

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ВЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Черемисинова Римма Анатольевна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ
ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, доцент
Куклина Светлана Станиславовна

Киров – 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза	
1.1. Письменное иноязычное общение и факторы, обуславливающие его функционирование	17
1.2. Дискурс как продукт письменного иноязычного общения.....	37
1.3. Письменная дискурсивная компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся вуза	66
Выводы по первой главе.....	79
Глава 2. Экспериментально-опытная проверка методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов вуза	
2.1. Концептуальный и предметно-содержательный блоки методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза	83
2.2. Инструментальный и результативный блоки методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза	105
2.3. Экспериментально-опытная проверка методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов и описание ее результатов.....	128
Выводы по второй главе	147
Заключение	150
Библиографический список	155
Приложения	191

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Внедрение в жизнь высшей школы Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения, являющихся отражением социального заказа современного поликультурного и информационного общества, потребовало от вузов создать оптимальные условия для обучения иноязычному общению с целью решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия на глобальном уровне. Умение общаться является необходимой составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата), направленность (профили) «Иностранный язык» и «Иностранный язык» и обеспечивает выпускникам вуза социокультурную мобильность как способность свободно и активно действовать в мультилингвальном пространстве для обеспечения межкультурного взаимодействия и сотрудничества.

Особое значение сегодня приобретает именно письменное иноязычное общение ввиду роста объема и темпов информационного обмена, тенденций в оценке уровня владения иностранным языком с помощью письменных работ (письменная часть ЕГЭ, международные языковые экзамены), что выводит обучение письменной коммуникации в одну из целевых доминант языкового образования. В связи с этим для обеспечения социокультурной мобильности выпускников вуза обучение письменному иноязычному общению должно занять важное место в учебном процессе.

В то же время наблюдение за образовательным процессом и практика работы показывают, что обучению письменному иноязычному общению уделяется пока еще недостаточно внимания на занятиях, где большая часть времени отводится говорению, аудированию и чтению. Анализ учебно-методических комплексов по иностранному языку выявил, что они не обеспечивают полный набор условий для формирования способности

создавать различные виды письменных произведений в соответствии с социокультурной ситуацией и стоящей перед пишущим коммуникативной задачей.

Кроме того, виды письменных произведений, посредством которых проводится обучение письменному иноязычному общению, нередко ограничиваются изложениями и сочинениями, а их структура соответствует нормам родного языка и культуры обучающихся. Все это привело к тому, что письменные умения обучающихся нередко отстают от уровня владения устными видами речевой деятельности, а письменные работы не всегда учитывают характеристики индивидуальности предполагаемого адресата, ситуацию общения и коммуникативную задачу, имеют нарушения лингвориторической структуры и логики изложения, что затрудняет письменную коммуникацию с представителями другой культуры и препятствует приобретению ими социокультурной мобильности.

Одной из причин является тот факт, что письменная речь долгое время выступала лишь средством обучения, которое велось и чаще всего ведется в рамках письменной речевой деятельности, а не самого письменного иноязычного общения. В связи с этим текст, адресованный предполагаемому реципиенту, содержит лишь часть признаков, присущих письменному дискурсу как продукту письменного иноязычного общения, и не способствует в полной мере реализации коммуникативной задачи пишущего. Данное положение говорит о недостаточной теоретико-методической разработке вопросов обучения данной форме коммуникации.

Между тем целью иноязычного образования в вузе наряду с другими выступает обучение письменному иноязычному общению как способности обучающихся вступать во взаимодействие с носителями иностранного языка посредством письменных произведений разного назначения и вида. Данная способность обеспечивается сформированностью письменной дискурсивной компетенции, отвечающей за эффективность письменного иноязычного общения.

Несмотря на то, что многие исследователи (Н.П. Головина, Н.В. Елухина, О.И. Кучеренко, О.Г. Поляков, Ю.А. Сеница, Е.В. Тихомирова Н. Boyer, М. Canale, J.A. van Ek, S. Savignon, M. Swain, H.G. Widdowson и др.) отмечают важность дискурсивной компетенции для полноценного общения, ряд важных моментов остается до конца нерешенным. Так, существуют работы по формированию устной (О.И. Кучеренко) и письменной дискурсивной компетенций в неязыковых вузах (Н.А. Баранова, Н.М. Власенко, В.В. Жура, К.Л. Лопата, Л.Н. Пономаренко, А.П. Руденко и др.) и в общеобразовательной школе (Н.П. Головина). Однако в данных исследованиях нет единой точки зрения на место письменной дискурсивной компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, на ее компонентный состав и средства диагностики уровня сформированности данной компетенции.

Что касается письменного дискурса, способность создавать который лежит в основе письменной дискурсивной компетенции, то он трактуется главным образом с лингвистических позиций (Н.Д. Арутюнова, В.С. Григорьева, Т.А. ван Дейк, М.К. Любимова, А.А. Кибрик, М.Ю. Олешков, В.Е. Чернявская и др.). Уточнение данного понятия применительно к теории обучения иностранным языкам позволит выделить виды письменного дискурса как объекта обучения в вузе и дать характеристику их типологических признаков.

Проведенный анализ теории и практики обучения письменному иноязычному общению обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» в интересующей нас сфере позволил выделить ряд **противоречий между:**

- сформулированными в ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» требованиями к уровню владения иноязычным общением выпускниками вузов и существующим относительно невысоким уровнем владения письменным иноязычным общением;

- выдвижением письменного иноязычного общения в целевой компонент иноязычного образования и недостаточной теоретико-методической разработанностью вопросов формирования письменной дискурсивной компетенции, лежащей в его основе;

- необходимостью формирования у обучающихся вуза иноязычной письменной дискурсивной компетенции и слабой разработанностью соответствующей методики.

Указанные противоречия обозначили **проблему исследования:** какова наиболее эффективная методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование»?

Объект исследования: процесс обучения письменному иноязычному общению обучающихся в вузе.

Предмет исследования: формирование письменной дискурсивной компетенции как основы письменного иноязычного общения обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Цель исследования: теоретическая разработка методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции и ее реализация в образовательном процессе на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование».

Гипотеза исследования: формирование иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов будет эффективным, если:

- выявлены факторы, обуславливающие процесс создания письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения;
- выделены типологические признаки письменного дискурса и их проявление в его различных видах;
- уточнена структура и содержание компонентов письменной дискурсивной компетенции как составляющей иноязычной

коммуникативной компетенции выпускника вуза и определены критерии оценки ее сформированности;

– разработана методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции обучающихся и реализована в учебном процессе на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование».

Достижение указанной цели и доказательство выдвинутой гипотезы осуществлялось в ходе решения **задач**:

1. Изучить письменное иноязычное общение и выявить факторы, обуславливающие его функционирование и письменный дискурс как его продукт.

2. Осуществить сравнительно-сопоставительный анализ текста и дискурса для выявления типологических признаков письменного дискурса и их проявления в его различных видах.

3. Рассмотреть иноязычную письменную дискурсивную компетенцию, уточнить ее структуру и содержание компонентов и определить критерии их сформированности у обучающихся вуза.

4. Разработать методику формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции обучающихся вуза и представить ее в виде модели.

5. Осуществить экспериментально-опытную работу по проверке эффективности методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование».

Для решения поставленных задач использовались **методы исследования**:

– *теоретические*: теоретико-методологический анализ научной литературы по психологии, лингвистике, психолингвистике, педагогике, лингводидактике и методике преподавания иностранных языков в высшей школе по проблеме исследования; анализ учебно-программной документации; моделирование и интеграция в учебный процесс;

– *эмпирические*: изучение и анализ существующего педагогического опыта; педагогическое наблюдение, анкетирование, экспериментально-опытная работа;

– *статистические* методы обработки экспериментальных данных, графическое представление полученных результатов.

Методологическая основа исследования: положения современной философской, психологической, лингвистической, психолингвистической и педагогической наук, воплощенные в таких подходах к иноязычному образованию, как:

– компетентностный (К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, L. Bachman, M. Canale, N. Chomsky, J.A. van Ek, D. Hymes, A. Palmer, S. Savignon и др.);

– личностно-деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);

– коммуникативно-когнитивный (И.Л. Бим, Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, Г.А. Китайгородская, А.В. Кравченко, Е.С. Кубрякова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.).

