

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

*На правах рукописи*



**АМЕРХАНОВА Оксана Олеговна**

**ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ  
ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ  
ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА  
(английский язык)**

**13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(иностраные языки)**

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

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

**Тамбов 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА</b>	<b>20</b>
1.1. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода	20
1.2. Обучение письменному научному дискурсу в целях обучения иностранному языку в аспирантуре	37
1.3. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода	56
<b>Выводы по первой главе</b>	<b>79</b>
<b>ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА</b>	<b>82</b>
2.1. Модель обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода	82
2.2. Алгоритм обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода	109
2.3. Подготовка, проведение и результаты эксперимента по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода	132
<b>Выводы по второй главе</b>	<b>152</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	<b>156</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b>	<b>161</b>
<b>Приложение: Примеры письменных научных работ аспирантов</b>	<b>184</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Переход на ФГОС ВО, разработанные на основе компетентностной модели образования (Н.И. Алмазова, 2003; А.В. Хуторской, 2003; И.А. Зимняя, 2003; В.И. Байденко, 2002, 2005; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003; В.Д. Шадриков, 2006), способствовал формулировке новых требований к уровню подготовки специалистов на всех трех уровнях образования, включая и третий уровень – подготовку кадров высшей квалификации (аспирантуру). Ориентация педагогического процесса на результат обучения позволила по-другому посмотреть на аспиранта как на субъекта научно-образовательной деятельности. Необходимость в интеграции в единое мировое научное пространство, позиционирование отечественной науки на международной арене, а также знакомство с передовыми научными разработками иностранных коллег, потребность в реализации совместных международных научных проектов делают иноязычное образование неотъемлемым компонентом подготовки аспирантов. «Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4)» обозначена в качестве одной из универсальных компетенций, которыми должны овладеть аспиранты независимо от направления подготовки (ФГОС ВО. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 38.06.01 – «Экономика», 2014, с. 5). При этом на третьей ступени высшего образования иноязычная подготовка должна включать обучение научному устному и письменному дискурсу, позволяющему российским аспирантам как воспринимать научный текст визуально (аудиально), так и продуцировать его в устной и письменной форме.

Научный дискурс – это процесс и результат выражения и интерпретации научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного совершенствования существующих или синтеза новых научных знаний. В

отличие от устного, *письменный* научный дискурс отличается асинхронностью коммуникации между автором и реципиентом информации, отсутствием экстралингвистических невербальных средств общения (В.И. Карасик). Содержание обучения аспирантов письменному научному дискурсу включает обучение написанию аннотаций, тезисов, научных статей, заявок на участие в конференциях, грантах, оформление презентаций, стендовых докладов, научных отчетов и т.п.

Тандем-метод выступает одним из наименее изученных в лингводидактическом плане методов обучения иностранному языку. Суть данного метода заключается в использовании партнерских отношений между участниками образовательного проекта. Причем эти партнерские отношения (танделы) могут образовываться по моделям: «ученик–ученик», «ученик–учитель», «преподаватель–преподаватель». Исследования последних лет свидетельствуют о возможности реализации танделов разного уровня для учебных целей. Большая часть работ ученых посвящена разработке методик обучения иностранному языку на основе тандела «ученик-ученик», когда в тандем вступают два ученика или студента, у которых родные языки будут разные. При соответствующей методике каждый из них будет обучать партнера своему родному (и иностранному для партнера) языку (Т.Ю. Тамбовкина, 2003; К. Karjalainen, M. Porn, F. Rusk, L. Björkskog, 2013; А.А. Орловская, М.Л. Соколова, 2016; М.О. Волошко, 2016). Наименее описанным и разработанным в методической литературе выступает тандем «преподаватель-преподаватель», при котором в процессе обучения принимают участие два преподавателя (М.М. Степанова, 2015). Особую актуальность реализация тандем-метода (преподавательский тандем), на наш взгляд, представляется при обучении иностранному языку на третьем уровне образования – аспирантуре, где, согласно ФГОС ВО, обучающиеся должны научиться производить на иностранном языке научные тексты профессиональной направленности. Вместе с тем, как свидетельствует ряд

методических работ в области обучения иностранному языку для специальных целей, сложность организации языковой подготовки в аспирантуре заключается в том, что преподаватель иностранного языка квалифицирован лишь обучать и проконтролировать сформированность аспектов иноязычной коммуникативной компетенции. При этом профессионально ориентированная сторона научного дискурса по объективным причинам остается вне поля зрения педагога (А.В. Гаврилова, 2017). В этой связи реализация тандем-метода (преподавательский тандем) при обучении иностранному языку в аспирантуре представляется оптимальным методом подготовки слушателей к иноязычному научному профессионально ориентированному дискурсу.

**Степень разработанности проблемы.** Следует отметить, что в научной литературе имеется определенный корпус работ, посвященных обучению студентов иноязычному письменному научному дискурсу. В частности, учеными рассматривались следующие вопросы:

- разработка моделей обучения иностранному языку для специальных целей (профессионально ориентированному иноязычному общению) (О.Г. Поляков, 2003; 2004; Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина, 2009; Н.Л. Никульшина, О.А. Гливенкова, 2015; Т.В. Мордовина, Н.Л. Никульшина, 2010);

- преподавание дисциплин специальности на иностранном языке (В.В. Козловская, 2017; Н.Н. Покровская, 2017; Н.В. Попова, В.И. Иовлева, 2017; А.В. Горелова, 2017);

- формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции на основе современных педагогических и лингвокомпьютерных технологий (М.В. Абакумова, Е.А. Иванова, 2017; А.Р. Бекеева, 2017; М.А. Бовтенко, 2017; Н.В. Богач, К.Д. Вылегжанина, 2017; Л.В. Бондарева, 2017; И.Л. Дмитриевых, 2017; Н.Н. Елсакова, 2017; Т.Н. Крепкая, А.В. Симон, 2017; О.В. Кузнецова, 2017; Н.В. Попова, В.И.

Иовлева, 2017; Т.В. Сидоренко, С.В. Рыбушкина, 2017; Л.Л. Салехова, Т.И. Якаева, 2017; Ю.М. Сищук, 2017; Е.Е. Токарева, 2017);

- языковые трудности, с которыми сталкиваются магистранты и аспиранты при написании научных работ на иностранном языке (А.И. Дашкина, А.Я. Федорова, 2017; М.П. Коваленко, 2017; Е.С. Клочкова, 2017; А.Ю. Маевская, 2017);

- обучение профессиональной лексике студентов неязыковых направлений подготовки (А.А. Кокорева, 2015; П.В. Сысоев, А.А. Кокорева, 2013; А.И. Дашкина, А.Я. Федорова, 2017; М.А. Гайдукова, 2017);

- сложности контроля преподавателем иностранного языка содержательной профессионально ориентированной стороны речи магистрантов и аспирантов (А.В. Гаврилова, 2017);

- критерии оценки качества учебников и учебных материалов по иностранному языку для профессиональных целей (П.В. Борисова, 2017; М.С. Воскресенская, 2017; Е.А. Цимерман, Н.И. Алмазова, 2017; Н.В. Чувилева, 2017);

- использование тандем-метода в обучении иностранному языку (Т.Ю. Тамбовкина, 2003; К. Karjalainen, M. Porn, F. Rusk, L. Björkskog, 2013; М.М. Степанова, 2015; А.А. Орловская, М.Л. Соколова, 2016; М.О. Волошко, 2016; Н.В. Богданова, 2017);

- лингводидактические аспекты обучения иноязычному дискурсу (Н.Л. Никульшина, Т.В. Мордовина, 2009; Н.Л. Никульшина, О.А. Гливенкова, 2015; Т.В. Мордовина, Н.Л. Никульшина, 2010).

Таким образом, можно утверждать, что на настоящий момент сложилась определенная научная база для рассмотрения проблемы обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода.

Однако приходится констатировать о наличии ряда еще не разработанных и недостаточно изученных вопросов, к которым можно отнести следующие:

1) *не определена* номенклатура умений письменного научного дискурса аспирантов, развиваемых на основе тандем-метода;

2) *не разработаны* положения об обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

3) *не выявлены* психолого-педагогические условия обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

4) *не разработана* модель обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

5) *не разработан* алгоритм и комплекс упражнений и заданий на обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода.

Таким образом, возникают **противоречия** между социальным заказом на владение аспирантами неязыковых направлений подготовки иностранным языком для профессиональных целей на уровне, позволяющем им принимать участие в иноязычном устном и письменном научном дискурсе, и ограниченными возможностями в подготовке аспирантов к иноязычному профессиональному общению на традиционных занятиях по иностранному языку, когда обучение ведется преподавателем иностранного языка, не всегда владеющим содержательной стороной профессионально ориентированного общения; между лингводидактическим потенциалом тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении студентов и аспирантов иностранному языку для профессиональных целей и отсутствием методик реализации данного метода на практике.

**Проблема исследования** вытекает из вышеобозначенных противоречий: что представляет собой методика обучения аспирантов

иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода? В этой связи все вышесказанное послужило основанием для выбора **темы** настоящего диссертационного исследования: «Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык)».

**Объектом** исследования выступает педагогический процесс обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу.

**Предмет** исследования: методика обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода.

**Целью** настоящего исследования является разработка научно обоснованной и проверенной опытным путем методики обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода.

Для достижения поставленной цели предстояло решить следующие **задачи**:

1) *разработать* положения об обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

2) *определить* номенклатуру умений письменного научного дискурса аспирантов, развиваемых на основе тандем-метода;

3) *выявить и обосновать* психолого-педагогические условия обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

4) *разработать* модель обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

5) *разработать* алгоритм и комплекс упражнений и заданий на обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода; *провести* экспериментальное обучение с целью определения эффективности методики обучения аспирантов иноязычному

письменному научному дискурсу на основе тандем-метода; *описать* его количественные и качественные результаты.

**Гипотезой** диссертационного исследования выступает предположение о том, что обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода будет более успешным, если разработка соответствующей методики обучения будет основываться на следующем:

- определенной номенклатуре умений письменного научного дискурса аспирантов;

- основных положениях об обучении иностранному языку для профессиональных целей аспирантов на основе тандем-метода;

- учете психолого-педагогических условий обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме);

- алгоритме обучения, состоящем из одиннадцати этапов (1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым

студентом; 11) рефлексия) и типологии упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной работы.

Для достижения обозначенной цели и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

– теоретические методы (изучение и анализ литературы по теме исследования);

– эмпирические методы (изучение и обобщение практического опыта по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода);

– методы статистической обработки данных (проведение контрольного и экспериментального срезов в контрольной и экспериментальной группах обучения, статистическая обработка и анализ результатов с целью определения различий между группами);

– формирующие методы (проверка в ходе эксперимента разработанной в работе методики обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода, анализ и интерпретация количественных и качественных результатов эксперимента.

**Методологической основой проведенного исследования** послужили: компетентностный подход (А.В. Хуторской, 2003; И.А. Зимняя, 2003, 2006; В.Д. Шадриков, 2006; В.И. Байденко, 2002; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003); личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя, 2003); коммуникативно-когнитивный подход (А.В. Щепилова, 2003); системный подход (В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, 1976; И.В. Блауберг, В.Н. Садовский., Э.Г. Юдин, 1978; Е.В. Данильчук, 1999; Л.В. Шелехова, 2006).

**Теоретической базой проведенного исследования** послужили работы по методике обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, 1988; Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2006; С.Ф. Шатилов, 1986; М.В. Ляховицкий, 1981; Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, 1991; В.В. Сафонова, 1996, 2001, 2004; Р.П. Мильруд, 2005; Е.Н. Соловова, 2002, 2007; А.Н. Щукин, 2011, 2012);

использованию методов проблемного обучения в обучении иностранному языку (И.Я. Лернер, 1981; В.В. Сафонова, 2001; М.И. Махмутов, 1975, 1984; А.М. Матюшкин, 1968); лингвистике текста и теории дискурса (В.И. Карасик, 2000, 2002; Н.Д. Арутюнова, 1990; И.Р. Гальперин, 1981; М.Л. Макаров, 2003; Е.И. Шейгал, 2000; В. Grabe, 1997; М. Stubbs, 1983; D. Schiffrin, 1994; Т.А. Van Dijk, 1989); теории общения (Б.М. Ребус, 2001; О.А. Леонтович, 2002; М.М. Бахтин, 1986; Л.Н. Гейхман, 2003; И.А. Зимняя, 2004; Г.П. Грайс, 1985; О.М. Казарцева, 1999; В.В. Демьянков, 1981; Г.М. Андреева, 1996; М.А.К. Halliday, 1979; А. Fisher, 2001); преподаванию дисциплин специальности на иностранном языке (В.В. Козловская, 2017; Н.Н. Покровская, 2017; Н.В. Попова, В.И. Иовлева, 2017; А.В. Горелова, 2017); формированию профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции на основе современных педагогических и лингвокомпьютерных технологий (М.В. Абакумова, Е.А. Иванова, 2017; А.Р. Бекеева, 2017; М.А. Бовтенко, 2017; Н.В. Богач, К.Д. Вылегжанина, 2017; Л.В. Бондарева, 2017; И.Л. Дмитриевых, 2017; Н.Н. Елсакова, 2017; Т.Н. Крепкая, А.В. Симон, 2017; О.В. Кузнецова, 2017; Н.В. Попова, В.И. Иовлева, 2017; Т.В. Сидоренко, С.В. Рыбушкина, 2017; Л.Л. Салехова, Т.И. Якаева, 2017; Ю.М. Сищук, 2017; Е.Е. Токарева, 2017); формированию дискурсивной компетенции обучающихся (И.А. Евстигнеева, 2013; С.К. Гураль, Шатурная Е.А, 2008; А.Н. Щукин, 2011).

**Экспериментальная база.** Исследование было проведено на базе кафедры иностранных языков Института отраслевого менеджмента ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» и кафедры лингвистики и лингводидактики ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». В эксперименте по разработанной в настоящем диссертационном исследовании методике обучения иноязычному письменному научному дискурсу на основе

тандем-метода принимали участие аспиранты второго года обучения направления подготовки 38.06.01 – Экономика.

### **Этапы проведения диссертационного исследования:**

Исследование проводилось в три этапа в период с 2013 по 2017 г.:

1. В ходе **подготовительного этапа** (2013–2014 гг.) соискатель провел теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, определил основные направления работы, цель, задачи, объект и предмет исследования, сформулировал рабочую гипотезу исследования.

2. В ходе **основного этапа** (2014–2015 гг.) соискатель разработал научно обоснованную методику обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (определялась номенклатура умений письменной речи аспирантов в сфере научного дискурса; были разработаны положения об обучении иностранному языку для профессиональных целей аспирантов на основе тандем-метода; выявлялись и обосновывались психолого-педагогические условия обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода; разрабатывались модель и алгоритм обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода).

3. **Заключительный этап** (2015–2016 гг.), в ходе которого соискателем проводилось экспериментальное обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода. Проводились контрольный и экспериментальный срезы, анализ полученных результатов с применением статистических методов обработки данных и их интерпретация, формулировались основные выводы и заключение.

**Обоснованность и достоверность** результатов и выводов проведенного исследования обеспечивается выбором обоснованных исходных теоретико-методологических позиций, использованием разнообразных источников информации, экспериментальной проверкой теоретических положений работы, применением комплекса теоретических и

эмпирических методов исследования, методов статистической обработки данных опытного обучения, их анализа и интерпретации, внедрением результатов проведенного диссертационного исследования в методику обучения иностранным языкам студентов языковых направлений подготовки в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» и ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ».

**Научная новизна исследования:**

– *разработана* методика обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода;

– *разработаны* положения об обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

– *определена* номенклатура умений письменного научного дискурса аспирантов, развиваемых на основе тандем-метода;

– *выявлены и обоснованы* психолого-педагогические условия обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

– *разработана* модель обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

– *разработан* алгоритм обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода.

**Теоретическая значимость** проведенного исследования для методики обучения иностранным языкам состоит в следующем:

– *предложено* теоретическое обоснование методики обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

– *уточнено* содержание обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (уровни B2–C1);

– *доказано* положение о целесообразности использования тандем-метод обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу;

– *раскрыты* проблема исследования и лежащие в ее основе противоречия между социальным заказом на владение аспирантами неязыковых направлений подготовки иностранным языком для профессиональных целей на уровне, позволяющем им принимать участие в иноязычном устном и письменном научном дискурсе, и ограниченными возможностями в подготовке аспирантов к иноязычному профессиональному общению на традиционных занятиях по иностранному языку, когда обучение ведется преподавателем иностранного языка, не всегда владеющим содержательной стороной профессионально ориентированного общения; между лингводидактическим потенциалом тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении студентов и аспирантов иностранному языку для профессиональных целей и отсутствием методик реализации данного метода на практике.

**Практическая значимость** исследования состоит в следующем:

– *предложена* поэтапная методика обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

– *предложены* методические рекомендации по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода;

– результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке программ курсов по обучению академическому письму и научному дискурсу на иностранном языке, при разработке авторских курсов и факультативов по иностранному языку и специализированного курса «Методика обучения иностранному языку».

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (обучающийся–обучающийся),

обучающийся и преподаватель (обучающийся–преподаватель) и преподаватели (преподаватель–преподаватель). Ключевым элементом в тандем-обучении выступают *партнерские отношения* в зависимости от участников тандема, заключающиеся в гибкой и быстрой корректировке индивидуальной траектории обучения для максимального и более эффективного достижения поставленной цели обучения. К основным положениям обучения иностранному языку для профессиональных целей в целом и иноязычному научному письменному дискурсу аспирантов на основе преподавательского тандема можно отнести следующие: 1) целью обучения иностранному языку для профессиональных целей в аспирантуре студентов неязыковых направлений подготовки на основе преподавательского тандема является дальнейшее формирование одновременно иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций обучающихся в рамках одной дисциплины; 2) участниками преподавательского тандема выступают два специалиста: а) преподаватель иностранного языка и б) преподаватель профильной специальности, работающие вместе со студентами в рамках одной дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» в аспирантуре; 3) разделение обязанностей работающих в тандеме преподавателей основывается в основном на содержании обучения. *Преподаватель иностранного языка* отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение ими структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, а также профессиональной лексикой. Он оценивает языковую (лексическую и грамматическую) и речевую (когезия и когерентность) корректность высказывания, соблюдение правил построения письменного и устного иноязычного научного дискурса. *Преподаватель же профильной специальности* обучает содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно он сможет понять и оценить содержание письменной научной работы магистрантов или

аспирантов; 4) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя не является фиксированным и статичным. Благодаря такой отличительной характеристике тандем-метода, как гибкость, в каждом конкретном случае, в зависимости от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя профильной специальности и осведомленности в содержании данной дисциплины преподавателя иностранного языка, могут определяться их функциональные обязанности и доля участия каждого из них в процессе обучения; 5) участие в обучении иностранному языку на основе преподавательского тандема предъявляет особые требования к компетенции преподавателей. Преподаватель иностранного языка должен иметь определенную долю осведомленности в предметной области, в которой обучаются магистранты и аспиранты. У преподавателя профильной специальности должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция на уровне В1–В2, что позволит ему использовать иностранный язык для полноценного понимания и оценки научных работ обучающихся, выполненных на иностранном языке.

2. На основе тандем-метода можно развивать следующие умения письменного научного дискурса аспирантов: написание аннотации, реферата, рецензии, текста доклада, оформление презентации выступления, стендового доклада, заявки на участие в научном мероприятии, заявки на грант, написание научного отчета, научной статьи, тезисов доклада, монографии, диссертации.

3. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода будет успешным при учете следующих психолого-педагогических условий: а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1–В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого

работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме.

4. Модель обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода включает в себя четыре взаимосвязанных блока: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. В основе построения модели лежат системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный подходы, которые реализуются посредством *общедидактических* (принцип сознательности и активности, принцип новизны, принцип доступности и посильности, принцип взаимности обучения, принцип автономности обучения) и *методических принципов* (принцип языкового паритета, принцип билингвального обучения, принцип устного опережения, принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности).

5. Алгоритм обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода включает в себя одиннадцать этапов (1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия) и типологии упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной работы.

**Личный вклад** соискателя заключается в *определении* содержания обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на

основе тандем-метода; *определении* номенклатуры умений письменной речи, развиваемых у аспирантов на основе тандем-метода; *выявлении и обосновании* психолого-педагогических условий обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода; *разработке* модели и алгоритма обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода.

**Апробация и внедрение результатов.** Основные результаты диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (2013–2017 гг.); общероссийских научных конференциях преподавателей и студентов в ТГУ имени Г.Р. Державина «XXI Державинские чтения» (Тамбов, 2016) и «XXII Державинские чтения» (Тамбов, 2017); IV и V международных форумах учителей и преподавателей английского языка «*E-Merging Forum*» (Москва, 2014, 2015); XXVII Международной научной конференции «Язык и культура» (Томск, 2016).

По результатам диссертационного исследования опубликовано шесть научных работ, четыре из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

**Структура работы.** Диссертация включает в себя введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список и приложение.

**Во введении** автор 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** работы «**Теоретические основы обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода**» автор *разрабатывает* положения по обучению письменному научному

дискурсу аспирантов на основе тандем-метода; *определяет* номенклатуру умений письменного научного дискурса, развиваемых на основе тандем-метода; *выявляет и обосновывает* психолого-педагогические условия обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода.

**Во второй главе** диссертационного исследования «**Практические аспекты обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода**» автор разрабатывает модель и алгоритм обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода, описывает подготовку и проведение экспериментального обучения, приводит анализ количественных и качественных результатов опытного обучения.

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

**Библиографический список** работы содержит 209 наименований.

**В приложениях** содержатся примеры письменных работ участников эксперимента.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА

## 1.1. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода

Ключевыми терминами данной работы выступают «тандем» и «тандем-метод». Этимология термина «тандем» уходит к английскому *tandem*, где первоначально это слово означало «1) легкий двухколесный экипаж, подобный гигу, запряженный двумя лошадьми цугом; 2) велосипед с двумя сиденьями одно за другим» (Чудинов А.Н., 1910). Словарь русского языка под ред. А.П. Евгеньева трактует «тандем» как «1. Расположение однородных машин или их частей в агрегате друг за другом, на одной оси, линии. *Располагать моторы тандемом.* 2. Паровая машина с подобным расположением рабочих цилиндров. *Тандем-машина. Тандем-паровоз.* 3. Двухместный велосипед, на котором седла расположены друг за другом» (Словарь русского языка... 1988: 338). Подобные определения можно встретить и во многих других словарях. Позднее понятийное содержание термина расширилось от технической до многих других сфер жизнедеятельности человека, и термин стал также использоваться в значении «совместная с кем-либо деятельность» (Ефремова Т.Ф., 2000). Именно это значение легло в основу использования термина в методике обучения иностранным языкам, где **тандем-метод** означает **«способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками»** (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009: 301). Иными словами, тандем-метод направлен на организацию процесса овладения иностранным языком посредством

постоянного общения двух партнеров с разными первыми (родными) языками. Через тесное общение попеременно то на одном, то на другом языке каждый из обучающихся овладевает языком своего партнера, который для него будет иностранным. При этом овладение языком партнера будет происходить в ситуациях реального или виртуального аутентичного общения, когда каждый из участников диалога сможет познакомиться и рассказать о себе, своих интересах, увлечениях, выступить в качестве представителя родной страны или культуры и т.п.

Тандем-метод зародился в 1960-е гг. в Германии, где часто проводились франко-немецкие форумы, в которых участвовало много молодежи из Германии и Франции. Культурные обмены стимулировали появление нового метода изучения иностранного языка, который способствовал развитию иноязычных коммуникативных навыков молодежи. В странах создавались специальные тандем-центры, которые помогали молодым людям найти партнеров с таким же желанием изучать иностранный язык через общение.

В основе тандем-метода, по мнению Т.Ю. Тамбовкиной (2003), лежат два принципиальных положения. Во-первых, общение в тандеме должно приносить каждому из участников обучения – партнеров по тандем-методу – определенную пользу с точки зрения овладения иностранным языком. Кроме того, каждым партнером должно затрачиваться приблизительно равное количество времени и усилий на взаимное обучение. Во-вторых, каждый из партнеров полностью контролирует и несет собственную ответственность за выполнение своей части работы, направленной на личное достижение поставленных целей. Такой контроль подразумевает выстраивание индивидуальной траектории обучения от постановки задач до отбора содержания обучения и выбора методов обучения.

В зависимости от количества участников и целей обучения тандемы могли быть *индивидуальными* и *коллективным*. В тандем-центрах

специалистами разрабатывались специальные опросники для получения необходимых сведений при подборе наилучшего варианта тандема. У желающих участвовать в обучении спрашивали пол, возраст, род деятельности (школьник, студент, рабочий и т.п.), интересы, потребности в изучении иностранного языка (письменный язык, язык для общения и т.п.), уровень владения иностранным языком. На основе этой информации подбирались индивидуальные тандемы – партнеры из разных стран с разными родными языками. Уже между собой партнеры по тандему договаривались о том, в какой форме (дистанционно или лично), на какие темы и на развитие каких видов речевой деятельности будет направлено обучение в тандеме. Кроме того, тандем-метод не исключал формальных занятий по иностранному языку. В частности, если целью тандем-обучения могло быть развитие коммуникативных способностей обучающихся, то на формальных занятиях по иностранному языку студенты/учащиеся изучали грамматические правила, лексические единицы, разговорные формулы общения, структуру письменных работ и т.п. Таким образом, можно сделать вывод, что обучение в индивидуальном тандеме характеризуется ярко выраженной личностно ориентированной составляющей, некой спонтанностью и гибкостью, а также естественностью протекания обучения через общение.

*Коллективная* же форма тандема носит более структурированный, запланированный и системный характер. Участниками коллективного тандема могут быть группы (классы) школьников, студентов, учителей или преподавателей. Тандем-обучение в коллективной форме тандема будет проходить не спонтанно или в ситуациях неформального общения, а, наоборот, как часть обучения языку в рамках курса по иностранному языку. Причем это может быть как монолингвальный, так и билингвальный курс в зависимости от целей обучения (где язык является средством общения и/или целью обучения) (например, курс иностранного языка или курс

страноведения страны изучаемого языка). Ярким примером коллективного тандема могут служить языковые (культуроведческие) телекоммуникационные проекты, в которых участвуют целые классы из двух-трех школ стран родного и изучаемого языков (Кудрявцева Л.В., 2007; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Сысоев П.В., 2015; Титова С.В., 2003, 2009). Вариантов реализации проектной методики в рамках коллективного тандема может быть множество. Главное, что обучающиеся принимают участие в аутентичном, естественном общении с носителями языка для решения конкретных задач (в рамках проекта), используя иностранный язык как основное средство общения.

По мнению некоторых исследователей (Орловская А.А., Соколова М.Л., 2016; Волошко М.О., 2016; Karjalainen K., Porn M., Rusk F., Björkskog L., 2013), основными преимуществами обучения иностранному языку в тандеме можно назвать следующие:

- постоянные контакты с носителями языка будут способствовать дальнейшему формированию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (речевого, языкового, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного), а также улучшат навыки разговорной речи обучающихся;

- использование иностранного языка для контакта с представителями разных стран и культур будет способствовать дальнейшему формированию межкультурной компетенции – способности эффективно и бесконфликтно взаимодействовать с представителями других культур, осознавая при этом свою собственную культурную принадлежность;

- используя иностранный язык во внеаудиторное время согласно заранее обозначенным договоренностям и изменяя при необходимости траекторию обучения в зависимости от изменения конкретных целей общения, интересов и потребностей, обучающиеся развивают автономию и

лучше осознают ответственность за процесс и результат обучения языку на основе тандем-метода;

- постоянные контакты с носителями языка снимут неизбежный психологический барьер и боязнь общения и совершения языковой/речевой ошибки.

Как отмечает в своей работе Т.Ю. Тамбовкина (2003), общение с тандем-партнерами на иностранном языке характеризуется следующими особенностями:

- при возникновении языкового или коммуникативного недопонимания между партнерами они часто используют переспрос, а также формулируют ту же мысль другими словами, меняя часть или полностью все первоначальное высказывание;

- разговорная речь характеризуется большим количеством пауз, растягиванием слов, использованием междометий;

- разговорная речь характеризуется использованием большого количества эмоционально-окрашенных слов и выражений;

- целенаправленное упрощение речи (замедление темпа, использование более простых слов, выражений, грамматических конструкций) с тем, чтобы партнер все понял;

- частое использование средств невербальной коммуникации (Тамбовкина Т.Ю., 2003).

Общение партнеров по тандему в условиях тандем-метода может быть как письменным (на основе средств синхронной и асинхронной письменной коммуникации, к которым относится электронная почта, блоги, чаты, мессенджеры и т.п.), так и устным (при личном контакте партнеров, а также на основе средств видео Интернет-коммуникации, к которым можно отнести подкасты, скайп, веб-камеры). В научной литературе имеется достаточно много исследований, описывающих опыт реализации международных языков и/или культуроведческих проектов с коллективными тандем-партнерами

(Апальков В.Г., 2008; Апальков В.Г., Сысоев П.В., 2008; Орловская А.А., Соколова М.Л., 2016; Максаев А.А., 2015; Волошко М.О., 2016). В частности, в своей работе В.Г. Апальков (2008) описал эксперимент по использованию тандем-метода в формировании межкультурной компетенции школьников старших классов. Хотя автор не использовал термин «тандем-метод», технология организации телекоммуникационного проекта, направленная на формирование межкультурной компетенции через обсуждение англоязычных фильмов российскими и американскими учениками, повторяет методику обучения иностранному языку на основе тандем-метода. Учащиеся двух школ (русской и американской) одновременно смотрели одни и те же художественные фильмы, а затем их совместно обсуждали в электронной почтовой группе. Через такое обсуждение представители двух стран постепенно приходили к лучшему пониманию друг друга, а также развивали необходимые умения межкультурного взаимодействия.

А.А. Орловская и М.Л. Соколова (2016) провели исследование по использованию тандем-метода в овладении студентами магистратуры навыками иноязычного общения. Сначала были подобраны пары (состоящие из россиян и немцев), затем было обозначено время для первого контакта между партнерами по скайпу в присутствии преподавателя, а уже потом студенты общались в свободное от учебы время без преподавателя. Авторы отмечают, что для эффективности обучения в тандеме с самого начала должны быть разработаны листы с вопросами (аспектами проблемы), которые должны обсудить партнеры на двух языках. Судя по описанным результатам, нельзя сказать, что данное опытное обучение привело к каким-то необычным по значительности результатам. Главное, что российские студенты, до этого не имеющие большого опыта общения на иностранном языке, смогли перейти языковой барьер и боязнь общения на изучаемом языке, что само по себе представляется важным. Кроме того, в целом иноязычное общение способствовало дальнейшему формированию

иноязычной коммуникативной компетенции. У студентов появилась мотивация изучать иностранный язык и общаться на нем.

В более поздней работе А.А. Максаев (2015) привел описание международного образовательного телекоммуникационного проекта, направленного на формирование социокультурных и речевых умений обучающихся. Участниками его исследования выступили учащиеся старших классов одной из Московских школ. Их партнерами по проекту были учащиеся старших классов средних общеобразовательных школ Великобритании, Германии и Австрии. Взаимодействие между обучающимися проходило сначала по электронной почте и в группе в социальных сетях, а затем при личном контакте с партнерами по тандему при посещении российскими школьниками европейских стран. В ходе проекта учащиеся разных стран совместно работали над проектами контрастивно-сопоставительного характера: «Сходства и различия в системах школьного образования Великобритании и России» или «Современная популярная европейская и российская музыка» (Максаев А.А., 2015). Данные эксперимента показали, что через взаимодействие партнеров в процессе выполнения проектов учащиеся улучшили речевые и социокультурные умения.

В своем исследовании М.О. Волошко (2016) также обратилась к изучению возможности формирования межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций обучающихся на основе тандем-метода. Участниками опытного обучения выступили несколько российских студентов, изучающих иностранный язык в центре дополнительного образования. На специальном сайте поиска партнеров для тандема были найдены студенты из англоязычных стран, изучающие русский язык как иностранный. Студенты участвовали в обучении на основе тандем-метода на добровольной основе во внеаудиторное время. Согласно разработанному алгоритму обучения студенты заранее смотрели англоязычные фильмы,

знакомились со статьями по культурологии, произведениями художественной литературы и искусства и т.п. После ознакомления они обсуждали увиденное/прочитанное со своими партнерами посредством электронной почтовой переписки. Как показывают результаты опытного обучения, и иностранные, и российские студенты улучшили уровни владения иностранными языками (английским и русским), а также развили межкультурные умения взаимодействовать с представителями разных стран и культур при решении каких-либо вопросов (Волошко М.О., 2016).

Анализ приведенных исследований, а также общность результатов эмпирических исследований свидетельствует о следующем:

- участие в неформальном обучении иностранному языку на основе тандем-метода снимает психологический барьер и боязнь использовать иностранный язык как средство общения;

- общение с носителями языка в рамках тандем-метода повышает мотивацию обучающихся изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка, а также использовать язык как средство общения;

- участие как в индивидуальных, так и коллективных тандемах способствует дальнейшему формированию иноязычной коммуникативной компетенции (развитию видов речевой деятельности, формированию социокультурной компетенции) и межкультурной компетенции;

- тандем-метод позволяет гибко и быстро корректировать индивидуальную траекторию обучения для каждого участника (индивидуальный тандем) или корректировать цель обучения (и участия в тандеме) (коллективный тандем);

- на современном этапе информатизации образования информационные и коммуникационные технологии позволяют значительно расширить контакты с тандем-партнерами.

На современном этапе в ходе участия в индивидуальном или коллективном тандем-обучении учащиеся и студенты могут использовать

современные информационные и коммуникационные технологии сети Интернет. Анализ ряда работ, посвященных использованию ИКТ в реализации международных проектов (Раицкая Л.К., 2007; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Сысоев П.В., 2015; Титова С.В., 2009), показывает, что Интернет-коммуникация имеет ряд преимуществ перед личным общением. К таким преимуществам можно отнести следующие. Во-первых, современные ИКТ и сеть Интернет позволяют найти тандем-партнеров в любой точке мира, что значительно расширяет практику и возможности обучения иностранному языку и культуре в тандеме. Во-вторых, в процессе обучения/общения каждый из партнеров находится в привычной для него естественной среде, что позволяет ему более эффективно пользоваться другими необходимыми ресурсами для обогащения языковой или культурной практики в тандеме. В-третьих, современные Интернет-технологии позволяют тандем-партнерам общаться как в устной (подкасты, скайп, веб-чаты), так и в письменной форме (электронная почта, блоги и т.п.). В этой связи ИКТ создают технологические условия для равноценного развития всех видов речевой деятельности, а не ограничиваться лишь говорением/аудированием или письмом/чтением. В-четвертых, Интернет-общение в рамках тандема позволяет как развивать четыре вида речевой деятельности, так и продолжить формировать социокультурную и межкультурную компетенции. В-пятых, тандем-партнеры должны договориться о том, как будут исправлять ошибки друг друга, сделанные в устной или письменной речи. При этом если в устной речи это может быть повторение носителем языка верной версии фразы или предложения, то в письменной речи исправление ошибок может вызвать оправданные трудности.

