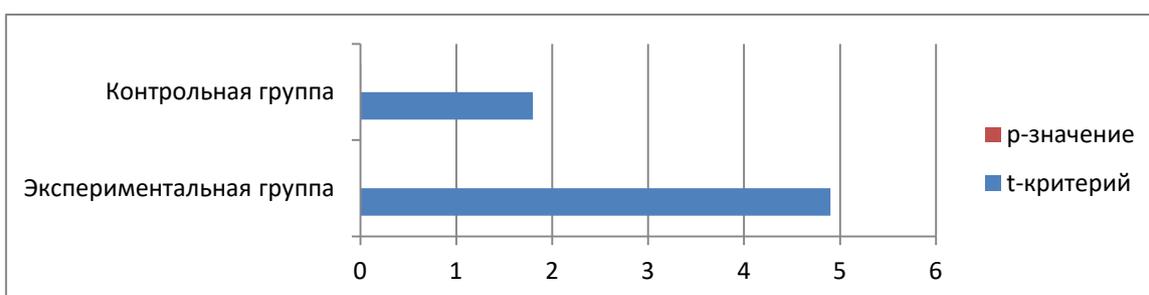


Рис. 7. Результаты эксперимента по критерию 1.4

д) соблюдение пунктуационно-орфографических норм (КГ- $t = 3,21$ при $p = 0,007$; ЭГ – $t = 1,5$ при $p = 0,005$) (рис. 8);

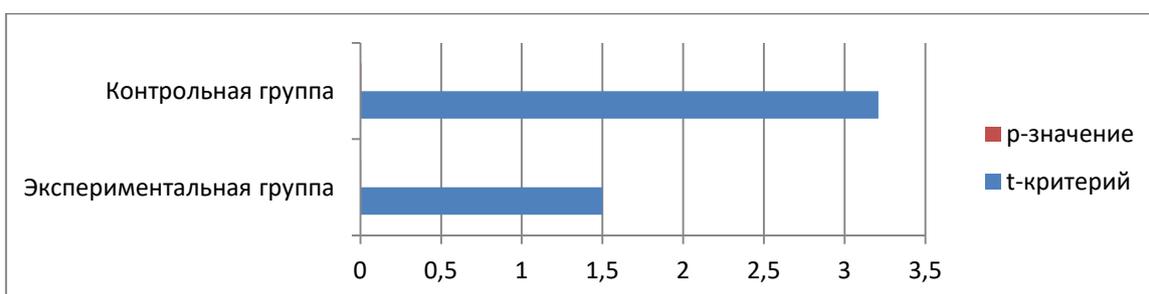


Рис. 8. Результаты эксперимента по критерию 1.5

Графически результаты экспериментального среза по критериям оценки знания английского языка представлены на рисунке 9.

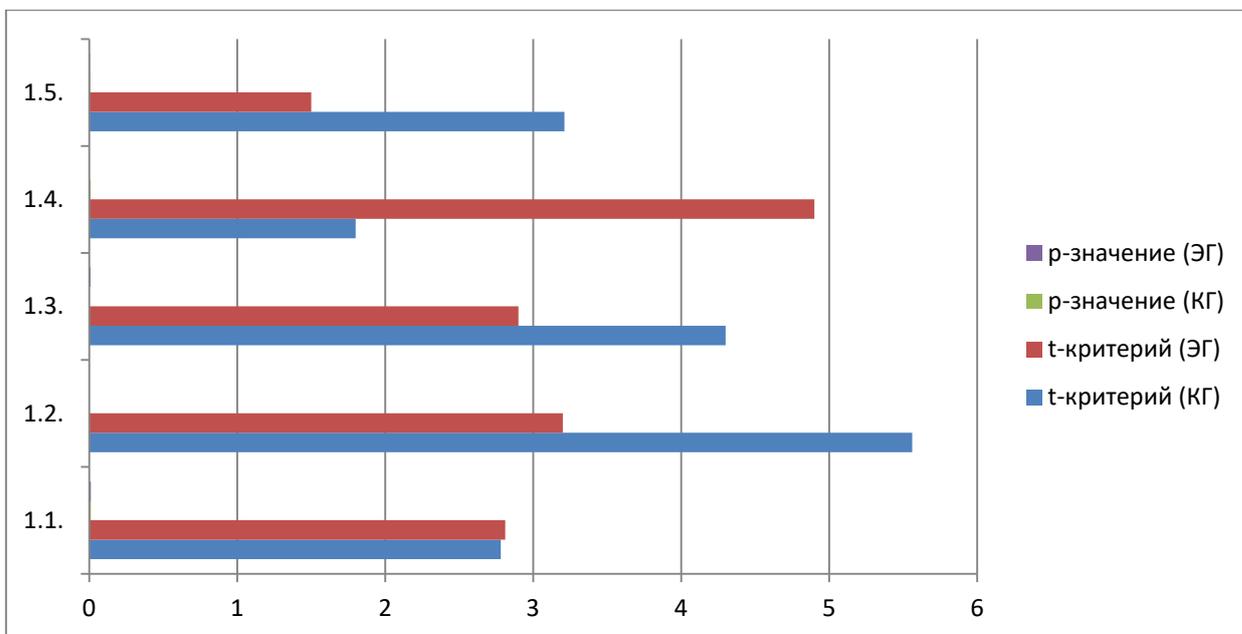


Рис.9. Результаты экспериментального среза по критериям оценки знания английского языка.

Профессионально ориентированная сторона письменной научной работы также подтверждает статистическую значимость. Однако стоит отметить, что в большей степени реализация разработанной методики оказала влияние на экспериментальную группу. Магистранты овладели такими умениями письменного академического дискурса в профессиональной сфере, как:

а) использование специализированной лексики (КГ- $t = 2,93$ при $p = 0,09$; ЭГ – $t = 3,5$ при $p = 0,004$) (рис. 10);

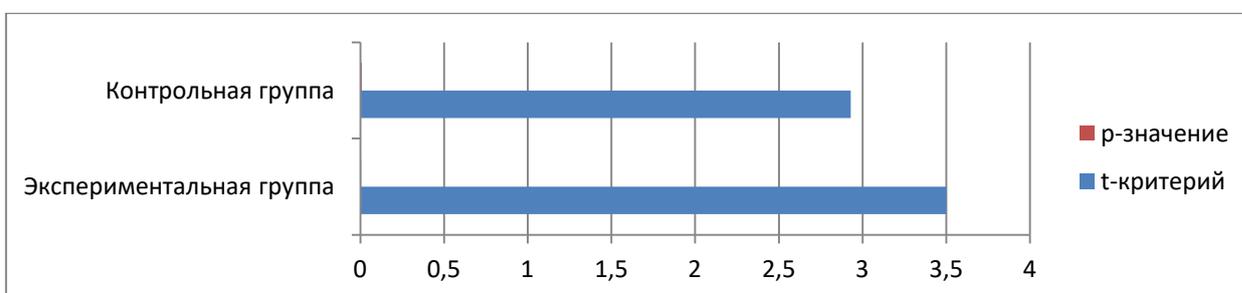


Рис. 10. Результаты эксперимента по критерию 2.1

б) соблюдение стилистических особенностей письменной научной работы (КГ- $t = 3,6$ при $p = 0,0052$; ЭГ – $t = 1,9$ при $p = 0,007$) (рис.11);

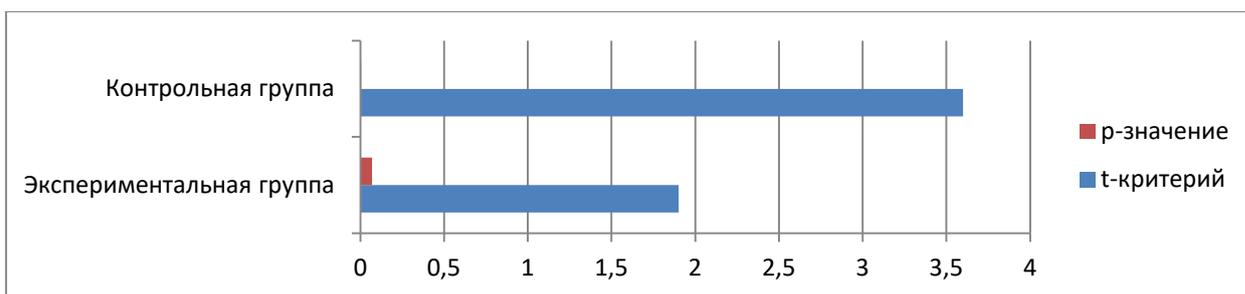


Рис. 11. Результаты эксперимента по критерию 2.2

в) уровень владения материалом (КГ- $t = 5,81$ при $p = 0,0001$; ЭГ – $t = 3,95$ при $p = 0,001$) (рис.12);

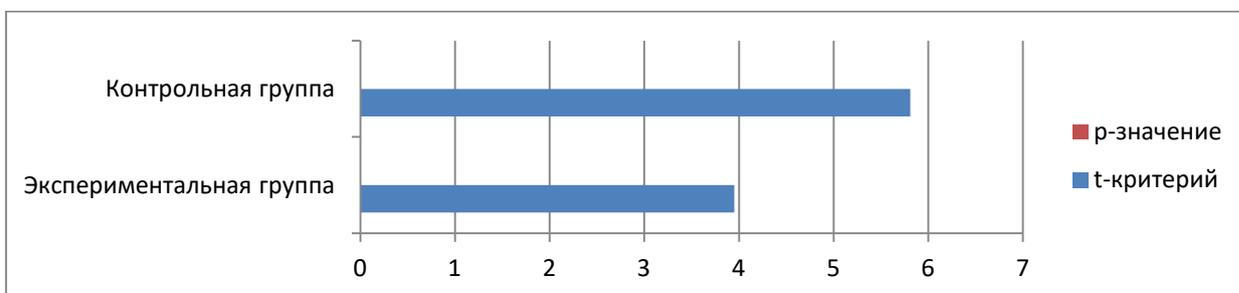


Рис. 12. Результаты эксперимента по критерию 2.3

г) уровень взаимодействия с собеседником (КГ- $t = 4,78$ при $p = 0,001$; ЭГ – $t = 6,5$ при $p = 0,0001$) (рис. 13);

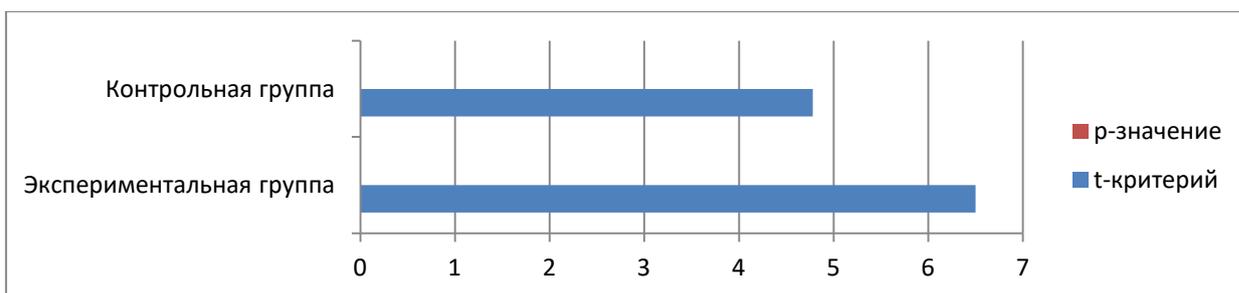


Рис. 13. Результаты эксперимента по критерию 2.4

Графически результаты экспериментального среза по критериям оценки профессионально-ориентированной стороны работы представлены на рисунке 14.