Теоретическую базу составляют исследования в области:

– теории общения (А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, М.С. Каган, А.А. Леонтьев и др.), письменного общения и методики обучения его средствам (М.К. Алтухова, Ф.А. Ашурлаева, С.В. Бочарникова, Е.В. Бузальская, А.А. Егурнова, Е.А. Ильина, А. С. Кобышева, Н.К. Лапшова, Л.К. Мазунова, Р.П. Мильруд, Е.А. Николаева, Т.Ю. Павельева, Р.С. Панова, Л.П. Тарнаева, Т.В. Хильченко и др.);

– лингвистики текста и теории дискурса (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борботько, И.Р. Гальперин, В.С. Григорьева, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров, О.И. Москальская, М.Ю. Олешков, Н.В. Панченко, К.А. Филиппов, В.Е. Чернявская, Е.И. Шейгал, Т.А. Van Dijk и др.), формирования дискурса (О.В. Аникина, О.В. Балан, Н.А. Баранова,

С.В. Беспалова, Е.А. Бочарникова, Н.М. Власенко, Л.О. Геливера, Н.П. Головина, А.Г. Горбунов, С.К. Гураль, И.А. Евстигнеева, Т.В. Ежова, Н.В. Елухина, И.И. Ждан, А.В. Конобеев, О.И. Кучеренко, К.М. Лопата, О.В. Лущинская, Т.В. Мордовина, Л.Н. Пономаренко, А.П. Руденко, Е.В. Сергеева и др.);

– лингводидактики и методики преподавания иностранных языков (К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, С.С. Куклина, М.В. Ляховицкий, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, А.Н. Шамов, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин и др.);

– высшего образования (А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, В.Я. Ляудис, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.);

Опытно-экспериментальная база: ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». В исследовании приняло участие 103 человека (обучающиеся, преподаватели).

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2012 по 2016 год и включало три этапа:

Первый этап исследования (2012-2013) связан с формулировкой и осмыслением исследовательской проблемы, определением объекта, предмета исследования, постановкой цели и задач, выдвижением гипотезы, конкретизацией методологии и методов исследования. На данном этапе проведено изучение и анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по теме исследования, разработаны комплексы упражнений по обучению созданию различных видов дискурса и критерии оценивания уровня сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции и осуществлялась апробация этих комплексов.

На втором этапе (2013-2015) уточнялась и проверялась рабочая гипотеза исследования; разрабатывалась методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование»; разрабатывалась и

внедрялась в процесс обучения подсистема упражнений для обучения созданию различных видов письменного дискурса, осуществлялась подготовка и проведение экспериментально-опытной работы с целью определения эффективности методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование».

Третий этап (2015-2016) посвящен завершению экспериментально-опытной работы, итоговой обработке полученной информации, соотнесению результатов с целью, задачами и гипотезой исследования, уточнению категориального аппарата и методологических положений исследования, формулированию выводов и оформлению текста диссертации.

Личный вклад диссертанта заключается в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в учебный процесс ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата), направленность (профили) «Немецкий язык» и «Английский язык»; разработке подсистемы упражнений, предназначенной для формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза, и учебно-методических материалов; получении научных результатов, изложенных в опубликованных работах и в диссертации.

Научная новизна исследования:

- выделены факторы, обуславливающие процесс создания письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения;
- определены типологические признаки письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения и их проявление в его различных видах;

- выделены виды письменного дискурса, подлежащие обучению по направлению подготовки «Педагогическое образование», и конкретизирован их состав применительно к 1-3 курсам;
- уточнена структура и содержание компонентов письменной дискурсивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза и выделены критерии ее сформированности;
- разработана подсистема упражнений, предназначенная для формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза, и созданы комплексы упражнений, объединенные в цикл, для обучения созданию письменного дискурса определенного вида;
- спроектирована методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза.

Теоретическая значимость исследования:

- расширен категориальный аппарат лингводидактики за счет уточнения понятий «письменная дискурсивная компетенция» и «письменный дискурс» как продукт письменного иноязычного общения;
- теоретически обоснована методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза и представлена в виде модели;
- доказана методическая целесообразность разработки подсистемы упражнений для формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции в составе типов, видов и вариантов с учетом этапов обучения созданию письменного дискурса, компонентного состава компетенции и уровня владения обучающимися иностранным языком, реализующаяся в цикле комплексов, предназначенных для обучения созданию определенного вида дискурса;

- выявлены и описаны уровни сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции и выделены критерии и параметры ее оценки.

Практическая значимость исследования:

- разработка методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза и ее внедрение в процесс обучения немецкому языку на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование» в ВятГУ;
- выделение видов письменного дискурса, которые должны научиться создавать обучающиеся вуза, и конкретизация их состава применительно к 1-3 курсам;
- создание средств диагностики уровня сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции;
- использование материалов исследования в курсе «Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам» для обучающихся педагогических специальностей ВятГУ.

Разработанная методика может стать основой для развития иноязычной письменной дискурсивной компетенции на старших курсах направления подготовки «Педагогическое образование»; при определенной адаптации может быть применена для этой же цели на занятиях по другим иностранным языкам.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебно-методических пособий, на курсах повышения квалификации и переподготовки преподавателей иностранного языка высшей школы.

Соответствие диссертации паспорту специальности.

Диссертационная работа соответствует п. 3. Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (теоретические основы создания и использования новых методических систем обучения; разработка содержания предметного образования; методы, средства, формы предметного обучения)

паспорта специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты исследования были апробированы в ходе выступлений на заседаниях кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»; международном семинаре «Современные тенденции в иноязычном образовании» (Киров, 2013); международных конференциях: «Ребенок в современном мире. Дети и Родина» (Киров, 2012), «Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы» (Киров, 2011, 2014), «Приоритетные научные направления: от теории к практике» (Новосибирск, 2016), «Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации» (Пенза, 2016); всероссийских конференциях: «Язык, личность, деятельность: взгляд молодых ученых» (Киров, 2012-2015), «Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков» (Уфа, 2012); внедрены в учебный процесс ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» и реализованы в учебно-методических материалах.

Результаты исследования отражены в 15 публикациях, в т.ч. – 4 – в научных рецензируемых изданиях, входящих в перечень Министерства образования и науки Российской Федерации.

Достоверность и обоснованность научных положений и результатов исследования обеспечивается исходными теоретико-методологическими позициями, опорой на фундаментальные исследования как в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам, так и науках, сопредельных с нею, использованием валидных методов исследования, применением методов статистической обработки данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Письменное иноязычное общение как одна из целей языкового образования протекает в социокультурной ситуации, где пишущий решает стоящую перед ним коммуникативную задачу с помощью адекватной совокупности средств, создавая письменное произведение определенного назначения, посредством которого он вступает во взаимодействие с воображаемым реципиентом, чтобы, воздействуя на него, получить желаемый результат в виде ответа, действия или поступка.

Эффективность взаимодействия в отдельном акте общения зависит от таких факторов, как наличествующая социокультурная ситуация и коммуникативная задача, характеристики индивидуальности пишущего и реципиента и иноязычный речевой опыт. Они обуславливают процесс функционирования письменного иноязычного общения и созданный продукт, каковым является письменный дискурс. В связи с этим письменный дискурс должен обладать свойствами, присущими его природе, т. е. фактом создания для функционирования письменного иноязычного общения.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ текста, который изначально использовался для обозначения продукта коммуникации, и дискурса позволил выделить совокупность типологических признаков, характеризующих последний продукт письменного иноязычного общения. Таковыми являются стратегический, тактический, жанровый, текстовый и лингво-риторический признаки. Для выявления видов письменных дискурсов, подлежащих обучению по направлению подготовки «Педагогическое образование», принимались во внимание цель и условия обучения, уровень обученности, специфика будущей профессиональной деятельности обучающихся и факт наличия общих характеристик у ряда письменных произведений. Результатом стали 7 видов письменного дискурса (личное и деловое письмо, биография, аннотация, рецензия, эссе, исследовательская работа), особенности каждого из которых представлены на стратегическом, тактическом, жанровом и лингво-риторическом уровнях.