Анализ приведенных выше работ свидетельствует о том, что традиционное понимание термина «тандем-метод» в методике обучения иностранным языкам сводится к способу самостоятельного изучения

иностранный язык двумя работающими в паре обучающимися с разными родными языками. Вместе с тем, в научной литературе имеются малочисленные методические исследования, в которых авторами расширяется понятийное содержание термина «тандем». В частности, Е.Л. Кудрявцева и А.А. Тимофеева (2014) в своей работе выделили несколько видов тандемов, которые могут рассматриваться в педагогическом процессе. К первому виду относится традиционный тандем «ученик–ученик», который может использоваться при изучении иностранного языка или при овладении аспектами межкультурной компетенции при регулярном контакте обучающихся с разными родными языками между собой. Предполагается, что общение с природными носителями языка и культуры положительно скажется на формировании иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Именно этот вид тандема лежит в основе традиционного понимания тандем-метода.

Ко второму виду тандема относится тандем «ученик–преподаватель». Взаимодействие между преподавателем и обучающимся в рамках этого вида тандема не ограничивается традиционным общением педагога и ученика в аудитории, а значительно расширяет сферу общения двух субъектов учебного процесса до выстраивания преподавателем индивидуальной траектории обучения конкретного ученика/студента в соответствии с его интересами, потребностями, способностями и возможностями. На наш взгляд, такой подход к взаимодействию между преподавателем и учеником усиливает личностно ориентированную составляющую учебного процесса и возможен в ситуациях индивидуальных внеаудиторных занятий по иностранному языку.

К третьему виду тандема относится тандем «преподаватель–преподаватель». По мысли Е.Л. Кудрявцевой и А.А. Тимофеевой (2014), он заключается в том, что с целью наиболее эффективного формирования профессиональных компетенций в рамках овладения конкретной

специальностью в реализации учебного процесса должны принимать участие преподаватели разных специальностей, тем самым всячески обогащая профессиональную практику студентов. В качестве примера авторы рассматривают подготовку студентов по направлениям подготовки «Банковское дело» и «Торговля», которые, наряду с формированием компетенций в сфере бизнеса и торговли, овладевают и коммуникативными компетенциями, позволяющими им достичь уровня более эффективного общения с клиентами и партнерами. Это, в свою очередь, позволит выпускникам основных образовательных программ овладеть дополнительными компетенциями, необходимыми в их будущей профессиональной деятельности.

Соглашаясь в целом с тезисом о необходимости получения студентами разностороннего образования, авторское понимание тандема «преподаватель–преподаватель» вызывает некоторые вопросы. В частности, в чем состоит уникальность изучения особенностей вербальной и/или невербальной коммуникации студентами направления подготовки «Банковское дело»? Данные сведения могли представлять содержание обучения курса по культуре речи, риторике или иностранному языку, реализуемым за счет федерального компонента учебного плана. Или же студентам экономических специальностей мог быть предложен специальный курс, посвященный особенностям иноязычной коммуникации, в рамках спецдисциплины вариативной части учебного плана. Здесь, на наш взгляд, более уместно говорить о необходимости реализации принципа опоры на междисциплинарные связи, посредством которых можно формировать многие важные профессиональные и общекультурные профессиональные компетенции, обозначенные во ФГОС ВО (2014). Тем не менее, мысль о педагогическом тандеме в тех ситуациях, когда в учебном процессе принимают участие одновременно два преподавателя разных по своей направленности дисциплин, нуждается в дополнительной проработке.

Другое понимание реализации тандем-метода можно также встретить и в работе Н.С. Мкртычевой (2012). Автор говорит о важности использования педагогического тандема в преподавании в высших учебных заведениях ряда профильных дисциплин на иностранном языке. При этом иностранный язык будет являться не целью обучения, а средством овладения профессионально ориентированным материалом, средством познавательной и профессиональной деятельности. Безусловно, такое профильно-ориентированное билингвальное образование позволит выпускникам быть более конкурентоспособными после окончания вуза. Для реализации такой модели билингвального образования необходимы квалифицированные педагогические кадры – преподаватели профильных дисциплин, владеющие иностранным языком на высоком профессиональном уровне. При отсутствии соответствующих педагогических кадров возможен так называемый «педагогический тандем», когда дисциплина читается одновременно двумя преподавателями – профильным преподавателем и преподавателем иностранного языка. Вместе с тем, следует заметить, что подробно педагогический тандем «преподаватель-предметник и преподаватель иностранного языка» не выступал предметом отдельного изучения.

Расширение понятийного содержания термина «тандем-метод» можно встретить и в исследованиях М.М. Степановой (2015). В своей работе автор описывает опыт Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Перта Великого по использованию тандем-метода в обучении иностранному языку студентов технических направлений подготовки в магистратуре. Причем партнерами по тандему выступают не носители языка, а магистранты направления подготовки «Лингвистика». Последние, в свою очередь, должны обязательно проходить педагогическую практику, одной из форм прохождения которой может выступать тандем-метод. В современных нормативных документах (ФГОС ВО, 2014) не прописано соотношение между аудиторной и внеаудиторной нагрузкой, что неизбежно приводит к

сокращению аудиторных часов. Вместе с тем, «владение родным и иностранным языками как средством делового общения» выступает одной из общекультурных компетенций, сформировать которую студенты должны в магистратуре. По объективным причинам выделенного объема часов не хватает для того, чтобы сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию магистрантов до необходимого уровня, позволяющего обучающимся принимать участие в деловом общении на изучаемом языке. В этой связи, по мысли автора, у тандем-метода достаточно высокий лингводидактический потенциал.

Более того, автор не исключает возможность использования данного метода при обучении не только иностранному языку, но и другим дисциплинам, когда студенты разных направлений подготовки на паритетных началах помогают друг другу овладеть конкретными дисциплинами.

В данном исследовании мы также хотели предпринять попытку расширить понятийное содержание термина «тандем-метод» от **«способа самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками»** (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009: 301) до **способа преподавания иностранного языка двумя работающими в паре преподавателями разных дисциплин**. Таким образом, более общее определение термина «тандем-метод» может быть сформулировано следующим образом. ***Тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (обучающийся–обучающийся), обучающийся и преподаватель (обучающийся–преподаватель) и преподаватели (преподаватель–преподаватель).*** Ключевым элементом в тандем-обучении выступают **партнерские отношения** в зависимости от участников тандема, заключающиеся в гибкой и быстрой корректировке индивидуальной

траектории обучения для максимального и более эффективного достижения поставленной цели обучения.

Из трех моделей реализации тандем-метода – «обучающийся–обучающийся», «обучающийся–преподаватель» и «преподаватель–преподаватель» (+ обучающиеся) последняя модель наименее описана и нуждается в изучении. А ведь использование именно модели преподавательского тандема имеет особую актуальность при обучении дисциплинам, имеющим междисциплинарную основу. Возможность преподавания таких дисциплин одновременно несколькими преподавателями позволит каждому из них привнести в ее содержание и/или методику преподавания нечто дополнительное (что не смог бы привнести каждый из них по отдельности), тем самым обогащая профессиональную подготовку студентов. Причем важно, чтобы это были не абсолютно заменимые коллеги, а преподаватели разных специальностей, читающие разные аспекты одной дисциплины.

Одной из таких дисциплин, имеющих междисциплинарную основу и нуждающихся в обучении на основе преподавательского тандема, может служить «Иностранный язык для профессионального общения» в магистратуре или аспирантуре для студентов неязыковых специальностей или направлений подготовки. Именно на этих уровнях обучения иностранному языку к студентам предъявляются требования по развитию умений написания тезисов выступлений, текстов выступлений, научных статей на профессиональные темы. Содержание обучения данной дисциплине включает развитие умений иноязычного письменного научного дискурса. По объективным причинам преподаватель иностранного языка не в состоянии (и не компетентен) полноценно оценить и структуру, и содержание научной работы. В этой связи возникает необходимость привлечения преподавателя профильной специальности для адекватного обучения и соответствующей оценки достижений обучающихся. Обучение

иноязычному письменному научному дискурсу студентов неязыковых направлений подготовки на основе тандем-метода предполагает участие в педагогическом процессе двух преподавателей: преподавателя иностранного языка и преподавателя профильной специальности. Оба преподавателя работают в тандеме, так как их объединяет одна общая цель – научить студентов конкретного неязыкового направления подготовки создавать научные тексты (в соответствии с принятыми и разделяемыми научным сообществом правилами структуры и оформления различных функциональных типов научного текста) на иностранном языке. **Разными у преподавателей будут аспекты содержания обучения иноязычному письменному научному дискурсу.**

*Преподаватель иностранного языка* отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, профессиональной лексикой. Например, при обучении написания научной статьи на иностранном языке преподаватель иностранного языка должен обучать студентов структуре статьи, правилам написания аннотации, постановке проблемы, формулировке тезиса, исследовательских вопросов, основного текста работы, заключения и т.п.

*Преподаватель же профильной специальности*, не владеющий методикой развития умений иноязычной письменной речи, формирования грамматических и лексических навыков речи и т.п., должен обучать содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно профильный преподаватель сможет понять и оценить содержание письменной научной работы магистрантов или аспирантов.

При преподавательском тандеме невозможно однозначно провести границу между участием каждого из преподавателей в учебном процессе. И в этом будет заключаться особенность тандем-метода, отличающегося гибкостью и возможностью вносить коррективы в траекторию обучения. В

каждом конкретном случае, в зависимости от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя профильной специальности и осведомленности в содержании данной специальности преподавателя иностранного языка, могут определяться их функциональные обязанности и доля участия каждого из них в процессе обучения.

Анализ приведенных выше исследований, посвященных использованию тандема «преподаватель–преподаватель», позволяет сформулировать **основные положения обучения иностранному языку для профессиональных целей** в целом и иноязычному научному письменному дискурсу **аспирантов на основе преподавательского тандема**.

1. Целью обучения иностранному языку для профессиональных целей в магистратуре и аспирантуре студентов неязыковых направлений подготовки на основе преподавательского тандема является дальнейшее формирование одновременно иноязычной коммуникативной компетенции (что является целью обучения иностранному языку на разных этапах) и профессиональных компетенций обучающихся в рамках одной дисциплины.

2. Участниками преподавательского тандема выступают два специалиста: а) преподаватель иностранного языка и б) преподаватель профильной специальности, работающие вместе со студентами в рамках одной дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей»<sup>1</sup> в аспирантуре.

3. Разделение обязанностей работающих в тандеме преподавателей основывается в основном на содержании обучения. **Преподаватель иностранного языка** отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение ими структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, а также профессиональной лексикой. Он оценивает языковую (лексическую и грамматическую) и речевую (когезия и когерентность) корректность высказывания, соблюдение правил

---

<sup>1</sup> В зависимости от вуза конкретное название дисциплины может варьироваться.

построения письменного и устного иноязычного научного дискурса. **Преподаватель же профильной специальности** обучает содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно он сможет понять и оценить содержание письменной научной работы магистрантов или аспирантов.

4. Разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя не является фиксированным и статичным. Благодаря такой отличительной характеристике тандем-метода, как гибкость, в каждом конкретном случае, в зависимости от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя профильной специальности и осведомленности в содержании данной дисциплины преподавателя иностранного языка, могут определяться их функциональные обязанности и доля участия каждого из них в процессе обучения.

5. Участие в обучении иностранному языку на основе преподавательского тандема предъявляет особые требования к компетенции преподавателей. Преподаватель иностранного языка должен иметь определенную долю осведомленности в предметной области, в которой обучаются магистранты и аспиранты. У преподавателя профильной специальности должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция на уровне B1-B2, что позволит ему использовать иностранный язык для полноценного понимания и оценки научных работ обучающихся, выполненных на иностранном языке.

## **1.2. Обучение письменному научному дискурсу в целях обучения иностранному языку в аспирантуре**

Целью второго параграфа диссертационной работы является рассмотрение ключевых понятий исследования, к которым относятся «дискурсивная компетенция», «дискурс», «текст», «иноязычная коммуникативная компетенция», «научный дискурс», а также определение номенклатуры умений письменной речи в сфере научного дискурса.

Важной целью обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и студентов высших учебных заведений является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Она, в свою очередь, состоит из ряда субкомпетенций (Бим И.Л., 2002; Мильруд Р.П., 2005; Соловова Е.Н., 2002; Сафонова В.В., 2004, 1996; Сысоев П.В., 2013; Щукин А.Н., 2011; Canale M., Swain M., 1980; Canale M., 1983; Bachman L., 1990; Ek van, 1986). Несмотря на то, что большинство ученых согласились с конструктом иноязычной коммуникативной компетенции в целом, они не пришли к общему мнению относительно составляющих субкомпетенций и их содержания. В частности, в одной из первых работ, посвященных разработке моделей иноязычной коммуникативной компетенции, М. Канале и М. Свейн (Canale M., Swain M., 1980) предложили три составляющие субкомпетенции: грамматическую, социолингвистическую и стратегическую. Несколькоми годами позже М. Канале доработал данную модель и выделил еще одну, четвертую, субкомпетенцию – дискурсивную компетенцию. Анализ первых моделей позволяет утверждать, что ученые вкладывали свое понятийное содержание в некоторые термины, обозначающие субкомпетенции. В частности, «грамматическая компетенция» по своему понятийному содержанию соответствовала «лингвистической компетенции», так как включала в себя не только владение грамматическим строем изучаемого языка, но и владение лексикой и фонологией. Социолингвистическая

субкомпетенция включала в себя как вариативность речевого высказывания в зависимости от социального контекста коммуникации, что традиционно является предметом изучения социолингвистики, так и социокультурную составляющую, заключающуюся в знаниях этого самого социального и культурного контекста коммуникации. В этой связи можно утверждать, что М. Канале и М. Свейн значительно ограничивали понятийное содержание социокультурной компетенции, сводя его исключительно до знания социального контекста использования иностранного языка.

Дискурсивная компетенция включает в себя два основных понятия – «когезию» и «когерентность». Когезия – это связность слов в предложении и связность предложений между собой в тексте. Когерентность – это грамматическая, стилистическая, логико-семантическая целостность текста.

Модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн легла в основу сотен научных исследований американских и европейских ученых. В Европе модель иноязычной коммуникативной компетенции М. Канале и М. Свейн была немного видоизменена и доработана в исследовании Вана Эка (Ек., 1986), который, учитывая критику первой модели, выделил уже шесть субкомпетенций: лингвистическую, социолингвистическую, социальную, социокультурную, дискурсивную и стратегическую. Очевидно, что лингвистическая компетенция, включающая владение человеком грамматикой, лексикой и фонологией изучаемого иностранного языка, по содержанию соответствует грамматической субкомпетенции модели М. Канале и М. Свейн. Однако в своей модели Ван Эк разделил и отдельно представил социолингвистическую, социокультурную и социальную субкомпетенции. Заметим, что социальная субкомпетенция была впервые выделена и представлена автором. Этим Ван Эк обращает внимание педагогической общественности на то, что коммуникация и ее результат зависят как от социокультурной ситуации общения, так и от социальных ролей, которым следуют говорящие в процессе

общения. Дискурсивный компонент также представлен в модели Вана Эка. Его содержание не отличается от одноименного компонента модели М. Канале и М. Свейн.

Следует заметить, что и Ван Эк, и М. Канале и М. Свейн в свои модели иноязычной коммуникативной компетенции включили стратегическую субкомпетенцию. Эта субкомпетенция отвечает за преодоление учащимися и студентами языковых и информационных пробелов, которые неизбежно могут появляться в процессе иноязычного общения.

Кроме моделей М. Канале и М. Свейн и Вана Эка в западной научной литературе широкую известность приобрела модель коммуникативных способностей, разработанная Лайлом Бахманом (Bachman L., 1990). Основываясь на разнице между терминами «компетенция» (competence) (как знаниевая категория) и «деятельность» (performance) (как деятельностная категория), Бахман предложил использовать более корректный, на его взгляд, термин «коммуникативная способность». Этим он акцентировал внимание на том, как обучающийся сможет использовать полученные знания об иностранном языке в реальной устной или письменной коммуникации. По своей структуре модель коммуникативных способностей значительно отличается от всех других ранее разработанных моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Ученый выделяет два основных вида компетенций – организационную (грамматический и текстуальный компоненты (связность речевого высказывания)) и прагматическую (социальный и культурный аспект общения, а также функциональный аспект общения). По сути, содержание модели коммуникативной способности Л. Бахмана совпадает с содержанием моделей иноязычной коммуникативной компетенции других авторов, однако по своей структуре это кардинально разные модели.

В российской методической литературе широкую известность приобрели модели иноязычной коммуникативной компетенции

Р.П. Мильруда (2005), В.В. Сафоновой (1996) и И.Л. Бим (2002). Также многие ученые в основу своих исследований брали модели зарубежных авторов М. Канале и М. Свейн и В. Эка (Сысоев П.В., 1999; Savignon S.J., Sysoyev P.V., 2002, 2005; Соловова Е.Н., 2002; Щукин А.Н., 2011). В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруд следовал западной традиции, добавив прагматическую субкомпетенцию (Мильруд Р.П., 2005). Ученый утверждал, что при общении участники коммуникации используют высказывания для различных коммуникативных функций, выстраивают речевое высказывание в соответствии с коммуникативной и прагматической целями.

В модели иноязычной коммуникативной компетенции В.В. Сафоновой (1996) значительное место отводится социокультурной субкомпетенции, которая включает в себя социолингвистическую, предметную/тематическую, общекультурную и страноведческую компетенции. Кроме социокультурной, иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую и речевую.

В своей модели иноязычной коммуникативной компетенции Г.В. Елизарова (2005) взяла за основу шесть компонентов, предложенных Ваном Эком (Ek van, 1986). При этом все шесть компонентов автор рассмотрела через призму межкультурной компетенции, выветив в каждой из субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции межкультурную составляющую. Таким образом, Г.В. Елизарова была одним из первых ученых, кто попытался соединить межкультурную компетенцию и иноязычную коммуникативную компетенцию.

Наибольшую известность и распространение в России получила модель И.Л. Бим (2001). Автор включила в конструкт иноязычной коммуникативной компетенции языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную субкомпетенции. Продолжая общепринятую традицию относительно понятийного содержания терминов, языковая

субкомпетенция включает владение грамматикой, лексикой, фонетикой; речевая субкомпетенция представляет виды речевой деятельности (чтение, говорение, письмо и аудирование); социокультурная субкомпетенция – владение культурой стран родного и изучаемого языков, а также способность выступать в качестве представителя России при контакте с иностранными партнерами; компенсаторная субкомпетенция – это способность компенсировать пробелы в знаниях и умениях. Пятый компонент модели И.Л. Бим – учебно-познавательная субкомпетенция – не была представлена ни в одной из моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Учебно-познавательная субкомпетенция означает способность личности заниматься самообразованием во внеаудиторное время или же после окончания учебного заведения на протяжении всей жизни. С одной стороны, может показаться странным такое включение в модель иноязычной коммуникативной компетенции аспекта, который будет универсальным для любого предмета учебного цикла. С другой стороны, как утверждает П.В. Сысоев (2015), выделяя отдельно учебно-познавательную субкомпетенцию, И.Л. Бим хотела: а) подчеркнуть важность развития умений заниматься самообразованием на иностранном языке и по иностранному языку; б) заострить внимание на том, что иностранный язык как объект изучения обладает специфическими свойствами, которые требуют адаптировать универсальные умения непосредственно к обучению иностранному языку и культуре стран родного и изучаемого языков.

В рамках нашего исследования основной интерес представляет развитие дискурсивной компетенции студентов третьего уровня образования (аспирантуры). В этой связи остановимся подробнее на таких понятиях, как «дискурсивная компетенция» и «дискурс». В лингвистических и педагогических исследованиях эти термины имеют всевозможную интерпретацию. Рассмотрим некоторые из определений. М. Канале под дискурсивной компетенцией понимает «способность соединения

грамматических форм и смысла для достижения единства разговорного и письменного текста» (Canale M., 1983: 9). Разработчик общеевропейской модели иноязычной коммуникативной компетенции под дискурсивной компетенцией понимает «способность использовать подходящие стратегии при общении и для интерпретации текстов». Под текстом понимается «любой фрагмент разговорного или письменного текста, любого объема, отличающийся единством» (Ek van, 1986: 47).

А. Дэвис, А. Браун, Ц. Элдер и другие под дискурсивной компетенцией понимают «компонент иноязычной коммуникативной компетенции, отвечающий за когезию и когерентность текста» (Davies A., Brown A., Elder C., etc., 1999: 47). Х. Браун трактует дискурсивную компетенцию как «способность соединения воедино предложений и создание содержательного высказывания» (Brown H.D., 2000: 247). Российский термин «речевая компетенция», который очень часто выступает синонимом англоязычного термина «дискурсивная компетенция», трактуется следующим образом: «включающая в себя языковую, реализуется, как известно, в четырех основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме» (Бим И.Л., 2001: 12). В словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют речевую компетенцию как «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Входит в состав коммуникативной компетенции. Следует говорить о количественном и качественном составе речевой компетенции. Она может быть большей или меньшей. Однако речевая компетенция, как и языковая компетенция, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Они подлежат усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с нормами изучаемого языка, узусом и традициями культуры этого языка» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 1999: 291-292).

Исследователь В.В. Сафонова под «речевой компетенцией» понимает следующее: «с одной стороны, осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а с другой – оперативное владение этими правилами, чтобы порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно-корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке. От уровня сформированности у человека речевой компетенции зависит уровень культуры восприятия и порождения речи. В процессе обучения иностранным языкам наблюдается взаимовлияние речевой компетенции на родном языке и речевой компетенции на иностранном языке. Развитие межкультурной речевой компетенции, необходимой для использования языка как средства общения в иноязычной поликультурной среде, вряд ли возможно без параллельного формирования и развития соответствующей социокультурной компетенции» (Сафонова В.В., 2004: 43).

Н.В. Попова под дискурсивной компетенцией понимает «способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля» (Попова Н.В., 2011: 75).

Анализ приведенных определений терминов «дискурсивная компетенция» и «речевая компетенция» свидетельствует о том, что по своему понятийному содержанию они тождественны. Дискурсивная, или речевая, компетенция – это способность человека производить связное устное или письменное высказывание, отличающееся когезией и когерентностью, а также адекватно интерпретировать иноязычное высказывание при чтении или аудировании. Дискурсивная, или речевая, компетенция находится в неразрывной связи со всеми другими субкомпетенциями иноязычной коммуникативной компетенции (грамматической (Brown H.D., 2000; Бим И.Л., 2001) и социокультурной /межкультурной (Сафонова В.В., 1996, 2004))

и формируется у обучающихся наряду с другими компонентами. Некоторые дискурсивные/речевые умения (способности) могут являться универсальными и могут переноситься из родного языка в иностранный (при отсутствии социокультурных конфликтов и социокультурных лакун). В рамках данного исследования мы будем придерживаться термина «дискурсивная компетенция», так как это понятие будет связано еще с одним термином – «дискурс».

В отличие от понятия «дискурсивная компетенция», которое встречается преимущественно в методических исследованиях, понятие «дискурс» выступало предметом изучения во многих научно-исследовательских работах по филологии и методике и, как результат, имеет различные трактовки. В качестве примеров приведем наиболее известные определения дискурса. Дискурс – это «связный текст в купе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами, иными словами, "речь, погруженная в жизнь"» (Арутюнова Н.Д., 1990: 136-137); «текст, погруженный в ситуацию общения, в котором допустимо «множество измерений», а также большое количество взаимодополняющих подходов к изучению, в числе которых прагмалингвистический, структурно-лингвистический, психолингвистический, социолингвистический, лингвокультурный, социолингвистический» (Карасик В.И., 2000: 5-6); «произнесенный текст в реальности», «речевая реализация текста как языковой сущности» (Дейк Т.А. ван, 1989); «когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму» (Кубрякова Е.С., Александрова О.В., 1999: 186). На наш взгляд, определения Н.Д. Арутюновой и В.И. Карасика в наибольшей степени отражают многомерность и многогранность такого конструкта, каким выступает дискурс. Очевидно, что по своему понятийному содержанию термин

«дискурс» значительно шире, чем «текст». Дискурс изучается в конкретном социальном и культурном контексте с учетом ряда экстралингвистических, прагматических, социокультурных и культурологических факторов.

Структурная организация дискурса выступала предметом исследования у многих авторов. Основной отличительной характеристикой дискурса, как отмечалось во многих определениях данного понятия, выступают когезия, когерентность и завершенность.

Дискурс является многогранным понятием, заключающим в себе целую палитру обстоятельств, в рамках которых он был порожден. По мнению В.И. Карасика (2000), к таким обстоятельствам можно отнести следующие:

- а) коммуникативное намерение автора;
- б) соотношение ролей между автором дискурса и его получателем;
- в) характерные черты социокультурного контекста дискурса;
- г) характерные черты конкретных личностей адресата и автора дискурса;
- д) стилевые и жанровые характеристики коммуникации;
- е) предшествующий опыт общения в заданном социальном и культурном контексте.

В научной литературе ученые выделяют разные типологии дискурса. Обусловлено это тем, что благодаря своей многогранности понятие «дискурс» используется в разных областях научного знания. Именно поэтому оно по-разному трактуется и в основу возможных типологий дискурса ложатся разные типологические признаки. Существуют разные подходы к выделению типов дискурса. Так, некоторые ученые разделяют дискурс на *устный* и *письменный*. *Устный* дискурс характеризуется синхронностью коммуникации, контактом между отправителем и реципиентом информации, использованием невербальных средств общения. *Письменный* же дискурс отличается асинхронностью коммуникации между автором и реципиентом

информации, отсутствием экстралингвистических невербальных средств общения. Хотя исключение в данном случае может составить синхронное Интернет-общение посредством средств синхронной текстовой коммуникации. Письменный дискурс включает в себя три главные составляющие: реципиента, автора и текст. В зависимости от социокультурного контекста, возраста реципиента, его опыта и т.п. один и тот же текст будет по-разному восприниматься (Кипкаева В.С., 2008: 190).

Предметом исследования социолингвистики выступает вариативность речевого высказывания в зависимости от социального и культурного контекстов. В этой связи с позиции социолингвистов дискурс можно разделить на два типа: *персональный* и *институциональный*. Персональный тип дискурса будет отражать индивидуальные личностные характеристики конкретного человека независимо от его принадлежности к конкретной социальной группе. Персональный дискурс также подразделяется на *бытовой* и *бытийный*. Общение на бытовом уровне возможно между хорошо знакомыми людьми, суть его заключается в поддержании разговора и решении насущных проблем. Бытовой дискурс чаще всего производится в устном разговоре, когда участники коммуникации знают и понимают, о чем идет речь. В результате бытовой дискурс характеризуется фонетической, лексической, грамматической редуцией и использованием невербальных средств коммуникации. Бытовой дискурс может характеризоваться спонтанностью, неформальным стилем оформления речевого высказывания, он всегда происходит в рамках конкретного социокультурного контекста.

Бытийный же дискурс направлен на раскрытие внутреннего мира человека. Бытийный дискурс монологичен. Именно поэтому бытийный дискурс используется в художественных произведениях и философских текстах.

Институциональный же тип дискурса, наоборот, будет характеризовать речь конкретной личности как представителя определенной социальной

группы. Данный тип дискурса определяет рамки общения разных социальных, этнических, профессиональных, гендерных и т.п. групп. В этой связи можно выделить такие виды институционального дискурса, как деловой, научный, медицинский, дипломатический, политический, сценический и т.п. (Карасик В.И., 2000). Перечень видов институционального дискурса может быть продолжен. Главное, что в его основе, по мысли В.И. Карасика, лежат два основополагающих признака: а) цель общения и б) участники коммуникации. Кроме того, для полноты описания любого институционального типа дискурса необходимо рассмотреть следующие его компоненты:

- участники коммуникации;
- хронотоп;
- цели дискурса;
- ценности;
- стратегии;
- материал или тематика;
- разновидности и жанры дискурса;
- прецедентные тексты;
- дискурсивные формулы (Карасик В.И., 2000: 11).

В центре внимания нашего исследования выступает научный дискурс. Несмотря на то, что в научной литературе имеется достаточно большой корпус работ, посвященных описанию научного дискурса, далеко не все исследователи давали определение этому понятию. Наиболее общее определение научному дискурсу предложено Л.А. Ахтаевой, для которой это «процесс 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: 148). В данном определении можно выделить два основных момента. Во-первых,

научных дискурс выступает одновременно и процессом выражения научных знаний и результатом обмена знаниями. Во-вторых, своей целью научный дискурс ставит синтез новых знаний. Продолжая видение Л.А. Ахтаевой, в нашем исследовании под **научным дискурсом** мы предлагаем понимать **процесс и результат выражения и интерпретации научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний.**

Рассмотрим данный тип дискурса по компонентам, выделенным В.И. Карасиком. *Целью* научного дискурса является передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. *Участниками* научного дискурса выступают ученые, аспиранты, студенты. Все они являются представителями научного сообщества. В своей работе «О типах дискурса», говоря о научном дискурсе, В.И. Карасик пишет, что «характерной особенностью [научного дискурса] является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» (Карасик В.И., 2000: 11). Отметим, что такое понимание характеристик участников научного сообщества является, скорее, идеальным. В научном же мире, как и в любой другой сфере человеческой деятельности, есть лидеры, чье мнение для многих служит эталоном и истиной в первой инстанции. Статусно-ролевые характеристики диады «агент–клиент» в научном дискурсе могут варьироваться в зависимости от тех коммуникативных задач, которые выполняет ученый. В зависимости от контекста дискурса ученый может выступать в качестве *исследователя*, занимающегося получением и синтезом новых знаний; *педагога*, передающего новые знания следующему поколению ученых; *эксперта*, занимающегося качественной оценкой новых знаний;

*популяризатора*, представляющего достижения науки в более простой для понимания обычных людей форме.

В качестве *хромотипа научного дискурса* выступает физический контекст научной коммуникации. Для устного научного дискурса это может быть помещение научной лаборатории, аудитория секционного заседания, зал пленарного заседания и т.п. Для письменного научного дискурса хромотипом может выступать научный журнал, Интернет-форум и т.п.

*Ценности научного дискурса* специально не прописаны в виде кодексов, однако это те положения, которые в научном сообществе принято понимать в качестве научной этики. К ценностям научного дискурса можно отнести стремление к поиску истины, чистоту исследования, уважение к мнению другого, уважение к историческим, статистическим данным, умножение знаний и доказательство их объективности.

*Стратегии научного дискурса* могут быть определены его составляющими задачами, к которым относятся следующие:

- формулировка актуальности и определение проблемы исследования;
- выделение предмета и объекта исследования;
- обоснование выбора методов исследования;
- формулировка рабочей гипотезы исследования;
- формулировка цели исследования;
- описание истории вопроса;
- отбор, классификация, анализ научного материала;
- синтез нового научного материала, разработка модели, создание типологии и т.п.;
- экспериментальная проверка представленных новых знаний;
- анализ качественных и количественных данных эксперимента;
- интерпретация данных эксперимента;
- практическое значение полученных новых данных;

- оформление основных результатов исследования в конвенциональной принятой форме.

*Материалы или тематика научного дискурса* характеризуются достаточно широким охватом в соответствии со сферами научной деятельности или номенклатурой научных специальностей. Традиционно сферы научной деятельности разделяются на «Гуманитарные науки» и «Естественные науки». В свою очередь, также возможно и разделение второго уровня, когда, например, «Гуманитарные науки» включают в себя «Педагогические науки», «Филологические науки», «Юридические науки» и т.п.

В рамках научного дискурса можно выделить несколько *жанров*. Под жанром следует понимать сложившиеся группы научных произведений, которые объединяются совокупностью содержательных и формальных свойств. Таким образом, к жанрам научного дискурса можно отнести диссертацию, монографию, научную статью, тезисы докладов или выступлений на конференции, заявку на грант, заявку на участие в научном мероприятии (конференции или конгрессе), научный отчет, научный диалог (форум), презентацию выступления, стендовый доклад, рецензии, реферат, аннотацию.

Одной из отличительных черт научного дискурса выступает его интертекстуальность – общее и разделенное научной общественностью понимание фундаментальных положений в каждой конкретной области научного знания. В этой связи особую актуальность приобретают *прецедентные тексты* – работы ученых-классиков, чье мнение разделяется в научном сообществе.

Заключительной характеристикой любого дискурса выступают *дискурсивные формулы*. Это те речевые клише, которые принято использовать научным сообществом при написании конкретного вида научной работы. В частности, при написании диссертации автор должен

использовать такие дискурсивные формулы, как «проблема исследования», «теоретическая значимость», «научная новизна», «положения, выносимые на защиту» и т.п. Использование таких дискурсивных формул в речи будет являться атрибутом научного дискурса.

Кроме научного дискурса, во многих работах можно встретить термин «академический дискурс». Под ним, в частности, Н.В. Казакова понимает сочетание научного и учебного типов дискурса: «научного дискурса как 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: 6). К жанрам академического дискурса можно отнести резюме, различные типы эссе, рефераты, курсовые работы. Таким образом, доминирующей целью академического дискурса выступает образовательная цель, т.е. научить обучающихся писать тексты соответствующего жанра. Основной же целью научного дискурса выступает передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. Исходя из этого можно заключить, что обучение научному дискурсу не может начаться с абсолютного нуля, а является логическим и необходимым продолжением овладения академическим дискурсом. При этом не для всех обучающихся академический дискурс перейдет в научный, но все обучающиеся магистратуры и аспирантуры, изучающие научный дискурс, развили ряд соответствующих умений письменного академического дискурса. Переход от академического дискурса к научному лучше проследить параллельно с переходом от одного уровня владения иностранным языком к другому и от одного этапа обучения к другому.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции представляется последовательным процессом, по мере которого уровень владения

иностранным языком постоянно совершенствуется и повышается. Общеввропейская шкала включает в себя шесть уровней владения иностранным языком: уровень «А» – уровень элементарного владения (два подуровня: А1 – уровень выживания; А2 – предпороговый уровень), уровень «В» – уровень самостоятельного владения языком (два подуровня: В1 – пороговый уровень; В2 – пороговый продвинутый уровень), уровень «С» – уровень свободного владения языком (два подуровня: С1 – профессиональное владение; С2 – владение языком в совершенстве) (Common European Framework of Reference, 2001). Каждому из шести уровней соответствуют характеристики в отношении владения видами речевой деятельности. В таблице 1. представлен переход от академического дискурса к научному в целях обучения иностранным языкам в Российской Федерации на разных этапах обучения.

*Таблица 1.*

**Переход от академического дискурса к научному в целях обучения иностранным языкам на разных этапах обучения**

<b>Уровень владения иностранным языком</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Этапы обучения в средней общеобразовательной школе</b>	2–4-й классы	5–9-й классы	10–11-й классы (базовый уровень)	10–11-й классы (профильный уровень)		
<b>Этапы обучения в вузе (языковые направления подготовки)</b>					4-й курс	6-й курс магистратуры

<b>Этапы обучения в вузе (неязыковые направления подготовки)</b>		2-й курс бакалавриата / 6 курс магистратуры		
<b>Переход от академического дискурса к научному дискурсу</b>	академический	Академический научный	Академический научный	Академический научный

Исходя из жанров научного дискурса в методических целях представляется необходимым выделить номенклатуру умений письменной речи обучающихся по уровням владения иностранным языком (Таблица 2).