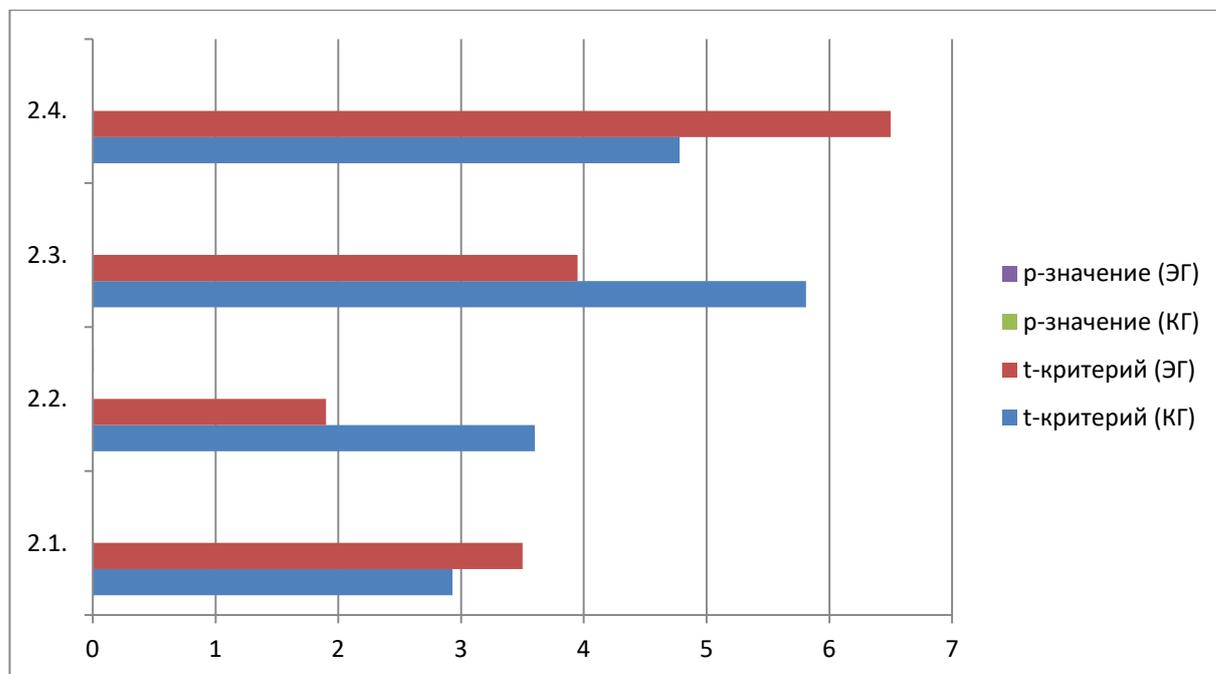


Рис.14. Результаты экспериментального среза по критериям оценки профессионально ориентированной стороны работы

Нельзя не отметить, что в процессе обучения академическому дискурсу во всем многообразии его видов и жанров необходимо учитывать *предметную область* знаний. Преподаватель должен обладать необходимым уровнем знаний в им преподаваемой области дискурса – юридического, политического, социального и т.д. Также данные таблицы свидетельствуют о том, что уровень компьютерной грамотности и лингвокомпьютерной компетенции у магистрантов повысился.

Сопоставление полученных данных экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах дает следующие результаты (табл. 13 и рис.15).

**Сопоставление результатов экспериментального среза в
контрольной и экспериментальной группах**

Средний балл (контрольная группа)	Средний балл (экспериментальная группа)	t-критерий Стьюдента	р-значение
<i>1.1. Критерий оценки содержания</i>			
4,333	4,750	1,82	$\leq 0,05$
<i>1.2. Критерий оценки структурной организации письменной научной работы</i>			
4,250	4,917	4,30	$\leq 0,05$
<i>1.3. Лексический критерий оценки письменной научной работы</i>			
4,417	4,833	2,24	$\leq 0,05$
<i>1.4. Грамматический критерий оценки письменной научной работы</i>			
4,333	4,750	2,16	$\leq 0,05$
<i>1.5. Пунктуационно-орфографический критерий оценки письменной научной работы</i>			
4,333	4,833	1,99	$\leq 0,05$
<i>2.1. Использование специализированной лексики</i>			
4,417	4,917	2,38	$\leq 0,05$
<i>2.2. Соблюдение стилистических особенностей письменной научной работы</i>			
4,250	4,750	2,25	$\leq 0,05$
<i>2.3. Уровень владения материалом</i>			
4,417	4,917	2,93	$\leq 0,05$
<i>2.4. Взаимодействие с собеседником</i>			
4,333	5,000	3,55	$\leq 0,05$

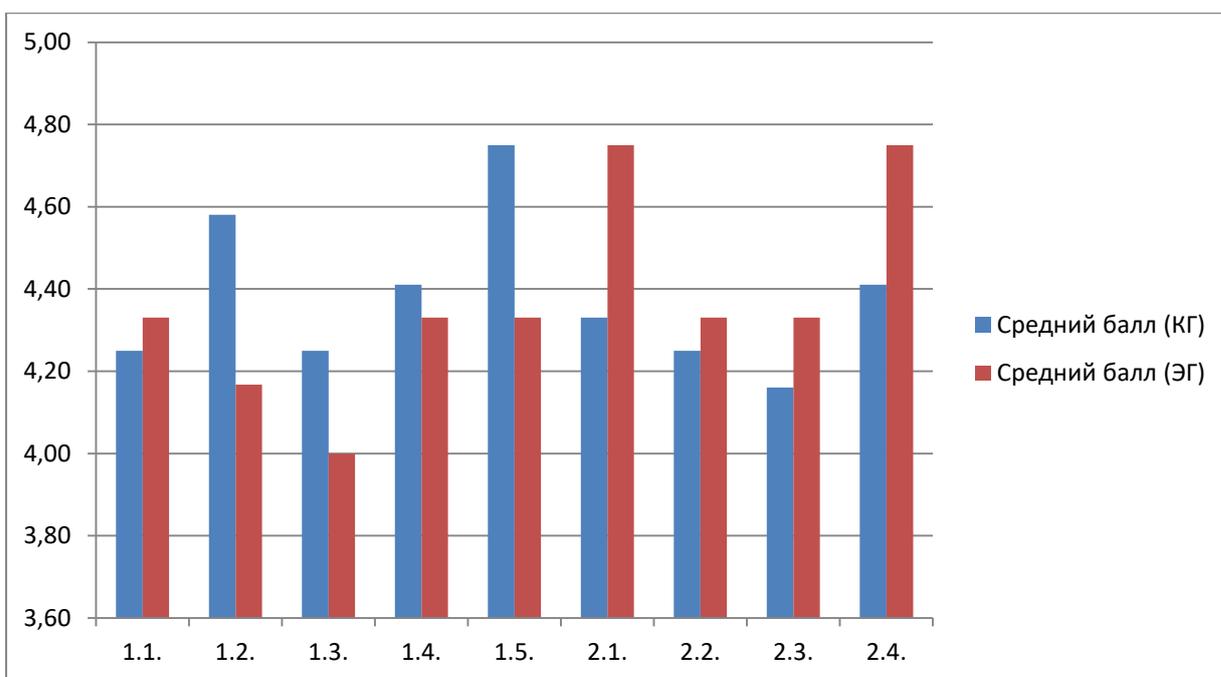


Рис. 15. Результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах

Результаты проведенного педагогического эксперимента напрямую свидетельствуют об эффективности разработанной методики обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы и подтвердили альтернативную гипотезу исследования, заключающуюся в предположении о том, что обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы будет эффективным, если:

- в основе разработанной методики обучения будут лежать дидактические свойства и методические функции блога учебной группы;
- происходит обучение конкретному набору речевых умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы;
- алгоритм разрабатывается с учетом организационно-педагогических условий обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы: а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной

группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы;

- обучение происходит в соответствии с алгоритмом обучения, состоящим из пяти этапов (вводный, технический, тренировочный, презентационный, итоговый) и им соответствующих двенадцати шагов.

Методические рекомендации по использованию блога учебной группы в обучении письменному академическому дискурсу магистрантов

Практический опыт и реализация авторской методики позволили разработать ряд методических рекомендаций, способствующих эффективности обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

1. Использование средств сети Интернет. В центре разработанной методики находится блог учебной группы – один из составных компонентов блог-технологии. В ходе выполнения практических заданий обучающимся разрешено использовать поисковые сайты с целью нахождения необходимой информации. Однако возникающие в процессе выполнения сложности могут повлечь за собой нарушение установленных сроков выполнения. Преподавателю стоит разработать и предоставить при необходимости перечень сайтов с необходимой информацией.

2. Использование родного языка в процессе обучения. Использование родного языка при обучении иностранному представляется одним из необходимых условий достижения эффективности. Реализация разработанной нами методики показала, что зачастую обучающимся с низким по сравнению с другими уровнем владения языком необходимо объяснить некоторые задачи на родном языке. Это способствует лучшему пониманию значений специализированной лексики и позволит нивелировать двойственность в ее понимании.

3. Грамотность письменного высказывания. Зачастую перед большинством исследователей встает вопрос о распределении предпочтений при обучении иностранному языку – языковая грамотность или объемность высказывания? Носители языка однозначно склоняются ко второму варианту, так как развернутое высказывание позволяет лучше овладеть необходимыми навыками ИКК. Однако в контексте нашего

диссертационного исследования в приоритет будет ставиться именно языковая грамотность. Подавляющее большинство жанров письменного академического дискурса предполагает строгое соблюдение лексических конструкций и аспектов стилевой принадлежности. И только при соблюдении строгих грамматических норм будут достигнуты необходимые результаты.