3. Способность пишущего как индивидуальности в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей создавать различные виды дискурса для участия в письменном иноязычном общении с предполагаемым адресатом с целью получения ожидаемого результата представляет письменную дискурсивную компетенцию как составляющую иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза. Она включает стратегический, тактический, жанровый, текстовый, лингво-риторический и языковой компоненты, в основе которых лежит социальный опыт в совокупности знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности. Содержание компонентов письменной дискурсивной компетенции позволило выделить критерии оценки ее сформированности, в качестве которых выступает способность обучающихся создавать письменные дискурсы определенного вида с учетом всей совокупности выделенных типологических признаков.

4. Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза представлена моделью, включающей целевой; концептуальный (подходы и реализующие их принципы); предметно-содержательный в составе предметного и процессуального аспектов; инструментальный и результативный (уровни сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции, критерии и параметры оценки) блоки. Инструментальный блок методики выражен подсистемой упражнений, реализующейся в комплексах, объединенных в цикл занятий для обучения созданию определенного вида письменного дискурса.

Применение разработанной методики говорит о ее эффективности для формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» при обучении письменному иноязычному общению, что подтверждается результатами экспериментально-опытной проверки.

Структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, библиографического

списка (319 наименований, в т. ч. – 35 на иностранных языках) и приложений. Текст иллюстрируют 19 рисунков и 13 таблиц. Объем работы – 190 страниц (без приложений).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Логика нашего изложения определяется тем, что письменная дискурсивная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции обеспечивает выпускникам направления подготовки «Педагогическое образование» способность осуществлять письменное иноязычное общение с носителями иностранного языка с помощью письменных произведений разного назначения и вида. В связи с этим, для разработки методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции необходимо, во-первых, рассмотреть письменное иноязычное общение, чтобы выявить факторы, обуславливающие его функционирование в процессе создания письменного дискурса как его продукта.

Данное положение позволит во втором параграфе ответить на вопрос, какими свойствами должен обладать письменный дискурс как продукт письменного иноязычного общения и по каким признакам его виды будут отличаться друг от друга в отдельных актах письменной коммуникации. Все это требуется для того, чтобы в третьем параграфе представить иноязычную письменную дискурсивную компетенцию, ее структуру и содержание, на формирование которой направлена разрабатываемая методика.

1.1. Письменное иноязычное общение и факторы, обуславливающие его функционирование

В первом параграфе мы поставили задачу изучить письменное иноязычное общение, чтобы выделить факторы, обуславливающие его функционирование в жизнедеятельности человека и отражающиеся в письменном дискурсе как его продукте. Для решения задачи обратимся к работам, посвященным письменной коммуникации, психологов (Б.В. Беляев,

Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, А.Н. Соколов и др.), психолингвистов (Т.В. Ахутина (Рябова), В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.), и их методической интерпретации в исследованиях И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Н. П. Головиной, Е. В. Кобелевой, С. С. Куклиной, А. С. Кобышевой, Л. К. Мазуновой, Р. П. Мильруда, А. А. Миролюбова, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, А. Н. Щукина и др.

Начнем рассмотрение заявленного вопроса с характеристики письменного иноязычного общения как опосредованного вида коммуникации. С этой целью воспользуемся понятием общения, предложенным в философии М. С. Каганом. В своих исследованиях он трактует общение как процесс «межсубъектного взаимодействия» и выделяет в его структуре, во-первых, взаимодействующих субъектов, являющихся «индивидами, ... конкретными социальными организмами» со своими мотивами и целями и находящихся в некоторых общественно-личностных взаимоотношениях друг с другом. В качестве второго компонента общения называются средства, необходимые для его функционирования, каковыми являются языки, механизмы и способы реализации. С помощью таких средств субъекты осуществляют общение, взаимодействуя в определенной социокультурной среде, которая, как третий его компонент, обуславливает характер, направленность, содержание и формы общения [Каган, 1988, с. 255]. Охарактеризуем перечисленные компоненты применительно к письменному иноязычному общению.

Взаимодействующие субъекты письменного иноязычного общения являются представителями разных культур, членами разных социумов, носителями норм, традиций и ценностей, присущих культуре своих стран. Они обладают определенным набором индивидуальных, субъектных и личностных характеристик, выражающим уровень развития их индивидуальности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, В.П. Кузовлев, С.С. Куклина, В.С. Мерлин, Е.И. Пассов, И.И. Резвицкий и др.). В группу

индивидуальных характеристик входят возрастно-половые свойства внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления. Субъектные характеристики проявляются в активности, самостоятельности, опыте деятельности, владении способами и средствами осуществления деятельности, статусной и ролевой позиции. А личностные характеристики отображают мировоззрение, менталитет, эмоционально-чувственную сферу, интересы, желания, склонности и т. п.

При этом один из взаимодействующих субъектов выполняет роль пишущего, то есть инициатора общения. Его цель заключается в том, чтобы, используя код конкретного языка (в нашем случае иностранного), инициировать, конструировать и контролировать процесс создания письменного произведения для полной и точной фиксации определенной информации, а также мыслей и чувств, связанных с ней, и их передачи второму, так называемому воображаемому субъекту (реципиенту), чтобы, воздействуя на него, получить желаемый результат в виде ответа в письменной или устной форме, действия или поступка.

Эффективность взаимодействия напрямую зависит, во-первых, от индивидуальных, субъектных и личностных характеристик пишущего как активного субъекта письменного иноязычного общения, которые отражаются в создаваемом письменном произведении, а во-вторых, от того, насколько он осведомлен об индивидуальности реципиента. Среди названных характеристик пишущего и предполагаемого реципиента важную роль играют их мировоззрение, интересы, способности, социальный опыт, социальный статус, выполняемые ими роли и т. д. Перечисленная совокупность характеристик взаимодействующих субъектов выступает в качестве первого фактора, обуславливающего функционирование письменного иноязычного общения и отражающегося в готовом письменном продукте.

Взаимодействия субъектов протекают в *социокультурной среде*, включающей систему реальных отношений личности с внешним миром, их

непосредственное окружение. Эта система представляет собой субъект-объектные и субъект-субъектные общественные и личностные отношения, формирующиеся у человека в процессе познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности на протяжении всей его жизни. В каждом отдельном акте общения среда представлена социокультурной ситуацией, в которой действуют субъекты общения, проявляясь в присущем ей наборе субъект-субъектных и лежащих в их основе субъект-объектных отношений участников письменной коммуникации [Куклина, 2007, с. 32].

А. А. Леонтьев рассматривает ситуацию как «совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для осуществления речевого действия» [Леонтьев, 1969, 2008, с. 85]. В. А. Аврорин трактует ее как сложное целое, включающее адресанта и адресата с присущими им социально-демографическими признаками, их взаимоотношения, обстановку, в которой протекает общение, а также тему и лингвистическую принадлежность речевого высказывания [Аврорин, 1975, с. 116]. В. Л. Скалкин определяет ситуацию как «совокупность конкретных экстралингвистических информативных факторов, вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения» [Скалкин, 1975, с. 58]. Е. И. Пассов понимает ее как интегративную динамическую систему социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов иноязычного общения [Пассов, 1991, с. 95], возникающую на основе различных неречевых условий.

Взяв за основу приведенные выше определения, мы будем вести речь о социокультурной ситуации письменного иноязычного общения как о сложном целом, включающем совокупность неречевых и речевых условий, организующих взаимодействие субъектов коммуникации. При этом под неречевыми условиями мы понимаем а) цель письменного иноязычного общения; б) предмет рассмотрения (событие, поступок, спорное субъективное утверждение и т. п.); и в) взаимоотношения субъектов

общения, а под речевыми – наличие необходимого и достаточного языкового и речевого материала, имеющегося в иноязычном речевом опыте пишущего и реципиента.