*Таблица 2*

**Умения письменной речи в сфере академического и научного типов дискурса, развиваемые у обучающихся на разных этапах обучения**

<b>Умения письменной речи / уровень владения иностранным языком</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС</b>						
- написание открыток	X	X	X			
- написание писем личного характера	X	X	X			
- написание различных типов эссе (повествовательного, описательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного)			X	X		
- написание автобиографии		X	X			
- составление резюме			X	X		
- написание реферата			X	X	X	

- написание текста выступления или доклада			X	X	X	X
- написание рецензии			X	X	X	X
- оформление презентации выступления			X	X	X	X
- оформление стендового доклада			X	X	X	X
<b>НАУЧНЫЙ ДИСКУРС</b>						
- написание аннотации			X	X	X	X
- написание реферата			X	X	X	X
- написание рецензии			X	X	X	X
- написание текста доклада			X	X	X	X
- оформление презентации выступления			X	X	X	X
- оформление стендового доклада			X	X	X	X
- оформление заявки на участие в научном мероприятии				X	X	X
- оформление заявки на грант				X	X	X
- написание научного отчета				X	X	X
- написание научной статьи				X	X	X
- написание монографии				X	X	X
- написание диссертации				X	X	X

Материалы таблицы 2 свидетельствуют о наличии преемственности между уровнями владения иностранным языком, этапами обучения и умениями письменной речи, составляющими академический и научный типы дискурса. Если на уровнях А1-В1 в средней общеобразовательной школе и младших курсах вузов большее число умений письменной речи составляют академический дискурс, то на уровнях В2-С2 на старших курсах высших

учебных заведений (магистратура и аспирантура) в идеале доминируют умения письменной речи, составляющие научный дискурс. Кроме того, некоторые умения письменной речи представлены в перечнях умений составляющих оба типа дискурса. К таким умениям относятся: умение написания рефератов, докладов, рецензий, оформление презентаций выступлений и стендовых докладов. Это объясняется тем, что при обучении на старшей ступени общего среднего образования учащиеся средних школ, а также при обучении в вузе студенты начинают заниматься научной работой. Но на этих этапах обучения основной целью развития умений письменной речи выступает больше *учебная*, а не *научная* составляющая. На этих этапах не столько важно само научное изыскание ученика или студента, сколько овладение им умениями правильного оформления и написания конкретного жанра письменной работы. На более продвинутом этапе (B2-C2), когда, овладев умениями письменной речи в рамках академического дискурса, студенты приходят учиться в магистратуру и аспирантуру, доминирующее значение будет отдаваться уже *научной* составляющей письменных работ. Вся сложность, однако, состоит в том, что не все студенты лингвистических направлений подготовки, обучаясь в магистратуре и аспирантуре, владеют иностранным языком на уровне B2 и выше. В этой связи многим из них с низким или недостаточным уровнем владения языком по роду профессиональной деятельности (научной работе) необходимо будет овладевать научным дискурсом, фактически не имея достаточной подготовки в академическом дискурсе.

### **1.3. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода**

Целью третьего параграфа первой главы настоящего диссертационного исследования является выявление и обоснование психолого-педагогических условий, учет которых будет способствовать эффективности методики обучения иноязычному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. Анализ ряда психологических, педагогических и методических работ отечественных и зарубежных ученых позволяет нам сформулировать пять таких психолого-педагогических условий. К ним относятся:

а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода;

б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2;

в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов;

г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя;

д) следование алгоритму обучения в тандеме.

Обоснуем выявление каждого из пяти психолого-педагогических условий, основываясь на достижениях современной психологии, педагогики и методики обучения иностранным языкам.

Первым психолого-педагогическим условием обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу выступает наличие у студентов третьей ступени обучения мотивации участвовать в обучении на основе тандем-метода.

Включение наличия и формирования положительной мотивации участия обучающихся в обучении иностранному языку на основе новых педагогических технологий или методов обучения становится традиционным

в педагогических и методических исследованиях последних лет (Капранчикова К.В., 2014; Максаев А.А., 2015; Свиридов Д.А., 2016; Мерзляков К.А., 2016).

В научной психологической литературе можно встретить разные определения термина «мотивация», отражающие позиции разных научных школ. Одни определения трактуют мотивацию в качестве совокупности мотивов. Другие – в качестве комбинации факторов, определяющих деятельность. Третьи – в качестве побуждения, способствующей активности организма. В целом все определения понятия ученые предлагают разделить на две основные группы. В первой группе определений акцент делается на структурном содержании мотивации, состоящей из комбинации мотивов и ряда факторов, способствующих определенной деятельности человека (Б.Ф. Ломов, 1984). Во второй группе определений ученые рассматривают мотивацию как динамичный конструкт, включающий сам процесс или механизм побуждения к деятельности (С.Л. Рубинштейн, 1969). В нашем исследовании мы будем придерживаться классического общего определения термина «мотивация», согласно которому «мотивация» трактуется в качестве желания или потребности осуществить конкретный вид деятельности с целью получения конкретных ожидаемых и планируемых результатов. При рассмотрении вопросов мотивации очень часто используется еще один термин – «мотив». Это один из основных терминов отечественной теории деятельности, изложенной в трудах таких российских ученых, как А.Н. Леонтьев (1977, 2005) и С.Л. Рубинштейн (1969). В психологической литературе ученые также по-разному трактуют термин «мотив». Тем не менее, наиболее обобщенное определение будет заключаться в понимании мотива в качестве «опредмеченной потребности» (Леонтьев А.Н., 2005). В контексте нашего исследования *потребность* аспирантов заключается в *неумении* писать научные статьи по профилю своей специальности на иностранном языке. *Целью* выступает *желание* научиться писать научные

статьи по профилю своей специальности на иностранном языке. *Мотивом* выступает *изучение* иноязычного научного дискурса на основе тандем-метода.

В литературе ученые выделяют несколько типов мотивации, в основе каждого из которых находятся конкретные признаки. Наиболее известное – это разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю. В основе внутренней мотивации лежат внутренние факторы индивида, к которым можно отнести получение человеком удовлетворения от деятельности (непосредственно процесса деятельности, а так же результата деятельности). На внутреннюю мотивацию не влияет внешнее окружение человека. Внутренняя мотивация обусловлена содержанием деятельности, получением индивидом положительных эмоций, личностным ростом и осознанием самосовершенствования. Внешняя же мотивация, наоборот, определяется внешним окружением. Это побуждение человека принимать участие в какой-либо деятельности под воздействием внешних факторов, к которым относятся стремление карьерного роста, получение материального вознаграждения за участие или за результат какой-либо деятельности, престиж профессии и т.п. В зависимости от того, что лежит в основе мотивации, ее можно отнести к внешней или внутренней. Если какая-либо деятельность осуществляется человеком лично для себя без видимых внешних причин, тогда это пример внутренней мотивации. Примером внутренней мотивации может служить хобби, овладение новым видом деятельности, приносящим моральное удовлетворение человеку, приобретение новых знаний (рыбалка, овладение компьютером, изучение иностранного языка и т.п.). Однако если деятельностью руководят внешние мотивы – повышение по карьерной лестнице, увеличение заработной платы, извлечение выгоды или прибыли, это уже внешняя мотивация. При этом психологи считают, что как только при внутренней мотивации начинают преобладать внешние мотивы, она сразу же переходит из внутренней во

внешнюю. Например, если сначала преподаватель иностранного языка в вузе стал изучать систему массовый открытых онлайн курсов для удовлетворения собственного интереса, а дальше записался и стал проходить онлайн курс для удовлетворения собственного интереса и собственных потребностей повысить свою компетенцию, например в методике обучения иностранному языку, с целью получения самоудовлетворения от результатов своей работы (обучения студентов) – это внутренняя мотивация. Как только этот преподаватель узнает, что за прохождение онлайн-курсов и повышение квалификации ему будут доплачивать стимулирующую надбавку, то некогда внутренняя мотивация переходит во внешнюю.

Широкое распространение получила теория мотивации известного американского ученого, основоположника гуманистической психологии Абрахама Маслоу (Маслоу А., 1956). Для него мотивация – это внутреннее побуждение человека к какому-либо действию. Ученый выделил четыре основных принципа действия мотивации. Во-первых, у человека нет ограничений в наличии и количестве потребностей, которые обуславливают мотивацию. Как только удовлетворяются одни потребности, сразу же появляются новые. Во-вторых, любые потребности перестают выступать в качестве мотивации после их удовлетворения. В-третьих, к деятельности индивида побуждают только нереализованные потребности. В-четвертых, потребности находятся в иерархической последовательности в соответствии с их значимостью для конкретного человека (Маслоу А., 1956). А. Маслоу утверждал о непрерывности и постоянной изменчивости мотивации. В этой связи надежным стержнем, который мог бы лечь в основу разработки теории мотивации, по мысли ученого, может быть комплекс потребностей человека и соответствующих целей их реализации. На основе принципа иерархичности А. Маслоу были предложены и обоснованы несколько уровней потребностей, которые он представил в иерархическом порядке по степени важности для жизни в социуме в виде пирамиды (рис. 1).

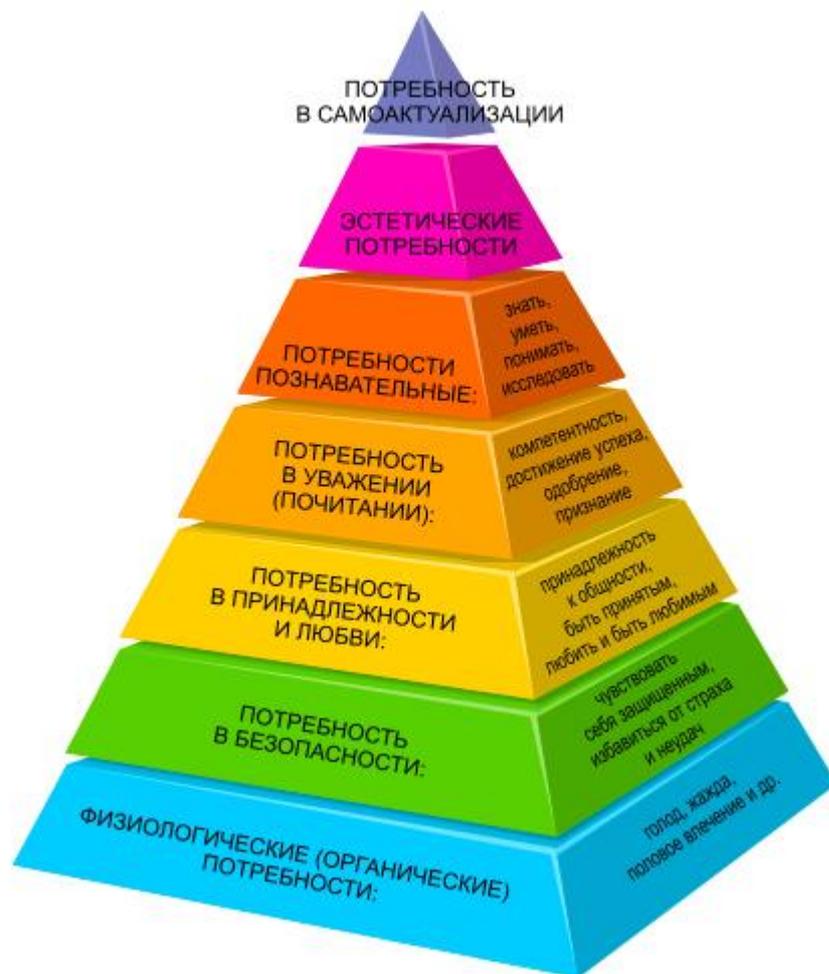


Рис. 1. Уровни потребностей А. Маслоу

Согласно схеме самый первый или низший уровень включает в себя потребности физиологического (органического) характера. В него входят потребности принятия пищи, воды, дыхания, полового влечения. Это врожденные потребности человека. Второй уровень потребностей включает безопасность. Каждому человеку необходимо ощущать свою защищенность, справляться с различными страхами и бороться с неудачами. Иными словами потребности данного уровня можно назвать потребностями личной безопасности человека и безопасности его близкого окружения. К третьему уровню потребностей относятся социальные потребности, к которым

относятся: принадлежность к определенной группе по различным аспектам своей идентичности (профессиональной, религиозной, языковой, по месту проживания, этнической и т.п.), потребность быть принятым в эти социальные группы, потребность любить и быть любимым. К четвертому уровню потребностей относятся потребности признания, уважения и почитания. Человек формирует конкретные компетенции, достигает в чем-то успеха, и за это получает уважение окружающих, признание в профессиональной сфере и почитание (становится авторитетом в своей области). К пятому уровню относятся познавательные потребности человека – его желание овладеть новыми знаниями, умениями, навыками, сформировать новые компетенции. Шестой уровень характеризуется эстетическими потребностями человека – потребностями достижения гармонии, порядка и красоты. Самым последним уровнем потребностей человека является уровень самоактуализации. У каждого человека есть потребность в реализации собственных целей и личностного развития (Маслоу А., 1956).

Анализ уровней потребностей А. Маслоу свидетельствует о том, что начальные уровни представляют органические и первичные потребности. Более сложные уровни представляют уже «культурные» потребности. По мере интеллектуального развития человека и социализации у него возникают новые потребности в получении морального удовлетворения. По мере реализации потребностей одного уровня возникают потребности более высокого уровня. Тем не менее, выделенные уровни потребностей человека не могут носить аксиоматический характер. Потребности разных уровней человека могут быть взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Необходимо заметить, что проблема мотивации, а точнее сказать, поддержания мотивации, является одним из актуальных вопросов преподавания любой учебной дисциплины, к числу которых можно отнести и иностранный язык. Анализ содержания курсов по методике преподавания

иностранных языков, разработанных ведущими отечественными методистами (Бим И.Л., 1988; Пассов Е.И., 1985; Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е., 1991; Соловова Е.Н., 2002; Шатилов С.Ф., 1986; Миролубов А.А. (ред.), 2010; Щукин А.Н., 2012; Щукин А.Н., Фролова Г.М., 2015), свидетельствует о том, что вопросу мотивации учащихся изучать иностранный язык уделяли должное внимание многие отечественные ученые.

Авторы отмечают, что на самой ранней стадии обучения иностранному языку большинство учащихся обладает мотивацией овладеть и изучить иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. Учениками может двигать в первую очередь стремление контактировать со сверстниками из стран изучаемых языков с целью общения. При этом, если раньше такое общение ограничивалось перепиской, то на современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий и общества в целом у учащихся появилось больше возможностей реального общения со сверстниками из-за рубежа: от средств синхронной (мессенджеры, чаты, скайп и т.п.) и асинхронной (электронная почта, форумы, блоги) коммуникации до посещения страны изучаемого языка. На начальном этапе обучения иностранному языку одни российские ученики мечтают о реальном общении с ребятами из страны ИЯ. Другие проявляют интерес к культуре народа конкретной страны (Великобритании, США, Франции, Германии). Школьники изучают праздники, фольклор, музыку современных популярных исполнителей, традиции, литературные произведения и т.п. конкретной страны. Есть учащиеся, которые с самого раннего этапа обучения языком хотят стать учителями иностранного языка. Им нравится процесс обучения и общения учителя с учениками. Кого-то из учеников привлекает работа переводчика. Ребята хотят выучить иностранный язык, чтобы выезжать за рубеж, выполнять миссию «посредника» между языками и культурами.

Вместе с тем, как справедливо утверждают отечественные методисты, очень часто некогда появившийся интерес к изучению иностранного языка может быстро исчезнуть. Именно поэтому одной из актуальных задач обучения иностранному языку в школе и вузе выступает формирование и поддержка мотивации школьников и студентов в овладении ИЯ и культурой.

Учитывая специфику обучения иностранному языку как предмету, такие методисты, как Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова (1991) выделяют мотивацию двух видов: коммуникативную и лингвопознавательную. Подобное разделение мотивации на два вида можно встретить и в других работах отечественных ученых (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009; Щукин А.Н., Фролова Г.М., 2015). Под коммуникативной мотивацией, исходя из названия, следует понимать стремление учащихся общаться на изучаемом языке с иностранцами (теми, кто приезжает с визитами в Россию, и при посещении других стран). В данном случае язык выполняет свою природную функцию и служит основным средством общения между людьми – представителей разных языков и лингвокультурных социумов. Студенты языковых специальностей (филология, лингвистика, педагогическое образование) – будущие учителя иностранного языка и переводчики – априори должны владеть иностранным языком, т.к. это их будущая профессия. Современные ФГОС ВО по нелингвистическим направлениям подготовки в качестве одной из общекультурных компетенций содержат «способность выпускников образовательной программы принимать участие в общении на профессиональные темы на родном и иностранном языках». Вместе с тем, практика преподавания иностранного языка показывает, что коммуникативную мотивацию достаточно сложно долго поддерживать. Подобная потеря мотивации происходит по целому ряду причин, к числу которых можно отнести нехватку времени на изучение иностранного языка во внеаудиторных условиях и выполнение необходимых домашних заданий.

В некоторых случаях учащиеся не видят ценности в некоторых тренировочных упражнениях, направленных на формирование языковых навыков речи. Многие лингвисты и методисты обращались к вопросу о том, как заинтересовать учащихся и студентов формировать языковые навыки речи, так необходимые для полноценной коммуникации на изучаемом языке. Многие ученые связывают поддержание коммуникативной мотивации именно с осознанным обучением языку. В очерках по психологии обучения иностранному языку Б.В. Беляев (1965) говорил о необходимости осознанного овладения языковыми навыками учащимися. В этом случае осознанное обучение будет способствовать более быстрому и качественному овладению иностранным языком. Подобные идеи можно встретить в работах многих других отечественных методистов (Пассов Е.И., 1985; Шамов А.Н., 2008; Щепилова А.В., 2003 и др.). Ученые утверждали, что языковые упражнения должны обязательно выходить на речевые задания. Безусловно, во многом это будут псевдо коммуникативные задания. Тем не менее, подобные упражнения могут соотноситься с коммуникативными потребностями учащихся и студентов, а иноязычное речевое общение как продукт процесса обучения иностранному языку будет способствовать поддержанию коммуникативной мотивации обучающихся.

К аспектам коммуникативной мотивации можно отнести основные положения коммуникативного метода обучения, разработанного и предложенного Е.И. Пассовым (1985). Ученый утверждал, что обучение иностранному языку должно основываться на принципе функциональности. Иностранный язык в процессе обучения должен выполнять главную свою функцию – выступать средством общения. Именно поэтому обучение иностранному языку как средству общения должно происходить непосредственно через использование языка в коммуникативных ситуациях. Использование обучающимися изучаемого языка при общении создает стимулы к его дальнейшему изучению.

Следующий принцип коммуникативного обучения – это принцип ситуативности. Общения никогда не может происходить в «вакууме» - вне какого либо контекста. Оно всегда происходит в конкретном социальном или культурном контексте, где знание этого самого контекста общения может выполнять первостепенное значение при коммуникации. В этой связи при обучении учащихся и студентов иностранному языку преподавателю необходимо погружать их в социокультурный контекст общения. Информация о культуре страны иностранного языка будет вызывать интерес и, тем самым, держать внимание обучающихся. Немаловажно, при этом, обращать внимание на реализацию личностно-ориентированного подхода к обучению языку. Все ситуации учебного речевого общения должны представлять интерес для конкретной группы учащихся или студентов, оперировать к их имеющемуся опыту или же представлять ситуации общения в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Принцип новизны выступает еще одним принципом коммуникативного обучения. Он заключается в том, что на каждом уроке преподаватель должен обязательно или вводить новый материал, или же использовать новые задания и приемы работы с имеющимся материалом для его отработки и усвоения. При этом немаловажное значение имеет использование именно коммуникативных заданий и иноязычных культуроведческих проблемных заданий, включая метод проектов. Владение иностранным языком через речевую деятельность также будет способствовать поддержанию коммуникативной мотивации учащихся и студентов.

Коммуникативная мотивация учащихся и студентов также поддерживается регулярным использованием современных компьютерных технологий, которые совсем недавно ворвались в нашу повседневную жизнь. Многие методисты отмечают, что современные учащиеся средних школ и студенты вузов используют Интернет, социальные сети, мобильные и другие компьютерные технологии на регулярной основе. Учащимся и студентам

будут ближе те компьютерные технологии, которые они регулярно используют в повседневной жизни. Использование новых инновационных методик обучения иностранному языку посредством компьютерных технологий мотивирует обучающихся использовать иностранный язык во внеаудиторное время в процессе выполнения языковых проектов на основе средств сети Интернет и компьютерных технологий. В отечественной методике имеется немало работ, в которых ученые разрабатывали практические методики обучения языку и культуре посредством компьютерных технологий (Раицкая Л.К., 2007; Титова С.В., 2009; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Сысоев П.В., 2015; Свиридов Д.О., 2016; Сысоев П.В., Мерзляков К.А., 2017).

Второй тип мотивации в обучении иностранному языку – это лингвопознавательная мотивация. Иностранный язык выступает одновременно и объектом познания языковых явлений и инструментом познания современного мира. Для поддержания данного типа мотивации преподавателю необходимо заинтересовать обучающихся языковыми явлениями, показать закономерности функционирования этих явлений (образование грамматических времен, словообразование, классификации звуков, дифтонгов и т.п.) в речи. Кроме того, иностранный язык может служить инструментом познания окружающего мира. Через общение на иностранном языке (что выступает предметом коммуникативной мотивации) человек овладевает накопленным поколениями опытом, познает окружающий его мир, приобщается и начинает разделять систему ценностей своей культуры, пытается понять и объяснить многие социальные и культурные явления.

**Вторым психолого-педагогическим условием** обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу выступает **владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2.**

Следует заметить, что сама постановка вопроса о владении преподавателем профильной специальности иностранным языком не является новой. Учеными проводится ряд исследований, в центре внимания которых выступают следующие вопросы: возможность преподавания дисциплин специальности на иностранном языке, в том числе и преподавателем профильной специальности, владеющим иностранным языком на соответствующем уровне (Козловская В.В., 2017; Покровская Н.Н., 2017; Попова Н.В., Иовлева В.И., 2017; Горелова А.В., 2017), сложности контроля преподавателем иностранного языка содержательной профессионально-ориентированной стороны речи магистрантов и аспирантов (Гаврилова А.В., 2017), вопросы мотивации студентов изучать иностранный язык для профессиональных целей (Стратонова Г.Я., 2017).

Согласно общеевропейскому стандарту по иностранным языкам (Common European Framework of Reference, 2001) выделяется шесть уровней владения иностранным языком: А1, А2, В1, В2, С1, С2. Уровни А – уровни элементарного владения ИЯ (А1 – уровень выживания; А2 – допороговый уровень владения ИЯ); уровни В – уровни самостоятельного владения ИЯ (В1 – пороговый уровень владения ИЯ; В2 – пороговый продвинутый уровень владения ИЯ); уровни С – уровни свободного владения ИЯ (С1 – уровень профессионального владения ИЯ; С2 – уровень владения ИЯ в совершенстве).

В стандарте представлено описание знаний и умений по видам речевой деятельности, характерных для владения иностранным языком на каждом конкретном уровне. Анализ описания уровней владения иностранным языком позволил нам утверждать, что для эффективной реализации методики обучения научному дискурсу аспирантов в преподавательском тандеме преподаватель профильной специальности должен владеть иностранным языком на уровне не ниже В1 или В2. В табл. 3. представлено описание

речевых умений обучающихся по каждому из уровней. Описание уровней составлено в формулировках с целью осуществления самооценки обучающимися для выявления языковых знаний и речевых умений по конкретным аспектам.

*Таблица 3.*

**Описание аспектов владения видами речевой деятельности  
на уровнях В1 и В2**

<b>Вид речевой деятельности</b>	<b>Уровни владения иностранным языком</b>	
	<b>В1 (Пороговый уровень)</b>	<b>В2 (Пороговый продвинутый уровень)</b>
<b>Аудирование</b>	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
<b>Чтение</b>	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу.
<b>Говорение</b>	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах

<b>(Диалог)</b>	<p>пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне/ интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»).</p>	<p>с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.</p>
<b>Говорение (Монолог)</b>	<p>Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.</p>	<p>Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».</p>
<b>Письменная речь</b>	<p>Я умею писать простые связные тексты на знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.</p>	<p>Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые являются для меня особо важными.</p>

(Описание уровней владения иностранным языком взято из Общеввропейского стандарта по иностранным языкам Common European Framework of Reference, 2001, стр. 26-27. Перевод выполнен в МГЛУ (коллективом под ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003).

Владение ИЯ на данных уровнях позволит преподавателю профильной специальности контролировать **содержательную** (профессионально-ориентированную) сторону письменных работ в процессе обучения

аспирантов письменному научному дискурсу при выполнении следующих заданий:

- на обучение и закрепление структурной организации письменных научных работ;
- на нахождение в текстах ошибок, связанных с нарушением структурной организации письменного научного дискурса;
- на обучение сжатию текста;
- на обучение расширению текста;
- на обучение логического развития замысла автора;
- на обучение написанию фрагментов научной работы с соответствующими требованиями к каждому фрагменту (подробные примеры каждого типа задания представлены в разделе 2.2. настоящего диссертационного исследования).

В центре внимания обучения и контроля содержательной стороне научного дискурса будут следующие аспекты:

- актуальность научной работы;
- достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников;
- логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.
- разработанность проблемы научного исследования;
- обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования.

Данные критерии будут использованы нами в ходе экспериментального обучения (параграф 2.3) настоящего диссертационного исследования.

Третьим психолого-педагогическим условием обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу выступает **осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов.**

Изучение методических аспектов обучения иностранному языку для специальных целей ведется отечественными и зарубежными методистами уже на протяжении нескольких десятков лет. При этом практически все исследования можно условно разделить на две группы. К первой относятся работы, в которых ученые утверждают, что иностранный язык для специальных целей должен преподаваться преподавателем профильной специальности, получившим образование и имеющий ученую степень и научное звание в сфере соответствующей профессиональной сфере. После специальной языковой подготовки, овладев иностранным языком до определенного «барьерного» уровня (B1-B2), данный преподаватель профильной специальности сможет преподавать иностранный язык для специальных целей. Данная позиция вполне аргументирована. Следует заметить, что данная позиция превалирует в исследованиях последних лет. Вместе с тем, никто из ученых, предлагающих такую модель подготовки преподавателей иностранного языка для специальных целей, не рассматривает в своих работах необходимость формирования у преподавателя *методической компетенции в области иностранного языка, и ее содержания*. Очевидно, что языковая подготовка в сфере научной профессиональной деятельности студентов сведется к подготовке к научной профессиональной деятельности на иностранном языке, что не является тождественным. Языковая подготовка в сфере научной профессиональной деятельности студентов подразумевает изучение языковых (лексических и грамматических) средств достижения когезии и когерентности научного текста, использование методических приемов и заданий на изучение, отработку и закрепление структуры письменных научных текстов, что невозможно реализовать без соответствующей методической компетенции в области иностранного языка.

Ко второй группе относятся исследования, в которых авторы отмечали важность наличия у преподавателя иностранного языка осведомленности в

сфере профессиональной деятельности студентов конкретной специальности или направления подготовки. Данная проблема также имеет особую актуальность ввиду того, что в современных условиях в большинстве региональных вузов России, где нет больших наборов студентов на каждую из предлагаемых университетом специальностей или направлений подготовки, один преподаватель иностранного языка ведет занятия у студентов целого ряда иногда не родственных специальностей. Вместе с тем, анализ научной литературы по данной проблеме свидетельствует о том, что в центре внимания исследователей были частные вопросы осведомленности преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной деятельности студентов конкретной специальности. В частности, учеными аргументировалась актуальность осведомленности преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной деятельности студентов, изучались вопросы владения преподавателем профессиональной лексикой (Кокорева А.А., 2015; Сысоев П.В., Кокорева А.А., 2013; Дашкина А.И., Федорова А.Я., 2017; Гайдукова М.А., 2017), описывались проблемы обучения иностранному языку для специальных целей в аспирантуре при отсутствии компетенции преподавателя иностранного языка в сфере профессионального общения студентов. Вместе с тем, вопрос критериев и показателей осведомленности преподавателя иностранного языка в сфере профессионального общения не представлял предмет отдельного изучения.

В рамках данного исследования осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов будет означать следующее:

- иметь общее представление о специальности студентов;
- владение основными понятиями дисциплины и их возможными интерпретации;
- знать общее содержание ключевых тем курса;
- знать основные положения, методы, постулаты дисциплины;

- знать основные методы доказательства в рамках конкретной специальности;
- знать методы решения типовых задач в рамках конкретной специальности;
- владеть профильно-ориентированной иноязычной лексикой (учитывая полисемию).

При обучении письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода в центре внимания обучения и контроля иноязычной стороне научного дискурса будут следующие аспекты:

- правильность структурной организации письменной научной работы;
- соответствие каждого структурного компонента его задачам;
- верное использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста;
- использование профессиональной лексики;
- использование грамматических конструкций.

**Четвертым психолого-педагогическим условием** обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу выступает **разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя.** В научной литературе, посвященной использованию тандем-метода в обучении иностранному языку, в качестве одного из условий реализации данного метода выступает четкое разграничение функций между партнерами и выделение равного количества времени каждому из партнеров. Данное условие, особенно его последняя часть, имеет отношение непосредственно к тандему «ученик-ученик» - самому распространенному из трех имеющихся видов тандема. В этом случае выделение равного количества времени каждому из партнеров представляется закономерным и правильным. При ученическом тандеме, в котором каждый из партнеров с разными родными языками заинтересован в изучении именно иностранного языка и в практике общения именно на иностранном языке.

В рамках нашего исследования мы целенаправленно не контролируем и не ограничиваем во времени каждого из преподавателей. Соотношение потраченного времени при реализации данной методики будет регламентироваться потребностями, способностями и достижениями конкретной группы обучающихся. Вместе с тем, учитывая содержание двух предыдущих психолого-педагогических условий, считаем необходимым разграничить сферу деятельности каждого конкретного преподавателя, работающего в тандеме. Характеристики компетентности каждого из преподавателей и разделение сферы профессиональной деятельности в условиях обучения научному профессиональному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода представлены в таблице 4.

*Таблица 4.*

**Характеристики компетентности каждого из преподавателей и разделение сферы профессиональной деятельности в условиях обучения научному профессиональному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода**

<b>Преподаватель – участник тандем-обучения</b>	<b>Преподаватель иностранного языка</b>	<b>Преподаватель профильной специальности</b>
<b>Характеристики компетентности преподавателя</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владеет методикой обучения иностранному языку;</li> <li>- владеет иностранным языком (уровни С1-С2);</li> <li>- обладает осведомленностью в сфере профессиональной специальности студентов;</li> <li>- не является</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- является квалифицированным специалистом в сфере профессиональной специальности студентов;</li> <li>- владеет иностранным языком (уровни В1-В2);</li> <li>- не владеет методикой обучения иностранному языку</li> </ul>

	квалифицированным специалистом в сфере профессиональной специальности студентов	
<b>Сфера деятельности каждого преподавателя, работающего в преподавательском тандеме</b>	<p>Иноязычная подготовка:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- правильность структурной организации письменной научной работы;</li> <li>- соответствие каждого структурного компонента его задачам;</li> <li>- верное использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста;</li> <li>- использование профессиональной лексики;</li> <li>- использование грамматических конструкций.</li> </ul>	<p>Подготовка в сфере профессионального научного общения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- актуальность научной работы;</li> <li>- достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников;</li> <li>- логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.</li> <li>- разработанность проблемы научного исследования;</li> <li>- обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования.</li> </ul>

**Пятым психолого-педагогическим условием** обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу выступает **следование алгоритму обучения в тандеме**. В методической литературе последних лет многие авторы утверждали о том, что при внедрении в процесс обучения

иностранному языку новой инновационной методики необходимо использовать четкий алгоритм или технологию обучения с выделенными этапами обучения и отдельно прописанными функциями учителя/преподавателя и учащихся/студентов на каждом из этапов. Такая четкая структурированность процесса обучения позволит контролировать учебные достижения обучающихся, а также позволит обучающимся увидеть, что от них ожидает преподаватель на каждом из этапов. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам использование алгоритма обучения представляется вполне логичным. Однако всего лишь около двух десятков лет это было вовсе не так. Примером тому могут служить исследования зарубежных методистов, посвященных использованию лингвокомпьютерных технологий в обучении иностранному языку. Рассмотрим некоторые исследования. Американские методисты М. Маегхер и Ф. Кастанос (Meagher M., Castanos F., 1996) в своем исследовании привели описание результатов экспериментального обучения, направленного на формирование межкультурной компетенции учащихся средней школы. В качестве выбранной лингвокомпьютерной технологии ученые использовали электронную почту. Американские школьники получили задание обсуждать конкретные факты или реалии культуры со своими партнерами по переписке из Мексики. Обмен сообщениями проводился во внеаудиторное время. Учащиеся имели полную свободу в интенсивности и объеме переписки. Результаты же эксперимента оказались неожиданными как для самих учеников, так и для ученых. Вместо формирования компонентов межкультурной компетенции, формирования осведомленности в изучаемой культуре и формирования непредвзятости и толерантности учащиеся сформировали негативные стереотипы относительно контактирующей культуры. Подобные результаты можно объяснить двумя главными ошибками учителей (ученых). Во-первых, в процессе участия в эксперименте учащиеся были брошены на произвол. Никто не контролировал результаты

их неформального обучения. Полученная информация об иноязычной культуре с помощью грамотного педагога могла быть иначе интерпретирована и послужила бы примером для формирования непредвзятости и толерантности, а не способствовала формированию ложных стереотипов и обобщений. Во-вторых, если бы каждый этап участия в электронном обмене сообщениями был регламентирован, каждое сообщение бы анализировалось в группах и т.п., результаты эксперимента могли бы быть положительными.

Подобные результаты в ходе своего исследования получил другой немецкий ученый Генри Фишер (Fischer G., 1998). Учащимся немецкой и американской школ было предложено принять участие в международном телекоммуникационном проекте с целью овладения социокультурной информацией о контактирующей культуре. Предполагалось, что через обсуждение культурных реалий учащиеся обеих стран лучше узнают и поймут культуру друг друга. В перспективе изучение культур и обсуждение сходств и различий между разными культурами должно было привести к формированию эмпатии и толерантности. Вместо этого, как свидетельствуют результаты эксперимента, у учащихся сложились ложные стереотипы, и была сформирована антипатия к представителям партнеров по телекоммуникационному проекту. Полная свобода в действиях, сулившая, по мнению авторов телекоммуникационного проекта, больших результатов, привела к провалу методики. Причина лежит в отсутствии специально выделенных этапов обучения с отдельными задачами на каждом из них.