4. Разный уровень владения языком. Нередко в процессе обучения возникает ситуация, при которой в одной группе при работе с методом проектов оказываются ученики с сильно разнящимся уровнем владения иностранным языком. В этом случае преподавателю необходимо обеспечить определенный баланс при делении на небольшие группы при выполнении проектной методики – в одной мини-группе должны быть как ученики с высоким уровнем знания языка, так и с уровнем ниже. Кроме того, необходимо оптимизировать комплекс заданий с целью сохранения мотивации к обучению у всех магистрантов.

5. Сроки выполнения. Как показал опыт реализации разработанной методики, студенты, исходя из собственных навыков и умений, выполняют задания в приемлемом для себя режиме и временном отрезке, зачастую выходящем за границы, обозначенные методикой. В этом случае преподавателю нужно максимально четко определить сроки выполнения заданий и создать максимально комфортные условия для обучающихся.

Выводы по второй главе

Во второй главе настоящей диссертационной работы были решены четвертая и пятая задачи исследования.

Во-первых, в диссертации была разработана модель обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы. Данная модель включает в себя пять последовательных блоков: предпосылки, блок целевого определения (цель и задачи обучения), блок теоретического обоснования (подходы и принципы обучения), функциональный блок (организационно-педагогические условия обучения магистрантов, содержание обучения, методы, средства и организационные формы обучения, алгоритм обучения магистрантов), блок оценки результатов работы (результат обучения магистрантов).

Блок целевого определения представлен: современными требованиями ФГОС ВО (уровень магистратуры для неязыковых вузов); социальным заказом на подготовку магистрантов, владеющих умениями письменного академического дискурса для профессионального научного общения; противоречиями между лингводидактическим потенциалом блога учебной группы и отсутствием практической методики обучения письменному академическому дискурсу.

Основной целью обучения выступает обучение письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы. Данная цель разбивается на ряд задач, соответствующих обучению конкретным умениям письменного академического дискурса магистрантов.

Блок теоретического обоснования включает в себя подходы и соответствующие им принципы обучения. Основу модели составляют такие подходы, как: компетентностный, системный, личностно-деятельностный, когнитивный, коммуникативно-когнитивный. На практике они реализуются в соответствии с общедидактическими (сознательности, доступности и

посильности, активности, взаимности обучения, автономности обучения, новизны) и методическими (аппроксимации учебной иноязычной деятельности, билингвального обучения, принцип дифференцированного подхода, контекстного обучения, личностной направленности обучения, принцип поэтапности формирования навыков письма, последовательности, информатизации обучения, интерактивности) принципами.

В функциональный блок модели обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы входят такие составные компоненты, как организационно-педагогические условия, содержание обучения, методы, средства, организационные формы обучения и алгоритм обучения. Средством обучения в данной модели выступает блог учебной группы с его дидактическими свойствами и методическими функциями. Он взаимодействует с аналитическим и коммуникативным методами обучения, а также с сознательно-практическим методом и методами контроля. Содержание обучения магистрантов письменному академическому дискурсу определяется направлением подготовки магистрантов. Организационные формы обучения представлены аудиторной и внеаудиторной формой, находящейся в приоритете. В качестве организационно-педагогических условий обучения выступают: а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы. Учет обозначенных выше организационно-педагогических условий напрямую влияет на эффективность разработанной автором методики, состоящей из пяти этапов и соответствующих им двенадцати шагов.

Блок оценки результатов работы состоит из критериев и показателей оценки обученности магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы.

Во-вторых, во второй главе диссертации был разработан и описан алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы. Алгоритм включает в себя следующие этапы и соответствующие им шаги:

1) вводный этап (*шаг 1* - осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач, и сроков выполнения); 2) технический этап (*шаг 2* - регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы; *шаг 3* - обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы); 3) тренировочный этап (*шаг 4* - объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и практический); *шаг 5* - отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на изучение теории; *шаг 6* - отработка практического компонента написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на овладение структурой написания); 4) презентационный этап (*шаг 7* - поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи; *шаг 8* - публикация материала в блоге учебной группы. Студенты публикуют выполненное задание (научный документ); *шаг 9* - ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами, с последующим их комментированием; *шаг 10* - повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей. Студенты публикуют итоговый

вариант научного документа); 5) итоговый этап (*шаг 11* - оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению; *шаг 12* - оценка проделанной работы преподавателем на основе обозначенных критериев).

В диссертации четко обозначены и прописаны функции преподавателя и студента на каждом из этапов обучения.

В-третьих, с целью проверки эффективности разработанной и представленной в настоящем диссертационном исследовании методики обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы было проведено экспериментальное обучение, в ходе которого была доказана гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы будет эффективным, если:

- в основе разработанной методики обучения будут лежать дидактические свойства и методические функции блога учебной группы;

- происходит обучение конкретному набору речевых умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы;

- алгоритм разрабатывается с учетом организационно-педагогических условий обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы: а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы;

- обучение происходит в соответствии с алгоритмом обучения, состоящим из пяти этапов и двенадцати шагов: 1) вводный этап (*шаг 1* -

осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач, и сроков выполнения); 2) технический этап (*шаг 2* - регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы; *шаг 3* - обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы); 3) тренировочный этап (*шаг 4* - объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и практический); *шаг 5* - отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на изучение теории; *шаг 6* - отработка практического компонента написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на овладение структурой написания); 4) презентационный этап (*шаг 7* - поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи; *шаг 8* - публикация материала в блоге учебной группы. Студенты публикуют выполненное задание (научный документ); *шаг 9* - ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами, с последующим их комментированием; *шаг 10* - повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей. Студенты публикуют итоговый вариант научного документа); 5) итоговый этап (*шаг 11* - оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению; *шаг 12* - оценка проделанной работы преподавателем на основе обозначенных критериев).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего диссертационного исследования заключалась в разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке методики обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы.

В результате была подтверждена гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что обучение письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы будет эффективным, если:

- в основе разработанной методики обучения будут лежать дидактические свойства и методические функции блога учебной группы;

- происходит обучение конкретному набору речевых умений в сфере письменного академического дискурса, развиваемых посредством блога учебной группы;

- алгоритм разрабатывается с учетом организационно-педагогических условий обучения магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы: а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы;

- обучение происходит в соответствии с алгоритмом обучения, состоящим из пяти этапов и двенадцати шагов: 1) вводный этап (*шаг 1* - осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач, и сроков выполнения); 2) технический этап (*шаг 2* - регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы; *шаг*

3 - обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы); 3) тренировочный этап (*шаг 4* - объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и практический); *шаг 5* - отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на изучение теории; *шаг 6* - отработка практического компонента написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на овладение структурой написания); 4) презентационный этап (*шаг 7* - поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи; *шаг 8* - публикация материала в блоге учебной группы. Студенты публикуют выполненное задание (научный документ); *шаг 9* - ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами, с последующим их комментированием; *шаг 10* - повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей. Студенты публикуют итоговый вариант научного документа); 5) итоговый этап (*шаг 11* - оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению; *шаг 12* - оценка проделанной работы преподавателем на основе обозначенных критериев).

К основным выводам работы можно отнести следующие.

Во-первых, блог учебной группы – это коллективный блог, в котором обучающиеся одной группы публикуют свои работы для дальнейшего обсуждения с целью развития речемыслительных навыков. Он обладает определенным набором дидактических свойств и соответствующих им методических функций: а) *авторство* (в качестве автора или коллектива авторов блога учебной группы выступают магистранты с частично ограниченными правами модератора. Основной методической функцией

блога учебной группы будет выступать выстраивание процесса коммуникации между преподавателем и магистрантом, где в свою очередь главной целью определяется выполнение поставленной задачи в рамках обучения письменному академическому дискурсу. Магистрантом публикуется материал его личного авторства, который не подвергается дальнейшей правке); б) *возможность ограниченного доступа* (ввиду технических особенностей блога учебной группы доступ к опубликованным материалам предоставляется только участникам научной коммуникации. Модератором (преподавателем) определяется набор участников (магистрантов), который будет принимать непосредственное участие в обсуждении опубликованного материала, в дискуссии по заданной теме и выполнять задания, нацеленные на развитие умений письменного академического дискурса); в) *возможность интернет-коммуникации на единой площадке* (блог учебной группы позволяет ограниченному числу участников (магистрантов) принимать участие в процессе обучения письменному академическому дискурсу на выбранной модератором (преподавателем) площадке, представленной в глобальной сети Интернет. Дидактическое свойство «возможность ограниченного доступа» позволяет редактировать число участников процесса обучения); г) *модерация* (функция модерирования блога учебной группы закрепляется за преподавателем. Он может определять направление процесса обучения письменному академическому дискурсу, а именно: определять тему дискуссии, задавать вопросы в процессе обсуждения, публиковать различные задания или материалы, необходимые для развития коммуникативных умений. На основе технического функционала блога только за ним закрепляется возможность правки и удаления публикуемых пользователями материалов); д) *последовательность размещения публикуемых материалов* (материалы, публикуемые пользователями, размещаются в строго определенной последовательности. Такой формат публикации предрасполагает не только к выстраиванию коммуникации между преподавателем и магистрантом

посредством выполнения поставленных задач и работы над ошибками, но и рефлексии на работы других пользователей блога учебной группы. Благодаря хронологической последовательности публикаций, модератор (преподаватель) может отследить прогресс или регресс у магистрантов, провести анализ их познавательной способности и на его основе определять дальнейшие задания).

Во-вторых, был определен перечень умений в сфере письменного академического дискурса у студентов магистратуры. К ним будут относиться: написание основной части магистерской курсовой работы, составление и написание основной части письма официально-делового стиля, составление и написание глав и параграфов реферата по заданной теме, подготовка и написание тезисов для участия в научно-практической конференции, написание аннотации к научной статье, составление краткой характеристики научной работы для конкурса научных работ, составление и аргументированная оценка прочитанного произведения.

В-третьих, в первой главе диссертационного исследования было установлено, что обучение магистрантов письменному академическому дискурсу посредством блога учебной группы будет успешным при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- а) мотивация студентов развивать умения письменного академического дискурса посредством блога учебной группы;
- б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку;
- в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1, у преподавателей – С1-С2;
- г) реализация технологии «обучение в сотрудничестве»;
- д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы.

В-четвертых, разработана модель обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Модель состоит из пяти последовательных блоков: предпосылки, блок целевого определения, блок теоретического обоснования, функциональный

блок, блок оценки результатов работы. В качестве методологической основы выступают компетентностный, системный, личностно-деятельностный, когнитивный, коммуникативно-когнитивный подходы, реализуемые на практике при помощи общедидактических (сознательности, доступности и посильности, активности, взаимности обучения, автономности обучения, новизны) и методических (аппроксимации учебной иноязычной деятельности, билингвального обучения, принцип дифференцированного подхода, контекстного обучения, личностной направленности обучения, принцип поэтапности формирования навыков письма, последовательности, информатизации обучения, интерактивности) принципов.