Что касается взаимоотношений субъектов письменного иноязычного общения, то в центре нашего внимания будут выступать социально-статусные, ролевые и имплицитно присутствующие в них деятельностные и нравственные взаимоотношения. Социально-статусные взаимоотношения реализуются субъектами общения, выступающими представителями различных профессиональных (учитель, рецензент, журналист, литературный критик и т. п.) и возрастных групп (школьник, студент, взрослый и т. п.), этнических (представитель нации, народности и т. п.) и территориальных (земляк, соотечественник, сосед) общностей, а ролевые взаимоотношения возникают при исполнении ими определенных ролей в процессе формального и неформального письменного иноязычного общения. В каждом случае субъекты письменной коммуникации являются его участниками, действующими с таких нравственных позиций как гуманность, толерантность, справедливость, тактичность, ответственность и т. д. [Пассов, 2010, с. 130-134].

Такая социокультурная ситуация обуславливает характер, направленность, форму и содержание общения, в котором взаимодействуют субъекты письменной коммуникации и является вторым фактором, определяющим успешность протекания письменного иноязычного общения.

Цель письменного иноязычного общения в каждом его акте реализуется с помощью коммуникативной задачи, понимаемой нами как средство управления речевым поведением субъекта общения в конкретной социокультурной ситуации и как стимул его письменной речевой деятельности. Она выступает для пишущего в виде ожидаемого ближайшего результата и остается в его сознании до тех пор, пока результат письменного иноязычного общения не будет достигнут (А.А. Леонтьев). Коммуникативная задача, такая, например, как сообщать, объяснять, одобрять, осуждать,

убеждать и т. д. [Царькова, 1980, с. 34-35] ориентирует пишущего в сложившейся социокультурной ситуации и стимулирует вызов конкретных средств письменного иноязычного общения, необходимых для построения произведения определенного назначения и вида, выступая тем самым третьим фактором, обуславливающим эффективность функционирования письменной коммуникации.

Под *средствами письменного иноязычного общения* понимаются, в первую очередь, способы его реализации, обслуживаемые соответствующим языком (знаками письма) и лежащими в основе его функционирования общефункциональными и речевыми механизмами. К общефункциональным механизмам письменной речевой деятельности, по мнению Н. И. Жинкина, относятся механизм осмысления, механизм мнемической организации или механизм речевой памяти и механизм «упреждающего синтеза» [Жинкин, 1958, с. 38].

Важнейшим из указанных механизмов является механизм осмысления, поскольку от его работы зависит мыслительный анализ содержательной стороны письменной речевой деятельности, ее структурной организации и языкового оформления. С помощью этого механизма происходит анализ социокультурной ситуации, осознание коммуникативной задачи, мотива и замысла письменного высказывания, а также осуществляется планирование, программирование будущего письменного произведения и контроль результата письменной речевой деятельности, т. е. тех неречевых условий, в которых протекает письменное иноязычное общение. Они обуславливают выбор и использование соответствующих речевых единиц иностранного языка, наиболее оптимальных для достижения желаемого результата письменной коммуникации.

Особую роль в процессе порождения письменного произведения играет механизм мнемической организации, представленный механизмами долговременной и кратковременной памяти. При этом под памятью мы понимаем сложный психический процесс запоминания, хранения и

последующего воспроизведения материала, имеющегося в иноязычном речевом опыте пишущего, для последующего его использования в своей письменной речевой деятельности [Зимняя, 1991, с. 85].

Механизм долговременной памяти обеспечивает актуализацию значимых в сложившейся социокультурной ситуации знаний и представлений как об объектах реальной действительности и способах реализации письменной речевой деятельности, так и о знаковой системе иностранного языка. Данная система отражает социальные нормы письменного иноязычного общения, принятые в стране изучаемого языка, и правила языкового оформления письменных работ, традиционно сложившиеся для иностранного языка (орфоэпические, графические, орфографические, грамматические, лексические, стилистические и др.) [Глухов, Ковшиков, 2007, с. 44].

В процессе создания письменного произведения пишущий, во-первых, удерживает в кратковременной памяти все неречевые условия, присущие данной социокультурной ситуации письменного иноязычного общения. Во-вторых, он переводит из долговременной в кратковременную память языковые средства, наиболее адекватные для реализации своей коммуникативной задачи в рамках представленной социокультурной ситуации и в пределах норм соответствующего иностранного языка и понятные реципиенту.

К общефункциональным механизмам относится также механизм «упреждающего синтеза», регулирующий отбор слов, выбор уточняющих определений, дополнений, обстоятельств и т. д. Как утверждает И. А. Зимняя, он протекает в трех направлениях: а) по линии словесной (словесно-артикуляционной) стереотипии, б) по линии лингвистических обязательств и в) по линии смысловых обязательств раскрытия замысла [Зимняя, 2001, с. 117]. Ввиду того, что мы ведем речь о письменной коммуникации, особый интерес для нас представляют последние два направления.

Первым из них вступает в действие упреждение по линии смысловых обязательств, обусловленное мотивом и замыслом будущего письменного произведения, удерживающимися в особом коде внутренней речи. Данные обязательства определяют вероятность появления субъективных смыслов слов и выделение только тех признаков, которые отражают социокультурную ситуацию и коммуникативную задачу пишущего.

Для превращения этих субъективных смыслов в объективные развернутые значения, понятные как пишущему, так и реципиенту, используется механизм упреждения по линии лингвистических обязательств, которые отражают лингвистическую вероятность сочетания слов или их валентность и реализуют развертывание грамматических правил в письменном произведении. Отобранные слова и выражения сопоставляются с замыслом и коммуникативной задачей пишущего. При соответствии всех параметров процесс создания письменного произведения продолжается. В противном случае осуществляется поиск более удачных выражений или даже новой программы будущего письменного произведения.

Общесфункциональные механизмы обеспечивают работу речевых механизмов, представленных механизмами внутреннего оформления или лексико-грамматического развертывания и внешнего оформления письменного произведения. Из этого вытекает еще один фактор, определяющий успешность функционирования письменной коммуникации, а именно, владение пишущим средствами письменного иноязычного общения, в основе которых лежит присущий им набор микро- и макроопераций. Если микрооперации являются универсальными для письменной речи на любом языке, то макрооперации характерны для письменной речевой деятельности в конкретном языке (А.А. Леонтьев), в нашем случае в изучаемом иностранном языке. В дальнейшей характеристике средств письменного иноязычного общения мы будем исходить из того, что пишущий владеет макрооперациями, характерными для изучаемого иностранного языка, на достаточном уровне.

Иностранный язык и лежащие в основе его функционирования общефункциональные и речевые механизмы обслуживаются письменной речью как способом реализации письменного иноязычного общения. Она представляет собой специфическое образование, существенно отличающееся от внешней устной речи по способу формирования и протекания мысли, психологическому содержанию и функциям, выполняемым в процессе письменной коммуникации.

По мнению А. Р. Лурия, особенность письменной речи заключается в том, что она функционирует в условиях отсутствия собеседника, а ее мотив и замысел определяются только самим субъектом, то есть пишущим [Лурия, 1998, с. 221]. При этом, как отмечает Н. А. Пронина, невозможна ситуативно-контекстуальная восполнимость [Пронина, 2005, с. 69], то есть пишущий сам создает представляемую мысленно социокультурную ситуацию без вмешательства и влияния со стороны реципиента. Следовательно, передаваемое письменное произведение должно содержать всю информацию, необходимую реципиенту для полноценного понимания его смысла. Кроме того, весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах интеллектуальной деятельности пишущего, без коррекции со стороны второго, так называемого воображаемого субъекта письменного иноязычного общения.

В письменной речи также отсутствуют внеязыковые, дополнительные средства выражения, такие как жесты, мимика, интонация, паузы, типичные для устной речи. Автор может лишь только прибегнуть к приему выделения отдельных фрагментов текста курсивом или абзацем для лучшего понимания письменного произведения реципиентом [Лурия, 1998, с. 241]. Д. Б. Эльконин называет еще одну особенность письменной речи – это устойчивая мотивированность, то есть «мотив, движущий письменные высказывания, дан в гораздо более общей, более абстрактной форме. Он не определяется репликами слушателей или реакцией аудитории, остается неизменным на протяжении всего письменного высказывания. Письменное

высказывание движется одним общим устойчивым мотивом» [Эльконин, 1980, с. 256].