В этой связи, многие отечественные методисты в своих исследованиях, посвященных разработке новых инновационных методик обучения иностранному языку на основе или новых компьютерных технологий, или же новых педагогических технологий и методов исследования, предлагают в качестве одного из педагогических условий успешной реализации предлагаемой методики разработку и следование конкретному поэтапному

алгоритму обучения (Апальков В.Г., 2008; Борщева О.В., 2013; Филонова В.В., 2013; Капранчикова К.В., 2014; Одинокая М.А., Попова Н.В., 2016; Максаев А.А., 2015; Федорова С.А., 2015; Свиридов Д.О., 2016; Мерзляков К.А., 2016).

На основании приведенного анализа исследований в данной диссертационной работе мы выделяем пять **психолого-педагогических условий**, учет которых будет способствовать эффективности методики обучения иноязычному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. К ним относятся:

а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода;

б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2;

в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов;

г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя;

д) следование алгоритму обучения в тандеме.

## Выводы по первой главе

В первой главе настоящего диссертационного исследования были решены первые три задачи.

Во-первых, была определена номенклатура умения письменного научного дискурса, которые можно развивать у аспирантов на основе тандем метода. К ним относятся следующие умения: написания аннотации, реферата, рецензии, текста доклада, оформления презентации выступления, стендового доклада, заявки на участие в научном мероприятии, заявки на грант, написания научного отчета, научной статьи, тезисов доклада, монографии, диссертации.

Во-вторых, в работе были рассмотрены понятия «тандем-метод» и разработаны основные положения обучения иностранному языку для профессиональных целей в целом и иноязычному научному письменному дискурсу аспирантов на основе преподавательского тандема. Тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (обучающийся–обучающийся), обучающийся и преподаватель (обучающийся–преподаватель) и преподаватели (преподаватель–преподаватель). Ключевым элементом в тандем-обучении выступают *партнерские отношения* в зависимости от участников тандема, заключающиеся в гибкой и быстрой корректировке индивидуальной траектории обучения для максимального и более эффективного достижения поставленной цели обучения. К основным положениям обучения иностранному языку для профессиональных целей в целом и иноязычному научному письменному дискурсу аспирантов на основе преподавательского тандема можно отнести следующие: 1) целью обучения иностранному языку для профессиональных целей в аспирантуре студентов неязыковых направлений подготовки на основе преподавательского тандема является дальнейшее формирование одновременно иноязычной коммуникативной

компетенции и профессиональных компетенций обучающихся в рамках одной дисциплины; 2) участниками преподавательского тандема выступают два специалиста: а) преподаватель иностранного языка и б) преподаватель профильной специальности, работающие вместе со студентами в рамках одной дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» в аспирантуре; 3) разделение обязанностей работающих в тандеме преподавателей основывается в основном на содержании обучения. *Преподаватель иностранного языка* отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение ими структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, а также профессиональной лексикой. Он оценивает языковую (лексическую и грамматическую) и речевую (когезия и когерентность) корректность высказывания, соблюдение правил построения письменного и устного иноязычного научного дискурса. *Преподаватель же профильной специальности* обучает содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно он сможет понять и оценить содержание письменной научной работы магистрантов или аспирантов; 4) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя не является фиксированным и статичным. Благодаря такой отличительной характеристике тандем-метода, как гибкость, в каждом конкретном случае, в зависимости от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя профильной специальности и осведомленности в содержании данной дисциплины преподавателя иностранного языка, могут определяться их функциональные обязанности и доля участия каждого из них в процессе обучения; 5) участие в обучении иностранному языку на основе преподавательского тандема предъявляет особые требования к компетенции преподавателей. Преподаватель иностранного языка должен иметь определенную долю осведомленности в предметной области, в которой обучаются магистранты и аспиранты. У преподавателя профильной специальности должна быть сформирована

иноязычная коммуникативная компетенция на уровне В1–В2, что позволит ему использовать иностранный язык для полноценного понимания и оценки научных работ обучающихся, выполненных на иностранном языке.

В-третьих, в первой главе настоящего исследования было установлено, что обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода будет успешным при учете следующих психолого-педагогических условий: а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1–В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА**

### **2.1. Модель обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода**

В современной педагогической науке тандем-метод рассматривается в качестве одного из наиболее эффективных инструментов самостоятельного изучения иностранного языка и овладения навыками иноязычного общения в ситуациях, максимально приближенных к условиям аутентичной коммуникации. Как правило, использование данного метода на практике позволяет каждому из коммуникантов постепенно овладеть языком своего партнера по общению, который для него является иностранным, за счет поддержания постоянного контакта между двумя обучающимися и общения попеременно то на одном, то на другом языке. В результате каждый из обучающихся, выступая в качестве представителя своей родной культуры и носителя родного языка, является объектом изучения языковых и культуроведческих явлений. Реализация принципа взаимного обучения составляет основу тандем-метода, который предполагает целенаправленное построение стратегии обучения от постановки цели и задач обучения до получения результата, что в свою очередь способствует формированию умений контролировать и оценивать как свои достижения, так и качественные изменения в языковом плане у партнера по коммуникации.

Научно-теоретические основы в области педагогики и методики обучения иностранному языку включают исследовательские работы, посвященные использованию тандем-метода в процессе обучения иностранному языку, в которых исследователи определяли конкретные

стратегии обучения иноязычной письменной речи на основе данного метода с помощью различных технологических средств, включая современные учебные Интернет-ресурсы и информационно-коммуникационные технологии обучения (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009; Апальков В.Г., 2008; Апальков В.Г., Сысоев П.В., 2008; Волошко М.О., 2016; Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А., 2014; Максаев А.А., 2015; Мкртычева Н.С., 2012; Орловская А.А., Соколова М.Л., 2016; Степанова М.М., 2015; Сысоев П.В., 2015; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Тамбовкина Т.Ю., 2003; Титова С.В., 2003, 2009; Karjalainen K., Porn M., Rusk F., Björkskog L., 2013).

Такая заинтересованность многих исследователей в интеграции тандем-метода в методику обучения иностранному языку во многом определяет актуальность разработки и построения опытной модели обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода.

Рассматривая модель обучения в сравнении с моделью образования, которая охватывает весь спектр направлений образовательного процесса и предусматривает воспитание и обучение каждого человека с учетом его индивидуальных особенностей развития, а также интересов общества и государства, следует отметить, что *модель обучения направлена на реализацию подходов к организации учебного процесса, определение ролей субъектов учебного процесса и установление взаимоотношений между ними.* Таким образом, под *моделью обучения* следует понимать *систему взаимообусловленных компонентов, направленных на получение единого результата.* Внесение любых, хоть и незначительных, изменений в модель обучения предусматривает формирование новой модели, отличной от предыдущей и имеющей несколько вариантов развития. Как правило, моделей обучения в рамках определенной дисциплины может быть достаточно много. Некоторые из них могут быть довольно похожи, другие – кардинально отличаться. Особенно значимо такие различия проявляются на

практике, когда проявляются те или иные особенности организации учебного процесса. Однако большинство моделей имеют локальное применение и зачастую не подлежат массовому распространению среди педагогов. Например, педагог-практик с целью проверки научной гипотезы моделирует учебный процесс и целенаправленно разрабатывает модель обучения для достижения поставленной цели. Но зачастую модели подобного типа не находят всеобщего использования среди педагогов-коллег, поскольку не соответствуют личным потребностям исследователей. И наоборот, имеют место модели, построенные на единстве и иерархии некоторых компонентов – подходов, принципов, методов и средств обучения. В зависимости от особенностей построения моделей и их функциональной направленности в методической литературе выделяют:

– *модели развивающего обучения*, которые предполагают подготовку обучающегося к самостоятельному освоению знаний, к поиску истины, к формированию независимых суждений и мировоззрений в повседневной жизни (Вербицкий А.А., 1999; Выготский Л.С., 1991; Давыдов В.В., 2008; Сериков В.В., 1999);

– *модели проблемного обучения*, направленные на осуществление обучающимися самостоятельной поисковой деятельности и использование полученных знаний на практике, формирование целеполагания при реализации принципа проблемности обучения (Махмутов М.И., 1977; Матюшкин А.М., 1968; Оконь В., 1968; Лернер И.Я., 1974);

– *модели игрового обучения*, активно используемые в педагогической практике как один из действующих способов формирования и усвоения социального опыта обучающихся (Богуславская З.М., Смирнова Е.О., 1991; Селевко Г.К., 1998; Усова А.П., 1976);

– *модели программированного обучения*, представляющие собой сложные динамические системы, управление которыми осуществляется за счет посылки указаний от преподавателя к обучающемуся посредством

технических средств и регулярным поддержанием обратной связи на всем протяжении учебного процесса, проведения оценки осуществляемой деятельности педагогом и самооценки и самоанализа самими обучающимися (Беспалько В.П., 1970; Гальперин П.Я., 1967);

– *педагогические и андрагогические модели обучения*, направленность и функциональность которых напрямую зависит от возраста обучающихся (Вербицкий А.А., 1991, 1999; Кох М.Н., Пешкова Т.Н., 2015; Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., 2002; Леонтьев А.А., 1996);

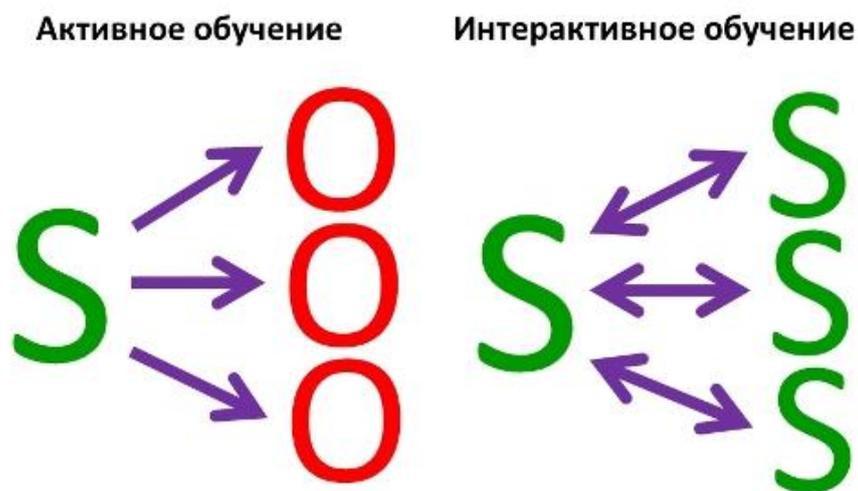
– *учебно-дисциплинарные модели обучения*, основывающиеся на реализации знаниевого подхода и управляемые за счет авторитарности педагога (Столяренко Л.Д., 2004);

– *лично ориентированные модели обучения*, при которых в центре процесса обучения стоит личность обучающегося, а преобладающим методом педагогического воздействия выступает демократический стиль управления (Зимняя И.А., 2004; Якиманская И.С., 2000, 2002);

– *модели пассивного* (субъект-объектная связь между педагогом и обучающимися, при которой субъектом является преподаватель, а объектом – вся учебная группа), *активного* (субъект-объектная связь, при которой объект обучения – каждый отдельный обучающийся), *интерактивного обучения* (субъект-субъектная связь, при которой и преподаватель, и обучающиеся – полноправные субъекты, а вектор активности направлен как от преподавателя к обучающимся, так и от обучающихся к преподавателю). (Краевский В.В., Хуторской А.В., 2008) (рис. 2).

### Пассивное обучение





**Рис. 2.** Модели пассивного, активного и интерактивного обучения

Несмотря на большое разнообразие моделей обучения, к сожалению, приходится констатировать, что довольно малое количество из них существует в «чистом виде». На практике компоненты одной модели могут использоваться в рамках построения другой, тем самым создавая вариативность использования моделей и их способности к адаптации в условиях новой образовательной среды. Примечательно, что исходная модель обучения остается доминирующей на протяжении всего учебного процесса, несмотря на внесение изменений и привлечение новых методов и средств обучения.

На основе анализа современной методической литературы и ряда диссертационных исследований можно говорить о том, что методическая модель обучения состоит из пяти последовательных и взаимообусловленных блоков: предпосылки (актуализирующие процесс обучения), теоретический блок (подходы и принципы обучения), технологический блок (вариативность компонентов зависит от цели обучения и условий образовательной среды, однако наиболее употребительными являются методические условия, методы, средства обучения, организационные формы и т.д.), оценочно-результативный блок (критерии и показатели оценки, результат исследования).

Связь между обозначенными компонентами типовой структуры модели обучения довольно прочна и обусловлена следующими положениями: 1) все компоненты модели направлены на достижение поставленной цели; 2) все компоненты модели отражены на каждом этапе обучения и в деятельности субъектов обучения; 3) компоненты модели обучения способны адаптироваться в изменяющихся условиях образовательной среды; 4) компоненты одной модели способны синтезироваться с компонентами других моделей, что позволяет образовывать новые модели, направленные на оптимизацию и систематизацию процесса обучения.

Структуру методической модели также определяет методологическая база диссертационной работы, которая опирается на фундаментальные исследования в области педагогики, психологии и методики обучения иностранному языку. Так, в рамках данной работы особую актуальность имеют *теория межкультурной коммуникации* (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., 2005; Томахин Г.Д., 1998; Ощепкова В.В., 2004; Хайруллин В.И., 1988; Воробьев В.В., 2006; Маслова В.А., 2001; Кулинич М.А., 1999; Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н., 2009; Китайгородская Г.А., 1980, 1988; Hall E.T., 1983; Kim Y.Y., 2001; Gudykunst W.B., Kim Y.Y., 2003), *концепция дискурсивного подхода к обучению языкам международного общения* (Арутюнова Н.Д., 1990; Ван Дейк Т.А., 2000; Charaudeau P., 1983; Greimas A., 1979), *теория дискурсивного анализа* (Кибрик А.А., 2003; Кубрякова Е.С., 2000, 2004; Макаров М.Л., 2003; Карасик В.И., 2002), *теоретические основы обучения иноязычной письменной речи* (Бим И.Л., 1977; Гальскова Н.Д., 2003; Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006; Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., 2010; Пассов Е.И., 1989, 1991; Соловова Е.Н., 2002; Шатилов С.Ф., 1986).

В качестве предпосылок, определяющих актуальность данного исследования, выступают следующие факторы: 1) требования ФГОС ВО, направленные на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов неязыковых вузов (ФГОС ВО., 2014);

2) социальный заказ на подготовку специалистов 3-го уровня высшего образования, владеющих иностранным языком для профессионального научного общения; 3) противоречия между лингводидактическим потенциалом тандем-метода и его использованием в методике обучения иностранному языку.

Обозначенные предпосылки определяют *цель* данной работы – *обучение иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода.*

*Теоретический блок* модели обучения включает такие структурные компоненты, как подходы и принципы обучения. Взаимодействуя, подходы и принципы образуют довольно прочную систему, определяющую выбор последующих компонентов модели обучения.

С точки зрения педагогики подход определяет стратегию обучения и выбор методов обучения, направленных на реализацию этой стратегии. С точки зрения методики обучения подход к обучению определяет сущность предмета, которому обучают, и рассматривается как методологическая база для конкретной области знания (Бим И.Л., 1977).

В рамках данной работы особую актуальность имеют следующие подходы к обучению иностранному языку: системный, компетентностный, личностно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный. Рассмотрим подробнее каждый из них.

*Системный подход* в педагогической науке предусматривает, что любые отношения и взаимосвязи необходимо расценивать с точки зрения единой системы, поскольку все компоненты образовательного процесса тесно взаимосвязаны между собой и определяют вид отношений между ними. В основе системного подхода лежат пять фундаментальных принципов, определяющих его функциональность и структуру построения процесса обучения. *Принцип целостности* подразумевает, что все компоненты одной модели представляют собой единое целое. Прежде всего,

это означает, что все элементы модели подчиняются общим принципам, а следовательно, направлены на достижение единой цели. *Принцип иерархичности* определяет расположение тех или иных компонентов в структуре модели и типы взаимоотношений между ними. *Принцип структуризации* способствует интеграции отдельных компонентов в рамках целой модели, что в свою очередь способствует построению подсистем по принципу иерархичности. *Принцип множественности* предполагает вариативность использования модели для описания как отдельных ее компонентов, так и всей модели в целом. *Принцип системности* объединяет все перечисленные принципы и позволяет каждому отдельному компоненту обладать всеми признаками модели.

В рамках реализации системного подхода исследователи в своих работах могут выделять отдельные компоненты модели и изучать их, проводить сравнительный анализ, сопоставлять их и объединять в целостную структуру. При таком подходе наиболее явно выделяются все сходства и различия между отдельными компонентами, выявляются актуальные противоречия и признаки, присущие только этому явлению, выстраивается иерархия компонентов и определяется динамика развития каждого из них на фоне развития целой модели. В сравнении с другими подходами системный подход является более сложным в плане структуры, поскольку каждая отдельно взятая модель предстает компонентом более сложной модели (Ракитов А.И., 1982; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г., 1978; Щедровицкий Г.П., 1995).

В рамках модернизации системы отечественного образования довольно большую популярность приобрел *компетентностный подход*, сущность которого заключается в формировании компетенций, а именно развитии умений добывать и использовать полученные знания на практике, а не систематически усваивать их в количественном плане. Данный подход лег в основу разработки Федеральных государственных образовательных

стандартов как общего, так и высшего образования. В соответствии с ФГОС основной целью образования вместо передачи суммы знаний ставится всестороннее развитие личности обучающегося, а также формирование способности к самостоятельному решению исследовательских задач. В рамках реализации компетентного подхода постановка цели и задач, отбор содержания образования, организация образовательного процесса и оценка результатов осуществляются при учете общих принципов обучения. Таким образом, направленность данного подхода заключается не столько в обладании определенным количеством знаний, сколько в формировании личностных качеств, позволяющих своевременно и адекватно использовать имеющиеся знания в различных ситуациях (Андреев А.Л., 2005).

Также компетентный подход предполагает освоение знаний и умений в комплексе, что позволяет говорить о формировании компетенций – «знаний в действии». Говоря о ключевых компетенциях, выделяют ценностно-смысловые, коммуникативные, информационные, общекультурные, социально-трудовые, учебно-познавательные и компетенции личностного самосовершенствования (Хуторской А.В., 2013; Зимняя И.А., 2006).

С позиции компетентного подхода уместно говорить об определении уровня образованности, что характеризует способность обучающегося решать поставленные задачи и находить выход из коммуникативной ситуации любой сложности, используя лишь имеющиеся у него знания. При этом аккумуляция знаний сама по себе не означает повышение уровня образованности или развития личности обучающегося, так как неспособность их использовать в определенной сфере деятельности сводит их наличие к неопределенности в поведении и невозможности поиска вариативности решений имеющейся проблемы. Поэтому компетентный подход направлен на формирование способности обучающегося

ориентироваться в быстро изменяющемся современном обществе (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003).

Концепция *лично-деятельностного подхода* сводится к следующему постулату: личность обучающегося формируется непосредственно в деятельности. В основе данного подхода лежат фундаментальные исследования в области психологии и теории деятельности (Выготский Л.С., 1991; Леонтьев А.Н., 1994; Рубинштейн С.Л., 1997; Ананьев Б.Г., 2001). Зачастую личность обучающегося рассматривается в качестве субъекта деятельности, и, развиваясь в процессе обучения и коммуникации с партнерами, формируется характер деятельности и коммуникации. Деятельностный компонент данного подхода предполагает активность обучающихся на всех этапах обучения, а также проявление самостоятельности в их познавательной деятельности. Личностный компонент данного подхода направлен на учет преподавателем интересов и потребностей обучающихся, их мотивов. В соответствии с этим определяется общая стратегия обучения, составляется учебный план и производится отбор содержания обучения, при котором будут также учтены индивидуальные особенности каждого из обучающихся. При таком подходе обучающиеся имеют возможность оценить изучаемый материал, сравнивая его с собственным опытом, проводя самооценку и самоанализ. В методическом плане это способствует формированию личности обучающегося, способной проводить рефлексию на свои действия и отвечать на вопрос, что необходимо для дальнейшего развития и формирования мировоззрений (Зимняя И.А., 2004).

С позиции *коммуникативно-когнитивного подхода* процесс обучения – это лично ориентированная стратегия, направленная на обращение равного внимания как на формирование адекватных представлений о системе иностранного языка, так и на развитие речевых умений в процессе коммуникации. Доминирующим принципом в рамках реализации данного

подхода является *принцип коммуникативной и когнитивной направленности обучения*, благодаря которому автоматизация навыков обучающегося не находится в зависимости от количества практических занятий. Теперь формирование навыков напрямую зависит от хорошо продуманной подачи учебного материала и непосредственного использования его обучающимися на практике. Если когнитивная сторона отвечает за формирование представлений у обучающихся о языковом материале, то коммуникативный компонент данного подхода – за обеспечение активности использования данного материала в процессе познания. Причем необходимо отметить, что использование полученных знаний на практике должно быть осмысленным и способствовать спонтанной реакции обучающихся при решении поставленных задач. В ходе реализации данного принципа в методике обучения иностранному языку сам процесс обучения становится более эффективным, поскольку задействуется огромный потенциал ресурсов: от социального опыта обучающегося до обращения к опыту других исследователей. В свою очередь это нацелено на развитие познавательных возможностей обучающихся в процессе обучения (Щепилова А.В., 2003, 2005).

Реализация подходов к обучению иностранному языку на практике способствует формированию *системы принципов*, которые подобно подходам предполагают соблюдение нормативных мер при планировании учебного процесса. Принципы обучения как динамическое образование основываются на историко-исследовательском опыте образовательной сферы и по своей сущности направлены на поддержание научных идей и продвижение дальнейших исследований по наиболее актуальным вопросам. Все известные принципы находятся в зависимости друг от друга, поскольку предполагают общее использование и нацеленность на достижение единого результата. Система принципов отличается большой динамичностью, так как зависит от актуальности научных мыслей на определенном этапе развития

современной науки, что допускает как включение новых принципов, так и отмирание уже имеющихся (Скалкин В.Л., 1989; Шатилов С.Ф., 1986).

Для проведения исследования были выявлены наиболее актуальные принципы, способствующие оптимизации и повышению эффективности процесса обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода: *общедидактические принципы*: а) принцип сознательности и активности; б) принцип новизны; в) принцип доступности и посильности; г) принцип взаимного обучения; д) принцип автономности обучения; *методические принципы*: а) принцип языкового паритета; б) принцип билингвального обучения; в) принцип устного опережения; г) принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности.

*Принцип сознательности и активности* направлен на формирование у обучающихся адекватного отношения к окружающей среде и соответствующих убеждений. Поскольку знания постепенно перерастают в убеждения, то необходимо сознательное отношение к ним. Однако в процессе обучения обучающиеся лишь получают знания, накапливают их, а убеждения каждый из них формирует самостоятельно на основе имеющегося опыта. Сознательность как психологическая категория во многом определяется исходя из результатов деятельности преподавателя, поскольку ему необходимо постоянно следить и поддерживать заинтересованность обучающихся в изучаемом материале, стимулировать их за счет предоставления проблемных задач и участия в исследовательской деятельности. Активизируя внимательность обучающихся, преподаватель не только передает им фактические знания, но и способствует формированию отношения к предмету на основе его свойств и признаков. Таким образом, сознательность в процессе обучения проявляется за счет следующих факторов: степени самостоятельности обучающихся, правильно поставленной речи, использования развернутых выражений, положительного отношения к предмету изучения, высокого уровня мотивации к изучению и т.д.

Активность выражается в проявлении самостоятельности обучающихся и инициативы при поиске новых способов решения проблемы. При правильном планировании и организации учебного процесса активность обучающихся напрямую зависит от мотивации их преподавателем, который должен учитывать интересы и личные потребности каждого обучающегося, чтобы тем самым целенаправленно стимулировать их к дальнейшему интеллектуальному развитию. В зависимости от используемых методов и средств обучения срабатывают такие внутренние факторы, как самоанализ и самоконтроль. Но для этого на первой ступени обучения для обучающихся должен быть понятен смысл поставленных задач, объяснен порядок освоения системы знаний, чтобы они могли самостоятельно выявлять закономерности между предметами и явлениями и в дальнейшем могли свободно использовать их в процессе познания.

*Принцип новизны* в рамках коммуникативного обучения иностранному языку отражается в отборе содержания обучения. Новизна предполагает отказ от заучивания или обращения к одному и тому же учебному материалу и направлена на всестороннее изучение аспектов одного явления, что в свою очередь способствует развитию речепроизводства у обучающихся. Варьирование коммуникативных ситуаций способствует развитию речевых умений, а система упражнений и заданий, направленных на комбинирование, трансформацию и перефразирование речевого материала, – формированию языковых навыков. Обычно содержание учебного материала вызывает интерес обучающихся за счет своей информативности. На протяжении всего процесса обучения преподавателю необходимо отслеживать уровень заинтересованности и стимулировать обучающихся за счет использования необычных форм подачи материала, игровых методов обучения, тем самым способствуя формированию гибкости и оригинальности мышления у обучающихся. Именно поэтому, несомненно, новизна учебного материала

вызывает интерес и способствует развитию учебной и познавательной мотивации (Пассов Е.И., 1989).

Безусловно, отбор содержания обучения должен осуществляться при учете специфики *принципа доступности и посильности* учебного материала. Реализация данного принципа требует от преподавателя огромного внимания и усилий, чтобы содержание обучения соответствовало познавательным способностям обучающихся. При этом преподавателю необходимо выстраивать занятия по иностранному языку так, чтобы обучающиеся могли изучать новый материал с опорой на уже имеющийся социальный опыт. Однако не стоит совершать таких ошибок при планировании и организации учебного процесса, которые могут повлиять на усвоение материала. Прежде всего, содержание обучения не должно быть слишком легким. И наоборот, содержание не должно быть слишком трудным для восприятия. И в том и другом случае такой подход может вызывать как апатию к обучению, так и отвращение к предмету изучения. В этой связи роль преподавателя сводится к постоянному контролю познавательных возможностей обучающихся, учету их интересов и потребностей. Преподавателю необходимо постепенно подавать обучающимся более сложный материал, а процесс обучения выстраивать по схеме от простого к сложному. Также стоит отметить, что эффективность обучения зависит в том числе и от темпа подачи учебного материала. В лучшем случае наибольшая эффективность усвоения учебного материала будет наблюдаться в той группе, где у обучающихся имеется возможность самостоятельно выбирать темп усвоения учебного материала. Принципиально стоит помнить, что не нужно навязывать обучающимся огромное количество заданий и ставить определенные временные рамки для их выполнения. Необходимо выделить минимум заданий, который должен быть выполнен, а в случае необходимости предоставить дополнительный материал для самостоятельной обработки.

*Принцип взаимного обучения* предполагает интеграцию общих интеллектуальных усилий как преподавателя, так и обучающихся или нескольких учебных групп для поиска единственно правильного решения поставленной задачи. Такой способ организации обучения направлен на проведение совместной работы обучающихся, при этом каждый из них вносит относительно равный вклад в процесс поиска решения проблемы. Для этого необходимо, чтобы все участники учебного процесса имели приблизительно одинаковый уровень языковой подготовки, приблизительно равный уровень владения определенными умениями и компетенциями, необходимыми для проведения контроля за совместной деятельностью. Для достижения наибольшей эффективности полученных результатов организация обучения требует от преподавателя четкой формулировки целей и задач обучения, коллективного планирования, описания алгоритма действий, обмена имеющимися знаниями и опытом. При выполнении перечисленных условий обучающиеся имеют возможность на равных общаться и критиковать друг друга, а также вступать в дискуссии, обсуждая ту или иную точку зрения. Считается, что, перерабатывая множество идей и способов, обучающиеся помогают друг другу найти наиболее рациональный путь решения поставленной задачи. Поскольку обучение – это динамичный конструктивный процесс, подразумевающий целенаправленную работу с учебным материалом, то новый материал необходимо интегрировать с учетом социального опыта обучающихся и уже на основании этого формировать новые убеждения. Некоторые исследователи указывают на влияние контекста или характера деятельности на процесс обучения.

В рамках реализации принципа взаимного обучения происходит погружение в ситуации, при которых обучающиеся из наблюдателей превращаются в непосредственных участников, что способствует развитию критического мышления. Поскольку все обучающиеся отличаются друг от друга и имеют свои собственные предубеждения, то в процессе обучения это

действует следующим образом: разнообразие идей и подходов способствует обогащению опыта и его распространению между обучающимися. Процесс обучения, являясь социальным, предполагает взаимодействие между обучающимися, в ходе чего и происходит непосредственно сам процесс обучения.

Сущность *принципа автономности обучения* связана с реализацией принципа взаимного обучения. Организация процесса обучения должна быть тщательно спланирована, а для этого необходимо, чтобы был произведен отбор содержания обучения, определен аутентичный языковой материал, подготовлена система упражнений и заданий, направленных на развитие определенных умений, сформирована стратегия оптимального повышения уровня владения языковым материалом, определены ключевые роли управления учебным процессом, отработана система обратной связи и контроля за учебной деятельностью. Таким образом, при хорошо организованной модели обучения огромная роль отводится самостоятельной деятельности обучающихся. Автономность обучения подразумевает, что каждый из обучающихся сможет взять на себя управление своей учебно-познавательной деятельностью и на всем протяжении учебного процесса производить ее анализ и корректировку, самостоятельно получать и обрабатывать информацию в условиях образовательной среды, критически ее оценивать, проводить самоанализ и самооценку.

Автономность личности обучающегося связана с формированием его способности и готовности самостоятельно использовать имеющиеся готовые языковые знания, добывать новые знания, принимать собственные решения и брать на себя ответственность за результаты осуществляемой им деятельности. Процесс обучения иностранному языку должен целенаправленно мотивировать обучающихся на овладение новыми знаниями, обогащение своего речевого опыта и по возможности на корректировку и формирование убеждений. Получаемые результаты

напрямую зависят от выбора технологий обучения. В данном случае наиболее уместно использовать творческие задания, игровые методы, проектные технологии и ситуации, в которых обучающиеся смогли бы проявить инициативу и взять на себя ответственность за принятие группового решения, тем самым формируя автономность в обучении и общении на изучаемом языке.

*Принцип языкового паритета* находит свою актуальность при использовании тандем-метода в обучении иностранному языку. Прежде всего, сущность данного принципа заключается в том, что каждому из изучаемых языков должно уделяться равное внимание и количество академических часов, необходимых для изучения. Несмотря на гибкость использования тандем-метода и возможности определения функциональных обязанностей участников процесса обучения, необходимо помнить, что каждый участник образовательного процесса вносит равный вклад при поиске наиболее оптимальных решений проблемы. При этом, получая ощутимый эффект от обучения, обучающийся обязан на основе обратной связи отдавать равно такие же усилия по взаимодействию. В зависимости от условий образовательной среды и методов обучения могут быть заранее определены правила и положения организации обучения. Однако ни при каких обстоятельствах не стоит накладывать ограничения на ту или иную языковую сторону, поскольку процесс обучения должен соответствовать основным положениям принципа взаимного обучения (Степанова М.М., 2015). Равноправие в использовании родного и иностранного языков раскрывается опять же через содержание обучения, в ходе которого каждый обучающийся должен достичь высокого уровня компетенции, а именно обладать достаточным объемом лексического аппарата для того, чтобы выявлять и интерпретировать языковые особенности изучаемого языка.

*Принцип билингвального обучения* имеет огромную теоретическую и практическую базу исследований. Зачастую занятия по иностранному языку

ведут носители языка, а использование языка чередуется. Так, например, сегодня все дисциплины ведутся на английском языке, а на следующий день – на русском, и наоборот. При этом коммуникация между преподавателем и обучающимися также происходит на двух языках. В связи с этим перед педагогическими кадрами ставится огромная задача: необходимо не только обучить иностранному языку, но и по возможности сохранить чувство национальной самобытности. Поэтому в педагогической науке билингвальное обучение рассматривается как поликультурное образование и воспитание личности, что дает возможность изучения окружающего мира средствами иностранного языка и определяет влияние билингвизма на уровень образования человека (Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н., 2003; Сысоев П.В., 2008; Миньяр-Белоручев Р.К., 1991).

Наиболее распространенными видами билингвального взаимодействия считаются аккультурационный, бикультурный, изолирующий, открытый и сохраняющий виды (табл. 5).

*Таблица 5*

#### **Виды билингвального взаимодействия**

<b>Вид взаимодействия</b>	<b>Цель</b>	<b>Язык обучения</b>	<b>Обучающая программа</b>	<b>Социокультурный контекст</b>
Аккультурационный	приспособление этнических меньшинств к условиям массовой культурно-языковой среды	второй язык (официальный, государственный)	иммерсия (погружение)	естественная среда
Сохраняющий	сохранение значимости языковой культуры	доминирование второго языка при сохранении первого	поддерживающие программы	наличие доминирующей культуры в многоязычной среде
Бикультурный	установление равенства между двумя культурами	языковой паритет	поддерживающие программы	толерантность к изучаемым культурным явлениям
Изолирующий	изоляция этнических	доминирование родного языка	коммуникативный	дискриминация, расизм,

	меньшинств, социальная дезинтеграция		минимум	национализм, сегрегация
Открытый	интеграция, поддержка межкультурной коммуникации, поликультурное образование и воспитание	иностраный язык используется как средство изучения при сохранении значимости родного языка	программы взаимного обучения и партнерства	плюрализм, открытость к культурному обогащению

*Принцип устного опережения* основывается на том, что устная речь предшествует письменной. Вопреки этому, в методической литературе можно найти множество возражений как теоретического, так и практического характера. Прежде всего, многие люди обладают зрительной памятью, а не слуховой. Как показывает практика, многие люди довольно трудно воспринимают письменную речь после так называемых вводных интенсивных устных курсов. Поэтому с особой осторожностью стоит относиться к переходу от устной к письменной речи. В отечественной методике обучения основной акцент ставится первоначально на введении устного материала, а лишь потом на переход к письменным текстам. И многие педагоги поступают именно так, что ни в коем случае не компрометирует сущность данного принципа. Следуя данному принципу, необходимо производить не просто введение определенного количества учебного материала, а доводить до автоматизма умения речемыслительной деятельности. Опираясь на текст можно только в случае подкрепления своих доводов и продолжения исследовательской деятельности. При этом большая часть работы ведется исключительно в устной форме. Согласно закономерностям обучения каждый вид речевой деятельности усваивается за счет упражнений того же вида деятельности, а опережение стоит понимать не столько во временном плане, сколько в количественном (Пассов Е.И., 1989).

*Принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности* направлен на организацию учебного процесса и обеспечение его эффективности на всем

протяжении. Реализация данного принципа на практике подразумевает определение функциональных ролей и установок как педагога, так и обучающихся. Педагог, безусловно, может интенсифицировать процесс обучения на начальной стадии, что позволит ему выявить языковые возможности всех обучающихся. Помимо этого, педагог должен поставить перед собой цель и ответить на главный вопрос: что же важнее – качество языкового материала или количество и развернутость мнения обучающихся? Если в первом случае обучающиеся будут делать акцент на соблюдении лексических и грамматических конструкций, то во втором – на речевой активности, не боясь допустить ошибки, на которые, несомненно, можно указать в конце процесса обучения.