В пятых, разработан алгоритм обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блога учебной группы. Он включает в себя пять этапов и двенадцать шагов: 1) вводный этап (*шаг 1* - осуществляется процесс вводного знакомства с проектной деятельностью в контексте использования блога учебной группы – описание проекта, постановка целей, определение задач, и сроков выполнения); 2) технический этап (*шаг 2* - регистрация на одной из платформ сети Интернет, относящейся к блог-технологии и являющейся ее подвидом – блогом учебной группы; *шаг 3* - обсуждение вопроса информационной безопасности в сети Интернет при работе с блогом учебной группы); 3) тренировочный этап (*шаг 4* - объяснение структуры написания определенного научного документа (теоретический аспект и практический); *шаг 5* - отработка теоретического компонента структуры написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на изучение теории; *шаг 6* - отработка практического компонента написания определенного научного документа. Студенты выполняют комплекс тренировочных заданий, направленных на овладение структурой написания); 4) презентационный этап (*шаг 7* - поиск информации по заданной теме проекта и ее дальнейшее использование при выполнении поставленной задачи; *шаг 8* - публикация материала в блоге учебной группы. Студенты

публикуют выполненное задание (научный документ); *шаг 9* - ознакомление и оценка материалов, опубликованных другими студентами, с последующим их комментированием; *шаг 10* - повторная публикация материала с учетом проведенной корректировки и исправлением ошибок или публикация ответов на комментарии других пользователей. Студенты публикуют итоговый вариант научного документа); 5) итоговый этап (*шаг 11* - оценка проделанной работы студентами с последующей рефлексией и выявлением сильных и слабых сторон при работе, а также определение рекомендаций по дальнейшему улучшению; *шаг 12* - оценка проделанной работы преподавателем на основе обозначенных критериев).

В-шестых, доказана эффективность методики обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы.

Перспективность настоящего исследования заключается в дальнейшей разработке проблемы использования блога учебной группы в обучении иностранному языку и обучении магистрантов письменному академическому дискурсу.

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. -2011.- №6. С. 45-55.
2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дис... докт. пед. наук.- СПб, 2003. - 446 с.
3. Алтухова М.К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза (На материале английского языка): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Санкт-Петербург, 2003. 280 с.
4. Алтухова М.К. Творческая письменная речь = Creative writing : учеб. пособ. : для студентов вузов, обучающихся по направлению «Филологическое образование» / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. – 135 с.
5. Аниськина Н.В. Формирование профессиональной дискурсивной компетенции у студентов-филологов в сфере письменного делового общения. Дис. ... канд. Пед. Наук. - Тольяти, 2009. – 243 с.
6. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): Дис. канд. пед. наук.- Тамбов, 2008. 157 с.
7. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
8. Астафьева Н.Е. Теоретические основы дидактической системы информатизации педагогической деятельности преподавателей профессиональных учебных заведений. Дис... докт. пед. наук.- СПб, 2003, 1997. 682 с.
9. Ахтаева Л.А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 7. С. 144–150.
10. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального

образования (методологические и методические вопросы). Методическое пособие. Изд. 5-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с

11. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, испр. и доп. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 111 с.

12. Баранова Е. А. Методика обучения сочинению-рассуждению на материале французского языка // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. №1. С.104-108.

13. Баранова Н. А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению : дис. . канд. пед. наук / Н. А. Баранова. -СПб., 2008. – 244 с.

14. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

15. Безукладников К.Э., Новосёлов М.Н.. Технологическое обеспечение компетентного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. - 2014. - № 5. – с. 104-107.

16. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам // М.: Просвещение; Издание 2-е, перераб. и доп. – 1965. – 227 с.

17. Беляева Е.В. Формирование информационной компетентности учащихся в процессе развития культуры мышления. // Формирование компетентностей у обучающихся в общеобразовательной и профессиональной школе. Межвузовский сб. науч. трудов. – Ульяновск, 2004.- С. 82-83

18. Беляевская, Е. Г. Когнитивные основания изучения семантики слова // Структуры представления знаний в языке. – М., 1994. – С. 88–96.

19. Беспалов П. В. «Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения» // Педагогика.- 2003.- №4.-С. 41-45.

20. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5-8.
21. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. – М.: Мос. гос. пед. ин-т, 1974. – 240 с
22. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе /И.Л.Бим. - М.: Просвещение, 1988. – 255 с.
23. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с.
24. Блинов В.К., Сергеев К.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. -М.: АРКТИ, 2007. – 133 с.
25. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
26. Борботько В.Г. Элементы теории дискурса. – Грозный: Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. – 113 с.
27. Борцов Ю. С. Образование в век информации: человек и новые информационные технологии обучения. М.: Педагогика, 2007. – 126 с.
28. Ван Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153–161.
29. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
30. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса. – Л.: Сэйдж пабликэйшнс, 1998. – 384 с.
31. Великанова А.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо // Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып.2. Самара: Профи, 2002. – 92 с.
32. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технологии // Новые методы и средства обучения, №2 (16). Педагогические технологии

контекстного обучения / Под ред. А.А. Вербицкого. – М.: Знание, 1994. – С. 3-57.

33. Виханский, О.С. Стратегическое управление / О.С. Виханский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Экономистъ, 2004. – 296 с. – (Серия «Классический университетский учебник»). – ISBN 5–98118–055–2.

34. Гальскова Н.Д. Новые технологии в контексте современной концепции образования в области иностранных языков/ Н.Д. Гальскова // ИЯШ. 2009. №7. С. 9-15.

35. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с

36. Громыко Ю. В. Проектное сознание / Ю. Громыко. – М.: Институт ученика Пайдея, 1998. – 551с.

37. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М., 2004. – 191 с.

38. Горбунов А. В. Методика обучения сочинению-объяснению и сочинению-аргументации на основе целостного подхода : автореф. дис. . канд. пед. наук / А. В. Горбунов. Улан-Удэ, 1999. – 204 с.

39. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 224 с.

40. Гузеев В.В. Модели образовательной деятельности гуманитарной системы // Педагогические технологии. – 2009. – № 3. – С. 10–16.

41. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. – 554 с.

42. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.

43. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Пер. с англ. З. С. Замчук. СПб.: Экономическая школа, 2001 г. 256 с.

44. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языкового вуза на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. - 2013. - № 1 (21). - С. 74-82.
45. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореферат дисс. канд. пед. наук: М.: МПГУ, 2012. – 23 с.
46. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
47. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. - 3-е изд., дополн./ Л. В. Занков - М.: Дом педагогики-1999. – 608 с.
48. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителей средней школы / автор И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1978. – 159 с.
49. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5.
50. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва, 1986. – 222 с.
51. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–42.
52. Иванченко, Д. А. Перспективы применения блог технологий в Интернет - обучении / Д.А. Иванченко // Информатика и образование.- 2007. № 2. - С. 120 - 122.
53. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы - СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
54. Ильина Е.А. Методика развития умений письменной речи учащихся на основе интернет-технологий: английский язык, средняя школа: автореф. дис...канд.пед. наук. Тамбв, 2013. 27 с.
55. Исаева О. Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку // Вестник Самарского государственного университета. 2007. № 1 (51). С. 127-135.

56. Казакова Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XIX вв.) // автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2012. 32 с.
57. Камянова Т.Г. Практический курс английского языка. – 3-е изд., - М.: Издательство «Дом Славянской Книги», 2005. – 384 с.
58. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
59. Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Карпова. – М., 2005. – 150 с.
60. Кибанов А.Я. – Управление персоналом организации / Под ред. М.: ИНФРА-М, 1999. – 512 с.
61. Кирилова Г. И. Информационные технологии и компьютерные средства в образовании // Educational Technology and Society. 2010. № 4. С. 23-29.
62. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с
63. Кожина М.Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 694 с.
64. Коменский Я.А. Избр. педагогические сочинения, М., 1955. – 650 с.
65. Крузе Б.А. Компетентностный подход в Российской Федерации: Определение понятия и структуры профессиональной компетентности будущего учителя. World Applied Sciences Journal (WASJ). – 2012. - № 20. – выпуск 20 (Специальный выпуск по педагогике и психологии). С. 20-23
66. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии/. В. Г. Крысько - М.: Владос-Пресс-2001. - 368 с.

67. Кудрявцева Л.В. Использование междисциплинарных телекоммуникационных проектов в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2007. – 236 с.
68. Кузнецов И.Н. Научное исследование. Методика проведения и оформления. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 460 с.
69. Кузьмина Л.Г. Пособие по развитию культуры письменной речи. М.: Евро-школа, 1988. – 46 с.
70. Кузьмина Л.Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: Дис. . кан. пед. наук. -М., 1998. - 206 с.
71. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В.. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001, № 2. С. 108-117.
72. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста: докл. VII Междунар. конф. М., 1999. С. 186–197.
73. Кумарова М.Г. Новый бизнес-английский. Курс деловой лексики английского языка. М., 1997. – 396 с.
74. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 35–43.
75. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики - М.: МГУ, 1981. – 584 с.
76. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М., 1983. - Т. 1. – 392 с.
77. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : Учеб. пособие для филол. спец. вузов/ М. : Высш. школа, 1981. - 159 с.

78. Мазунова Л.К. О роли письменной речи в обучении иностранным языкам // Коммуникативно-функциональное описание языка. Уфа: БашГУ, 1997. - С. 133.
79. Мазунова Л.К. Система обучения культуре иноязычного письма в языковом вузе // Вестник Башкирского университета, 2003. № - С. 129-133.
80. Мазунова Л.К. Письмо на иностранном языке как предмет обучения. - Уфа: РИО БашГУ, 2004 г. 142 с.
81. Майборода С.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 66-68.
82. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
83. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 187 с.
84. Миролубов А.А. Общая методика преподавания иностранного языка в средних специальных учебных заведениях. М., 1984. – 240 с.
85. Миролубов А.А. Изучение иностранных языков в школе: новые перспективы // Педагогика. 1998. - № 1. – С. 45-48
86. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. М.: Титул, 2010. – 464 с.
87. Митрофанова О. Д. Язык научно-технической литературы. М.: МГУ, 1973. – 149 с.
88. Мусницкая Е.В. Обучение письму: Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с
89. Мусницкая, Евгения Владимировна. Сто вопросов к себе и к ученику: Кн. для учителя [иностран. яз.] / Е. В. Мусницкая. - М. : Дом педагогики, 1996. – 190 с.