В связи с этим письменная речь максимально развернута, синсемантична, а лексические и грамматические средства, которые она использует, отражают социокультурную ситуацию и решаемую коммуникативную задачу и поэтому понятны реципиенту. Длина фразы в созданном письменном произведении значительно превышает длину фразы в устной речи ввиду более сложной формы управления, использования развернутых причастных и деепричастных оборотов, включения придаточных предложений. Так, письменная речь, пишет Л. С. Выготский, «есть самая многословная, точная и развернутая форма речи: в ней приходится называть словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации» [Выготский, 2013, с. 363]. Тем самым, письменная речь как способ формирования и формулирования мысли характеризуется следующими признаками:

- номинализацией речи;
- употреблением большого количества прилагательных, причастий, причастных оборотов и атрибутивных придаточных предложений, не характерных для устной речи;
- употреблением страдательного залога и безличных конструкций;
- употреблением разнообразных коннекторов, отражающих связи и отношения между главными и придаточными предложениями;
- эксплицитным логическим строением предложений;
- логической и относительно строгой риторической организацией всего текста [Головина, 2004, с. 60].

Еще одной важной особенностью письменной речи является возможность коррекции создаваемого текста, что основано на многократном обращении к написанному произведению и обеспечивает сознательный контроль над протеканием речемыслительных операций. Другой характеристикой письменной речи, по мнению Е. В. Кобелевой, выступает

высокая степень произвольности [Кобелева, 1999, с. 70], связанная с осмыслением грамматических и лексических единиц изучаемого иностранного языка и требующая большей тщательности при выборе слов и их комбинировании. Тем самым, выбирая языковые средства, пишущий сознательно оценивает их пригодность или непригодность в соответствии с социокультурной ситуацией письменного иноязычного общения и поставленной коммуникативной задачей.

Использование черновика в акте коммуникации дает возможность сопоставить созданное письменное произведение с содержанием, которое необходимо было выразить, и в случае их несоответствия отказаться от него и начать оформление письменного произведения заново. В связи с этим момент обдумывания в письменной речи играет очень большую роль. Прежде чем зафиксировать продукт письменного иноязычного общения с помощью графических знаков, пишущий как бы проговаривает его во внутренней речи, то есть составляет формальную словесную последовательность, а затем эту последовательность пытается «незыблемо удержать в сознании на протяжении всего растянутого во времени акта записи» [Лобок, 1996, с. 43].

Итак, письменная речь как один из способов реализации письменного иноязычного общения имеет собственную коммуникативную потребность выразить мысли в письменной форме и находит свое воплощение в письменной речевой деятельности как средстве письменного иноязычного общения. При этом под речевой деятельностью мы, вслед за И. А. Зимней, понимаем «процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой», «направленного на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности» [Зимняя, 2001, с. 52, 57] в процессе иноязычного общения.

Опираясь на данное определение, мы характеризуем письменную речевую деятельность как активный, целенаправленный, опосредованный

языковой системой и обусловленный социокультурной ситуацией общения процесс создания письменного сообщения, предназначенного для других, с целью взаимодействия с ними для удовлетворения коммуникативно-познавательной потребности, возникшей в ходе письменного иноязычного общения. Письменная речевая деятельность как любой вид речевой деятельности характеризуется предметным содержанием и структурной организацией.

Начнем рассмотрение названного понятия с его предметного содержания, включающего такие компоненты, как предмет, средства, способы, продукт и результат. Воспользуемся для этого исследованиями, проведенными И. А. Зимней [Зимняя, 1991, с. 78-82; 2001, с. 257-264]. Предметом письменной речевой деятельности является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной социокультурной ситуации, в которой протекает письменный акт коммуникации. При этом мысль рассматривается как сложная иерархическая структура разнопорядковых смысловых отношений, связей. На первом уровне в ее основе лежат межпонятийные связи, обеспечивающие свободную словосочетаемость и развивающие у пишущего чувство языка. Данные смысловые связи основываются на том, что при характеристике двух понятий их содержание включает хотя бы один общий, взаимно не исключающий признак.

Ко второму уровню относятся связи между членами предложения, определяемые субъектно-объектными и предикативными отношениями, а также валентностью слов и межпонятийной смысловой связью. Третий уровень представляет смысловая связь между новым и данным, то есть связь между темой и ремой. Она отражает логику мысли и выражаемых ею событий. Если продолжить иерархическую структуру смысловых отношений, то необходимо указать связи более высокого уровня: между предложениями, смысловыми сверхфразовыми единствами, между микротемами внутри письменного произведения и между целыми произведениями. Правильное

установление пишущим смысловых связей на всех уровнях высказывания определяют логику, связность и цельность письменных произведений.

Что касается средств формирования и выражения мыслей в письменной форме, то ими являются лексические, графические, орфографические, грамматические и другие средства, то есть сам язык, в нашем случае иностранный, и его языковая система, а способом формирования и формулирования мысли в самом процессе письменной речевой деятельности выступает внешняя письменная речь.

Не менее значимыми элементами предметного содержания деятельности являются ее продукт, то есть то, в чем объективируется, материализуется, воплощается деятельность, и результат. При определении продукта письменной речевой деятельности мы исходим из двух ипостасей. С точки зрения реципиента продуктом письменной речевой деятельности является письменное произведение в виде связного письменного текста как материализованное воплощение на бумажном или электронном носителе письменной речевой деятельности, где объективируется вся совокупность психологических условий ее осуществления, индивидуально-психологические и деятельностные особенности ее субъекта, то есть пишущего.

Текст, т. е. законченное письменное произведение, возникает в процессе функционирования письменной речевой деятельности пишущего как средства письменного иноязычного общения, продуктом которого выступает письменный дискурс в совокупности с экстралингвистическими (т. е. неречевыми условиями) и другими факторами (в нашем случае речевыми условиями), взятый в событийном аспекте [Арутюнова, 1990, с. 136]. Следовательно, любой письменный продукт можно рассматривать с двух позиций: с точки зрения пишущего, то есть автора письменного произведения, и реципиента, которому данный продукт предназначен. Результатом письменной речевой деятельности является реакция реципиента

на продукт этой деятельности в виде ответа в письменной или устной форме, действия или поступка, т. е. характер его рецепции.

Представим процесс функционирования письменной речевой деятельности пишущего, протекающей на мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической, исполнительной фазах, а также на фазе контроля/самоконтроля. В зависимости от цели и коммуникативной задачи, которую решает пишущий в определенной социокультурной ситуации письменного иноязычного общения, проявляя свою индивидуальность и принимая во внимание известные характеристики предполагаемого реципиента, на мотивационно-побудительной фазе у него возникает мотив, выступающий в виде потребности что-то передать письменно, сообщить какую-либо информацию. При этом источником письменной речевой деятельности выступает коммуникативно-познавательная потребность и соответствующий ей коммуникативно-познавательный мотив. У пишущего появляется замысел высказывания, который представляет собой общую концепцию будущего письменного произведения. По словам И. А. Зимней, этот уровень является сплавом мотива и коммуникативной задачи, то есть пишущий определяет то, о чем он будет писать, и форму взаимодействия с предполагаемым реципиентом.

На аналитико-синтетической фазе формируется и реализуется само письменное произведение, определяется его логическая последовательность и синтаксическая правильность. Эта фаза имеет неоднородную структуру и представляет собой последовательность двух взаимосвязанных подуровней. Первый подуровень – смыслообразующий – отвечает за письменное речепроизводство, в процессе которого формируется и разворачивается замысел пишущего.

Здесь отражается предметность сообщения, личностный смысл как отношение мотива к цели и соотнесенность с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей. Ключевым понятием на данном подуровне является замысел, определяющий основной тезис письменного произведения,

предварительный смысловой план, уточняющийся пишущим в течение всего процесса его реализации. При этом процесс последовательного формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка одновременно направлен на номинацию, то есть на то, о чем пойдет речь, и на предикацию, то есть на установление тема-рематических связей. Соответственно, происходит актуализация всего семантического комплекса иностранного языка. Кроме того, замысел реализуется в «схеме временной развертки» (И.А. Зимняя), которая определяет логику событий и последовательность смысловых блоков.