*Технологический блок* модели обучения представлен как самый вариативный по содержанию его компонентов. В нашем случае технологический блок модели обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода представляет следующие компоненты: *методы обучения, содержание обучения, организационные формы обучения, алгоритм обучения, комплекс упражнений и заданий, методические условия.*

В дидактическом плане *методы обучения* во многом определяют тип отношений между преподавателем и обучающимися. Влияя на выбор способа действия, методы указывают как на модель преподавания в конкретной ситуации, так и на характер деятельности преподавателя в решении поставленных задач. В процессе обучения выбор методов обучения зависит от ряда объективных и субъективных факторов. К объективным факторам можно отнести цели и задачи обучения, состав учебной группы, учебный план, наличие материально-технической базы, лингвистическую корреляцию между родным и иностранным языками и многое другое. К субъективным факторам относятся индивидуальные особенности личностей преподавателя и обучающихся. Большинство современных методов обучения направлены на

формирование у обучающихся ценностно-мотивационных отношений к изучаемому языку, способностей изучать культурные феномены и интерпретировать отражение социокультурной реальности средствами иностранного языка (Бабанский Ю.К., 1981).

На основе анализа современных методов обучения необходимо подробнее остановиться именно на тех методах, которые имеют наибольшую актуальность при обучении иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов, а именно: тандем-метод, аналитический метод, коммуникативный метод обучения, метод проектов, методы контроля.

*Тандем-метод* рассматривается как способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик–ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся–преподаватель) и преподаватели (преподаватель–преподаватель). Сущность тандем-метода была ранее рассмотрена во второй главе первого параграфа.

*Аналитический метод* обучения иностранному языку является одним из наиболее используемых методов обучения. Сущность данного метода заключается в том, что на первый план выносятся изучение лексики, а грамматика отодвигается на второй план. В этой связи особую актуальность приобрело сопоставительное изучение родного и иностранного языков, при котором обучающиеся проводили анализ языковых явлений в тексте, накапливали словарный запас, после чего изучали грамматические правила. Благодаря такому подходу данный метод считался более эффективным, поскольку на основе изучения литературных текстов обучающиеся постигали нормы языка и адекватно оценивали уместность использования полученных знаний. При обучении иноязычному письму аналитический метод также активно применялся и применяется по сей день. На первой стадии обучения происходит знакомство с большим количеством письменных текстов, непременно наполненных смысловым содержанием. Далее акцент ставится

на проведении оптического анализа иноязычных символов, и на основе этого выполняются фонематические упражнения: определение знакомых символов, слов, словосочетаний, предложений и т.д. Следующим этапом выступает изучение соотношения между фонемой и графемой: связь между символом и его звуковым рядом. На последней стадии обучения активно используется работа с графическим и звуковым образом слова, словосочетания, предложения и т.д.

*Коммуникативный метод* обучения иностранному языку является основополагающим в отечественной методике преподавания иностранного языка, и поэтому разработкой коммуникативной методики обучения занимались многие исследователи (Леонтьев А.А., 1982; Шубин Э.П., 1963; Пассов Е.И., 1989, 1991). Основной целью данного метода является формирование иноязычной коммуникативной компетенции с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Коммуникативность в обучении предполагает уподобление учебного процесса реальной коммуникации, то есть процесс коммуникации и есть процесс обучения. В своих работах Е.И. Пассов (1989) определяет сущность использования коммуникативной методики обучения через следующие положения: а) иностранный язык выступает одновременно и целью, и средством обучения; б) иностранный язык определяется как средство общения, социализации, идентификации и изучения социокультурных особенностей изучаемого языка; в) коммуникативное обучение носит деятельностный характер, поскольку предполагает развитие речевой деятельности обучающихся в условиях социального взаимодействия. При таком подходе создаются все положительные условия для активного развития личности обучающегося: обучающиеся могут свободно выражать свои мысли, осознавая, что выражение мнения намного важнее, чем демонстрация языковых знаний. Страх совершить ошибку отодвигается на задний план, так как использование языкового материала должно соответствовать

речемыслительным возможностям обучающегося. Таким образом, все участники учебного процесса чувствуют себя защищенными от критики, в то время как отношения между ними выстраиваются на основе взаимопонимания и эмпатии.

*Метод проектов в обучении* относится к активно используемым современным методам обучения. По мнению многих исследователей, метод проектов – это одна из форм учебной деятельности, которая направлена на формирование личностно значимого подхода к каждому из обучающихся, помогая им проявлять свои исследовательские способности и индивидуальные качества, такие как самостоятельность, активность, креативность и др. Реализация данного метода помогает обучающимся воплотить имеющиеся идеи в удобной для них форме: создание моделей, презентаций, проведение интервью и др. Использование проектной методики в обучении иностранному языку направлено на формирование чувства ответственности у обучающихся за результат, повышение учебной мотивации, развитие умений работать в команде, формирование способностей самостоятельно добывать знания, приобретать опыт в работе с информационными потоками, обрабатывать информацию и делать логические выводы. Благодаря такой методике значительно расширяется образовательный кругозор обучающихся и возрастает уровень мотивации к познанию окружающего мира, что ведет к адаптации обучающегося к условиям современной жизни. Использование метода проектов дает ощутимые результаты, однако преподавателю необходимо осуществлять тщательное планирование и отслеживать алгоритм обучения на всех его этапах (Полат Е.С., 2000).

*Методы контроля* используются для проведения оценки учебно-познавательной деятельности обучающихся. Цель проведения контроля – определение качества усвоения учебного материала, диагностика и

корректировка уровня сформированности умений, а также формирование таких личностных качеств, как ответственность и способность к рефлексии.

Эффективность и результативность процесса обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода зависит также от соблюдения *психолого-педагогических условий*:

а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода;

б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2;

в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов;

г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя;

д) следование алгоритму обучения в тандеме.

Не менее важным компонентом технологического блока методической модели обучения служит алгоритм обучения с четко выделенными этапами обучения: 1) вводный этап; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия (см. параграф 2.2).

Исходя из основной цели диссертационного исследования, были определены *организационные формы* учебного процесса по обучению

иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. Учитывая вариативность форм обучения в современной системе высшего образования, наше предпочтение отдается *аудиторной форме* обучения на занятиях. Кроме того, обучение проводится и во *внеаудиторной форме*, ориентированной на проведение самостоятельной исследовательской деятельности.

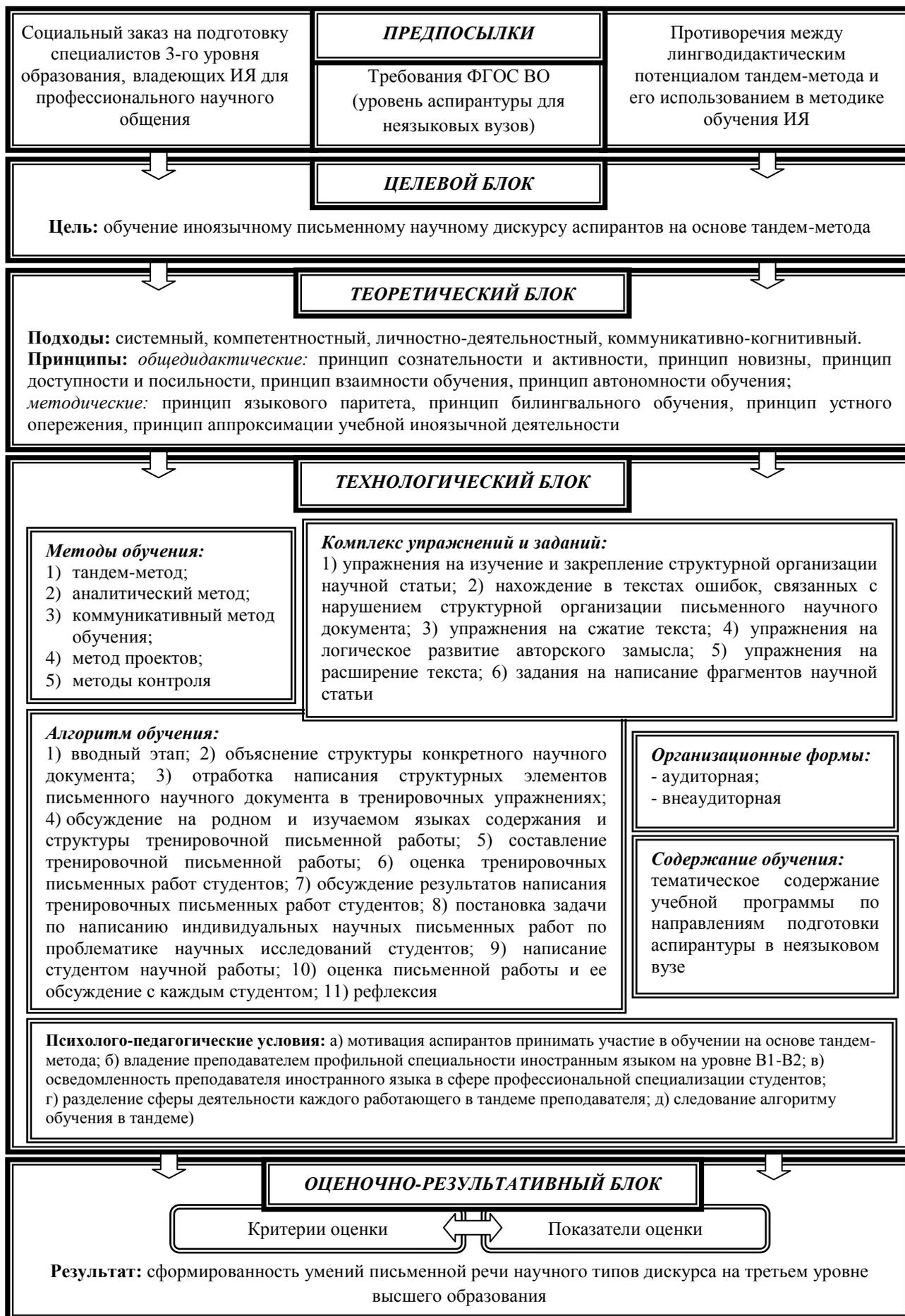
**Средства обучения** представляют собой совокупность учебно-методических пособий, разработанных для неязыковых вузов в соответствии с программами ФГОС ВО (2015). В основе предлагаемой методики обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода лежит комплекс упражнений и заданий, направленных на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной статьи: 1) упражнения на изучение и закрепление структурной организации научной статьи; 2) нахождение в текстах ошибок, связанных с нарушением структурной организации письменного научного документа; 3) упражнения на сжатие текста; 4) упражнения на логическое развитие авторского замысла; 5) упражнения на расширение текста; 6) задания на написание фрагментов научной статьи (см. параграф 2.2).

*Оценочно-результативный блок* модели обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода представлен такими компонентами, как критерии и показатели оценки осуществляемой учебной деятельности, а также непосредственно результатом обучения, который заключается в сформированности умений письменной речи академического и научного типов дискурса на третьем уровне высшего образования.

Создание модели обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода позволяет рассматривать обучение как *целостный педагогический процесс*, отраженный в модели обучения и ее компонентах: предпосылках, целевом, теоретическом,

технологическом и оценочно-результативном блоках при относительной их автономности и направленности на достижение единой учебной цели (рис. 3).

**Рис. 3.** Модель обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода



## **2.2. Алгоритм обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода**

Целью данного параграфа выступает разработка алгоритма обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода, а также разработка серии тренировочных упражнений и заданий, направленных на овладение студентами структурой научных документов и лексико-грамматической стороной письменной речи. В научной литературе можно встретить лишь несколько работ, в которых авторы выделяли бы конкретные этапы реализации тандем-метода. Большая же часть работ посвящена разработке алгоритмов и технологий обучения иностранным языкам и культуре на основе каких-либо Интернет-технологий. Проведем анализ наиболее известных работ, на основе которого разработаем собственный алгоритм обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе преподавательского тандема.

Одной из первых отечественных фундаментальных работ, посвященных методу проектов, является работа Е.С. Полат (2000). Именно в ней автор проводит ретроспективу метода проектов и показывает, что идейным вдохновителем и родоначальником метода проектов выступает известный американский философ и педагог Джон Дьюи. Представитель гуманистического направления в образовании Джон Дьюи в своих учениях ратовал за то, что образование – это один из важнейших социальных институтов, через которые можно проводить социальные реформы в обществе. Более того, ученый рассматривал процесс получения образования в качестве социальной деятельности обучающегося. Именно поэтому, по его мысли, обучающиеся должны принимать непосредственное участие в разработке учебных планов и учебных программ с тем, чтобы они были направлены на достижение их интересов и потребностей. Безусловно, с позиции современной педагогики мысли Джона Дьюи до сих пор

представляют актуальность и соотносятся с положениями личностно-деятельностного подхода к образованию и обучению (Зимняя И.А., 2003, 2012), при котором в центре образовательного процесса предстает личность обучающегося с конкретными потребностями, интересами и способностями. Кроме того, воспринимая личность обучающегося в качестве активного субъекта образовательного процесса, автор говорит о необходимости создания условий для «активного» овладения изучаемым материалом. Овладение предметными знаниями и умениями через опыт практической деятельности позволит обучающимся более полно и основательно овладеть материалом и позволит им использовать на практике полученные знания и умения. Данное положение учения Джона Дьюи полностью соотносится с положениями компетентностного подхода к образованию, суть которого в том числе заключается в смещении акцента в результатах обучения. Вместо суммы отдельных знаний, умений и навыков, у обучающихся необходимо формировать ряд компетенций, позволяющих им использовать полученные знания в практической деятельности вне учебного контекста (Алмазова Н.И., 2003; Байденко В.И., 2002; Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Зимняя И.А., 2003; Хуторской А.В., 2003; Шадриков В.Д., 2006).

Роль преподавателя и учителя при реализации активного обучения, основанного на субъект-субъектной модели образования, заключается в создании мотивации к обучению и условий для активного обучения учащихся и студентов. Под контролем компетентного наставника обучающиеся самостоятельно (индивидуально, в парах или группах) должны овладевать необходимым материалом – овладеть знаниями, сформировать умения и навыки. В основе любой самостоятельной учебной работы, по мысли Джона Дьюи (Dewey J., 1916), должна лежать проблема. Данное положение является первостепенным для проектной методики. Формулировка проблемы должна быть такой, чтобы для ее решения обучающиеся должны были задействовать все имеющиеся знания, умения и

навыки и смогли овладеть новыми знаниями, умениями и навыками в процессе достижения цели.

В процессе развития педагогики многие положения учения Джона Дьюи (Dewey J., 1916) получили дальнейшее развитие в трудах его многочисленных последователей. Это, в свою очередь, способствовало появлению нового отдельного научного направления – проектная методика, в котором ключевым понятием стал выступать термин «метод проектов».

В современной педагогической и методической литературе можно встретить разные определения понятия «метод проектов». В частности, в словаре методических терминов Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют метод проектов как «технология обучения, в том числе иностранному языку, основанную на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009: 226). Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и М.В. Моисеева под методом проектов понимают «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» (Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., 2004). В своей более ранней работе Е.С. Полат под методом проектов понимает «совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности», а также «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы» (Полат Е.С., 2000: 3). В.В. Краевский и А.В. Хуторской определяют метод проектов следующим образом: «конструируемая с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель кооперативной деятельности по преподаванию и учению, представленная в нормативном плане и направленная на передачу обучающимся и усвоение ими определенной части содержания образования» (Краевский В.В., Хуторской А.В., 2007).

Анализ приведенных выше определений понятия «метод проектов» свидетельствует о следующем. Несмотря на то, что в российской педагогической и методической литературе этот термин существует относительно недавно, ученые не пришли к единому мнению относительно того, что в дидактическом плане представляет собой данный метод и какие обязательные составляющие он в себя включает. В своих определениях Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин (2009), а также В.В. Краевский и А.В. Хуторской (2007) акцентировали внимание на создании условий для социального взаимодействия в ходе учебного процесса. Однако авторы ничего не говорили о проблемной ситуации, которая лежит в основе любого проекта. Е.С. Полат и ее соавторы, наоборот, в своих работах утверждают, что в основе любого проекта должна лежать какая-либо проблема, требующая поэтапного решения. Следует также заметить, что многие авторы, говоря о реализации проектной методики и о социализирующем потенциале метода проектов, имели в виду групповые проекты, когда над решением конкретной проблемы работает несколько обучающихся, и через совместную деятельность, предполагающую распределение ролей в группе, они достигают поставленной цели и решают проблему. Вместе с тем, Е.С. Полат не акцентирует внимание на групповой или индивидуальной формах реализации проектов. Совершенно очевидно, что в учебном процессе в зависимости от поставленных задач проекты могут выполняться как индивидуально, так и группой обучающихся. Обсуждение приведенных выше определений термина «метод проектов» показывает, что они не столько противоречат друг другу, сколько каждое из них раскрывает одну из многочисленных граней этого понятия. В этой связи лишь в совокупности несколько определений могут создать целостное представление о дидактическом потенциале и возможностях метода проектов.

Для получения позитивных результатов от реализации проектной методики Е.С. Полат (2000) рекомендует соблюдать следующий перечень требований:

1. В основе любого проекта обязательно должна лежать проблема. Исходя из проблемы, формулируется цель проекта, которая разбивается на более мелкие задачи. Достижение цели предполагает поэтапное решение всех задач. В образовательном процессе могут использоваться исследовательские или творческие проекты.

2. Любой проект должен обязательно иметь конечный результат, обладающий практической ценностью, теоретической или познавательной значимостью.

3. Любой проект должен включать этапы (или шаги), выполняемые обучающимися самостоятельно, индивидуально или в группах.

4. Реализация любого проекта предполагает наличие отдельно выделенных этапов (или шагов), выполняя которые, обучающиеся достигают промежуточных результатов.

5. Последовательность этапов (или шагов) должна быть четко регламентирована (Полат Е.С., 2000).

В зависимости от типологического признака ученые выделяют разные типы проектов. В зависимости от преобладающей в проекте деятельности проекты бывают исследовательскими, поисковыми, творческими, ролевыми, прикладными. В зависимости от предметной области проекты могут быть предметные (реализуются в рамках конкретного предмета учебного плана) и междисциплинарные (реализуются одновременно в рамках нескольких учебных дисциплин). В зависимости от характера координации – проекты со скрытой координацией (преподаватель осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности обучающихся, но сам не является источником знаний) и проекты с открытой координацией (преподаватель выполняет роль основного координатора проекта, дающего указания на каждом этапе

реализации методики). В зависимости от масштаба проекты могут быть в рамках учебной группы, класса, школы (школьные проекты), города (городские проекты), области, региона, страны, нескольких стран (международные проекты). В зависимости от сроков реализации – краткосрочные и продолжительные проекты. Проекты также различаются по количеству участников (Полат Е.С., 2000).

В методической литературе можно встретить много исследований, в которых авторами разрабатывались конкретные алгоритмы или технологии обучения, включающие несколько этапов и шагов. Первыми педагогическими работами, которые легли в основу уже последующих методических разработок, являются работы отечественных ученых Е.С. Полат (2000), В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева (2004), а также американского ученого Д. Фрид-Бус (2009). Рассмотрим взгляды ученых на предмет выделения конкретных этапов и шагов реализации проектной деятельности.

Для организации проектной работы в средней школе Е.С. Полат (2000) предлагает следующие этапы:

1. Выбор темы проекта, типа проекта и количества участников проекта.
2. Обозначение учителем проблемы, лежащей в основе проекта.
3. Разделение учащихся на группы. Формулировка задач с последующим их распределением между группами учащихся или между участниками одной группы, распределение ролей в рамках каждой группы, выбор методов исследования, обсуждение путей поиска необходимой информации и творческих решений.
4. Самостоятельная работа учащихся над своими проектами.
5. Мониторинг и обсуждение текущих результатов проектов.
6. Защита проектов (Полат Е.С., 2000).

Американский исследователь Д. Фрид-Бус (Fried-Booth D., 2009) выделяет следующие этапы проведения проектной работы:

1. **Планирование.** На первом этапе учитель объясняет ученикам содержание проекта, этапы реализации проекта, совместно они обсуждают ожидаемый конечный результат проекта, а также языковые средства, которые необходимы для его реализации.

2. **Непосредственно работа над проектом.** В соответствии с выделенными этапами реализации проекта учащиеся выполняют поиск и отбор информации, ее анализ, синтез; опрос, анкетирование, обработку полученных данных, их интерпретацию. Ролью учителя на втором этапе является проведение мониторинга учебно-познавательной деятельности учащихся.

3. **Создание финального продукта проектной деятельности.** Продукт проектной деятельности должен быть конкретным и осязаемым. В качестве продукта может выступать школьная стенгазета, журнал, веб-страница, написанная письменная работа и т.п. На финальном этапе рекомендуется пригласить учащихся других классов, родителей и т.п. на презентацию проектов (Fried-Booth D., 2009).

Ученые В.В. Сафонова и П.В. Сысоев (2004) предложили следующие этапы реализации языковых культуроведческих проектов: погружение учащихся в проектную работу, постановка целей и задач, определение содержания предстоящего проекта, обсуждение этапов реализации проекта, поиск, отбор и подготовка языкового или социокультурного материала, реализация проекта в аудиторное и внеаудиторное время, презентация итогового продукта проектной деятельности, участие в дискуссии, оценка учителем работы учащихся (Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2004).

Проведем краткий анализ трех известных вариантов реализации проектной деятельности. Очевидно, что три этапа реализации проектов, предложенные Д. Фрид-Бус, более всего нуждаются в доработке и дальнейшем разделении на соответствующие шаги. Кроме того, разделение проекта на три этапа – планирование, реализация и создание финального

продукта – также вызывает некоторые вопросы. Если первый этап – планирование – посвящен подготовке проекта, постановке целей, объяснению обучающимся цели проекта и алгоритма обучения, то финальный этап, на наш взгляд, должен быть посвящен уже непосредственно оценке и анализу результатов проекта (или конечного продукта), а не созданию проекта. В этой связи непонятно, чем будут различаться второй и третий этапы, когда второй – процессуальный этап – должен быть посвящен выполнению проекта, включая поиск и обработку данных, а также создание нового продукта. Как уже отмечалось, оценка как продукта, так и учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе выполнения проекта не нашли отражения в этапах реализации проектной деятельности, предложенных Д. Фрид-Бус (2009).

В этой связи этапы организации проектной методики, представленные в работах Е.С. Полат (2000), а также в исследовании В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева (2004), более продуманны и более практико-ориентированны. Их анализ свидетельствует о следующих моментах, имеющих первостепенное значение для эффективности методики реализации проектной деятельности.

Во-первых, проектную деятельность можно условно разделить на три крупных этапа: вводный (погружение в проблему, постановка цели и задач, выбор методов и средств исследования и т.п.), процессуальный (непосредственно выполнение проекта: от поиска необходимой информации до создания конечного продукта проектной деятельности и его презентации) и заключительный (оценка участия каждого обучающегося в проектной работе, оценка конечного продукта проектной деятельности и рефлексия обучающихся). Для достижения более эффективных результатов работы рекомендуется разделить этапы на соответствующие шаги, последовательность которых будет определять последовательность реализации проектной деятельности.

Во-вторых, любой учебный проект должен предполагать сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы.

В-третьих, в ходе реализации проектной деятельности обучающиеся должны развивать умения самостоятельной учебной деятельности (Коряковцева Н.Ф., 2002; Сысоев П.В., 2015), которые позволят им использовать развитые учебно-познавательные умения в дальнейшем на протяжении всей жизни.

В-четвертых, при реализации языковых культуроведческих проектов обучающиеся могут использовать как иностранный язык, так и родной язык с целью избежания недопонимания и достижения эффективности в общении.

В-пятых, любой проект должен обязательно включать шаг по презентации полученных результатов.

В-шестых, важно, чтобы по окончании участия в проектной деятельности обучающиеся осуществили рефлексию, выделив и озвучив сильные и слабые стороны своего участия в проектной работе. Это необходимо для того, чтобы в будущем при аналогичных ситуациях они смогли опираться на имеющийся положительный опыт в учебно-познавательной деятельности, а также знали те сферы, над совершенствованием которых им еще предстоит работать.

В целом можно констатировать, что выделенные российскими учеными этапы организации проектной методики носят универсальный дидактический характер и могут быть взяты за основу при разработке любых учебных проектов по разным дисциплинам.

Проведем анализ технологий и алгоритмов обучения письменной речи учащихся и студентов на основе информационных и коммуникационных технологий, в основу которых легли этапы организации проектной методики, выделенные исследователями Е.С. Полат, В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым.

В своей кандидатской диссертации, в центре внимания которой находится разработка методики развития умений письменной речи

студентов посредством Интернет-блога, Т.Ю. Павельева (2010) разрабатывает авторский алгоритм обучения, в котором выделяет следующие этапы:

1) подготовительный (технический) этап, на котором каждым студентом создается своя авторская страничка в виде блога для последующей публикации на ней своей письменной работы;

2) установочный этап, на котором преподаватель объясняет студентам учебную задачу, знакомит их с критериями оценки, обсуждает сроки выполнения проекта;

3) процессуальный этап, на котором студенты готовят письменные работы, публикуют их на странице в блоге, где в дальнейшем происходит обсуждение письменной работы студента его одноклассниками;

4) оценочный этап, на котором преподаватель оценивает работу студентов и студенты оценивают работу друг друга (Павельева Т.Ю., 2010).

В своем исследовании Ю.Ю. Маркова (2011) изучала вопрос развития умений письменной речи студентов языковых направлений подготовки на основе вики-технологии. Алгоритм обучения, который она предложила, включает три этапа и несколько более мелких по своему дидактическому наполнению шагов. В частности, *подготовительный* этап включает в себя шаги по знакомству студентов с целью проекта, знакомство с правилами размещения и внесения изменений в письменную работу на сервисе «Вики», показательное занятие, выбор темы письменной работы. *Процессуальный этап* включает в себя подготовку черновой версии письменной работы, ее размещение на сервисе «Вики», обсуждение студентами в мини-группах черновой версии письменной работы, внесение изменений и дополнений в черновую версию письменной работы, публикацию письменной работы. *Оценочный этап* включает в себя оценку преподавателем письменных работ студентов, а также их участия в проектной деятельности. Оценочный этап

также включает рефлексию студентов своего участия в проекте (Маркова Ю.Ю., 2011).

О.В. Пустовалова (2012), занимаясь разработкой методики развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер», выделила следующие четыре этапа обучения: а) *организационный* (знакомство студентов со спецификой обучения письменной речи на основе сервиса «Твиттер», критериями оценки письменных работ, алгоритмом обучения); б) *подготовительный* (преподаватель показывает, как пользоваться сервисом «Твиттер», размещает первый твитт, разбивает студентов на группы по 3-4 человека, обозначает перечень тем для написания письменных работ); в) *процессуальный* (студенты работают в мини-группах, размещая фрагменты своих письменных работ в Твиттере, представляют свой проект всей группе); г) *оценочный* (студенты оценивают свое участие в проекте, преподаватель оценивает работы студентов) (Пустовалова О.В., 2012).

П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2009; Сысоев П.В., 2012, 2013) был выполнен ряд исследований, посвященных обучению учащихся и студентов письменной речи на основе блог-технологии и вики-технологии. Причем анализ работ показывает, как под воздействием новых методических работ и развитием методики обучения иностранным языкам на основе ИКТ взгляды автора претерпевали изменения.

В частности, в одной из первых отечественных методических работ, посвященных использованию блогов в обучении учащихся письменной речи, П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев разрабатывают алгоритм обучения, состоящий из пяти этапов: а) знакомство учащихся с целью проекта и выбор темы проекта, б) знакомство с правилами размещения сообщений в блогах, в) подготовка письменной работы каждым учеником, г) размещение письменной работы, д) обсуждение письменной работы одноклассниками, е) оценка письменных работ учителем (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010).

Через несколько лет, в 2012 г., П.В. Сысоев публикует работу «Блог-технология в обучении иностранному языку», в которой значительно обогащает первоначальный алгоритм обучения. Теперь уже методика обучения письменной речи посредством блог-технологии включает в себя три крупных этапа и девять шагов: подготовительный этап (знакомство с целью проекта, регистрация на сервисе блогов, обсуждение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности обучающихся), процессуальный этап (выбор темы проекта, написание письменной работы, обсуждение письменной работы в блогах с одноклассниками, внесение изменений в письменный документ согласно комментариям и рекомендациям одноклассников, размещение доработанного документа на страничке в блоге), заключительный этап (самооценка обучающимися своих работ, оценка учебной деятельности студентов преподавателем) (Сысоев П.В., 2012). Очевидно, что последний алгоритм обучения включает больше более мелких шагов, направленных на решение конкретных учебных задач.

Аналогичные изменения во взглядах ученых можно пронаблюдать и в отношении использования вики-технологии. Если в 2009 г. в алгоритме развития умений письменной речи учащихся на основе вики-технологии П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев (2009) выделяли восемь шагов (создание вики-страницы, объяснение правил работы с вики-сервером, разделение учащихся на мини-группы, мозговой штурм, подготовка письменной работы, размещение групповой письменной работы на вики-сервере, корректировка документа и его продвижение), то в 2013 г. алгоритм развития умений письменной речи обучающихся на основе вики-технологии был также методически обогащен. Предлагаемый автором алгоритм стал включать три крупных этапа и ряд составляющих шагов: *подготовительный этап* (знакомство студентов с целью вики-проекта, знакомство с правилами размещения и внесения изменений в вики-документ, обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности студентов в процессе

выполнения вики-проекта), *процессуальный этап* (выбор темы вики-проекта, индивидуальная работа каждого студента над своим фрагментом общей вики-работы, размещение вики-документа на вики-сервере, обсуждение работы, внесение изменений в общий вики-документ участниками мини-группы, защита проекта), *заключительный (оценочный) этап* (оценка коллективных письменных работ преподавателем, самооценка студентами своего участия в вики-проекте). Так же, как и в случае с доработкой алгоритмов обучения на основе блог-технологии, более поздний вариант алгоритма обучения письменной речи на основе вики-технологии П.В. Сысоева значительно объемнее по своему дидактическому содержанию, выделенные шаги соответствуют учебным задачам на каждом этапе выполнения проекта.

Комплексное исследование, в котором изучалось влияние сразу нескольких Интернет-технологий на развитие дискурсивных умений студентов, было проведено И.А. Евстигнеевой (2013). В качестве Интернет-технологий автор выбрала для рассмотрения электронную почту, веб-форум, блог, вики-технологии и подкаст. В соответствии с особенностями каждой из пяти Интернет-технологий И.А. Евстигнеева разработала алгоритм обучения. Несмотря на естественные различия между алгоритмами обучения, их объединяет следующее. Во-первых, все они включают три крупных этапа обучения: подготовительный, процессуальный и заключительный. На подготовительном этапе преподаватель объясняет студентам цель обучения письменной речи на основе конкретной ИКТ, знакомит с правилами размещения письменных работ на каждой из технологий, обсуждает со студентами вопросы, связанные с обеспечением их информационной безопасности при работе в Интернет-среде. Процессуальный этап разделяется на ряд более мелких шагов, направленных на выполнение письменных работ. Заключительный этап алгоритмов включает в себя три

шага: презентацию проектов, оценку работы студентов преподавателем и рефлексию студентов.

Как показывает анализ технологий и алгоритмов обучения аспектам языка и видам речевой деятельности на основе информационных и коммуникационных технологий, все они базируются на фундаментальных этапах реализации проектной деятельности, предложенных Е.С. Полат (2000), В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым (2004, 2007). Возможные изменения и добавления дополнительных этапов и/или шагов связаны в первую очередь со спецификой обучения конкретному аспекту языка, виду речевой деятельности или же определяются специфическими дидактическими свойствами и методическими функциями конкретных Интернет-технологий. В частности, если алгоритмы обучения письменной речи на основе блог-технологии включают шаги по публикации и обсуждению письменных работ учащихся и студентов в сети Интернет на странице авторского блога каждого обучающегося, то алгоритмы развития умений письменной речи на основе вики-технологии включают шаги по совместному созданию обучающимися одной общей письменной работы на вики-сервере, где не предполагается Интернет-обсуждение содержания и структуры работы. Кроме того, динамичное развитие информатизации образования в целом и информатизации лингвистического образования в частности не могло не оказать влияние на постоянную динамику в изменениях и корректировке собственных научных взглядов под воздействием появляющихся новых исследований.

Обзор технологий и алгоритмов обучения также свидетельствует о том, что одни исследователи выделяли только этапы обучения (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.. 2009), другие же выделяли три-четыре достаточно крупных по своему дидактическому наполнению этапа, которые в свою очередь разбивались на более мелкие шаги в соответствии с поставленными задачами обучения, которые в своей совокупности приведут к достижению общей цели

– созданию продукта проектной деятельности (Евстигнеева И.А., 2013; Маркова Ю.Ю., 2011; Павельева Т.Ю., 2010; Пустовалова О.В., 2012; Сысоев П.В., 2012, 2013). Также следует заметить, что авторы, выделяющие крупные этапы проекта, как правило, выделяли три или четыре этапа. Первый этап – вводный, необходимый для постановки цели, обсуждения технических вопросов, связанных со спецификой использования конкретной Интернет-платформы. Вторым этапом – процессуальный. Он включает ряд мелких шагов, направленных на поиск необходимого материала, написание письменной работы и ее представление. Третьим этапом – оценочный. Некоторые авторы, наряду с традиционной оценкой преподавателем письменных работ обучающихся и самооценкой обучающимися своей учебно-познавательной деятельности, включали рефлексию. Считаем данный шаг по включению рефлексии в алгоритм обучения чрезвычайно важным, так как именно через рефлексию обучающиеся смогут осознать свои сильные стороны, на которые они смогут опираться в будущем при выполнении аналогичных заданий, а также осознать свои слабые стороны, над которыми необходимо будет работать в будущих проектах.

Ввиду специфики реализации Интернет-проектов, многие исследователи в работах последних лет в алгоритмы и технологии обучения включали дополнительный шаг, направленный на обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности обучающихся (Евстигнеева И.А., 2013; Сысоев П.В., 2012, 2013).

В методической литературе нам встретились только две работы, посвященные разработке алгоритмов обучения иностранному языку студентов на основе тандем-метода.

Первая работа написана Т.Ю. Тамбовкиной (2003). В ней автор предлагает следующие этапы обучения: начальный, основной и заключительный.

*На начальном этапе* происходит знакомство участников проекта, обозначаются темы проекта.

*На основном этапе* участники сужают тему проекта, делая ее более конкретной и специфической, выделяют понятия и вопросы для обсуждения, составляют вопросы для интервью или анкетирования, которое будет проводить каждый участник проекта, обсуждение проблем, возникших при интервью или анкетировании, анализ и обсуждение полученной в ходе интервью информации.

*На заключительном этапе* участники проекта готовят свои части интервью или резюме с последующим размещением материалов в сети Интернет для дальнейшего обсуждения (Тамбовкина Т.Ю., 2003: 16).

Эти же этапы и шаги были взяты за основу под другое содержание обучения Н.С. Мкртычевой (2012: 92).