90. Могилев А. В. Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования/ Автореф. дис. ... д-ра пед. наук/А. В. Могилев Воронеж: ВГПУ-1999. 39 с.
91. Мордовина Т.В., Никульшина Н.Л. From Analysis to Teaching Types of Foreign Language Scientific Discourse //Вопр. соврем. науки и практики. Ун-т им. В.И. Вернадского.-2010. -№ 10-12(31). – С. 139-145.
92. Муэрс Р. Эффективное управление: Пер. с англ. Серия «Маркетинг и менеджмент в России и за рубежом». – М.: Финпресс, 1998. – 126 с.
93. Назаренко А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в обучении межкультурной коммуникации // Сборник статей 11-ой международной конференции Россия и Запад: диалог культур 28-30 ноября 2005. - Выпуск 13, часть 2. - Москва, 2006.
94. Назаренко А.Л. Технология wiki для создания виртуальной обучающей среды дистанционного культурологического курса "the world of Britain" // Язык и культура, 2017. №40. С. 244-253.
95. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики. – М.: Прогресс, 1978. – 480 с.
96. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 224 с.
97. Гузеев В.В. Модели образовательной деятельности гуманитарной системы // Педагогические технологии. – 2009. – № 3. – С. 10–16.
98. Новикова Е.Г. Языковые особенности организации текстов классического и сетевого дневников : дисс. ... канд. фил. наук. Ставрополь, 2005. – 225 с.
99. Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально- ориентированной технологии обучения. Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.

100. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0 [Электронный ресурс] // Компьютера Online. 2005. 18 октября. URL: <http://www.computerra.ru/think/234100>.
101. Орлов Г.А. Современная английская речь. – М.: Высш. шк., 1991. – 240 с.
102. Павельева Т.Ю. Развитие умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз): Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2010. – 21с.
103. Павельева Т. Ю. Моделирование процесса развития умений письменной речи средствами учебного интернет-блога // Вестник ТГУ. 2017. №2 (166). С. 20-27.
104. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. / Е. И. Пассов. - М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
105. Пассов Е. И., Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз. , 1989. – 276 с.
106. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. - М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
107. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: Русский язык, 1987. – 214 с.
108. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 - М. : НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.
109. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
110. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. - М., 1969. – 370 с.

111. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
112. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования.– М.: изд. центр «Академия», 2010. – 365 с.
113. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2001. № 3. С. 5-12.
114. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.
115. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. – 2000. № 1 №1. – С.4-11.
116. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высшее. пед. учеб. заведений/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
117. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. . Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: рек. УМО в качестве учеб. пособия для студентов высш. учеб. заведений /. - Москва : Академия, 2007. – 365 с.:
118. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учеб. пособие. М.: НВИ – Тезаурус, 2003. – 186 с.
119. Попова Н. В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход // – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – 248 с.
120. Пустовалова О.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам // Теоретические и методологические проблемы современного образования: мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / Науч.-информац. издат. центр «Институт стратегических исследований». М.: Спецкнига, 2012. Т. 2. – 428 с.

121. Пустовалова О.В. Развитие умений письменной речи студентов неязыкового вуза на основе сервиса «Твиттер» // Языковое поликультурное образование: Междунар. сб. науч. тр. Тамбов: Издательский дом ТГУ имени Г.Р. Державина, 2011. Выпуск 5. С. 123-144.

122. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. (130002) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения. - Москва: 1975. – 60 с.

123. Раицкая Л.К. Использование блогов и агрегаторов rss в преподавании иностранного (английского) языка // В сборнике: Филологические науки в МГИМО Москва, 2007. С. 204-215.

124. Раицкая Л.К. Технологии веб 2.0. В высшей школе // В сборнике: Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе Материалы международной конференции. 2011. С. 278-282.

125. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Профессиональное образование. Столица. - 2013. - № 9. – С. 5-9.

126. Роберт И.В. Основные направления развития информатизации образования // Педагогика. - 2015. - № 10. – С. 30-38.

127. Розанов Л.Л. Школьный геоэкологический проект: рекомендации по выполнению / Л.Л. Розанов // География в школе. – 2004 – №7. – С.39-42.

128. Ротанова О.Н. Организация обучения иноязычному общению в ВУЗе на основе личностно- деятельного подхода ИА. Зимней /Проблемы обучения общению на иностранном языке: Тезисы, Межвузовские методические чтения. Изд. ДА МИД РФ, - М, 1998., - С. 59- 62.

129. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва, 1989. – 488 с.

130. Рыбина Л.А. Дифференцированное обучение без разделения:/ Л. Рыбина // Начальная школа (Издательский дом "Первое сентября"). - 2002. - №10. – С. 40 - 45.

131. Рязанова Е.А. Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса : английский язык, языковой вуз : автореферат дис. ... канд.пед. наук: М.:МГГУ имени М.А. Шолохова, 2012. – 24 с.
132. Саранцев Г. И. Методическая система обучения предмету как объект исследования // Педагогика. - 2005. - № 2. – С.30-36
133. Саранцев Г. И. Методология и методика обучения математике // - Саранск-2001. –144 с.
134. Сафонова В. В., Кузьмина Л. Г. Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых // Иностранные языки в школе. - 1998. - № 5. - С. 31–34.
135. Сафонова В. В. Программа по английскому языку 10-11 кл. для школ с углубленным изучением АЯ. — М.: Просвещение, 2000. — 144 с.
136. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях // М.: Еврошкола, 2004. – 234 с.
137. Семёнов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.
138. Ситнов, Ю. А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; ПГЛУ. – Пятигорск, 2005. – 36 с
139. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
140. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
141. Сушкова Н.А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка. Автореферат дис. . канд.пед.наук: 13.00.02. - Тамбов, 2009. – 21 с.

142. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку // Язык и культура. 2008. №4. С. 96-109.

143. Сысоев П.В. Технология Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 12–18.

144. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании // Учебное пособие. М.: Книжный дом «Либерком», 2019. – 264 с.

145. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно–коммуникационных Интернет–технологий: Учебно–методическое пособие. – М.: Глосса– Пресс, Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 182 с.

146. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2008, №6, с.2–9.

147. Сысоев П.В., О.О. Амерханова Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4(36). С. 149-169.

148. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120-133.

149. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.

150. Сысоев П. В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.

151. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция»//Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.

152. Сокурская И. Интеграция информатики с другими учебными дисциплинами / Дистанционное и виртуальное обучение, 2002, № 1. С. 43-44.
153. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов педвузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
154. Соломатина Анна Геннадьевна Методические условия развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов // Вестник ТГУ. 2011. №4 (96). С. 141-146.
155. Татарина М.А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза (на материале английского языка). Дис.канд.пед.наук-М.;, 2005. – 335 с.
156. Татлыбаева А.М. Абрахам Маслоу, Мотивация и личность: Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
157. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. Москва: .Изд-во МГУ, 2003. – 267 с.
158. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М., 2009. – 239 с.
159. Уткин Э.А. Основы мотивационного менеджмента. Москва, 2000. – 352 с.
160. Фатхутдинов Р.А. Организация производства: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 672 с.
161. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. М., 2011.
162. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. – 197 с.

163. Филатов С.Г. Грамматическая стилистика в обучении студентов лингвистического вуза продуктивной письменной речи: Дис. .канд. пед. наук. М., 2006. – 146 с.
164. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированного образования // Народное образование. –2003. – № 2. – С.58-64.
165. Хуторской А.В. Компетенции в образовании // Опыт проектирования: Сб. научн. тр. - М.: ИНЭК, 2007. – 327 с.
166. Черкасов А.К. Методика развития социокультурных умений студентов посредством веб-форума: английский язык, языковой вуз: автореф. дис...канд.пед. наук. Москва, 2012. – 22 с.
167. Чернякова Т. А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): дис. . канд. пед. наук. М.:МГТУ имени М.А. Шолохова, 2012. – 149 с.
168. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. Н. Шамов. – Н. Новгород, 2005. – 537 л.
169. Шамов А. Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка//Иностранные языки в школе. – 2008 - №4. С.21-28.
170. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. – 223 с
171. Швецова М.Н. Контекстное обучение в условиях открытого образования (система «школа – вуз») // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2012. № 5 (20). С. 7–10.
172. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе, 2003. № 2. – С. 4-12.
173. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.

174. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2007. – 256 с.
175. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
176. Юрьева Я. Г. Личностно-деятельностный подход как основа формирования интерактивных форм обучения иностранным языкам // Молодой ученый. - 2015. - №15.1. – С. 34-35.
177. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. - М. : Сентябрь, 2002. – 112 с.
178. Barger J. Weblog resources FAQ [Электронный ресурс] / J. Barger. – Режим доступа: [http:// www.robotwisdom.com/weblogs](http://www.robotwisdom.com/weblogs)
179. Barrett H. Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning. 2004.
180. Barrett H. Authentic Assessment with Electronic Portfolios using Common Software and Web 2.0 Tools. 2006.
181. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford. University Press. Breen.1990. – 366 p.
182. Bloch J. Abdullah’s Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere // Language Learning and Technology. 2007. № 2. P. 25–37.
183. Bloch J., Crosby C. Blogging in academic writing development // Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning. N.Y.: Information Science Reference, 2007. P. 36–47.
184. Common European Framework of Reference. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
185. Downes S. Educational blogging // EDUCAUSE. 2004. № 39 (5). P. 14-26.
186. Downes S. E-Learning 2.0 // eLearn Magazine. 2005.
187. Elbow P. A Method Of Teaching Writing. College of Illinois, 1968. P. 115-150.

188. Fischer G. Email in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. Tübingen, 1998.
189. Fried-Booth Diana L. Project work. Resource books for teachers / Series ed. Alan Maley. 2-nd ed. Oxford University Press, 2002. – 136 p.
190. Ferguson G. The teacher education and LSP. The role of specialized knowledge // Teacher Education for LSP / ed. by R. Howard, G. Brown. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. P. 80-89.
191. Isaacs, E. J. & Phoebe J. (2001). Public Works: Student writing as public text. Boynton / Cook. – 144 p.
192. Heaton J.B. Writing English Language Tests, L and NY: Longman, 1995. – 192 p.
193. Holm M. Project-Based Instruction: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms // InSight: Rivier Academic Journal. 2011. Vol. 7, no. 2. P. 1–13.
194. Hutchinson J.N. Students on the margins. USA: State University of New York Press, Albany, 1999. – 169 p.
195. Hyland K. Metadiscourse // K. Hyland. – London, New York : Continuum, 2005. – 230 p.
196. Hyland K. English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book. N. Y.: Routledge, 2006. – 359 p.
197. Kennedy K. Intellectual property in the digital age // Technology & Learning. 2001. № 2.
198. Kennedy K. Writing with Web Logs // Technology & Learning. 2003. № 2. P. 11–14.
199. Lowe C., Williams T. Into the Blogosphere: Moving to the Public: Weblogs in the writing classroom, 2006. – 10 p.
200. Markham T., Larmer J., Ravitz J. Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers. 2nd ed., rev. Novato, 2003 – 179 p.