Данная фаза может быть соотнесена с процессом программирования речевого высказывания по А. А. Леонтьеву, где замысел выступает начальным моментом [Леонтьев, 2014, с. 158]. Программа рассматривается как динамическое образование, создающееся в процессе развертывания замысла в пространственно-временной схеме. Пишущий определяет содержание, последовательность смысловых блоков и языковую организацию высказывания.

Второй подуровень – формирующий – отвечает за грамматико-синтаксическое оформление будущего письменного произведения, в котором реализуются «словесный синтаксис и грамматика слов» (Л.С. Выготский). На этом подуровне происходит органическое объединение номинации и предикации. Они заключаются в операции выбора (отбора) слов и операции размещения слов по языковым правилам. Первостепенным здесь является лингвистический опыт субъекта, знание иностранного языка и правил употребления его единиц.

На исполнительной фазе письменной речевой деятельности происходит фиксация продукта с помощью графических знаков. Она сопровождается этапом контроля/самоконтроля (С.Л. Рубинштейн), так как письменный вид коммуникации ввиду своей специфики позволяет уделить значительное количество времени контролю, оценке и коррекции письменного произведения с точки зрения логики и цельности высказывания, а также

лексически, грамматически и стилистически правильного употребления языковых средств. Владение описанными средствами коммуникации лежит в основе иноязычного речевого опыта взаимодействующих субъектов, выступающего, как мы уже упоминали выше, фактором, обуславливающим его функционирование.

А теперь покажем, как протекает письменное иноязычное общение, обслуживаемое соответствующими средствами (языками, механизмами, способами реализации), и как выделенные факторы (социокультурная ситуация и соответствующая ей коммуникативная задача, характеристики индивидуальности пишущего и реципиента и их иноязычный речевой опыт) действуют в процессе его функционирования. Каждый единичный акт письменного иноязычного общения, включающий в себя, исходя из теории А. А. Леонтьева, пять этапов: мотив – замысел – этап внутреннего программирования – этап лексико-грамматического развертывания высказывания – этап реализации высказывания во внешней речи, начинается мотивом и планом и завершается результатом, т. е. достижением намеченной вначале цели. Между ними лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение [Леонтьев, 2008, с. 26].

В нем принимает участие, например, обучающийся факультета иностранных языков, у которого в определенный момент своей жизнедеятельности возникает потребность написать личное письмо своему зарубежному другу по переписке. В то же время сам обучающийся как субъект письменного иноязычного общения проявляет свою индивидуальность, обладающую набором присущих ему индивидуальных, субъектных и личностных характеристик. Поскольку он достаточно хорошо знает реципиента, то представляет его возраст, интересы, способности, социальный опыт, социальный статус и выполняемые им роли. Исходя из этого, пишущий определяет цель коммуникации, реализующуюся в акте общения в коммуникативной задаче, предмет рассмотрения и свои

взаимоотношения с предполагаемым реципиентом. Последнее подразумевает, что взаимодействующие субъекты выступают представителями одной возрастной группы, но разных этнических общностей при исполнении ими ролей в процессе неформального письменного иноязычного общения.

Это и будет та совокупность неречевых условий, которые образуют конкретную социокультурную ситуацию, определяющую все дальнейшее речевое поведение субъектов в акте письменной коммуникации. В соответствии с социокультурной ситуацией и характеристиками предполагаемого реципиента как индивидуальности у пишущего создается коммуникативное намерение и коммуникативная задача, соотносимая с ожидаемым ближайшим результатом отдельного речевого действия. Как утверждает С. С. Куклина, коммуникативная задача ориентирует пишущего в социокультурной ситуации письменного иноязычного общения и способствует вызову имеющихся у него конкретных языковых средств и опыта письменной речевой деятельности для построения письменного произведения [Куклина, 2007, с. 39].

В данном акте письменного иноязычного общения исходным моментом выступает мотив, не имеющий четко определенного смыслового содержания. На следующем этапе он переходит в замысел, который представляет собой обобщенную смысловую схему будущего письменного произведения и соответствует социокультурной ситуации, коммуникативной задаче пишущего и характеристикам предполагаемого реципиента как индивидуальности.

Ключевым этапом порождения письменного произведения является этап внутреннего программирования. Основную роль при этом играет внутренняя речь. Она, как отмечал Л. В. Выготский, представляет собой совершенно особое и своеобразное психологическое явление, «живой процесс рождения мысли в слове» [Выготский, 1982, с. 360], реализующийся затем во внешней речи. Во внутренней речи происходит перевод замысла

высказывания в систему речевых единиц, которыми владеет пишущий. А. А. Леонтьев при этом выделяет такие ее составляющие: «внутреннее проговаривание», «внутренняя речь как таковая» и «внутреннее программирование речевого высказывания» [Леонтьев, 2014, с. 158].

Внутреннее проговаривание возникает при решении сложных речемыслительных задач и может иметь свернутые или развернутые формы в зависимости от уровня развития у субъекта общения умений письменной речевой деятельности. Внутренняя речь есть речевое действие, перенесенное вовнутрь, то есть представленное в свернутой, редуцированной форме. И, наконец, внутреннее программирование будущего письменного произведения «есть неосознаваемое построение некой схемы, на основе которой в дальнейшем и порождается речевое высказывание» [Там же].

Действия по программированию письменного произведения реализуются благодаря операциям: а) определения основных смысловых элементов предметного содержания будущего письменного произведения, уместных в данной социокультурной ситуации и соответствующих коммуникативной задаче и характеристикам предполагаемого реципиента; б) определения «иерархии» данных смысловых единиц, предполагающей выделение главного и второстепенного, темы и ремы высказывания, что заложено в определенной социокультурной ситуации и соответствующей ей коммуникативной задаче; в) определения последовательности отображения смысловых элементов в будущем письменном произведении [Глухов, 2007, с. 182].

Четвертым этапом порождения письменного произведения выступает этап лексико-грамматического развертывания высказывания, то есть перехода от плана внутренней речи к семантическому плану, маркированного социокультурной ситуацией, коммуникативной задачей и соответствующим уровнем речевых способностей пишущего. Он в свою очередь подразделяется на две части: нелинейный и линейный этапы лексико-грамматического структурирования. Нелинейный этап заключается

в переводе смысловой программы с субъективного кода внутренней речи на общепринятый языковой код, отражающий иноязычный речевой опыт пишущего и понятный предполагаемому реципиенту. Линейный этап состоит в его грамматическом структурировании, то есть оформлении будущего письменного произведения в соответствии с грамматическими и синтаксическими правилами данного иностранного языка. Этот процесс включает:

- выбор грамматической конструкции;
- определение места элемента в синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками;
- выполнение соответствующей роли в словосочетании или предложении.

Следовательно, элементы письменного произведения приобретают все необходимые языковые характеристики: а) место в общей синтаксической схеме будущего письменного произведения; б) конкретную морфологическую реализацию места наряду с грамматическими признаками; в) полный набор семантических и графических признаков [Там же, с. 183].

Действия по лексико-грамматическому оформлению будущего письменного произведения реализуются за счет операций выбора слов из долговременной памяти, составления сообщения по правилам иностранного языка. Они сопровождаются семантико-синтаксическим «прогнозом» соответствия подготовленного к реализации письменного произведения социокультурной ситуации, поставленной коммуникативной задаче, характеристикам индивидуальности пишущего и предполагаемого реципиента и их иноязычного речевого опыта. При этом осуществляется анализ составленного варианта и планируется дальнейшая работа: переход к завершающей стадии либо возврат к предыдущим этапам и внесение коррективов в его содержание или языковое оформление.

Лексико-грамматическую реализацию высказывания можно считать завершённой лишь в том случае, если ее продукт полностью соответствует

той социокультурной ситуации и коммуникативной задаче пишущего, которые присутствуют в данном акте общения, и содержит только те языковые средства, которые могут быть понятны предполагаемому реципиенту.