В нашем исследовании мы целенаправленно решили провести анализ алгоритма обучения иностранному языку на основе тандем-метода после анализа работ, посвященных обучению иностранному языку на основе Интернет-технологий. Очевидно, что алгоритм обучения на основе тандем-метода, предложенный Т.Ю. Тамбовкиной, достаточно общий и требует доработок и уточнений, прежде чем его можно будет использовать на практике. Отталкиваясь от опыта организации проектной деятельности на основе Интернет-технологий, позволим выразить несогласие с авторскими позициями Т.Ю. Тамбовкиной (2003) и Н.С. Мкртычевой (2012). Принимая разделение на три этапа реализации тандем-обучения в целом, считаем, что распределение шагов по трем этапам не является рациональным и оправданным. На наш взгляд, начальный или вводный этап должен включать в себя как знакомство участников и выбор темы проекта, так и индивидуальную подготовку вопросов интервью или анкетирования. Все это делается до контакта с представителем другой страны и культуры. В противном случае обучающиеся просто теряют время на подготовку

вопросов, вместо того, чтобы участвовать в общении. Второй же этап – основной, или процессуальный, – должен включать шаги непосредственного взаимодействия участников тандема. Это может быть обсуждение на предмет сужения темы проекта, непосредственно интервью или анкетирование, включающее в себя произнесение вопросов, восприятие ответов, интерпретацию ответов и их фиксирование на бумаге, обсуждение с партнером полученных данных, дальнейшую обработку, систематизацию, классификацию, обобщение полученных данных, их презентацию в виде рассказа или письменной работы. К сожалению, именно процессуальный этап, являющийся самым трудоемким и сложным ввиду необходимости участников оперативно реагировать и принимать решения, общаясь на иностранных языках, не нашел системного отражения в вышеупомянутых алгоритмах обучения. Заключительный же этап мог включать шаги по оценке достижений обучающихся по результатам работы в тандеме и рефлексии.

Ввиду того, что в центре нашего исследования находится разработка алгоритма обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе преподавательского тандема, мы решили соединить некоторые шаги обучения письменной речи на основе Интернет-технологий и некоторые шаги обучения общению на основе тандем-метода Т.Ю. Тамбовкиной.

Предлагаемый алгоритм обучения включает в себя одиннадцать последовательных этапов с описанием действий каждого из двух преподавателей и студентов. Ввиду того, что написание письменных работ требует большого объема времени, в алгоритме также показано, какие из предлагаемых этапов проводятся в очной и заочной формах обучения (табл. 6).

**Алгоритм обучения иноязычному письменному научному дискурсу  
аспирантов на основе тандем-метода**

<b>№</b>	<b>Этап тандем-обучения</b>	<b>Функции и действия преподавателя иностранного языка</b>	<b>Функции и действия преподавателя профильной специальности</b>	<b>Действия студентов</b>	<b>Форма обучения</b>
1.	Вводный	Объясняет студентам задачи обучения письменному научному дискурсу на основе тандем-метода	-	Слушают задачи обучения	очная
2.	Объяснение структуры конкретного научного документа	Объясняет студентам структуру конкретного научного документа	-	Знакомятся со структурой конкретного научного документа	очная
3.	Отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях	Дает задания на отработку структурных элементов письменных научных документов в тренировочных заданиях	-	Выполняют задания и упражнения на отработку структурных элементов письменных научных документов в тренировочных заданиях и упражнениях	очная / заочная
4.	Обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и	Организует парное или групповое обсуждение структуры и	Организует парное или групповое обсуждение структуры и	Участвуют в парном или групповом обсуждении структуры и	очная

	структуры тренировочной письменной работы	содержания научной письменной работы (на родном и/или изучаемом языке), обращая основное внимание на структуру работы	содержания научной письменной работы (на родном и/или изучаемом языке), обращая основное внимание на содержание работы	содержания научной письменной работы (на родном и/или изучаемом языке)	
5.	Составление тренировочной письменной работы	Осуществляет мониторинг аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности студентов	Осуществляет мониторинг аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности студентов	Работают в парах или группах по созданию тренировочного письменного документа	очная / заочная
6.	Оценка тренировочных письменных работ студентов	Оценивает тренировочные письменные работы студентов на предмет их структуры и лексико-грамматической корректности	Оценивает тренировочные письменные работы студентов на предмет их содержания	-	заочная
7.	Обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов	Участвует в обсуждении результатов тренировочных письменных работ студентов	Участвует в обсуждении результатов тренировочных письменных работ студентов	Участвуют в обсуждении результатов тренировочных письменных работ с преподавателями	очная
8.	Постановка задачи по написанию индивидуальных научных	Ставят задачу по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных		-	очная

	письменных работ по проблематике научных исследований студентов	исследований студентов			
9.	Написание студентом научной работы	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, консультирует студентов по структуре и иностранному языку	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов по содержанию работы	Работают над написанием научной работы	очная / заочная
10.	Оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом	Оценивает письменные научные работы студентов на предмет соответствия структуре и языковой грамотности	Оценивает работу на предмет содержания	Обсуждают структуру, языковое оформление и содержание письменной научной работы	заочная / очная
11.	Рефлексия	Организуют обсуждение в группе эффективности и возможной модернизации методики обучения иноязычному дискурсу в преподавательском тандеме		Участвуют в обсуждении эффективности и возможной модернизации методики обучения иноязычному дискурсу в преподавательском тандеме	очная

В связи с тем, что особое значение в обучении письменному научному дискурсу имеет достижение когезии, когерентности и структурной организации научных текстов, именно этому аспекту содержания обучения должно уделяться особое внимание.

При обучении письменному научному дискурсу в рамках преподавательского тандема обучение студентов когезии, когерентности и структурной организации научных текстов возможно на третьем этапе обучения, посвященном отработке написания структурных элементов письменного научного документа.

В таблице 7 представлена типология тренировочных упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации наиболее распространенного и часто используемого жанра научных текстов – научной статьи, так как именно он включает в себя элементы многих других жанров письменного научного дискурса (аннотации, рецензии, доклада, отчета, монографии, диссертации).

*Таблица 7*

**Типология упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной статьи**

№	Тип упражнения или задания	Примеры упражнений или заданий
1.	Упражнения на изучение и закрепление структурной организации научной статьи	Изучите предложенный вариант статьи: - Из каких частей состоит научная статья? - Решения каких научных задач достигает автор каждой частью научной статьи? - Из каких семантических частей состоит аннотация? Где в аннотации тезис? Как он влияет на семантическую организацию аннотации? - Какими языковыми средствами пользуется автор для обозначения круга исследуемых вопросов? - Как строится раздел статьи «Введение» («Обзор литературы», «Методология», «Интерпретация данных», «Заключение»)?
2.	Нахождение в текстах ошибок, связанных с нарушением структурной	- Изучите пример научной статьи и переструктурируйте ее в соответствии с правилами структурной организации научной статьи. Какой

	организации письменного научного документа	или какие из сегментов научной статьи были размещены не в общепринятой последовательности и почему?
3.	Упражнения на сжатие текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Изучите предложенный фрагмент научной статьи. Сформулируйте основную мысль.</li> <li>- Составьте план научной статьи.</li> <li>- Сформулируйте основную проблему (тезис).</li> <li>- Подготовьте аннотацию к статье.</li> <li>- Подготовьте заключение (выводы) к статье.</li> </ul>
4.	Упражнения на логическое развитие авторского замысла	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Закончите/продолжите предложения.</li> <li>- Сформулируйте ответы к имеющимся вопросам.</li> <li>- Составьте вопросы к имеющимся ответам.</li> <li>- Прочитайте введение к статье. Как Вы думаете, о чем будет научная статья, из каких разделов она может состоять и чему будет посвящен каждый раздел?</li> <li>- Выпишите из аннотации (введения) фразу, являющуюся тезисом (постулатом).</li> <li>- Исходя из тезиса, сформулируйте в одном предложении возможное содержание отсутствующей части текста (аннотации или введения).</li> <li>- Изучите тезис (постулат) и перечень вопросов, которые можно было бы затронуть в научной статье. Исходя из содержания тезиса, определите порядок вопросов, в котором бы следовали на них ответы в тексте статьи.</li> <li>- Даны определения понятий в разделе «Literature review». Добавьте к определениям Ваши комментарии и аналитику.</li> <li>- Изучите текст раздела научной статьи. Выделите тезис и антитезис. Выпишите отдельно аргументы, доказывающие правомерность тезиса и контраргументы в поддержку антитезиса.</li> <li>- Дан ряд определений. Какой принцип может лежать в основе их классификации? Расположите определения в последовательности и, используя необходимые языковые средства, оформите их обзор, добавив Ваши комментарии.</li> <li>- Сформулируйте выводы и напишите аннотацию (заключение), используя фразы: <i>во-первых</i>, <i>во-вторых</i>, <i>в-третьих</i>.</li> <li>- Напишите аннотацию к статье, используя слово «однако». В какой части аннотации оно должно стоять и как оно влияет на логику изложения материала?</li> </ul>
5.	Упражнения на расширение текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Погрузите читателей в проблему исследования.</li> <li>- Добавьте свои комментарии к приведенным определениям.</li> <li>- Предложите свою интерпретацию полученных</li> </ul>

		данных.
6.	Задания на написание фрагментов научной статьи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Напишите основной тезис аннотации.</li> <li>- Напишите аннотацию к статье.</li> <li>- Подготовьте введение в научное исследование.</li> <li>- Аргументируйте актуальность исследования.</li> <li>- Подготовьте обзор литературы по теме исследования.</li> <li>- Сформулируйте исследовательские вопросы.</li> <li>- Сформулируйте исследовательскую гипотезу и нулевые гипотезы исследования.</li> <li>- Опишите методы исследования.</li> <li>- Опишите методы статистической обработки данных.</li> <li>- Подготовьте раздел статьи «Обсуждение результатов исследования».</li> <li>- Напишите развернутое заключение к статье.</li> </ul>

В зависимости от уровня владения иностранным языком аспирантов, а также от степени усвоения учебного материала преподаватель будет определять выбор, объем и последовательность тренировочных упражнений и заданий.

### **2.3. Подготовка, проведение и результаты эксперимента по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода**

В данном параграфе второй главы будет представлено: 1) описание подготовки и проведения эксперимента по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода; 2) обсуждение полученных количественных и качественных данных эксперимента.

Целью проведения эксперимента была проверка эффективности разработанной и описанной в настоящем диссертационном исследовании методики обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода. По результатам педагогического эксперимента была проверена рабочая гипотеза исследования, заключающаяся в предположении, что обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода будет более успешным, если разработка соответствующей методики обучения будет основываться на следующем:

- определенной номенклатуре умений письменной речи аспирантов в сфере научного дискурса;
- основных положениях обучения иностранному языку для профессиональных целей аспирантов на основе тандем-метода;
- учете психолого-педагогических условий обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне B1-B2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов;

г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме);

– алгоритме обучения, состоящем из одиннадцати этапов (1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия) и типологии упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной работы.

Эксперимент по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу по предлагаемой методике подразумевал решение следующих задач:

– определить исходный уровень владения аспирантами экспериментальной и контрольной групп обучения иноязычным письменным научным дискурсом;

– провести обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу в экспериментальной группе по разработанной методике;

– определить уровень владения аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом после их участия в эксперименте;

– осуществить компьютерную обработку результатов констатирующего и контрольного срезов;

– проанализировать и провести интерпретацию результатов (данных) эксперимента.

Эксперимент по обучению аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода проводился в течение 1 года (1 цикл обучения) с сентября 2015 по июнь 2016 г. на базе кафедры иностранных языков Института отраслевого менеджмента Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ и кафедре лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Участниками педагогического эксперимента выступили 36 аспирантов второго года обучения направления подготовки 38.06.01 – Экономика (экспериментальная группа – 18 человек и контрольная группа – 18 человек). Уровень владения иностранным языком (английским) аспирантов соответствовал уровню B1-B2 (пороговый – пороговый продвинутый) по Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком. Педагогический эксперимент состоял из трех этапов (констатирующего, формирующего и контрольного).

Для констатирующего среза аспирантам обеих групп обучения было дано задание написать на английском языке научную статью по проблематике своего диссертационного исследования. Критерии оценки включали критерии по владению иностранным языком и по профессионально ориентированной стороне содержания работы. В таблице 8 обозначены критерии оценки письменных научных работ аспирантов двумя преподавателями, работающими в тандеме.

*Таблица 8*

**Критерии оценки письменных научных работ аспирантов**

№	Критерий	Показатели	Баллы
1	<b>Иностранный язык</b>		
1.1	<b>Структурная организация письменной научной работы</b>	Письменная научная работа имеет правильную структуру. Все части научной работы выстроены в необходимой последовательности	5
		Письменная научная работа в достаточной степени имеет правильную структуру. Большая часть разделов выстроены в необходимой последовательности. Имеются небольшие незначительные недочеты, не оказывающие	4

		влияние на восприятие документа	
		Письменная научная работа плохо структурирована. Автор не всегда владеет логикой изложения материала. Многие разделы работы не имеют логических связей	3
		В научной работе отсутствует структура. Автор не владеет логикой изложения научных данных в письменной форме	2
1.2	<b>Соответствие каждого структурного компонента его задачам</b>	Автор демонстрирует полное представление о задачах каждого из компонентов научной работы	5
		В большинстве случаев автор демонстрирует владение функциональным значением каждого из разделов работы. Имеются небольшие несоответствия, не влияющие на положительное впечатление о работе	4
		В работе автор допускает много ошибок по несоответствию структурных компонентов их задачам	3
		Автор не владеет знаниями о функциональных задачах, которые выполняет каждый из разделов научной работы.	2
1.3	<b>Использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста</b>	Автор в полной мере использует языковые средства для достижения когерентности и когезии научного текста. Работа характеризуется внутренней связностью	5
		Работа в большей степени характеризуется связностью. Автор часто использует средства достижения когезии и когерентности	4
		Автор лишь иногда демонстрирует владение языковыми средствами достижения когезии и когерентности. В большей же степени текст научной работы несвязный	3
		Автор совершенно не владеет языковыми средствами достижения когезии и когерентности научного текста. Научная работа представляет собой комбинацию дискретных компонентов	2
1.4	<b>Использование профессиональной лексики</b>	Автор в полном объеме использует профессиональную лексику в соответствии с поставленной задачей	5
		Автор в большей мере использует профессиональную лексику. В некоторых случаях автор испытывает недостаток словарного запаса или же использует лексические единицы не точно	4
		Автор плохо владеет профессиональной лексикой за исключением некоторых общих терминов, испытывает нехватку словарного запаса	3
		Автор не владеет профессиональной лексикой	2
1.5	<b>Использование грамматических конструкций</b>	Автор использует грамматические конструкции правильно, в соответствии с поставленными задачами. Грамматические ошибки отсутствуют	5

		Автор в большей степени владеет грамматикой иностранного языка в соответствии с поставленными задачами. Вместе с тем, иногда встречаются несистемные грамматические ошибки, в целом не влияющие на восприятие содержания научного текста	4
		Автор плохо владеет грамматикой иностранного языка. Часто это приводит к затруднению понимания содержания научной работы	3
		Автор совершенно не владеет грамматикой иностранного языка, что не позволяет читателю понять содержание письменной работы	2
2	<b>Профессионально ориентированная содержательная сторона письменной работы</b>		
2.1	<b>Актуальность научной работы</b>	Автор полностью понимает актуальность научного исследования и в состоянии ее сформулировать и аргументировать	5
		Автор в целом понимает актуальность работы, но не совсем четко может ее сформулировать или аргументировать	4
		Автор в целом понимает актуальность своей работы, но испытывает сложности в формулировке или аргументации актуальности работы	3
		Автор не может сформулировать актуальность своей научной работы	2
2.2	<b>Достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников</b>	Автор использует достаточный объем научных источников для представления полного спектра проводимых исследований в данной области и аргументации своей позиции	5
		Автор в целом использует достаточный объем научных источников для представления проводимых исследований. Лишь в некоторых моментах ему не хватает источников для аргументации своей позиции. Или же автору не хватает источников для представления полной картины обсуждаемого в работе вопроса. Однако недостающая информация не носит принципиального характера и не затрагивает сути научной работы	4
		Автор фрагментарно и несистемно владеет научной литературой по проблематике своей научной работы, что не позволяет ему провести качественный и исчерпывающий обзор литературы	3
		Автор не владеет научной литературой по проблематике своей научной работы	2
2.3	<b>Логичность в изложении данных,</b>	Автор владеет данными, фактами и сведениями, позволяющими ему излагать материал логично	5
		В целом автор владеет данными, фактами и	4

	<b>фактов, сведений и т.п.</b>	сведениями. Невладение не значительными по объему и значимости сведениями не влияет на общую значимость научной работы	
Автор лишь знаком с некоторыми данными, фактами, материалами, объем которых не позволяет ему выполнить качественное исследование		3	
Автор не владеет данными, фактами, сведениями, что не позволяет ему описать исследование		2	
2.4	<b>Решение проблемы научного исследования</b>	В работе автору удалось полностью решить проблему научного исследования	5
		В работе автору в целом удалось решить проблему научного исследования, однако имеются незначительные недостатки, не влияющие кардинальным образом на полученные результаты	4
		Решение проблемы научного исследования, которое предлагает автор, весьма сомнительное, имеет некоторые ограничения	3
		Автору не удалось решить проблему научного исследования	2
2.5	<b>Обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования</b>	Автор обосновывает основные результаты, полученные в ходе выполнения исследовательской работы	5
		В целом полученные в ходе исследования результаты в большей мере обоснованы. Имеющиеся голословные суждения и выводы не снижают общего вклада автора в свою сферу	4
		В работе имеются подтверждения и обоснования лишь некоторых полученных результатов. Однако большая часть выводов не подкрепляется какими-либо данными	3
		Результаты научного исследования не обоснованы	2

С целью дальнейшего статистического анализа данные контрольного среза были закодированы и обработаны на кафедре лингвистики и гуманитарно-педагогического образования в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина.

T-критерий Стьюдента был нами выбран как метод статистической проверки гипотезы, основанный на распределении Стьюдента. Отличительная особенность этого метода статистического анализа данных заключается в том, что он служит для оценки равенства средних значений  $\bar{X}$

и  $\bar{Y}$  в двух выборках: X и Y. При этом данные имеют нормальное распределение. Выборки бывают двух видов: зависимые и независимые.

В рамках данного диссертационного исследования мы будем иметь дело как с зависимыми, так и с независимыми выборками. Учитывая, что в эксперименте принимают участие две группы участников, а также тот факт, что обе группы будут оцениваться два раза (до и после эксперимента), независимыми выборками будут разные группы респондентов, результаты выполнения теста которых будут сравниваться между собой до и после эксперимента. При оценке результатов выполнения теста аспирантами одной и той же контрольной или экспериментальной группы при контрольном или формирующем срезах мы будем говорить о зависимых выборках. Метод статистической обработки данных *T*-критерий Стьюдента позволяет показать наличие или отсутствие статистической значимости между средними величинами двух выборок. При наличии статистической значимости при сравнении средних величин выборок можно утверждать о наличии позитивного или негативного влияния варьируемой переменной (в нашем случае – метода обучения) на результат обучения. При отсутствии статистической значимости при сравнении средних величин выборок можно утверждать об отсутствии какого-либо влияния варьируемой переменной на результат обучения, что не сможет подтвердить эффективность предлагаемой методики обучения.

Следующая формула позволяет рассчитать *T*-критерий Стьюдента:

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

$\bar{X}$  - первая выборка;  $\bar{Y}$  - вторая выборка. При одном и том же количестве испытуемых выборки считаются равнозначными. В проводимом нами эксперименте участвует 2 группы аспирантов (контрольная и экспериментальная) с равным количеством человек.

$$t_{эм} = \bar{d} / Sd,$$

$$\bar{d} = \sum \frac{d_i}{n} = \sum \frac{x_i - y_i}{n},$$

$d_i = x_i - y_i$  – разность значений X и Y,

$\bar{d}$  – величина средних данных разностей.

$Sd$  можно рассчитать по следующей формуле:

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

В нашем исследовании с целью расчета  $t$ -критерия Стьюдента нами используется компьютерная программа Minitab-17.0, позволяющая автоматически обрабатывать полученные в ходе контрольного и экспериментального срезов данные.

При тестировании статистических гипотез также используется такая величина, как  $p$ -значение – вероятность ошибки при отклонении нулевой гипотезы. Традиционно проведение любого эксперимента подразумевает выдвижение двух гипотез: нулевой и альтернативной. При нулевой гипотезе распределение статистики известно, а контролируемая в исследовании переменная не оказала влияния на результат. Альтернативная же гипотеза предполагает наличие влияния варьируемой контролируемой переменной на результат. Нулевая гипотеза считается отвергнутой при  $p$ -значении меньше 0,005, 0,01 или 0,05. Это значит, что варьируемая переменная оказала воздействие на результат. При  $p$ -значении больше 0,05 нулевая гипотеза не отвергается. Это значит, что варьируемая переменная не смогла оказать воздействия на результат. Таким образом, при расчете  $t$ -критерия Стьюдента, рассчитав  $p$ -значение? можно будет утверждать о наличии или отсутствии статистических различий между двумя средними величинами двух выборок.

В рамках нашего диссертационного исследования мы также формулируем две гипотезы: нулевую ( $H_0$ ) и альтернативную ( $H_1$ ).

$H_0$ : Результаты обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (преподавательский тандем) не будут отличаться от результатов обучения аспирантов по традиционной методике, когда преподаватель иностранного языка обучает иноязычному научному дискурсу.

$H_1$ : Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (преподавательский тандем) будет более эффективным по сравнению с традиционным методом обучения, при котором обучение иностранному языку для специальных целей проводится преподавателем иностранного языка.

Результаты статистической обработки данных контрольного среза в двух группах представлены в таблице 9.

*Таблица 9*

**Результаты данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах**

№	Критерии оценки	Средний балл (контр. группа)	Средний балл (экспер. группа)	T-критерий Стьюдента	P-значение
1.1	Структурная организация письменной научной работы	3,611	3,556	0,32	0,749
1.2	Соответствие каждого структурного компонента его задачам	3,500	3,500	0	1,000
1.3	Использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста	4,000	3,833	1,14	0,269
1.4	Использование профессиональной лексики	3,500	3,611	1,46	0,163
1.5	Использование грамматических конструкций	4,111	4,111	0	1,000
2.1	Актуальность научной работы	3,611	3,667	1,00	0,331
2.2	Достаточный объем	2,889	3,000	1,46	0,163

	используемых в научной работе профессиональных источников				
2.3	Логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.	3,056	3,000	0,57	0,579
2.4	Решение проблемы научного исследования	3,667	3,556	1,00	0,331
2.5	Обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования	3,778	3,667	1,00	0,331

Данные таблицы 9 свидетельствуют о том, что до участия в эксперименте по всем контролируемым показателям между аспирантами контрольной и экспериментальной групп не было выявлено статистически значимых различий. По всем показателям  $p$ -значение  $> 0,05$ . Средние же баллы в контрольной и экспериментальной группах обучения свидетельствуют, что в целом аспиранты имели представление о том, что из себя представляет научная статья, и большинство из них могли выполнить критерии написания научной работы на иностранном языке на «удовлетворительно». Подобные результаты можно объяснить тем, что аспиранты уже занимались работой над научными статьями на родном языке. Имеющиеся знания и умения они переносили с родного на иностранный язык. Что касается непосредственно иностранного языка для специальных целей (первые 5 критериев), то подобные результаты объясняются следующим. В период обучения в вузе (бакалавриат (специалитет) и магистратура) в рамках учебного плана, будучи студентами, они изучали предмет «Иностранный язык в профессиональной сфере», в рамках которого овладевали профессионально ориентированной лексикой, знакомились с оформлением тезисов на научные мероприятия, изучали научные статьи на иностранном языке по специальности.

На формирующем этапе эксперимента аспиранты обеих групп в рамках курса по английскому языку для аспирантов использовали следующие учебные пособия: Попова Н.Г., Коптяева Н.Н. Академическое письмо статьи в формате IMRAD. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016; Никульшина Н.Л., Гливенкова О.А. Английский язык для исследователей: учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2009; English for Academics. Moscow: British Council, 2015. Иноязычная подготовка аспирантов включала развитие всех видов речевой деятельности. Вместе с тем, ввиду специфики обучения иностранному языку в аспирантуре, больший уклон на занятиях делался в пользу говорения и письменной речи. Учебная нагрузка составляла 1 занятие (1,5 часа) в неделю.

Варьируемой контролируемой переменной в ходе формирующего этапа эксперимента было использование тандем-метода (преподавательского тандема) на занятиях по иностранному языку при обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу. В экспериментальной группе встреча с двумя преподавателями проходила 2 раза в месяц при традиционных 4 занятиях в месяц.

В таблице 10 представлено содержание обучения иноязычному письменному научному дискурсу в обеих группах. Обучение в экспериментальной группе проводилось в соответствии с алгоритмом, представленном в параграфе 2.2 настоящего исследования.

*Таблица 10*

**Содержание обучения иноязычному  
письменному научному дискурсу**

<b>Месяц</b>	<b>Тема</b>
Сентябрь	- Characteristic features of the research discourse. - Functional types of research texts - Structure of the research paper
Октябрь	- Introduction
Ноябрь	- Literature review
Декабрь	- Methods
Январь, февраль	- Results and Findings

Март	- Discussion
Апрель	- Abstract and Title
Май	- Bibliography

Согласно содержанию обучения иноязычному письменному научному дискурсу в течение обучения аспиранты обучались написанию отдельных разделов научной статьи. В качестве заключительного проекта (экспериментальный срез) аспиранты представили научную статью по проблематике своих диссертационных исследований. В таблице 11 представлены результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 11

**Результаты экспериментального среза в контрольной и экспериментальной группах обучения**

№	Критерии оценки	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		<i>T</i> -критерий	<i>P</i> -значение	<i>T</i> -критерий	<i>P</i> -значение
1.1	Структурная организация письменной научной работы	7,71	0,0001*	4,58	0,0001*
1.2	Соответствие каждого структурного компонента его задачам	6,87	0,0001*	5,10	0,0001*
1.3	Использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста	3,29	0,004*	4,27	0,001*
1.4	Использование профессиональной лексики	7,14	0,0001*	4,12	0,001*
1.5	Использование грамматических конструкций	4,12	0,001*	3,69	0,002*
2.1	Актуальность научной работы	1,84	0,083	4,08	0,001*
2.2	Достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников	4,12	0,001*	12,12	0,0001*
2.3	Логичность в изложении данных, фактов, сведений и т.п.	2,92	0,010	11,99	0,0001*
2.4	Решение проблемы	1,84	0,083	5,33	0,0001*

	научного исследования				
2.5	Обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования	1,84	0,083	5,10	0,0001*

\*  $p \leq 0,05$

Данные таблицы 11 можно условно разделить на две части для последующего обсуждения и интерпретации: а) формальная часть (иностранный язык), оцениваемая преподавателем иностранного языка и б) профессионально ориентированное содержание научных статей, оцениваемое преподавателем профильной специальности.

Что касается формальной стороны иноязычного научного дискурса, то данные эксперимента свидетельствуют о том, что оба метода обучения – тандем-метод и метод традиционного обучения иностранному языку для профессиональных целей – доказали свою эффективность. Компьютерный анализ данных показал статистическую значимость в различиях в результатах до и после эксперимента в обеих группах обучения. Аспиранты контрольной и экспериментальной групп обучения овладели такими аспектами написания профессиональных научных статей, как а) структурная организация письменной научной работы (КГ –  $t = 7,71$  при  $p = 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 4,58$  при  $p = 0,0001$ ); б) соответствие каждого структурного компонента его задачам (КГ –  $t = 6,87$  при  $p = 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 5,10$  при  $p = 0,0001$ ); в) использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста (КГ –  $t = 3,29$  при  $p = 0,004$ ; ЭГ –  $t = 4,27$  при  $p = 0,0001$ ); г) использование профессиональной лексики (КГ –  $t = 7,14$  при  $p = 0,0001$ ; ЭГ –  $t = 4,12$  при  $p = 0,001$ ); д) использование грамматических конструкций (КГ –  $t = 4,12$  при  $p = 0,001$ ; ЭГ –  $t = 3,69$  при  $p = 0,002$ ).

Совершенно по-иному дело обстоит с профессиональным содержанием научных статей. Данные контрольного среза свидетельствуют о том, что аспиранты лишь экспериментальной группы в ходе обучения научились этому аспекту иноязычного профессионального научного дискурса: а) определять и формулировать актуальность научного исследования (КГ –  $t = 1,84$  при  $p = 0,083$ ; ЭГ –  $t = 4,08$  при  $p = 0,001$ ); б) логично излагать данные, факты, сведения и т.п. (КГ –  $t = 2,92$  при  $p = 0,010$ ; ЭГ –  $t = 11,99$  при  $p = 0,0001$ ); в) решать проблему научного исследования (КГ –  $t = 1,84$  при  $p = 0,083$ ; ЭГ –  $t = 5,33$  при  $p = 0,0001$ ); г) формулировать и обосновывать основные результаты (научную новизну, теоретическую значимость, практическую ценность) и выводы исследования (КГ –  $t = 1,84$  при  $p = 0,083$ ; ЭГ –  $t = 5,10$  при  $p = 0,0001$ ). Следует заметить, что традиционно обучение всем вышеперечисленным аспектам (иноязычного) научного дискурса осуществляется научными руководителями аспирантов в каждой конкретной научной сфере и на научных семинарах для аспирантов. Только *ученый из конкретной области научного знания* может дать квалифицированную консультацию и научить аспиранта проводить научное исследование, использовать определенные методы проведения научного исследования, порекомендовать научную литературу, помочь сформулировать научную новизну и практическую ценность *исключительно в этой же научной сфере*. Совершенно очевидно, что по объективным причинам одному преподавателю иностранного языка, который не обладает компетентностью в профессиональной научной сфере аспиранта, не по силам его подготовить к полноценной иноязычной профессиональной коммуникации на иностранном языке. Данные эксперимента свидетельствуют о том, что полноценная подготовка молодых ученых к иноязычному профессиональному общению в научной сфере возможна при совместной работе двух преподавателей: иностранного языка и профильной специальности аспиранта.

Единственным исключением, как свидетельствуют данные таблицы 11, является критерий использования научной литературы по проблеме исследования (КГ –  $t=4,12$  при  $p=0,001$ ; ЭГ –  $t=12,12$  при  $p=0,0001$ ). Данные эксперимента показывают, что аспиранты обеих групп в процессе обучения научились использовать достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников. Это можно объяснить междисциплинарной природой этого критерия. Уже на втором курсе научные руководители обучают аспирантов проводить обширный поиск источников по проблеме исследования.

Сопоставление данных экспериментального среза между контрольной и экспериментальной группами обучения (табл. 12, рис. 4) дает подобные результаты.

Таблица 12

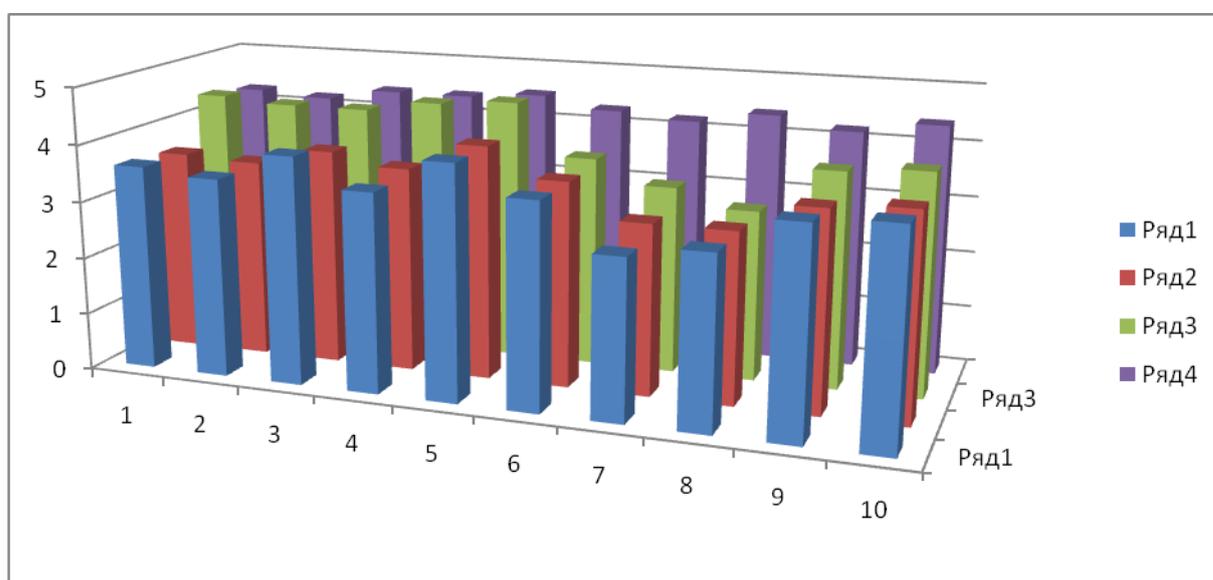
**Сопоставление результатов экспериментального среза контрольной и экспериментальной групп**

№	Критерии оценки	Средний балл (контр. группа)	Средний балл (экспер. группа)	T-критерий Стьюдента	P-значение
1.1	Структурная организация письменной научной работы	4,389	4,278	1,00	0,331
1.2	Соответствие каждого структурного компонента его задачам	4,333	4,278	0,44	0,668
1.3	Использование языковых средств достижения когерентности и когезии научного текста	4,389	4,444	0,44	0,668
1.4	Использование профессиональной лексики	4,500	4,444	0,32	0,749
1.5	Использование грамматических конструкций	4,611	4,556	1,00	0,331
2.1	Актуальность научной работы	3,778	4,389	3,33	0,004*
2.2	Достаточный объем используемых в научной работе профессиональных источников	3,389	4,222	5,72	0,0001*
2.3	Логичность в изложении	3,000	4,444	11,99	0,0001*

	данных, фактов, сведений и т.п.				
2.4	Решение проблемы научного исследования	3,833	4,278	3,69	0,002*
2.5	Обоснованность основных результатов (научная новизна, теоретическая значимость, практическая ценность) и выводов исследования	3,944	4,444	4,12	0,001*

\*  $p \leq 0,05$

Согласно данным таблицы 12 при сравнении результатов контрольного среза между контрольной и экспериментальной группами при отсутствии статистически значимых различий между результатами обеих групп в овладении аспирантами языковыми аспектами иноязычного научного дискурса, данные различия имеются при сопоставлении результатов овладения профессионально ориентированной научной составляющей письменного научного дискурса.



**Рис. 4.** Сопоставление результатов контрольного и экспериментального срезов в контрольной и экспериментальной группах

Данное обстоятельство позволяет нам утверждать о подтверждении альтернативной гипотезы педагогического эксперимента и тем самым о подтверждении гипотезы диссертационного исследования, заключающейся в

предположении, что обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода будет более успешным, если разработка соответствующей методики обучения будет основываться на следующем:

- определенной номенклатуре умений письменной речи аспирантов в сфере научного дискурса;

- основных положениях обучения иностранному языку для профессиональных целей аспирантов на основе тандем-метода;

- учете психолого-педагогических условий обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода

- (а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме);

- алгоритме обучения, состоящем из одиннадцати этапов (1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия) и типологии упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной работы.

## **Методические рекомендации по реализации тандем-метода в обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу**

Практический опыт реализации тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу позволил сформулировать ряд методических рекомендаций, учет которых будет способствовать эффективности обучения аспирантов иностранному языку для профессиональных целей в аспирантуре и реализации тандем-метода в целом.