201. Mattison D. Quickiwiki, Swiki, Twiki, Zwiki and the Plone wars: Wiki as a PIM and collaborative content tool, 2003. Electronic version. *Searcher*, 11(4). P. 32-48.
202. McDowell, D. Blogging in the K12 classroom. In B. Hoffman (Ed:), *Encyclopedia; of Educational Technology*. 2004.
203. Morrow, K. *Principles of Communicative Methodology* / K. Morrow, K. Johnson. – New York and London, 1981. – 124 p
204. O’Dowd R. Understanding ‘the other side’: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. // *Language Learning and Technology*. 2003. № 7 (2). P. 118-144.
205. Parry D. "The Technology of Reading and Writing in the Digital Space: Why RSS is crucial for a Blogging Classroom." 2006.
206. Scoble R., Israel. S. *Naked conversations : how blogs are changing the way businesses talk with customers* // John Wiley & Sons. 2006.
207. Silver D. *This Replaces Those Twitter In the Classroom*. Teaching and Learning in the City Called San Francisco.
208. Snyder L.G., Snyder M.J. Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills // *Delta Pi Epsilon Journal*. 2008. Vol. 50, no. 2. P. 90–99.
209. Warschauer M. Computer-mediated collaborative learning Theory and practice. *The Modern Language Journal* 81 (4), 1997. P. 470-481.
210. Warschauer M., Kern R. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series, 2000. – 256 p.
211. Widdowson H. *Explorations in Applied Linguistics* / H. Widdowson. – Oxford : Oxford University Press, 1979. – 273 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Примерные задания с типовыми вопросами для выполнения магистрантами с целью обучения письменному академическому дискурсу

№	Типы вопросов
1	<p>How do you understand the term "discourse"?</p> <p>What the difference between terms "discourse" and "text"?</p> <p>What are the main features of discourse types?</p> <p>According to your own understanding of discourse, what type is the most suitable for communication act?</p> <p>How do you understand the terms "academic discourse" and "scientific discourse"?</p> <p>What is the main difference between these two kinds?</p> <p>Give an example of academic discourse communication and scientific discourse communication</p>
2	<p>How do you understand the term "written academic discourse"? Give your own definition</p> <p>In what situations written academic discourse can be used?</p> <p>What is the main difference between written and oral academic discourse?</p> <p>What do you think - written academic discourse can be used as form of communication? Explain your answer</p> <p>What genre of written academic discourse is the most convenient for reaching aims of communication? Explain your answer.</p>
3	<p>Compose and write a business letter, using the structure from a previous lecture</p> <p>Read answers published by your colleagues and comment it - express your opinion and thoughts about the works</p> <p>Answer on your colleague's commentaries</p> <p>Compose and write introduction part of the business letter</p> <p>Compose and write salutation part of the business letter</p> <p>Compose and write closing part of the business letter</p> <p>What are the structure elements of the business letter?</p> <p>What types of business letters do you know?</p> <p>What's the special of business letter?</p>
4	<p>What was the most difficult part in a process of completing the task?</p> <p>What are the strong points of your work?</p> <p>What are the weak points of you work?</p> <p>Do you improve your written academic discourse skills?</p> <p>What should you recommend to make process of education?</p> <p>According to displayed example of the letter, create your own business letter</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Письменные работы магистрантов, выполненные посредством блога учебной группы

Пример 1

 **Academic Discourse Research**
21 фев в 11:30

Dear students!

You should complete the tasks:
Task 1. Compose and write a business letter, using the structure from a previous lecture;
Taks 2. Read answers published by your colleagues and comment it - express your opinion and thoughts about the works;
Task 3. Answer on your colleague's commentaries.

Your answers should be published in the comments to the post.
Deadline of completing the task is 7.30 p.m on saturday.

  58   70

Сначала старые ▾

 **Анастасия Прокудина**
Mr. Conall Taylor
Construction Company "Megapolis"
Carnaby Street
London, EC3M 8QH
February 22, 2020

Dear Mr. Conall Taylor!
The management of the company "Megapolis" expresses it's gratitude to you for the successful fulfillment of your labor duties, high results and an active position within the team. Your success and results inspire other employees.
We appreciate your work and believe that together with you our company will reach a new level.

Sincerely,
Director of the Construction Company "Megapolis",
Olivia Green
22 фев в 10:51 [Ответить](#)

 **Никита Сурков**
Анастасия, I liked your letter very much, it's completely meaningful and perfectly composed
22 фев в 19:07 [Ответить](#)

 **Анастасия Прокудина** ответила Никите
Никита, Thank you, I am pleased with your opinion.
22 фев в 19:09 [Ответить](#)

 **Ира Муравьева**
Анастасия, I like this letter, because in my opinion it is a good thank-you note business letter, the structure of writing and the culture of speech are respected.

Вы участник ▾

-  Управление
-  Статистика
-  Комментарии
-  События
-  Реклама сообщества

-  Включить уведомления
-  Пригласить друзей
-  Ещё

 Это частная группа

 Добавить историю

Подписаны 2 друга 

Участники 28

 Иван	 Валерий	 Анастасия
 Ира	 Никита	 Елена

Контакты 1 ред.

 Иван Дронов

Пример 2

Сначала старые ▾



Елена Чернышева

- A) Written academic discourse is a conversation between a teacher and a student in writing.
B) Written academic discourse can be used in writing essays, scientific papers.
C) The main difference is that one is used for speech, and the other is for text
D) Written academic discourse can be used in communication, but oral academic discourse will be more practical.
E) The scientific journalistic genre of academic discourse is most convenient because it is more accessible to readers and easier to read.

20 ноя в 12:02 Ответить



Анастасия Прокудина

A) Written academic discourse is a process of interaction for educational purposes, which is implemented in the form of speech works: reports, essays, textbooks, etc.

B) Written academic discourse is used to transfer information, knowledge, and implementation of the competencies students.

C) The difference between oral and written academic discourse is that the written genre does not depend on the situation, it is more static. Also oral discourse implies the presence of a listener and author.

D) I think that written academic discourse can be used as a form of communication, because any discourse implies the interaction of several participants.

E) The most convenient for reaching aims of communication a genre of written academic discourse as writing letters. Because when people writing letters, they directly contact, interact, communicate.

20 ноя в 16:07 Ответить



Александр Попов

A) I think that written academic discourse is a communication for educational purposes B) For my mind, written academic discourse can be used in reports, term papers, theses, dissertations, reference books, dictionaries C) In my opinion, oral academic discourse is the influence the intellectual, volitional and emotional sphere of the addressee. Written academic discourse is mainly aimed at the competent preparation of various types of documents. D) Written academic discourse can be used in communication, when you can't reach your goals in oral academic discourse (for example if the recipient is located in another country). But I think oral academic discourse is more effective. E) I think, writing the text of a speech at a scientific conference is the most convenient because you can influence the audience with different lexical and stylistic means to achieve communication goals

20 ноя в 16:31 Ответить

[Показать следующие комментарии](#)

Статистика

Комментарии

События

Реклама сообщества

Включить уведомления

Пригласить друзей

Ещё

Это частная группа

Добавить историю

Подписаны 3 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Контакты 1 ред.



Иван Дронов

Добавить ссылку

Добавить обсуждение

Пример 3

Сначала старые ▾



Иван Юрченко

1) I consider that the most difficult was the preparation of suitable sentences, literacy and punctuation.

2) In my opinion this is a good, interesting text of a business letter, with good structure and punctuation.

3) In my letter the weakest is the volume of text.

4) My writing skills of academic discourse improved markedly during the experiment, it became much easier to use different types of discourses

5) The learning process was interesting, there were many different and interesting tasks, but sometimes it was difficult to manage to send tasks before a certain time.

4 мар в 12:32 Ответить



Arthur Belousov

A) The most difficult part of the task for me was the choice of the type of business letter. Sometimes there was not enough imagination.

B) I think the strong point of my work is the main part of business letter.

C) Perhaps the weak point of my work was the design of the address, the recipient and other information.

D) Yes, I am improving my written academic discourse skills. The work done by me helped me learn about the correct writing of the letter, about the types of discourse, types of business letters, and a lot of other useful information.

E) In the learning process, I like the dictation. It helps to remember new words, their translation. I think I could recommend it to improve the learning process.

4 мар в 12:36 Ответить



Роксана Донец

A) For me, the most difficult thing was to write business letters and made structure.

B) I think that I am strong in composing and revealing concepts.

C) It was difficult for me to distinguish between the terms.

D) I think this discourse helped me improve them.

E) Try to learn more new words, talk more.

4 мар в 12:39 Ответить

Вы участник ▾

Управление

Статистика

Комментарии

События

Реклама сообщества

Включить уведомления

Пригласить друзей

... Ещё

Это частная группа

Добавить историю

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Пример 4



Academic Discourse Research

13 сен в 10:35

Dear students!

You should read the information article and answer the following questions:

- How do you understand the term "discourse"?
- What the difference between terms "discourse" and "text"?
- What act of communication do you know?
- What are the main features of discourse types?
- According to your own understanding of discourse, what type is the most suitable for communication act?

Your answers should be published in the comments to the post.

Deadline of completing the task is 6 p.m. today.

Definition of Discourse

Discourse is any written or spoken communication. Discourse can also be described as the expression of thought through language. While discourse can refer to the smallest act of communication, the analysis can be quite complex. Several scholars in many different disciplines have theorized about the different types and functions of discourse.

The word discourse comes from the Latin word *discursus*, which means "running to and fro." The definition of discourse thus comes from this physical act of transferring information "to and fro," the way a runner might.

Types of Discourse

While every act of communication can count as an example of discourse, some scholars have broken discourse down into four primary types: argument, narration, description, and exposition. Many acts of communicate include more than one of these types in quick succession.

Argument:

A form of communication meant to convince an audience that the writer or speaker is correct, using evidence and reason.

Narration:

This form of communication tells a story, often with emotion and empathy involved.

Description:

A form of communication that relies on the five senses to help the audience visualize something.

Exposition:

Exposition is used to inform the audience of something with relatively neutral language, i.e., it's not meant to persuade or evoke emotion.



Вы участник ▾

⚙ Управление

📊 Статистика

💬 Комментарии

📅 События

📣 Реклама сообщества

🔔 Включить уведомления

+👤 Пригласить друзей

⋮ Ещё

🔒 Это частная группа

📷 Добавить историю

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Пример 5

Сначала старые ▾



Карина Золотова

A) Discourse is communication between people. Also discourse can be defined as the dialogue or thoughts through language.

B) In my opinion discourse is process of logicity thoughts and statements. Text is static, moreover it is abstract construction. Nevertheless, discourse and text are interconnected. Any discourse is text, but not every text is discourse.