Заключительной стадией создания письменного произведения является этап его реализации во внешней письменной речи. Первым компонентом выступает звуковой анализ слова, то есть пишущий выделяет отдельные звуки слова. Вторым компонентом является операция соотнесения каждого звука с соответствующей ему буквой. И, наконец, третье звено предполагает перешифровку зрительного представления буквы в адекватные ей графические начертания, реализуемые посредством комплекса моторных предметных действий [Сербиновская, 2011, с. 11].

В процессе анализа звуков и сопоставления их с графическим начертанием участвует внутренняя речь, переходящая затем во внешнюю письменную речь, обусловленную двумя действиями: а) грамматического оформления письменного произведения; и б) оперирования, конкретизирующимися в операциях сличения (сравнения) элементов, их выбора, составления целого из частей, комбинирования, перестановки (замены) элементов, построения и вариации, принятия решения и т. д. [Зимняя, 2001, с. 247].

В течение всего процесса создания письменного произведения пишущий постоянно возвращается к предыдущим этапам и осуществляет сопоставление будущего продукта с социокультурной ситуацией письменного иноязычного общения, стоящей перед ним коммуникативной задачей, известными характеристиками индивидуальности предполагаемого реципиента, а также с их иноязычным речевым опытом. В случае несоответствия он вносит необходимые коррективы или даже формирует иной план высказывания, чтобы получить письменное произведение, наиболее полно, точно и адекватно отражающее социокультурную ситуацию и его коммуникативную задачу. Именно такое письменное произведение мы

будем называть письменным дискурсом, который затем в виде письменного текста направляется предполагаемому реципиенту. Его ответные действия и будут результатом описанного акта письменного иноязычного общения.

Процесс функционирования письменного иноязычного общения представлен на рисунке 1. Он показывает, каким образом протекает взаимодействие субъектов коммуникации в определенной социокультурной ситуации. В соответствии с ней пишущий (субъект 1), проявляя свою индивидуальность и опираясь на имеющийся иноязычный речевой опыт, решает коммуникативную задачу с помощью адекватной совокупности средств (общефункциональных и речевых механизмов) и создает письменный дискурс. Данный продукт адресован предполагаемому реципиенту с целью воздействия на него и получения желаемого результата.

В связи с этим социокультурная ситуация и соответствующая ей коммуникативная задача, характеристики индивидуальности пишущего и реципиента и их иноязычный речевой опыт будут выступать факторами, обуславливающими письменное иноязычное общение и письменный дискурс как его продукт.

Таким образом, проведенное описание письменного иноязычного общения позволило решить поставленную в параграфе задачу, т. е. выделить факторы, обуславливающие его функционирование для достижения запланированного результата и письменный дискурс, полученный в этом случае. Перечисленные факторы должны быть приняты во внимание при создании письменного дискурса как продукта коммуникации.

1.2. Дискурс как продукт письменного иноязычного общения

В предыдущем параграфе мы показали, что продуктом письменного иноязычного общения с точки зрения пишущего будет выступать письменный дискурс, воспринимаемый затем реципиентом как текст, зафиксированный на бумаге или электронном носителе. В связи с этим текст,

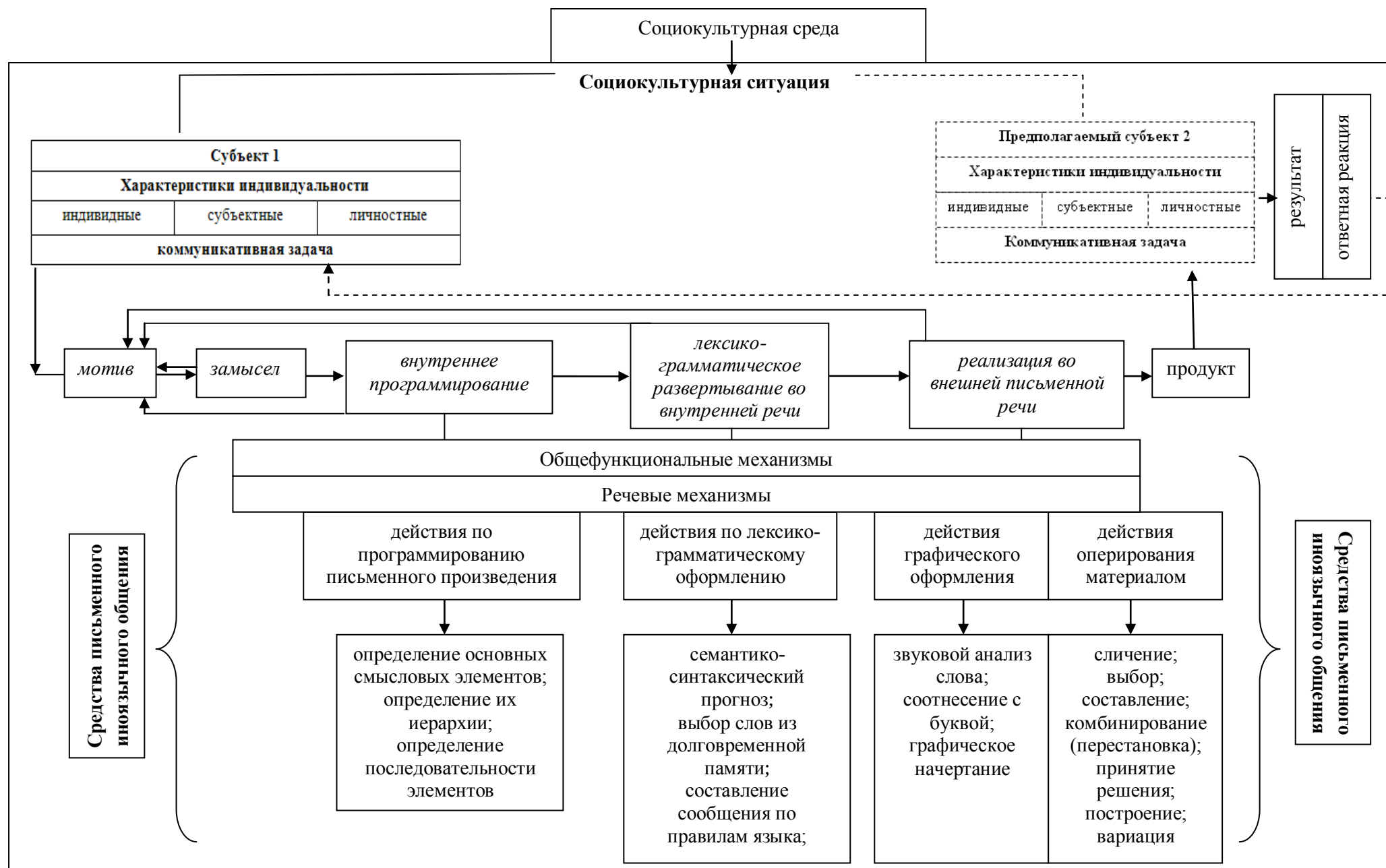


Рисунок 1. Процесс функционирования письменного иноязычного общения

полученный адресатом, кроме традиционно присущих ему характеристик должен содержать признаки, специфические для дискурса, обусловленные природой его создания, ибо от этого зависит результат письменного иноязычного общения, т. е. выражение реципиентом своего отношения в виде ответа в письменной или устной форме, действия или поступка.

Данное положение побудило нас провести сравнительно-сопоставительный анализ дискурса и текста, чтобы выявить совокупность типологических признаков письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения, и показать их проявление в разных его видах. Перейдем к рассмотрению поставленной задачи.

Понятие «дискурс» появилось в теории и практике обучения иностранным языкам в 70-е годы XX в. в связи с развитием когнитивной лингвистики и вошло в обиход сравнительно недавно. В соответствии с этим, все письменные произведения, создаваемые адресантом и получаемые адресатом, изначально обозначались понятием «текст».

Текст как один из базовых терминов лингвистики (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Н.В. Панченко, К.А. Филиппов и др.), психолингвистики (Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.) и методики обучения языкам (Э.Г. Азимов, О.В. Аникина, В.А. Багрянцева, И. Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Литневская, А.Н. Шамоу, А.Н. Щукин и др.) до сих пор трактуется исследователями неоднозначно.