**- Темп и сроки выполнения заданий.** Практика реализации тандем-метода в обучении аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу показывает, что разные обучающиеся в зависимости от способностей, уровня владения иностранным языком и общей загруженности выполняют задания с разным темпом и сроками. В этой связи выбранный нами темп обучения, когда два преподавателя, работающие в тандеме, проводят совместное занятия через неделю, создает оптимальные благоприятные условия для большего числа обучающихся.

**- Степень использования родного языка в процессе обучения.** Ученые так и не пришли к общему мнению относительно того, нужно ли использовать родной язык при обучении иностранному языку, и если можно, то в какой степени. Приверженцы одной точки зрения считают, что если полностью исключить использование родного языка, это будет большим стимулом для учащихся или студентов чаще использовать иностранный язык и, как результат, будет способствовать более быстрому и качественному формированию аспектов иноязычной коммуникативной компетенции. Такая методика действует в центрах английского языка как второго / иностранного в Великобритании и США. Объясняется выбор в ее пользу тем, что в одной аудитории на занятиях вместе сидят обучающиеся с разными родными языками. Именно поэтому методику обучения английскому языку как

иностранному на базе родного языка реализовать невозможно, так как в аудитории нет общего родного языка. Приверженцы же другой точки зрения считают, что родной язык должен обязательно присутствовать в обучении иностранному языку. Родной язык лучше позволяет понять ученику языковой или социокультурный материал. Использование родного языка в некоторых случаях позволит сэкономить время. Кроме того, неотъемлемая часть владения иностранным языком – это способность переводить с иностранного языка на родной язык и наоборот. В рамках нашего диссертационного исследования, ввиду того, что большая часть аспирантов владела иностранным языком на уровне В1 и русский язык для всех участников эксперимента являлся родным, мы целенаправленно использовали родной язык в методических целях. Опыт показывает, что структуру научной работы и логику изложения материала сначала необходимо обсудить на родном языке, а затем уже переходить к языковым аспектам. То же самое было и с профессиональным содержанием научных работ. Сначала аспиранты обсуждали содержание работы с преподавателем профильной специальности на родном языке, а затем уже работали над фрагментами статьи на иностранном языке.

**- Перевод статей с родного языка на иностранный язык.** Данное положение является логическим продолжением предыдущего положения, связанного со степенью использования родного языка. Опыт показывает, что некоторые аспиранты сначала выполняли задания и писали фрагменты научной работы на родном языке, а уже затем переводили написанные части на иностранный язык. Более того, при переводе они часто использовали электронные переводчики, что делало перевод некоторых фрагментов просто нелепым. В рамках нашего исследования мы считаем, что при обучении написанию научной работы на иностранном языке речь должна идти именно о написании работы с нуля, а не о переводе. К тому же сам язык может диктовать логику изложения фактов.

**- Четкое разделение ролей между преподавателями, работающими в тандеме.** Практика показывает, что при обучении иностранному языку для специальных целей на основе преподавательского тандема необходимо четко разграничить сферу деятельности и ответственности каждого из преподавателей. Несмотря на то, что в нашем исследовании мы разграничили сферу компетенции каждого из преподавателей (параграф 1.2 и 1.3), тем не менее, преподаватель профильной специальности, владеющий иностранным языком, исправлял у аспирантов грамматические ошибки. Нам представляется это не совсем корректным и правильным ввиду того, что основной задачей аспирантов было написание научной работы на иностранном языке. Незнание необходимых грамматических структур, а также боязнь допустить грамматическую ошибку останавливали некоторых аспирантов от более подробного изложения материала. Совершенно по-иному обстояло дело с использованием аспирантами профессионально ориентированной лексики. В период эксперимента были случаи, когда преподаватель профильной специальности мог быстрее подсказать необходимый профессиональный термин, особенно когда речь заходила о полисемантических словах, нежели преподаватель иностранного языка. В этой связи мы ратуем за органичное сочетание функций двух преподавателей, работающих в тандеме. Обозначенные разделения в функциях каждого из преподавателей носят условный характер и могут изменяться от ситуации к ситуации в зависимости от компетенции преподавателей в смежной специальности (компетенции преподавателя иностранного языка в профильной специальности и компетенции преподавателя профильной специальности в иностранном языке), а также от уровня подготовки аспирантов.

## Выводы по второй главе

Во второй главе настоящего диссертационного исследования были решены четвертая и пятая задачи

Во-первых, в диссертации была разработана модель обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. Данная модель обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода включает в себя четыре последовательных блока: предпосылки (актуализация), целевой блок (цель и задачи), теоретический блок (подходы и принципы обучения), технологический блок (психолого-педагогические условия обучения аспирантов, содержание, методы, средства, организационные формы обучения аспирантов, алгоритм обучения аспирантов), оценочно-результативный блок (результат обучения аспирантов).

Целевой блок включает предпосылки, к которым относятся современные требования ФГОС ВО (уровень аспирантуры для неязыковых вузов); Социальный заказ на подготовку специалистов 3-го уровня образования, владеющих иностранным языком для профессионального научного общения; противоречия между лингводидактическим потенциалом тандем-метода и его использованием в методике обучения ИЯ.

В качестве основной цели обучения выступает обучение иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. Поставленная цель разбивается на ряд задач, соответствующих обучению конкретным умениям письменного научного дискурса аспирантов.

В теоретический блок модели обучения входят подходы и соответствующие им принципы обучения. К основным подходам обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода относятся: системный, компетентностный, личностно-деятельностный и коммуникативно-когнитивный. Все эти подходы реализуются на практике с

учетом общедидактических принципов (принцип сознательности и активности, принцип новизны, принцип доступности и посильности, принцип взаимности обучения, принцип автономности обучения) и методических принципов (принцип языкового паритета, принцип билингвального обучения, принцип устного опережения, принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности).

В технологический блок модели обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода входят такие компоненты, как: психолого-педагогические условия обучения, методы и средства обучения, организационные формы, содержание обучения и алгоритм обучения. Основным методом обучения в данном исследовании выступает тандем-метод. Однако он реализуется совместно с аналитическим методом, коммуникативным методом, методом проектов и методами контроля. Содержание обучения аспирантов письменному научному дискурсу определяется направлением подготовки аспирантов. Организационные формы обучения включают как очную аудиторную, так и внеаудиторную форму обучения. В качестве психолого-педагогических условий обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу выступают: а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме). Учет данных психолого-педагогических условий обучения будет способствовать эффективности предлагаемой автором методики обучения, состоящей из ряда этапов.

Оценочно-результативный блок состоит из критериев и показателей оценки обученности аспирантов письменному научному дискурсу на основе тандем-метода.

Во-вторых, во второй главе был разработан и описан алгоритм обучения аспирантов письменному научному дискурсу на основе тандем-метода. Алгоритм включает в себя одиннадцать этапов: 1) вводный этап; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия. В работе прописаны функции каждого из двух преподавателей, работающих в тандеме на каждом этапе обучения.

С целью проверки эффективности разработанной и описанной в исследовании методики обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода было проведено экспериментальное обучение, в ходе которого была доказана гипотеза, заключающаяся в предположении, что обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода будет более успешным, если разработка соответствующей методики обучения будет основываться на следующем:

- определенной номенклатуре умений письменного научного дискурса аспирантов;
- основных положениях об обучении иностранному языку для профессиональных целей аспирантов на основе тандем-метода;
- учете психолого-педагогических условий обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода

(а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме);

– алгоритме обучения, состоящем из одиннадцати этапов (1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия) и типологии упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего диссертационного исследования являлось научное обоснование, разработка и экспериментальная проверка методики обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода.

В результате была подтверждена гипотеза настоящего исследования, заключающаяся в предположении, что обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода будет более успешным, если разработка соответствующей методики обучения будет основываться на следующем:

- определенной номенклатуре умений письменного научного дискурса аспирантов;

- основных положениях об обучении иностранному языку для профессиональных целей аспирантов на основе тандем-метода;

- учете психолого-педагогических условий обучения аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1-В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме);

- алгоритме обучения, состоящем из одиннадцати этапов (1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов

написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия) и типологии упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной работы.

К основным выводам работы можно отнести следующие.

Во-первых, тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (обучающийся–обучающийся), обучающийся и преподаватель (обучающийся–преподаватель) и преподаватели (преподаватель–преподаватель). Ключевым элементом в тандем-обучении выступают *партнерские отношения* в зависимости от участников тандема, заключающиеся в гибкой и быстрой корректировке индивидуальной траектории обучения для максимального и более эффективного достижения поставленной цели обучения. К основным положениям обучения иностранному языку для профессиональных целей в целом и иноязычному научному письменному дискурсу аспирантов на основе преподавательского тандема можно отнести следующие: 1) целью обучения иностранному языку для профессиональных целей в аспирантуре студентов неязыковых направлений подготовки на основе преподавательского тандема является дальнейшее формирование одновременно иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций обучающихся в рамках одной дисциплины; 2) участниками преподавательского тандема выступают два специалиста: а) преподаватель иностранного языка и б) преподаватель профильной специальности, работающие вместе со студентами в рамках одной дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» в аспирантуре; 3) разделение обязанностей работающих в тандеме

преподавателей основывается в основном на содержании обучения. *Преподаватель иностранного языка* отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение ими структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, а также профессиональной лексикой. Он оценивает языковую (лексическую и грамматическую) и речевую (когезия и когерентность) корректность высказывания, соблюдение правил построения письменного и устного иноязычного научного дискурса. *Преподаватель же профильной специальности* обучает содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно он сможет понять и оценить содержание письменной научной работы магистрантов или аспирантов; 4) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя не является фиксированным и статичным. Благодаря такой отличительной характеристике тандем-метода, как гибкость, в каждом конкретном случае, в зависимости от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя профильной специальности и осведомленности в содержании данной дисциплины преподавателя иностранного языка, могут определяться их функциональные обязанности и доля участия каждого из них в процессе обучения; 5) участие в обучении иностранному языку на основе преподавательского тандема предъявляет особые требования к компетенции преподавателей. Преподаватель иностранного языка должен иметь определенную долю осведомленности в предметной области, в которой обучаются магистранты и аспиранты. У преподавателя профильной специальности должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция на уровне B1–B2, что позволит ему использовать иностранный язык для полноценного понимания и оценки научных работ обучающихся, выполненных на иностранном языке.

Во-вторых, была определена номенклатура умений письменного научного дискурса аспирантов, развиваемых на основе тандем-метода. К ним относятся следующие умения: написание аннотации, реферата, рецензии,

текста доклада, оформление презентации выступления, стендового доклада, заявки на участие в научном мероприятии, заявки на грант, написание научного отчета, научной статьи, тезисов доклада, монографии, диссертации.

В-третьих, обоснованы и выявлены психолого-педагогических условия, учет которых будет способствовать эффективности методики обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода: а) мотивация аспирантов принимать участие в обучении на основе тандем-метода; б) владение преподавателем профильной специальности иностранным языком на уровне В1–В2; в) осведомленность преподавателя иностранного языка в сфере профессиональной специализации студентов; г) разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя; д) следование алгоритму обучения в тандеме.

В-четвертых, разработана модель обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. Модель включает в себя четыре взаимосвязанных блока: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. В основе построения модели лежат системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный подходы, которые реализуются посредством *общедидактических* (принцип сознательности и активности, принцип новизны, принцип доступности и посильности, принцип взаимности обучения, принцип автономности обучения) и *методических принципов* (принцип языкового паритета, принцип билингвального обучения, принцип устного опережения, принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности).

В-пятых, разработан алгоритм обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода, который включает в себя одиннадцать этапов (1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4)

обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом; 11) рефлексия) и типологии упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной работы.

В-шестых, доказана эффективность методики обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода (преподавательский тандем).

Перспективность настоящего исследования заключается в дальнейшей разработке проблемы реализации тандем-метода в обучении иностранному языку и обучению аспирантов научному дискурсу.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абакумова М.В., Иванова Е.А. Интеграция обучения иностранному языку в профессиональное образование студентов экономических направлений // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 265-267.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. - 448 с.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов и понятий. М.: Златоуст, 1999.
5. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - СПб., 2001. - 272 с.
7. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. - 2005. - № 4. - С. 19-27.
8. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): Дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2008. - 213 с.

9. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2008.
10. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 8 (64). С. 89-93.
11. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. - М.: Советская Энциклопедия, 1990. - С. 136-137.
12. Ахтаева Л.А. Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // Молодой ученый. - 2010. - №7. - С. 144-150.
13. Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю.К. Бабанский. - М.: Политиздат, 1981. - 176 с.
14. Байденко В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода. М., 2002.
15. Бекеева А.Р. Важность обучения переводу профессионально-направленных текстов // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 335-337.
16. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е издание. М., 1965.
17. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва: Высшая школа, 1970. - 300 с.
18. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 2. - С. 11-15.
19. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника М.: Русский язык, 1977. - 288 с.

20. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2001. - №4. - С. 5-8.
21. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
22. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. - 1978. - № 8. - С. 39-52.
23. Бовтенко М.А. Разработка электронных учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 197-199.
24. Богач Н.В., Вылегжанина К.Д. Конференция как форма обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык для профессиональной деятельности» // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 337-339.
25. Богданова Н.В. Интернет-инструменты в обучении иностранному языку участников тандем-проектов // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 199-201.

26. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991. - 206 с.
27. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
28. Бондарева Л.В. Опыт «МИСИС» по интеграции контекстов обучения иностранному языку // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 281-283.
29. Борисова П.В. Принципы разработки учебного пособия по английскому языку для специальных целей в техническом вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 201-203.
30. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. - 308 с.
31. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М. : Высшая школа, 1991. - 207 с.
32. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: ИЦПКПС, 1999. - 75 с.
33. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. - 1038 с.
34. Волошко М.О. Алгоритм формирования межкультурной компетенции в билингвальной среде на основе тандем-метода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-1 (56). С. 184-186.

35. Волошко М.О. Специфика использования тандем-метода с целью формирования межкультурной компетенции учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-2 (56). С. 178-181.
36. Волошко М.О. Тандем как альтернативный метод обучения английскому языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (1). С. 15-17.
37. Воробьев В.В. Лингвокультурология: учебное пособие. М.: Издательство РУДН, 2006.
38. Воскресенская М.С. К вопросу о критериях оценки качества учебников иностранного языка для специальных целей // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 346-348.
39. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. - 386 с.
40. Гаврилова А.В. Формирование иноязычной письменной компетенции у студентов технического профиля // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 348-350.
41. Гайдукова М.А. Пути интенсификации процесса обучения профессионально-ориентированному английскому языку при помощи упражнений лингвистического тренажера // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И.

Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 117-119.

42. Гальперин П.Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. - М., 1967.

43. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. – 138с.

44. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам Пособие для учителя. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 192 с.

45. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика Учебное пособие. - 3-е изд., стер. - М.: Академия, 2006. - 336 с.

46. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 2. С.12-16.

47. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе Учебник. - М.: Высш. школа, 1982. - 373 с.

48. Гейхман Л.Н. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. - № 1. - С. 138-146.

49. Горелова А.В. Открытые лекции-дискуссии на иностранном языке по курсу дисциплины «Химия»: междисциплинарно-интегрированный подход // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 120-122.

50. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 16: Лингвистическая прагматика. — М., 1985.
51. Гураль С.К., Шатурная Е.А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. — 2008. — № 7 — С. 109-111.
52. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. - 613 с.
53. Дашкина А.И., Федорова А.Я. Некоторые аспекты применения предметно-языкового интегрированного подхода к групповой работе студентов экономических специальностей по подготовке к экзамену по иностранному языку // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. — СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 351-353.
54. Дашкина А.И., Федорова А.Я. Применение предметно-языкового интегрированного подхода при групповом обучении студентов экономических направлений профессионально-ориентированной и общенаучной лексике // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. — СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 291-293.
55. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. - М.: Прогресс, 1989. - 312 с.
56. Дмитриевых И.Л. Профессионально-ориентированные технологии как средство формирования иноязычной речевой компетенции студентов

медицинского вуза // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 354-356.

57. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языкового вуза на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. - 2013. - № 1 (21). - С. 74-82.

58. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. - СПб: Изд-во «КАРО», 2005. - 352 с.

59. Елсакова Н.Н. Интеграция языковой и профессиональной подготовки в условиях опережающего инженерного образования // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 294-296.

60. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. Электронная версия. <http://www.efremova.info/>

61. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.34-42.

62. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 23-25.

63. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2-10.

64. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004. 384 с.
65. Казакова Н.В. Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик 16-19 вв.). Автореферат дис. ... канд. филол.наук. - Ижевск, 2012. - 26 с.
66. Капранчикова К.В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «Юриспруденция»). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2014.
67. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс / Сб. научных трудов. - Волгоград: Перемена, 2000. - С. 5-20.
68. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Монография. - Волгоград: Перемена, 2002. - 477 с.
69. Караулов Ю.Н. Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. - М., 2009. - 336 с.
70. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе. РАН, Институт языкознания. Диссертация в виде научного доклада, составленная на основе опубликованных работ, представленная к защите на соискание ученой степени доктора филологических наук Москва, 2003 - 90 с.
71. Кипкаева В. С. Уровни восприятия и понимания письменного дискурса // Проблемы управления. - 2008. - № 1. - С. 190-194.
72. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. - 1980. № 2. - С. 67-73.
73. Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. - 1988. - № 6. - С. 3-8.
74. Клочкова Е.С. Трудности при написании научной статьи на английском языке: лингвостилистический подход // Инновационные идеи и подходы к

интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 359-361.

75. Коваленко М.П. Формирование индивидуального переводческого билингвального словаря тезаурусного типа в узкоспециализированном дискурсе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 300-302.

76. Козловская В.В. Предметно-языковое интегрированное обучение: опыт Швеции // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 302-304.

77. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2002.

78. Кох М.Н., Пешкова Т.Н. Основы педагогики и андрагогики : учеб. пособие. – Краснодар: КубГАУ, 2015. - 90 с.

79. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 352 с.

80. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

81. Крепкая Т.Н., Симон А.В. Развитие профессиональной коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей: Technical Speed

Dating // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.б Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 236-238..

82. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Сборник обзоров. Серия "Теория и история языкознания" РАН. ИНИОН. - М., 2000. - С. 5-13.

83. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира М.: Языки славянской культуры, 2004. - 560 с.

84. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста / Доклады VII межд. конф. - М., 1999. - С. 186–197.

85. Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А. Тандем-метод в обучении как основа взаимной профподготовки в рамках образования длиною в жизнь // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики. Улан-Уде: Бурятский гос. университет, 2014. С. 13-20.

86. Кудрявцева Л.В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 49-54.

87. Кузнецова О.В. Современные медиатехнологии как средство предметно-языкового обучения студентов // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.б Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 239-241.

88. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005.
89. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. - 2-е изд., перераб. и доп. - Нальчик : Изд. центр Эльфа, 1996. - 160 с.
90. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 1982. - № 4. - С. 48-53.
91. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977.
92. Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности (1969) // Философия психологии. М., 1994.
93. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
94. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: «Знание», 1974. - 64 с.
95. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., «Высшая школа», 1981. – 160 с.
96. Маевская А.Ю. Сложности обучения переводу профессионально-ориентированных текстов в техническом вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 305-307.
97. Макаров М.Л. Основы теории дискурса М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. -280 с.
98. Максаев А.А. Методика развития социокультурных и речевых умений учащихся в процессе реализации международных образовательных языковых проектов (английский язык, профильных уровень): Автореферат дис. ... канд.пед.наук. – Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2015.

99. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2011.
100. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. - 183 с.
101. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения. - М.: «Просвещение», 1968. – 203 с.
102. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. - М.: «Просвещение», 1977. - 240 с.
103. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975.
104. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. - М.: Дрофа, 2005.
105. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 5. С.15-16.
106. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – М.: Титул, 2010. – 464 с.
107. 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.
108. Мкртычева Н.С. Современные методы обучения иностранным языкам в вузе (на примере билингвального обучения и тандем-метода) // Альманах современной науки и образования. 2012. № 3. С. 91-92.
- 109.
110. Никульшина Н.Л., Гливенкова О.А. Английский язык для исследователей: учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2009; English for Academics. Moscow: British Council, 2015.
111. Никульшина Н. Л., Мордовина Т. В. Обучение иноязычной письменной речи в научном контексте: написание введения к отчету об

- экспериментальном исследовании//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 135-143.
112. Одинокaя М.А., Попова Н.В. Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном вузе. СПб., 2016.
113. Окoнь В. Основы проблемного обучения. Пер. с польск. М.: «Просвещение», 1968. - 208 с.
114. Орловская А.А., Соколова М.Л. Изучение иностранных языков в вузе: тандем-метод // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 1 (3). С. 31-35.
115. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. - М./СПб.: ГПОССА/КАРО, 2004. - 336 с.
116. Павельева Т.Ю. Развитие умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз): Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2010. – 21с.
117. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению 2-е изд. - М.: Просвещение, 1991. - 223 с
118. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. 208 с.
119. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
120. Покровская Н.Н. Динамика коммуникативных компетенций и мотивации бакалавров и магистрантов к изучению экономических дисциплин на иностранном языке // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 377-379.

121. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. С. 3-10.
122. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. – 2000. - № 1.
123. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 3-12.
124. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: Тузаурус, 2003.
125. Поляков О.Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: монография. Тамбов: ТГУ им. Державина, 2004. 192 с.
126. Попова Н.В. Обучение старшеклассников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка) // Иностранные языки в школе. - 2011. - №3. - С. 64-70.
127. Попова Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции// Иностранные языки в школе. - 2011. - № 7. - С. 74-80.
128. Попова Н.В., Иовлева В.И. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 163-165.
129. Пустовалова О.В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер» (английский язык, неязыковой вуз). Автореферат дис. ... канд.пед.наук. – М.: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2012.
130. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе. – М.: МГИМО, 2007.

131. Ракитов А.И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход М.: Политиздат, 1982. - 303 с
132. Ребус Б.М. Психологические основы делового общения: Учебное пособие: Для слушателей фак. повышения квалификации и проф. переподгот. управлен. кадров образования. - М.: Илекса, 2001. 175 с.
133. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
134. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Методические и теоретические проблемы психологии. - 1969. - С. 348-374.
135. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва: Наука, 1997. 190 с.
136. Салехова Л.Л., Якаева Т.И. О разработке и реализации билингвального (англо-русского) CLIL-модуля «Economics» // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 319-321.
137. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996. - 237с.
138. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.
139. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. - М.: Еврошкола, 2004. - 234 с.
140. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение США: 10-11 классы. – М.: Еврошкола, 2004.

141. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы по культуроведению Великобритании и США. – М.: АСТ/Астрель, 2007. – 198 с.
142. Свиридов Д.О. Методика обучения грамматической стороне речи студентов посредством вики-технологии. Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Тамбов, 2016.
143. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
144. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999. - 272 с.
145. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы для российских вузов // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 321-323.
146. Сицук Ю.М. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей вузов в условиях развития академической мобильности // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 383-385.
147. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) Пособие для учителей. - К.: Радянська школа, 1989. - 158 с.

148. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
149. Словарь русского языка /под ред. А.П. Евгеньева. В 4 т. Т. 3. М.: Русский язык, 1988.
150. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций Пособие для студентов пед. вузов и учителей. - М.: Просвещение, 2002. - 239 с.
151. Степанова М.М. Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного вуза // Вестник ТГПУ. 2015. № 12(165). С. 115-119.
152. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов : учебник / 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. - 512 с.
153. Стратонова Г.Я. Опыт реализации комплексного подхода при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 324-326.
154. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением английского языка): Дис. ... канд. пед. наук. - Тамбов, 1999. – 237 с.
155. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: Монография. М.: Глосса-пресс, 2008. 389 с.
156. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 99-111.

157. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
158. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. - 269 с.
159. Сысоев П.В. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2015. - № 10. - С. 15-24.
160. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2015. – 264 с.
161. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2009. № 4. С. 12-18.
162. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2009. № 5. С. 2-8.
163. 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.
164. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114-124.
165. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-47.
166. Тамбовкина Т.Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 13-17.

167. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. – М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2003. – 263 с.
168. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. – М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2009. – 240 с.
169. Токарева Е.Е. Использование интерактивных технологий в преподавании профессионально-ориентированного курса английского языка // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 257-259.
170. Томахин Г.Д. Культура стран английского языка / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. - 1998. - № 6. - С. 96-102
171. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. / под ред. А. В. Запорожца. - М.: Просвещение, 1976. - 94 с.
172. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации), утвержденные приказами Минобрнауки РФ от 30.07.2014 г., от 22.08.2014 г. и от 05.12.2014 г. по направлениям подготовки в аспирантуре.
173. Хайруллин В.И. Языковое своеобразие представления действительности // Тез. IX Всесоюз. симп. по психолингвистике и теории коммуникации. "Языковое сознание". М., 1988. - С. 186-187.
174. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. –2003. – № 2. – С.58-64.
175. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. - М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. - 73 с.

176. Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. Элементы CLIL идеологии в формировании профессионально-ориентированного пособия по английскому языку для студентов-менеджеров // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 262-263.
177. Чувилева Н.В. Критерии отбора текстов для профессионально-ориентированного обучения чтению на иностранном языке // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования / Материалы международной школы-конференции под общей ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. – СПб.6 Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 186-188.
178. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. М., 1910.
179. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. – М.: Логос, 2006. 108 с.
180. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. – М.: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008.-253 с.
181. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.
182. Шелехова, Л. В. К вопросу о методической системе обучения / [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2005.3/176/shelehova2005\\_3.pdf](http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2005.3/176/shelehova2005_3.pdf), 2006.
183. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. - М.: Учпедгиз, 1963. - 191 с

184. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. - М.: Шк.Культ.Полит., 1995. - 800 с.
185. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. – М., 2003.
186. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. – М.: ИКАР, 2011. – 454 с.
187. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). – М.: ВК, 2012.
188. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. - М. : Сентябрь, 2002. - 96 с.
189. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. - М., 2000. 176 с.
190. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. - Oxford: Oxford University Press, 1990. - 406 p.
191. Brown H.D. Teaching by principles. N.Y., Longman, 2000.
192. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication. London: Longman, 1983. - Pp. 2-27.
193. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. - 1980. - № 1(1). - Pp. 1-48.
194. Charaudeau P. Langage et discours / P. Charaudeau. – Paris : Hachette, 1983. – 176 p.
195. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. - Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
196. Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley T, McNamara T. Dictionary of language testing. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
197. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. – N.Y.: Macmillan, 1916.

198. Ek van J. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I. Scope. - Strasbourg, 1986. - 196 p.
199. Fried-Booth D.L. Modelling of teaching practice for future teachers of the English language // Journal of linguistic studies. – 2009. -№2 (2). - Pp. 75-83.
200. Greimas A. Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage / A. Greimas, J. Courtes. - Paris : Hachette, 1979. - 389 p.
201. Gudykunst W.B., & Kim Y.Y. (2003). Communicating with Strangers, 2nd ed. Boston: McGraw Hill.
202. Hall E.T. (1983). The dance of life: The other dimension of time. New York: Random House.
203. Halliday M.A.K. Language as Social Semiotic. London: Edward Arnold, 1979. 347 p.
204. Karjalainen K., Porn M., Rusk F., Björkskog L., Classroom tandem – outlining a model for language learning and instruction // International Electronic Journal of Elementary Education. 2013. № 6(1). Pp. 165-184.
205. Kim Y.Y. (2001). Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Thousand Oaks, CA: Sage.
206. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Cultures and comparisons: Strategies for learners // Foreign Language Annals. 2005. № 38(3). Pp. 357-365.
207. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Sociocultural strategies for a Dialogue of Cultures // The Modern Language Journal. 2002. № 86(4). Pp. 508-524.
208. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students // Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. Pp. 187-201.
209. Schiffrin D. Approaches to Discourse. Oxford; Cambridge, MA, 1994. 270 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Письменных работ аспирантов – участников экспериментального обучения

Пример 1.

#### **Transformation of the USA foreign trade in the 21st century**

**Summary:** this article is devoted to the cost, geographical and other changes in international trade of the USA happening over the XXI century.

**Keywords:** USA, EU, China, international trade, globalization, new regionalism.

In the XXI century acceleration of globalization, modernization and other characteristic post-industrial processes is observed. These transformations lead to aggravation of rivalry in the world markets that in turn influences redistribution of positions of developed economies in world trade and in particular the USA.

The leading role is occupied by China and other countries from "economic outsiders" of the XX century. However, the USA still remains the most significant exporter and the importer of goods and services. Trade in goods and services with the countries of the world is for the USA a fundamental element in the system of foreign economic relations. Her value was more than 4,98 trillion dollars in 2015. Trade in goods in 2015 has made 3,78 trillion dollars (export – 1,51 trillion dollars and import of 2,27 trillion dollars), and trade in services of 1,2 trillion dollars (export – 0,71 trillion dollars import of 0,49 trillion dollars). However, throughout the 21st century the economy of the USA is under more and more increasing pressure of the foreign companies: the share of the USA in world commodity turnover for the last 15 years was reduced by 5% (from 15% to 10%).

During the period from 2000 to 2015 foreign trade of the USA grew at the stable predicted rates, more than for 10% a year from 2000 on 2009 and about 2,5-4,5% since 2010 till present. In 2009 as a result of the global financial crisis considerable decrease in commodity turnover was observed (export for 18% and import more, than for 26%). Despite this crisis export of goods and services of the USA has grown by 2,06 times during the period from 2000 to 2015 (from 1,075 trillion dollars to 2,223 trillion dollars) respectively, and import to 1,9 times (from 1,447 trillion dollars to 2,763 trillion dollars). The considerable negative balance of trade balance within the limits from 372 billion dollars in 2000 and to peak in about 750 billion in pre-crisis years, then from 490 billion dollars in 2010 to 539 billion in 2015 is very characteristic of the considered period. However, it should

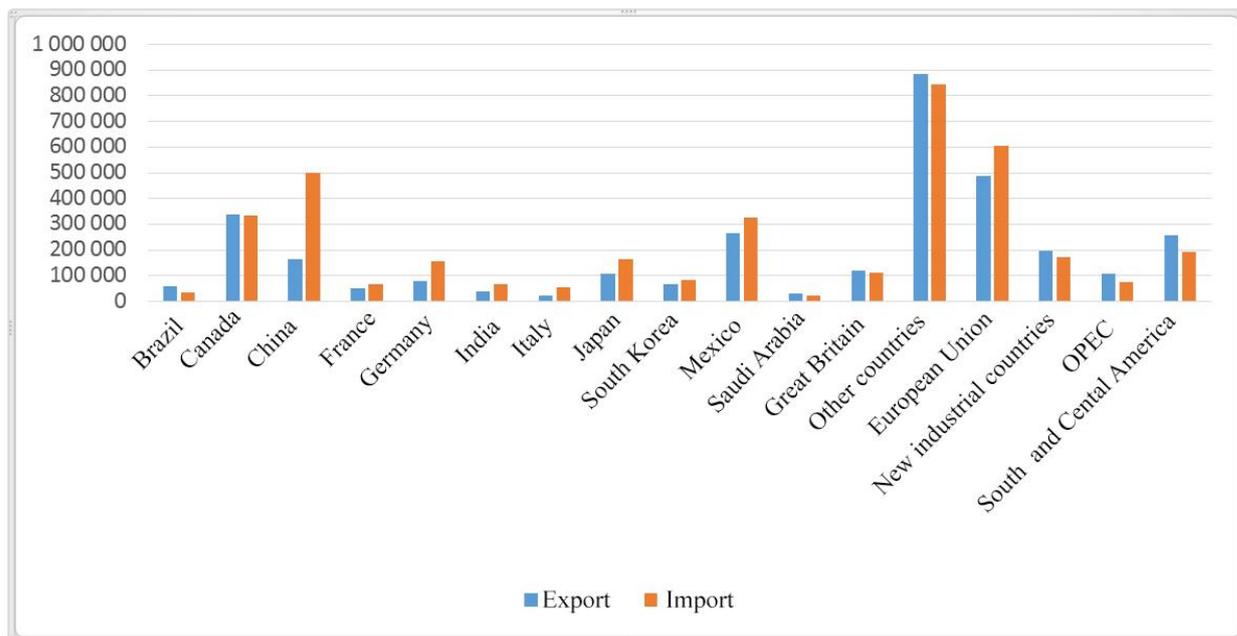
be noted that the American trade is characterized by an essential prevalence of import over export for decades (from 1970th).

In 2015 decrease in indicators of export practically by 120 bln. dollars (2,223 trillion dollars) in comparison with indicators of 2014 is observed, however the main contribution to this dynamic consists in reduction of commodity export more than on 119 bln. dollars whereas reduction of export of services has happened only on 400 mln. dollars. At the same time import was reduced more than by 88 bln. dollars (2,273 trillion dollars) by the previous period. Thus, reduction of import of goods has made more than 101 bln. dollars, however import of services has shown positive dynamics. This anomaly in dynamics of foreign trade of the USA is connected with slowdown in economic growth of one of the main partners of the USA by China and the subsequent decrease in business activity of two countries and also the continuing falling of energy costs.

The positive balance in foreign trade is observed with several countries: Netherlands, Australia, Belgium, etc. Proceeding from data that for many years the pronounced negative balance of trade balance has the USA, trade cooperation with the majority of the countries comes down to considerable excess of import from these countries over export. This tendency with such countries as is most brightly expressed: China, European Union, Japan and Canada.

It is also necessary to emphasize the fact that the role of services in a foreign trade turnover of the USA gains the increasing value, however in too time export of services concedes to export of goods in 2015 in value terms twice (710 bln. dollars against respectively more than 1,51 trillion dollars), and import of goods surpasses import of services more than by 5 times (490 bln. dollars and 2,27 trillion dollars respectively). This trend is traced over the last 15 years.

Figure 1. US foreign trade with key partners in 2015 (US \$ million)

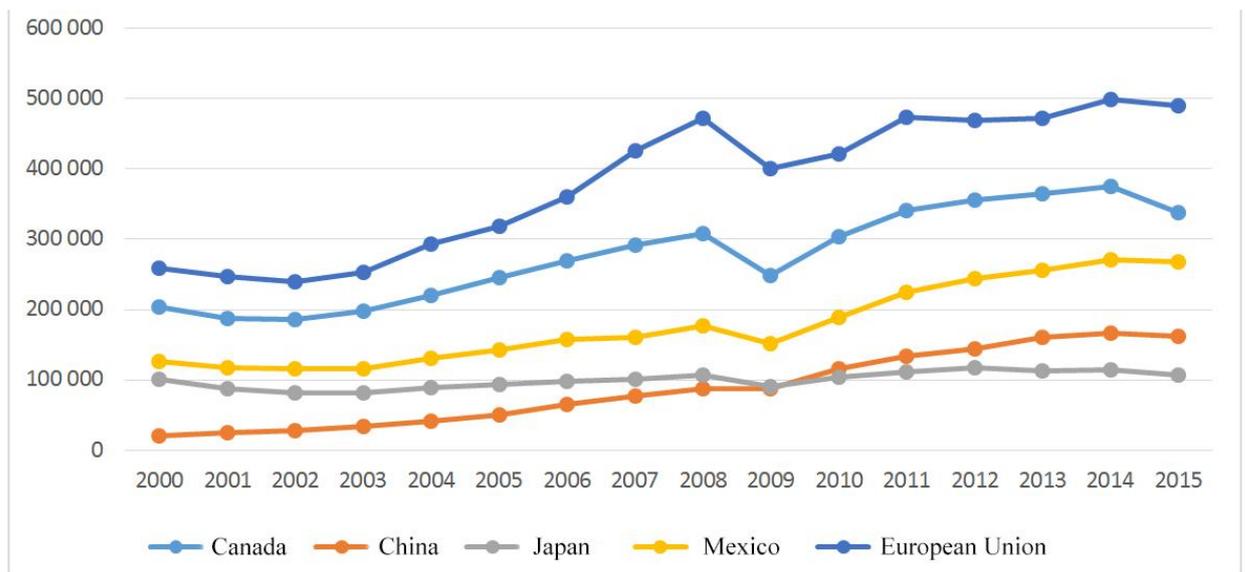


Compiled by the author on the basis of data: <http://www.bea.gov/newsreleases/international/trade/tradnewsrelease.htm> - the official website of the Bureau of Economic Analysis under the US Department of Commerce.