C) Transaction, dialogue, imitation. Also we can distinguish types of communication: Material, Cognitive, Emotional, Motivational, Activity.

D) Discourse has four primary types: argument, narration, description, and exposition.

E) I think that the most suitable type for communication act is narration, because you can produce a logical chain of thoughts and create a holistic discourse. Besides, it can include description and argument.

13 сен в 11:57 [Ответить](#)



Ира Муравьева

a) I think that discourse is written or spoken communication, an expression of a person's thoughts.

B) I believe that text is human speech, and discourse is communication between people. Discourse is a broader concept.

C) I know such an act of communication as spoken contact.

D) I think that the main features of the types of discourse are the emotional form of communication, the types of discourse evoke emotions in the interlocutor.

E) I believe that narration is most suitable for an act of communication, because this type of discourse allows you to talk about events in everyday life, for example, when communicating with friends.

13 сен в 12:42 [Ответить](#)



Елена Чернышева

a) I believe that discourse is different forms of interaction between people using speech

b) I think the difference is that discourse is a living speech and text is a means of communication

c) I know such an act of communication as dialogue

d) The main feature of discourse is live communication

e) I believe the narrative is suitable for a communicative act

13 сен в 14:10 [Ответить](#)

[Показать следующие комментарии](#)

[Статистика](#)

[Комментарии](#)

[События](#)

[Реклама сообщества](#)

[Включить уведомления](#)

[Пригласить друзей](#)

[Ещё](#)

[Это частная группа](#)

[Добавить историю](#)

[Подписаны 2 друга](#)



[Участники 28](#)



[Иван](#)



[Валерий](#)



[Анастасия](#)



[Ира](#)



[Никита](#)



[Елена](#)

[Контакты 1](#)

[ред.](#)



[Иван Дронов](#)

Пример 6



Никита Сурков

- A) I think that discourse is speech, the processes of language activity, and the systems of concepts that suggest them
B) In my opinion, discourse is pragmatic, and text is an exclusively linguistic category
C) I know three types of communication, is emotional, interpersonal, communication in education
D) Each type of discourse has different characteristics, in political discourse it is the official style of the text, in everyday discourse it is mainly dialogues, in religious discourse it is the features of religion and concepts
E) I consider business discourse the best because it doesn't require much knowledge of terms and features, but it sounds very nice

13 сен в 16:33 [Ответить](#)



Arthur Belousov

- a) I think that discourse is a form of communication. it is necessary for example to discuss news and pressing problems, to share your emotions and experiences b) For my mind, discourse is a live communication, when you see your interlocutor. Text is that when you can a thought fixed in one or another form c) I know such an act of transaction, dialogue d) I think that the main features of the types of discourse is living speech and emotions e) In my opinion the narrative is most appropriate for a communicative act

13 сен в 17:11 [Ответить](#)



Валерий Морозов

- 1) First of all discourse is a kind of communication. Also discourse includes arguments which are made by people in different daily practices like advertisement, economy etc.
2) In my opinion the main difference between discourse and text is the text is able to be printed while the discourse means kind of reasoning and conversation
3) Nowadays, people know some types of communication. There is a short classification of kinds of communication. Firstly, interpersonal communication and communication through technologies. Secondly, verbal and non verbal communication. Also, formal and informal types. By the way, there are some more kinds of communication but I suppose I have listed the most important of them.
4) Discourse has four types: argument, narration, description, and exposition.
5) In my opinion, all of these types are necessary for comfortable communication act because they have different features and directions. Honestly, to choose one of them is difficult for me but I would like to stress description type so people would be able to tell more important information but other types should be used

13 сен в 17:58 [Ответить](#)



События



Реклама сообщества



Включить уведомления



Пригласить друзей



Ещё



Это частная группа



Добавить историю

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Контакты 1

ред.



Иван Дронов

Пример 7



Academic Discourse Research

11 окт в 10:30

Dear students!

You should read the information article and answer the following questions:

- How do you understand the terms "academic discourse" and "scientific discourse"?
- What is the main difference between these two kinds?
- Give an example of academic discourse communication and scientific discourse communication.

Also you should complete the tasks:

Task 1) Find out in the Internet information about genres of institutional discourse. One for each type.

Task 2) Make up a list (3 for each one) of advantages and disadvantages of scientific and academic discourse.

Your answers should be published in the comments to the post.

Deadline of completing the task is 7.30 p.m. today.

Kinds of Discourse

According to modern researches in linguistics, discourse types might be divided into two big groups - institutional and personal kinds of discourse.

In the first case, the speaker acts as a person in all the wealth of his inner world, and in the second case he is a representative of a certain social institution. The scientist identifies the following types of institutional discourse:

- political,
- diplomatic,
- administrative,
- law,
- military,
- pedagogical,
- religious,
- mystical,
- medical,
- business,
- advertising,
- sports,
- scientific,
- academic
- mass-information.

Institutional discourse, is a specialized cliched variety of communication between people who may not know each other, but must communicate in accordance with the norms of a given society.

Вы участник ▾

Управление

Статистика

Комментарии

События

Реклама сообщества

Включить уведомления

Пригласить друзей

... Ещё

Это частная группа

Добавить историю

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Контакты 1

ред.

Пример 8



Никита Сурков

a) Academic discourse is culture-specific system design and the transmission of knowledge, academic discourse in english and russian languages is considered as a cultural-specific phenomenon

Scientific discourse is a multi-valued term that has been widely used since the 1970s, along with the spread of the concept about discourse in western European and American science.

b) Academic discourse is a discourse carried out in public institutions, communication in which is an integral part of their organization, scientific discourse is a way of organizing speech activity specific to science, scientific discourse includes cognitive concepts, schemes, objects, methods, programs, etc.

Scientific discourse in the functional component covers a wider range of scientific knowledge, while academic discourse focuses on a specific type of scientific communication aimed at achieving an educational goal.

c) ACADEMIC DISCOURSE: We will never despise Lagging students ! No one, ever will ignore them! Students, teachers: new semester, new starting point, let's drop it our emotions and with a new look we will step on new way!

SCIENTIFIC DISCOURSE: Dear colleagues, you must understand that poor work in the laboratory can lead to the collapse of the economy of our research center and the termination of investment

Task 1.

- political (political article),
- diplomatic (diplomatic statement),
- administrative (administrative invention),
- law (administrative law),
- military (military conference),
- pedagogical (pedagogical activity),
- religious (religious organization),
- mystical (mystical thriller),
- medical (medical care),
- business (business deal) ,
- advertising (store advertising) ,
- sports (sports competitions) ,
- scientific (scientific research),
- academic (academic education),
- mass-information (mass-information in society).

Вы участник ▾

- Управление
- Статистика
- Комментарии
- События
- Реклама сообщества

- Включить уведомления
- Пригласить друзей
- Ещё

🔒 Это частная группа

📷 Добавить историю

Подписаны 2 друга

Участники 28

Иван	Валерий	Анастасия
Ира	Никита	Елена

Пример 9



Ольга Голубева



A) Academic discourse is a system for sharing knowledge and transmitting information.

Scientific discourse is the process of expression in the text of new knowledge as a result of which the formation of new knowledge

B) The main difference is that scientific discourse covers a wider range of knowledge and academic discourse is focused on a certain type of communication.

C) The academic discourse of communication can be a dialogue in terms of learning between a teacher and a student.

The scientific discourse of communication is also a dialogue with which the learning process is not involved.

1) Political (political article)

Diplomatic (diplomatic statement)

Military (military conference)

Pedagogical (pedagogical work)

Medical (medical assistance)

Business (transaction)

Sport (competition)

Advertising (advertising agency)

Scientific (research)

Academic (academic education)

Mass information (information in society)

2) Academic discourse

Benefits:

a large amount of knowledge

available information

professional training

Disadvantages:

coincidence with scientific discourse

acts within certain limits

requires a certain style.

Scientific discourse

Benefits:

interconnected sequence

explanation of how to get ideas

the formation of new ideas

Disadvantages:

complicated definitions

variety of genres

there are differences between knowledge

11 окт в 13:56 [Ответить](#)



- Управление
- Статистика
- Комментарии
- События
- Реклама сообщества

- Включить уведомления
- Пригласить друзей
- Ещё

Это частная группа

[Добавить историю](#)

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Пример 10



Анастасия Прокудина

A) Academic discourse is an act of communication, which imply the process of learning, transferring knowledge to your interlocutor.
Scientific discourse is an act of scientific communication whose mission is not to study.

B) The mission of academic discourse is to teach one person to another. The mission of scientific discourse is the formation of new knowledge. This is the main difference.

C) An example of academic discourse is the dialogue between student and teacher. The teacher is teaching his student.
An example of a scientific discourse is a scientific conference at which scientists present and discuss their work.

TASK 1:

- political (political interview)
- diplomatic (diplomatic statement)
- administrative (administrative meeting)
- law (interrogation)
- military (military order)
- pedagogical (student behavior rules)
- religious (prayer)
- mystical (mystical story)
- medical (medical consultation)
- business (business conversation)
- advertising (advertising report)
- sports (comment)
- scientific (dissertation)
- academic (exam)
- mass-information (news in the newspaper)

TASK 2

ACADEMIC DISCOURSE

Benefits:

- + educational process
- + simple terminology
- + information accessible to people

Disadvantages:

- not enough information
- the lack of a single opinion determining the functional features
- often identified with a scientific view

SCIENTIFIC DISCOURSE

Benefits:

The screenshot shows a social media group interface with the following elements:

- Management Tools:** A list of icons and text: "Управление" (Settings), "Статистика" (Statistics), "Комментарии" (Comments), "События" (Events), "Реклама сообщества" (Community Ads).
- Notifications:** "Включить уведомления" (Turn on notifications) and "Пригласить друзей" (Invite friends).
- Group Status:** "Это частная группа" (This is a private group).
- History:** "Добавить историю" (Add history).
- Members:** "Подписаны 2 друга" (Subscribed 2 friends) with two profile pictures.
- Participants:** "Участники 28" (Participants 28) with a grid of six profile pictures and names: Иван, Валерий, Анастасия, Ира, Никита, Елена.
- Contacts:** "Контакты 1" (Contacts 1) with a "ред." (edit) link and one contact: Иван Дронов.
- Footer:** "Добавить ссылку" (Add link).

Пример 11



Елена Чернышева
Kira Stan
7834 East street
Chicago, Illinois
Trend&Fashion
9034 Groom Street
Chicago, Illinois
USA, 90345
July 12, 2019

Dear Sirs
With reference to your vacancy for Office Manager I am sending you my CV attached to this letter. I have an experience of working as a secretary for 2 years in a small company where I had no career prospects. I am the Bachelor of Business Administration and so I think my education would allow me to make a significant contribution to your company.