Proceeding from the submitted data, Canada (cumulative commodity turnover in 2015 more than 670 bln. dollars), China (more than 662 bln. dollars of cumulative commodity turnover), Mexico (590 bln. dollars), Japan (270 bln. dollars) and the European Union (more than 1 trillion dollars) in which Great Britain, Germany and France are allocated remains the largest trade partner of the USA. Also, significant place in foreign trade of the USA is taken by the countries of Central and South America.

It is also necessary to note characteristic of trade of the USA with China which consists in enormous prevalence of import over export to this country (more than 500 bln. dollars import and only 162 bln. dollars make export). The commodity structure of the Chinese import is based on import of mobile phones, computers, the telecommunication equipment and also knots and details in these goods; also, considerable share in import is occupied by children's toys, video games, clothes and footwear.

Figure 2. Dynamics of exports of goods and services in the USA for 2000-2015 (in millions of US dollars)

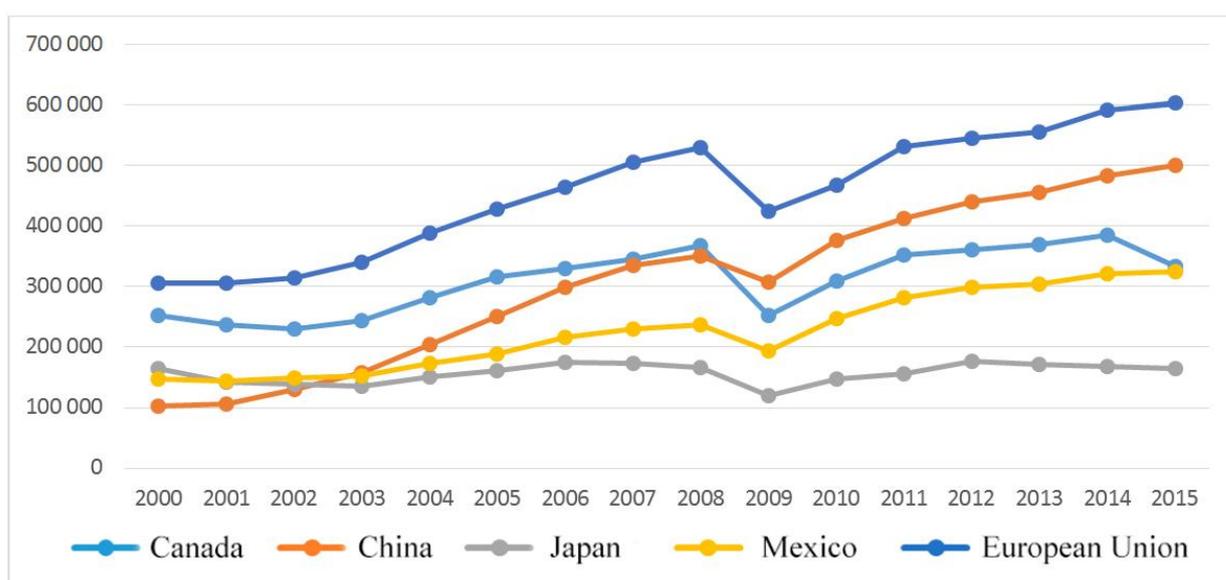


Compiled by the author on the basis of data: <http://www.bea.gov/newsreleases/international/trade/tradnewsrelease.htm> - the

official website of the Bureau of Economic Analysis under the US Department of Commerce.

On the submitted figure the trend on decrease in export of goods and services of the USA to Japan which in 2010 in time and after world crisis is advanced on this indicator by China 90 bln. dollars against 87 bln. dollars in 2009 and 104 bln. dollars against 115 bln. dollars in 2010) is obviously traced. Also this chart reveals obvious decrease in indicators of export of all countries in 2009 in relation to previous year that is explained by earlier celebrated global financial crisis.

Figure 3. Dynamics of imports of goods and services in the USA for 2000-2015 (in millions of US dollars)



Compiled by the author on the basis of data: <http://www.bea.gov/newsreleases/international/trade/tradnewsrelease.htm> - the official website of the Bureau of Economic Analysis under the US Department of Commerce.

This figure shows decrease in a share of Canada in import of the USA which place is gradually taken by Mexico (332 bln. dollars of import of Canada against 324 bln. dollars of Mexico). It is also necessary to note the steady growth of import from China which except for 2009 showed height from 4 to 30 percent a year.

In the analysis of a geographical arrangement of the main trade partners of the USA distribution is quite natural: more than 45% of commodity turnover are necessary on North and South America, 31% for the countries of Asia, 17% for the countries of Europe and 3% for the region of Africa.

The USA takes the major place in structure of goods and services export of the countries of the European Union. However, the share in mutual trade of two parties gradually decreases that is caused by the accruing participation in world trade of developing countries and, in particular, China which takes the leading position on import of goods to the USA and the European Union in recent years.

At the same time, the main directions of trade relationship of the USA and the European Union to a large extent are defined by global tendencies of development of world economy. In spite of the fact that since the beginning of the 2000th years the active balance in mutual trade is characteristic of the European Union, but not the USA, in general these economic subjects act as partners and have similar potential. The companies of the USA and the European Union participate in global production and cost chains on a mutual basis.

The important place in development of mutual trade and economic relations is taken by future agreement on the Transatlantic Trade and Investment Partnership (TTIP); the beginning of negotiations started in 2013 and had to come to the end in 2014, however the agreement is till today not signed and, perhaps, won't be signed till 2019-2020. This agreement, according to analysts, will lead to the multilateral economic growth, increase in competitiveness of the EU and the USA and also will help to create new jobs. At the same time is engaged in the USA in realization of Trans-Pacific Partnership (TPP) directed first of all to advance of trade of the USA in the Pacific Rim which has been signed on February 4, 2016.

Thus, a new element of the North American agenda is the so-called "new regionalism" - the development of a new, higher level of cooperation with certain regions of other states and with the states themselves. Among strategic partners in this direction are China, Brazil, South Africa and India.

The development of the "new regionalism" is a continuation of the search for more effective forms of regional cooperation at all levels in the context of global relations and within the globalization process.

### **List of references:**

S.V. Emelyanov, G.V. Kuznetsova, G.V. Podbilarina - USA in international trade // Russia and America in the 21st century - 2014 - №1;

[Www.bea.gov](http://www.bea.gov) - official site of the Bureau of Economic Analysis under the US Department of Commerce;

[www.census.gov](http://www.census.gov) - official site of the census bureau at the US Department of Commerce;

[www.comtrade.un.org](http://www.comtrade.un.org) - the official website of the United Nations devoted to international trade;

[www.usitc.gov](http://www.usitc.gov) - the official website of the US International Trade Commission;

[www.ved.gov.ru](http://www.ved.gov.ru) - the official website of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation;

[www.lenta.ru](http://www.lenta.ru) - the official site of the information agency Lenta.ru;

Пример 2.

### **The United States role in global flows of foreign direct investment at the present stage**

**Abstract.** This article examines the trends of global foreign direct investment; also the place of the United States is determined in this process. Geography of foreign and American investments is described in details. The place of developed countries as key investors in the economy of the United States of America and the main recipients of American investments is underlined. Particular attention is paid to the investment in the American economy and American investment abroad. The ratio of the shares of foreign direct investment in the manufacturing industry in the United States is discussed in detail. It should be noted that the possible implementation of the decision of Donald Trump on the return of transnational corporations from abroad to the US economy can contribute to the growth of employment in the labor market, the re-industrialization of the American economy, and the actual launch of the import substitution process, refusing imports from China. At the same time, this could lead to significant changes in the positions of American transnational corporations in the global economy.

**Keywords:** United States, foreign direct investment, the European Union, Canada, manufacturing, extractive industries, transnational corporations

### **Importance**

The United States is the largest in terms of economic potential and the world's leading economic development country. The state and dynamics of the US economy largely determine the global trends of economic development. In addition to the leading position in terms of GDP at current prices in 2015, according to the World Bank (\$ 18.03 trillion) [1], the United States is among the world's top three exporters and importers of goods and services (Table 1.).

*Table 1.*

### **The US position in the world trade in goods and services in 2015 (billion dollars,%)**

Position	Country	Volume	Share	Position	Country	Volume	Share
World trade in goods							
Export				Import			
1	China	2275	13,8	1	USA	2308	13,8
2	USA	1505	9,1	2	China	1682	10,1

3	Germany	1329	8,1	3	Germany	1050	6,3
World trade in commercial services							
Export				Import			
1	USA	690	14,5	1	USA	469	10,2
2	Great Britain	345	7,3	2	China	466	10,1
3	China	285	6,0	3	Germany	289	6,3

Source: compiled by the author on the basis of data [https://www.wto.org/english/res\\_e/statis\\_e/wts2016\\_e/wts2016\\_e.pdf](https://www.wto.org/english/res_e/statis_e/wts2016_e/wts2016_e.pdf) - World Trade Organization Official Website, Major publications section, World Trade Statistical Review – 2016

### US location in global FDI flows

The United States also occupies a leading position in the global flow of foreign direct investment (FDI): 1 st place in the ranking of the largest recipients of FDI in 2014-2015. (380 billion dollars); 1 st place in the ranking of the largest sources of FDI in 2014-2015. (300 billion dollars) [2].

The 2000s have become a very difficult period in the movement of global flows of foreign direct investment. The main reason for the instability in the volume of FDI is related to the crisis phenomena in the world economy. The value maximum achieved in 2007, when the global inflow of FDI was 1.8 trillion. almost reached only in 2015. Then the global flow of FDI was 1.76 trillion. which was the highest level after the global financial and economic crisis of 2008-2009. Experts attribute the recovery of global FDI indicators to the growth of international mergers and acquisitions.

Globally, the United States remains a global leader both as an investor and as a recipient of FDI. According to UNCTAD in 2015, the United States accounted for 21.5% of the world's FDI inflows (\$ 379 billion) and 20.2% of the world outflow of FDI (\$ 299 billion) [3]. The dynamics of United States FDI remained extremely volatile over the past 15 years (Table 2.).

Table 2.

The dynamics of US FDI from 2000 to 2015 (billions of dollars)

	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Inflow	314	104	237	215	306	143	198	229	188	211	106	379
Outflow	142	15	224	393	308	287	277	396	318	307	316	299

Source: compiled by the author on the basis of <http://unctadstat.unctad.org/wds/TableViewer/tableView.aspx> - UNCTAD's official website, Database, FDI

According to the International Investment Organization (OFII), about 220 billion dollars of total FDI in 2015 was due to investments of foreign investors in equity, and 83 billion dollars for reinvestment. Despite a twofold decrease in FDI inflows into the US economy in 2014 (\$ 106 billion) compared to 2013 (\$ 211 billion), in 2015 the United States once again proved its superiority in global FDI flows when The volume of investment in the country's economy increased 3-fold compared to 2014 [4], while the leading position of the States was pressed by China (\$ 129 billion) and Hong Kong (\$ 103 billion) [5]. UNCTAD's optimistic forecasts give US experts an opportunity to believe that in 2017 and 2018, this positive trend will continue. Although UNCTAD's experts in their statistics singled out Hong Kong as an independent subject of international investment exchange, this territory has only a relative autonomy, being a special administrative zone of China. China actively uses Hong Kong as its "gateway" and its "gateway" to carry out trade and economic ties with the rest of the world. Therefore, we can say that the absolute leaders in the field of export and import of FDI are actually two international entities - the United States and Greater China.

Increased competition from other countries has reduced the United States share in world FDI flows to 22% in 2015, while in 2000 the United States share in world FDI flows was 37% [6]. Despite the worldwide trend towards encouraging foreign investment, a number of countries continue to impose new restrictions or regulations on the regulation of foreign investment.

However, there are certain restrictions on the implementation of foreign investment in the capital of companies in some sectors of the US economy, which are established for reasons of national security or for the protection of "sensitive industries" and "critical infrastructure". In particular, the main restrictions for FDI are extended to: the US defense industry; projects related to the production and processing of plutonium, the operation of nuclear reactors and the disposal of waste; To obtain a license to work as a customs broker, which requires the partnership of an American citizen who holds a license; branch of communication and tele-radio communications; the investor is obligated to justify the economic benefits of the United States from the creation of the company that will produce the products, as well as the fact that the allocated funds will go to carry out scientific research and produce the necessary product or service; Companies with foreign participation cannot receive special financial assistance and subsidies in the production and processing of agricultural products; The Federal Reserve Bank of the United States has the right to deny any foreign financial institution a request to start work on the US financial and stock market in the event that the foreign government does not provide adequate conditions for US companies and firms; Restrictions on the participation of foreign capital in the creation of joint-stock companies in the field of air and sea transport are imposed [7].

The geography of investors in the American economy is mainly affected by developed countries. Of the total amount of accumulated foreign investment in the US economy by the end of 2015, 18% falls on the United Kingdom, Japan - 13%,

Canada - 11%. Eight countries account for more than 75% of accumulated FDI in the US economy, among them: Great Britain, Japan, Canada, Germany, France, Ireland, Switzerland, Netherlands. In aggregate, European countries are the largest investors in the American economy. By 2015, the share of European countries in the flow of investment in the US was more than 60%. This indicator includes all EU Member States, as well as Switzerland and Norway (Figure 1.).

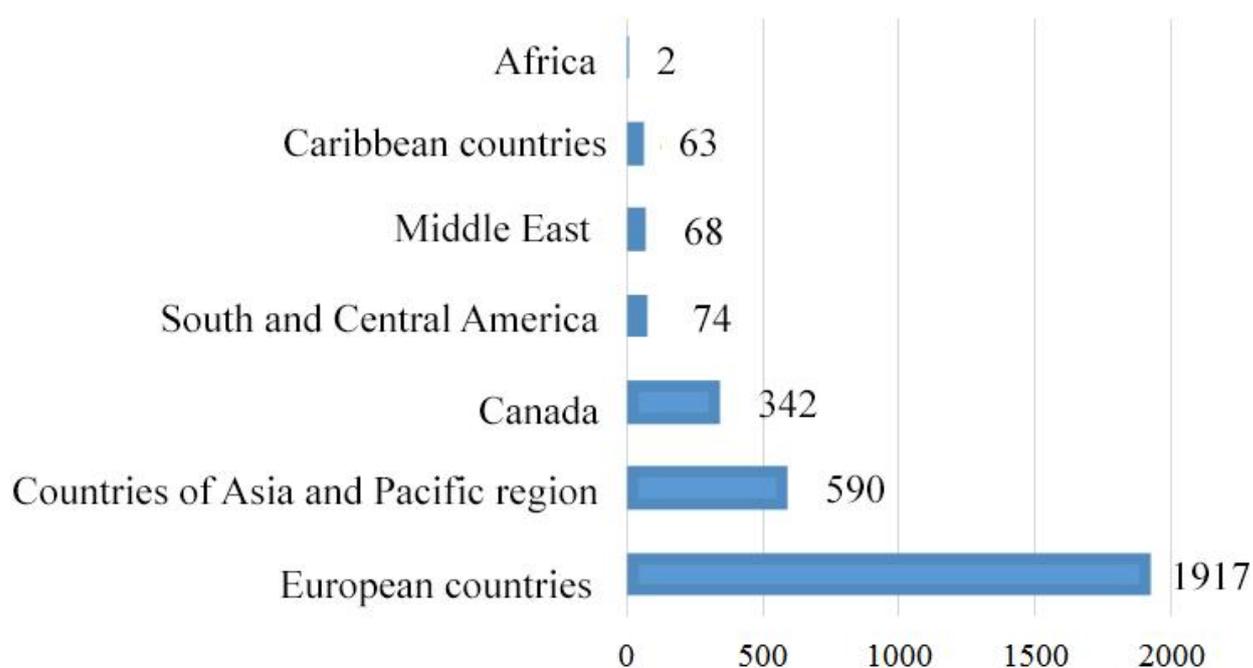


Figure 1. The volume of accumulated investment in the US economy by region by 2015 (billion dollars)

Source: compiled by the author on the basis of data [http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016\\_0.pdf](http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016_0.pdf) - The official website of the International Investment Organization, Foreign Direct Investment in the United States, September 2016 Report

### Asia and Pacific Regions

The countries of Asia and the Pacific region have the second position among investors in the American economy in the regional context. By 2015, the share of accumulated investment from the APR countries was 19%. In Canada, which is allocated in the US statistics separately due to the participation of countries in NAFTA, amounted to 11%. Mexico and Brazil account for 80% of FDI in the US economy from the countries of South and Central America.

The countries of the Middle East and the Caribbean account for 2% of accumulated FDI from the data of 2015, the main investors of which are the United Arab Emirates, Israel, Saudi Arabia and Bermuda. The share of African countries

in the American economy is very small and amounts to about 0.07%, which corresponds to 2 billion dollars of accumulated investments by 2015.

Brazil is the leading investor in the US economy among the BRICS countries, it accounted for \$ 24 billion by 2015, and for 5 years the volume of accumulated Brazilian FDI in the US increased by 74%. China took the second position in this five countries. By the end of 2015, the volume of Chinese investment in the US economy amounted to more than \$ 20 billion, while it should be noted that the total volume of Chinese investment in the US for five years increased more than 4-fold. The third position is occupied by the Republic of India, and it had 11 billion dollars by 2015. The shares of the remaining participants, Russia and South Africa, over the past 5 years, have been downward. But, if the low level of investment from South Africa is due to low rates of economic growth of the Republic and a lowering of the credit rating to a minimum investment, then Russian-American investment cooperation is more interconnected with political factors than with the economy. Despite the size of the five emerging economies, the share of BRICS countries in total FDI in the US economy is only 2%.

It is interesting to consider the directions of investing foreign capital in the American economy. Foreign investors can invest in virtually all sectors of the American economy, which opens up significantly greater business opportunities than in other developed countries. The manufacturing industry accounts for about 40% of FDI in equity (\$ 1.2 trillion).

The presence of the largest and liquid financial market, provides foreign companies with a good opportunity to invest in the financial and insurance sectors of the US economy, at the end of 2015, the total volume of investments in these sectors amounted to 388 billion dollars.

In the sphere of wholesale trade, the volume of accumulated investments amounted to 367 billion dollars. The information and banking sectors accounted for \$ 200 billion, while professional, scientific and technical services, holding and mining companies accounted for \$ 100 billion (Table 3).

Table 3. The distribution of FDI in the main sectors of the US economy in 2015  
(billion dollars)

Manufacturing industry	Billion dollars
Finance and Insurance	1223
Wholesale	388
Information	367
Banks	199
Professional, scientific and technical services	198
Holding companies	145
Mining industries	138
Real estate, lease, leasing	105
Utilities	70

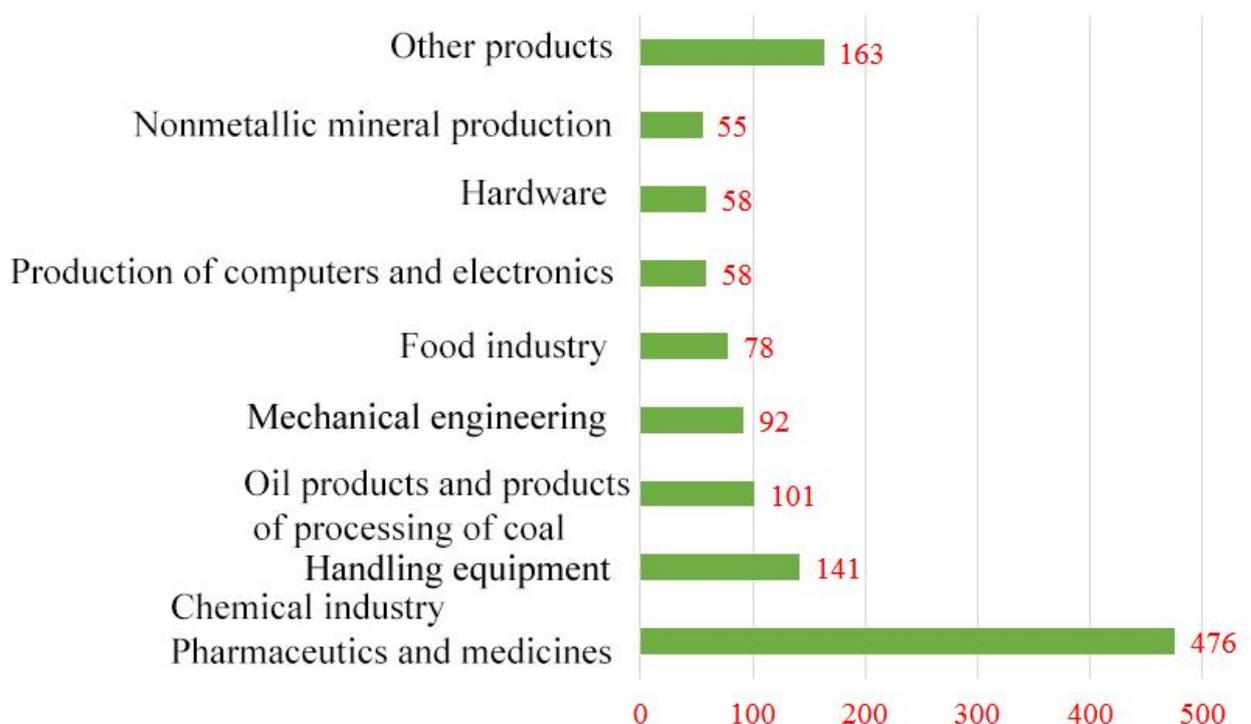
Transport, water supply	70
Retail	67
Other	66
Manufacturing industry	99

Source: compiled by the author on the basis of data [http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016\\_0.pdf](http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016_0.pdf) - The official website of the International Investment Organization, Foreign Direct Investment in the United States, September 2016 Report

The manufacturing industry, as was previously said, is the most investment-attractive area for foreign investors. At the end of 2015, the amount of accumulated FDI in the chemical industry amounted to \$ 476 billion, which is about 40% of the total accumulated investment in the manufacturing industry in the United States. Experts associate high level of investment attractiveness of chemical industry with highly skilled labor force involved in production, presence of world-class research centers, strong protection of intellectual property and effective management system. About 70% of the capital invested in the chemical industry comes from pharmaceuticals and medicines.

The volume of FDI in transport equipment production, mainly in automotive and component manufacturing, was \$ 141 billion by the end of 2015. At that time, as foreign investors invested much less than \$ 101 billion in US oil and coal companies. occupies the fourth position among the most investment-attractive in the manufacturing industry, in 2015 it accounted for 92 billion dollars. The fifth place is occupied by the food industry, accumulated FDI in which amounted to 78 billion dollars . 2015 on the above five fields account for about 75% of all FDI in the manufacturing industry in the United States (Figure 2).

Figure 2. Distribution of FDI by main types of manufacturing in the US in 2015



(billion dollars)

Source: compiled by the author on the basis of data [http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016\\_0.pdf](http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016_0.pdf) - The official website of the International Investment Organization, Foreign Direct Investment in the United States, September 2016 Report

In more detail, speaking about the chemical industry, it should be noted that the volume of FDI in this type of industry more than tripled from 2010 to 2015, reaching almost half a trillion dollars, and showing the highest growth rates among all other manufacturing sectors. Within the chemical industry, the largest growth in FDI was observed in the pharmaceutical industry and the production of medicines (an increase of more than 270%).

Over the five years that have been under consideration, international companies have significantly increased their investment in the food industry, doubling their investments to \$ 78 billion. The total investment in transportation equipment increased almost 50% to \$ 141 billion in 2015, while in 2010 the figure was weighed down to \$ 95 billion. Only indicators of several sectors of the industry, including the production of computer equipment and electronics, the production of non-metallic mineral products, were characterized by a downward trend in the volume of FDI [6].

### **Geography and directions of US investment abroad**

If we consider US investment abroad, we note that over the past decades, American corporations have continuously increased the scale of export of direct investment abroad. The boom in the export of direct US investments occurred in the late 90s [9].

One of the factors contributing to a significant increase in the export of US capital, as noted by UNCTAD experts, was the further liberalization of the world investment policy, which focused on simplifying FDI regulation procedures, providing a more preferential FDI regime, lowering tax rates, creating greater openness for foreign of capital.

The financial and economic crisis of 2008 seriously changed the landscape of world FDI. Investments in developing countries and countries with economies in transition have increased significantly, partly because of the decline in FDI flows to developed economies. Despite this, the United States retained its position as the largest host country and home country, and remained the world's largest investor. An important reason for the increase in the volume of export of American investments by experts is the increase in the volume of mergers and acquisitions. American statistics on the outflow of investment abroad covers both geography and investment directions, the specificity of which is in the list of investment areas. In particular, statistics on:

-extractive industry;

- manufacturing industry (food industry, chemical industry, metalworking, machine building, computer and electronics manufacture, production of electrical equipment and its components, production of transport equipment, other branches of manufacturing industry);
- wholesale trade;
- information activities;
- depository institutions;
- financial activities (with the exception of depository institutions);
- professional, scientific and technical services;
- holding companies (non-banking entities);
- other types of activities.

The geography of American foreign investment is very extensive. The main regions for the application of American FDI are developed countries: according to the Bureau of Economic Analysis of the United States in 2015, the European Union as a whole accounts for 53.1% of US accumulated FDI (\$ 2677 billion), Japan 2.2% (108.5% Billion dollars), Singapore 4.5% (228.6 billion dollars), Australia 3.3% (167.4 billion dollars), Canada 7% (352.9 billion dollars) ). Among Latin American countries and countries in the Western Hemisphere, US investments are directed to countries such as Brazil - 1.3% (62.2 billion dollars), Mexico - 1.8% (92.8 billion dollars. ), Bermuda - 5.3% (269.3 billion dollars), the Caribbean - 5.1% (257.2 billion dollars). Other countries (developing countries and countries with economies in transition) account for 18.6% of accumulated FDI (937.6 billion dollars).

A more detailed study of the spheres of investment of American capital abroad reveals a different relation to the share of the countries in the outflow of American accumulated investments than presented above. In particular, the extractive industries of countries of interest to the United States are: Canada - 10.5% (22.3 billion dollars), Australia - 13.9% (29.6 billion dollars), Chile - 6 (\$ 12.7 billion), Indonesia - 4.7% (\$ 9.9 billion), the Caribbean Islands - 4.6% (\$ 9.6 billion), Great Britain - 3.9% (8.2 billion dollars), Brazil - 3.5% (7.4 billion dollars), the United Arab Emirates - 3.4% (7.1 billion dollars). The OPEC and the EU accounted for 9.3% and 9.0%, respectively (19.7 billion dollars, 19.0% billion dollars).

In the manufacturing industry, US capital is sent mainly to countries such as Canada - 16.6% (109.9 billion dollars), the Netherlands - 8.4% (55.3 billion dollars), the United Kingdom - 7.6 % (\$ 49.9 billion), China - 6.4% (42.4 billion dollars), Singapore - 5.4% (35.9 billion dollars), Mexico - 4.8% ( 31.8 billion dollars), Germany - 4.6% (30.1 billion dollars).

American investments abroad in the services sector are distributed among countries by type of activity as follows:

- In the wholesale trade, Canada (\$ 23.9 billion), Germany (\$ 12.0 billion), the Netherlands (\$ 14.8 billion), Switzerland (\$ 12.0 billion) United Kingdom (\$ 10.5

billion), Australia (\$ 72 billion), Hong Kong (\$ 18.1 billion), Japan (\$ 8.5 billion), Singapore (\$ 40.0 billion .), the EU countries as a whole account for 66.2 billion dollars;

-in the field of information activities - Canada (\$ 7.8 billion), Ireland (\$ 40.0 billion), the Netherlands (\$ 15.5 billion), Switzerland (\$ 8.5 billion) Great Britain (\$ 30.3 billion), Hong Kong (\$ 7.9 billion), Japan (\$ 7.3 billion), Singapore (\$ 7.9 billion), EU countries as a whole 106.5 billion dollars;

-in the field of depository institutions - Canada (\$ 3.3 billion), Germany (\$ 2.4 billion), France (\$ 2.3 billion), Great Britain (\$ 16.8 billion) Hong Kong (2.0 billion dollars), Taiwan (3.3 billion dollars), EU countries account for 60.8 billion dollars;

-In financial activity (with the exception of depository institutions), Canada (\$ 45.9 billion), France (\$ 17.0 billion), Germany (\$ 14.6 billion), Ireland (\$ 8.4 billion) (\$ 13.2 billion), the Netherlands (\$ 40.8 billion), Switzerland (\$ 18.3 billion), the United Kingdom (\$ 122.6 billion), Brazil (\$ 9.9 billion), Mexico (\$ 9.2 billion), Bermuda (\$ 30.8 billion), the Caribbean Islands (\$ 81.0 billion), Australia (19.6 billion dollars) billion dollars), Japan (53.6 billion dollars), Singapore (19.6 billion dollars), the EU accounts for 233.5 billion dollars;

-In the field of professional, scientific and technical services, Canada (\$ 8.1 billion), Germany (\$ 4.5 billion), France (\$ 4.2 billion), Ireland (\$ 12.1 billion) (\$ 6.6 billion), Switzerland (\$ 4.3 billion), Great Britain (\$ 31.9 billion), Australia (\$ 8.7 billion), India ( 11.0 billion dollars), EU countries as a whole account for 65.8 billion dollars;

-in the sphere of activity of holding companies (non-banking institutions) - 86.5 billion dollars), France (17.0 billion dollars), Germany (37.5 billion dollars), Ireland (174.7 billion dollars ), Luxembourg (447, 1 billion dollars), the Netherlands (693.9 billion dollars), Norway (21.7 billion dollars), Switzerland (49.0 billion dollars), Great Britain (274 \$ 7 billion), Brazil (\$ 12.2 billion), Mexico (\$ 22.7 billion), Bermuda (\$ 206.3 billion), the Caribbean Islands (\$ 159.8 billion) (\$ 72.8 billion), Hong Kong (\$ 18.6 billion), Singapore (\$ 114.7 billion), EU countries account for \$ 1689.5 billion;

-Other activities - Canada (\$ 44.9 billion), Great Britain (\$ 47.7 billion), Mexico (\$ 1108 billion), Bermuda (\$ 23.0 billion), countries The EU accounts for \$ 166.8 billion [8].

### **Analysis of the results**

Analysis of the geography and spheres of investment of American investments reveals that Canada, Australia, EU member countries and OPEC countries are the most attractive and important countries for American investors in the extractive industry, Canada, the EU member states, Singapore and electronics), China (production of transport equipment). The geography of US investment in services mainly affects countries such as Canada, Australia, Singapore, Japan, Hong Kong, EU member states, Mexico.

The place of the United States in the flows of global FDI can be judged not only by the volume of financial resources, but also by the activities of American TNCs. In the TOP-100 ranking of non-financial TNCs submitted by UNCTAD, in terms of foreign assets in 2015, the share of US corporations was 21%, in the number of TNCs (21 corporations) out of 100 considered, the UK share 17% (17 corporations), Germany - 13% (13 corporations), Japan's share is 11% (11 corporations), France's share is 9% (9 corporations). Thus, these countries account for 71% or 71 corporation, which is part of TOP-100 non-financial TNCs by the volume of foreign assets in the UNCTAD rating for 2015 [2]

The specialization of American TNCs represented in the rating shows that 6 out of 21 TNCs specialize in the production of computers, computer equipment, data processing and storage facilities, software; 4 corporations specialize in the extraction and processing of hydrocarbons; 3 corporations specialize in the production of pharmaceutical products; 4 corporations are engaged in production of civil, commercial and industrial engineering; and one corporation for the next four operations, such as aircraft construction, food and beverage production, chemical industry, retail trade.

## **Conclusion**

American corporations occupy a leading position in the organization of global value chains, which form the basis of transnational production. Despite this, the first decision of D. Trump as the US president - the withdrawal from the TTP (Trans-Pacific Partnership), and hence the very likely termination of negotiations on the establishment of a TTIP (Transatlantic Trade and Investment Partnership), will worsen the ability of American TNCs in transnational business, which may also affect the growth rate of the world economy.

## **References:**

1. Official website of the World Bank, section Data, GDP at current prices. [Electronic resource: [http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?year\\_high\\_desc=true](http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD?year_high_desc=true)]
2. UNCTAD's official website, World Investment Report 2016 [Electronic resource: [http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/wir2016\\_Overview\\_en.pdf](http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/wir2016_Overview_en.pdf)]
3. UNCTAD's official website, Database, FDI [Electronic resource: <http://unctadstat.unctad.org/wds/TableViewer/tableView.aspx>]
4. Official website of the International Investment Organization, Foreign Direct Investment in the United States, September 2016 Report [Electronic resource: [http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016\\_0.pdf](http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016_0.pdf)]
5. UNCTAD's official website, World Investment Report 2015 [Electronic resource: [http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/wir2015overview\\_en.pdf](http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/wir2015overview_en.pdf)]
6. Official website of the International Investment Organization, Foreign Direct Investment in the United States, September 2016 Report [Electronic resource:

[http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016\\_0.pdf](http://ofii.org/sites/default/files/Foreign%20Direct%20Investment%20in%20the%20United%20States%20-%20September%202016_0.pdf)

7. Official website of the Foreign Economic Information Portal of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation, Section Countries of the world and the mission, US, Legislation on foreign investment [Electronic resource: [http://www.ved.gov.ru/exportcountries/us/about\\_us/laws\\_ved\\_us/invest\\_law\\_us/](http://www.ved.gov.ru/exportcountries/us/about_us/laws_ved_us/invest_law_us/)]

8. Official site of the Bureau of Economic Analysis of the USA, U.S. Direct Investment Abroad Tables [Electronic resource: [https://www.bea.gov/scb/pdf/2016/09%20September/0916\\_outward\\_direct\\_investment\\_tables.pdf](https://www.bea.gov/scb/pdf/2016/09%20September/0916_outward_direct_investment_tables.pdf)]

9. Pichkov O.B. USA in World Investment Processes // Bulletin of the Academy of the Moscow Academy of Entrepreneurship under the Government of Moscow, 2011, N 4, pp. 9-12.