I would be very grateful if you consider my application.
With respect,
Kira Stan
22 фев в 13:53 [Ответить](#)

**Анастасия Прокудина** ✕
Елена, In my opinion, it would be worth removing the last name and first name from the conclusion of the letter, which are already in the line "recipient".
22 фев в 19:03 [Ответить](#) ♥

**Ира Муравьева**
I believe this letter is a good example of a job application. I like this letter.
22 фев в 19:10 [Ответить](#)

**Валерий Морозов**
In my point of view this is good business letter
22 фев в 19:16 [Ответить](#)

**Екатерина Гапутина**
Елена, in my opinion, it's better to replace some words with more official ones, but in general everything is good
22 фев в 20:53 [Ответить](#)

**Никита Сурков**
Richard Howard
9034 Canyon Street
San Francisco, California
USA, 90345
May 9, 2018
[Показать полностью...](#)
22 фев в 14:30 [Ответить](#) 

Вы участник ▾

-  Управление
-  Статистика
-  Комментарии
-  События
-  Реклама сообщества

-  Включить уведомления
-  Пригласить друзей
- ⋮ Ещё

 Это частная группа

 [Добавить историю](#)

Подписаны 2 друга  

Участники 28

 Иван	 Валерий	 Анастасия
 Ира	 Никита	 Елена

Контакты 1 ред.

 Иван Дронов

Пример 12



Александр Попов
Mr Robert Brown
General Manager
KLM Co Ltd
32 Wood Lane
London
Great Britain WC37TP

John Stewart
1304 Sherman Ave.
Madison, Wisconsin

20 February, 2020

We are writing to express our gratitude to you for inviting our team to the Youth Ecological Congress in Prague. It was a great opportunity for us to take part in such a significant international event and to co-operate with teams from different countries.

We would also like you to know much we enjoyed all the social activities during the time we spent in Prague, especially the International Night, which was the highlight of the week. We were wondering if you could possibly send us the videofilm of the event.

We look forward to hearing from you.

Best wishes,
Robert Brown

22 фев в 16:15 [Ответить](#)



Иван Юрченко

Александр, I like this letter. I think it is correctly composed.

22 фев в 19:04 [Ответить](#)



Никита Сурков

Александр, I liked your letter very much, it's completely meaningful and perfectly composed

22 фев в 19:06 [Ответить](#)



Ира Муравьева

Александр, I like your letter because the structure of the business letter is respected.

22 фев в 19:06 [Ответить](#)



Ольга Голубева

Александр, your letter is good, but you can make it a little concise

22 фев в 19:26 [Ответить](#)



Валерий Морозов

Александр, I think there are a lot of extra words in this letter but in General this is a good business letter

22 фев в 19:46 [Ответить](#)

[Управление](#)

[Статистика](#)

[Комментарии](#)

[События](#)

[Реклама сообщества](#)

[Включить уведомления](#)

[Пригласить друзей](#)

[Ещё](#)

Это частная группа

[Добавить историю](#)

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Контакты 1

ред.



Иван Дронов

Пример 13

 **Екатерина Гапутина**
Mr.Jack Tulo
Contact center "Call Traffic"
Faron Street
London, BC5K 9LM
February 22, 2020

Dear Mr. Jack Tulo!
Our contact center would like to thank you for supporting our sponsors.Thanks to your funds, we have acquired new equipment that has increased the success of our employees.

Sincerely,
Director of the "Call Traffic"
Luk Krat
22 фев в 20:47 [Ответить](#)

 **Никита Сурков**
Екатерина, very good letter with composed perfectly structure
22 фев в 20:56 [Ответить](#)

 **Елена Чернышева**
Екатерина, I liked your letter, but you could add a little more text
22 фев в 20:56 [Ответить](#)

 **Екатерина Гапутина** ответила Никите
Никита, thank you so much
22 фев в 20:59 [Ответить](#)

 **Екатерина Гапутина** ответила Елене
Елена, thanks for your opinion. I will take note of your remark
22 фев в 21:00 [Ответить](#)

 **Александр Попов** ответил Екатерине
Екатерина, I think this business letter is done correctly
22 фев в 21:03 [Ответить](#)

 **Ира Муравьева**
I like this letter. It is written according to the rules of writing a business letter.
22 фев в 21:06 [Ответить](#)

 **Валерий Морозов**
Good job! I think it is very correctly business letter !
22 фев в 21:06 [Ответить](#)

 **Екатерина Гапутина** ответила Александру
Александр, thank you for your opinion
22 фев в 21:08 [Ответить](#)

-  Управление
-  Статистика
-  Комментарии
-  События
-  Реклама сообщества

-  Включить уведомления
-  Пригласить друзей
-  Ещё

 Это частная группа

 [Добавить историю](#)

Подписаны 2 друга 

Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Контакты 1

ред.



Иван Дронов

Пример 14



Academic Discourse Research

14 фев в 10:30

Dear students!

You should read the information article, answer the following questions and complete the tasks.

- What are the structure elements of the business letter?
- What types of business letters do you know?
- What's the special of business letter?

Task 1. Compose and write introduction part of the business letter.

Task 2. Compose and write salutation part of the business letter.

Task 3. Compose and write closing part of the business letter.

Your answers should be published in the comments to the post.

Deadline of completing the tasks is 7.30 p.m today.

BUSINESS LETTER STRUCTURE

The format of business letters is a sequence of the following elements:

- Name and Address of Recipient (recipient name and address);
- Date;
- Reference (link);
- Salutation (greeting);
- Body (main part);
- Closing (conclusion);
- Signature;
- Typist initials (sender initials);
- Enclosures (applications);

There are certain standards for writing business letters in English, although some deviations are acceptable (for example, between European and North American official letters in English).

- It is imperative to create a good first impression at the very beginning of your letter. Use the appropriate greeting.

If necessary, if the formal letter is not in electronic form, indicate the address and surname of the addressee in the upper right corner. And then start writing text.

Be sure to make sure that the person's name and surname are spelled correctly. Use "Dear Sir / Madam" if you do not know who the letter is addressed to. Use "Dear Mr. Smith/Dear Jack Johnson" if you know who letter is addressed to.

Вы участник ▾

- Управление
- Статистика
- Комментарии
- События
- Реклама сообщества

- Включить уведомления
- Пригласить друзей
- Ещё

Это частная группа

Добавить историю

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия



Ира



Никита



Елена

Контакты 1

ред.



Иван Лосов

Пример 15

Сначала старые ▾



Ира Муравьева

a) The structural elements of a business letter are:

- The name and address of the consignee (name and address of the recipient);
- Date;
- Link (link);
- Greeting (greeting);
- Housing (main part);
- Closing (conclusion);
- Signature;
- Typist's initials (sender's initials);
- Enclosures (applications);

b) I know several types of business letters: an advertising letter, an instruction letter, a request letter, a complaint letter, a recommendation letter, a thank-you letter, a letter of resignation, and others.

c) I think that the peculiarity of business letters is their formality. When writing a business letter, it is important to be polite and follow the rules of grammar.

Task 1.

John Winchester. Green street
February 20, 2020

Task 2.

Dear Mr. Winchester, I am writing to invite you to a conference of the best lawyers in our city. To improve the legislation in our country, we conduct interviews with lawyers in our city, to provide them with work in the Moscow Parliament.

Task 3.

Please feel free to contact us if you have any questions. The conference will be held on February 25, 2020.

Yours faithfully, Sam Natvig

14 фев в 13:40 [Ответить](#)

- Управление
- Статистика
- Комментарии
- События
- Реклама сообщества

- Включить уведомления
- Пригласить друзей
- Ещё

Это частная группа

Добавить историю

Подписаны 2 друга



Участники 28



Иван



Валерий



Анастасия

Пример 16



Александр Попов

A) The structural elements of a business letter are:

- Name and Address of Recipient
- Date;
- Reference
- Salutation
- Closing
- Signature;
- Typist initials
- Enclosures

B) There are different types of business letters: sales letter, order letter, follow-up letter, cover letter, inquiry letter

C) A business letter performs a number of important functions. (information function, organizational function, educational function, legal function)

Task 1

Mr Robert Brown
General Manager
KLM Co Ltd
32 Wood Lane
London
Great Britain WC37TP

John Stewart
1304 Sherman Ave.
Madison, Wisconsin

20 February 2020

Task 2

We are writing to express our gratitude to you for inviting our team to the Youth Ecological Congress in Prague. It was a great opportunity for us to take part in such a significant international event and to co-operate with teams from different countries.

Task 3

We would also like you to know much we enjoyed all the social activities during the time we spent in Prague, especially the International Night, which was the highlight of the week. We were wondering if you could possibly send us the videofilm of the event.

We look forward to hearing from you.

Best wishes,
Robert Brown

14 фев в 16:02 Ответить

Вы участник ▾

Управление

Статистика

Комментарии

События

Реклама сообщества

Включить уведомления

Пригласить друзей

Ещё

Это частная группа

Добавить историю

Подписаны 2 друга



Участники 3



Иван



Елена



Валерий

Контакты 1

ред.

Пример 17



Иван Юрченко

a) I believe that academic discourse is a collection of texts that are used for educational and educational purposes. Scientific discourse is also a process of expressing new knowledge.

b) Academic and scientific discourse are different concepts. I believe that scientific discourse covers a wider range of knowledge, and academic discourse is aimed at an educational goal.

c) Academic discourse: a dialogue between a teacher and a student.
Scientific discourse: a scientific dialogue between the participants of the dyad.

Task 1.

- political (political article),
- diplomatic (diplomatic statement),
- administrative (administrative invention),
- law (administrative law),
- military (military conference),
- pedagogical (pedagogical activity),
- religious (religious organization),
- mystical (mystical thriller),
- Advertising (advertising agency)
- Scientific (research)
- Academic (academic education)
- Mass information (information in societ

Task 2.

Academic discourse:

I believe that the advantages of this type of discourse include:

- 1.Simplicity of presentation.
2. Communication can take place between a teacher, a scientist, and a simple student.
3. Competent and accessible information.

Disadvantages:

1. Sometimes there is a problem of lack of information.
- 2.Similarity to scientific discourse.
3. Strictly regulated communication style.

Scientific discourse:

I think the advantages of this type are :

- 1.A huge range of knowledge.
- 2.Dialogue between old and new knowledge.
3. Many variations of communication.

Disadvantages:

1. Not available to everyone.
2. The complexity of the presentation.
3. Too much information that is hard to diges

11 окт в 17:03 [Ответить](#)



Вы участник ▾

Управление

Статистика

Комментарии

События

Реклама сообщества

Включить уведомления

Пригласить друзей

Ещё

Это частная группа

[Добавить историю](#)

Участники 28