Так, например, методика обучения языкам в опоре на лингвистические исследования рассматривает текст как группу предложений, объединенных в единое целое темой и основной мыслью [Литневская, 2006, с. 522]. Он представляет собой целостное и законченное по форме и содержанию произведение, вокруг и на основе которого строится учебный процесс, вводится новый материал (лексический, грамматический, стилистический и т.д.), разрабатываются системы и комплексы упражнений, происходит формирование навыков и развитие умений [Аникина, 2011, с. 55].

Следовательно, текст включает определенную тему и замысел, лексико-грамматический материал, синтаксическую, композиционную и логическую структуру, социокультурную и страноведческую информацию и т. д. Из этого вытекает, что он выполняет роль носителя информации, образца использования языкового материала в различных социокультурных ситуациях.

Новый словарь методических терминов и понятий трактует текст как произведение, обладающее единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, внутренней структурой (синтаксической, композиционной и логической) и отнесенностью к тому или иному стилю (разговорному, публицистическому, научному и др.) [Азимов, Щукин, 2009, с. 303].

Анализируя данные определения, мы можем сделать вывод, что к понятию «текст» относятся произведения, имеющие конкретные характеристики. В качестве таковых чаще всего выступают целостность текста, проявляющаяся в связности (когезии и когерентности), относительная законченность/завершенность, композиционная оформленность, наличие различного рода связей и т. д. (И.Р. Гальперин, Н.И. Гез, О.И. Москальская, Г.А. Орлов, К.А. Филиппов и др.).

Его главными универсальными чертами являются целостность (цельность) и связность. Целостность по А. А. Леонтьеву выражается в единстве коммуникативной задачи пишущего, а также иерархической организации планов письменного произведения [Леонтьев, 1979, с. 12]. Н. П. Головина понимает под этим не внешнюю (языковую и речевую) выраженность высказывания, а ее смысловую организацию, которая создается «с помощью риторической организации, логического порядка и релевантности информации» [Головина, 2004, с. 44].

По мнению О. И. Москальской целостность представляет собой тесную взаимосвязь составляющих, которые одновременно проявляются в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности, соотносящихся

между собой как форма, содержание и функция [Москальская, 1981, с. 17]. Смысловая целостность текста реализуется в единстве его темы. Коммуникативная целостность выражается в коммуникативной преемственности между составляющими письменного произведения, в результате чего образуется тема-рематическая цепочка. Структурная целостность заключается в единстве составляющих его элементов, связанных между собой многочисленными сигналами связей, таких как местоимения, местоименные наречия, артикль, согласование времен и многое другое.

Под целостностью, вслед за Н. П. Головиной, мы понимаем совокупность а) внутренней организации информации как иерархии смысловых предикатов (содержание); б) выражения данной иерархии как последовательности отдельных сегментов произведения, организованных логически и риторически (структура); с) внешнего языкового и речевого выражения (форма) [Головина, 2004, с. 45].

Охарактеризованная черта тесно связана с завершенностью или законченностью текста, так как любое письменное произведение имеет начало и конец, ограничено во времени и пространстве. Завершенность ставит предел разворачиванию текста, выделяя его содержательно-концептуальную информацию [Гальперин, 2007, с. 135]. По мнению И. Р. Гальперина, письменное произведение считается завершенным при условии достижения пишущим его замысла, коммуникативной задачи [Там же, с. 131].

Следующим признаком текста можно назвать его композиционную оформленность, т. е. построение письменного произведения по определенной лингво-риторической схеме. При этом каждая часть выполняет свою функцию и обусловлена комплексом внешних и внутренних факторов. С данной характеристикой связана и стилистическая особенность текста, позволяющая автору отнести письменное произведение к определенному стилю и сфере письменного иноязычного общения на основании сложившихся представлений о присущих ей нормах, правилах, речевом

этикетке, типах коммуникативного поведения и т. д. и оформить его в соответствии с данными нормами и стереотипами.

К немаловажной характеристике любого письменного произведения относится связность, проявляющаяся в континуальности и обусловленная закономерностями и правилами, лежащими в основе формирования комплексных коммуникативных единиц иностранного языка. Она может рассматриваться как логическая, семантическая, формально-грамматическая связность.

Связность текста представлена такими понятиями как когезия и когерентность. Когерентность (когеренция) предполагает как формально-грамматические аспекты связи, так и семантико-прагматические аспекты смысловой и деятельностной связности письменного произведения [Макаров, 2007, с. 195]. Когезия, в свою очередь, отражает отношения между частями текста и служит средством обнаружения взаимозависимости содержания отдельных его отрезков [Гальперин, 2007, с. 85].

В лингвистике текста выделяют типы когезии, первые две из которых являются самыми распространенными: 1) традиционно-грамматическая, представленная союзами, союзными словами, дейктическими средствами; 2) логическая, выражающая последовательность, временные, пространственные, причинно-следственные отношения; 3) ассоциативная; 4) образная; 5) композиционно-структурная; 6) стилистическая; 7) лексическая; 8) семантико-прагматическая и т. д.

Все многообразие приведенных выше характеристик выявлено применительно к письменному тексту и для его предъявления может быть объединено в следующие группы признаков: 1) жанровую, отвечающую за набор жанров письменной речи всех стилей и за оформление письменного произведения в соответствии с жанрово-стилистическими нормами и стереотипами (стилистическая особенность); 2) текстовую, включающую связность (когерентность и когезию), целостность и законченность/завершенность письменного произведения; 3) лингво-

риторическую, проявляющуюся в композиционной оформленности и определенной лингво-риторической структуре письменного произведения.

В ходе развития лингвистики и психолингвистики традиционное понимание текста как продукта письменной речевой деятельности перестало полностью удовлетворять исследователей, поскольку оно не отражало все параметры, присущие письменному иноязычному общению, о которых мы говорили в предыдущем параграфе. Так, например, характеризуя текст, еще И. Р. Гальперин обратил внимание на такие его признаки, как целенаправленность и прагматическая установка [Гальперин, 1981, 2007, с. 18]. И. А. Зимняя предложила включить в определение текста полную совокупность условий функционирования письменной речевой деятельности как его средства, а также индивидуально-психологические и деятельностные особенности ее субъекта [Зимняя, 1991, с. 81].

Исследователи стали рассматривать наряду с перечисленными выше характеристиками такие черты текста, как модальность, связанная с доминированием в нем одного или нескольких параметров их речевоздействующих пространств, и интертекстуальность. Модальность подразделяется на четыре вида: 1) модальность, представляющая отношение к сообщаемым фактам и выражающая отношение между наличием/отсутствием какого-либо признака; 2) модальность, выражающая отношение к адресату (учет интересов собеседника, его социально-речевого статуса, выполняемых им ролей, предвзятость мнения о нем, оценка степени его компетентности в области владения им средствами письменного иноязычного общения и т. д.); 3) модальность, выражающая отношение к социокультурной ситуации, связанная с эмоциональным фоном и оценкой степени благоприятности условий коммуникации для реализации практической цели; 4) модальность, выражающая отношение к содержательно-концептуальной информации, проявляющаяся в различиях в концептуальных картинах мира субъектов письменного иноязычного общения, их социального опыта [Шейна, 2012, с. 106].

Что касается интертекстуальности, то она проявляется, с одной стороны, в принадлежности письменного произведения к определенному виду (жанру), обладающему набором содержательных и формальных признаков, а с другой, в опоре на уже имеющийся у реципиента лингвистический, социокультурный, страноведческий, стилистический и другой опыт, необходимый для понимания письменного произведения.

Невозможность понятия текст в его традиционной интерпретации отражать признаки, присущие продукту письменного иноязычного общения, дала толчок к появлению в лингвистике и смежных с ней науках нового понятия «дискурс» (от лат. *discursus* «беседа, разговор», фр. *discourse* «речь, выступление», англ. *discourse* «рассуждение устное/письменное, речь», нем. *Diskurs* «обсуждение, беседа, разговор») (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борботько, В.С. Григорьева, Л.О. Гуливера, С.К. Гураль, Н.В. Елухина, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров, М.Ю. Олешков, А.Ю. Петров, А.Ю. Попов, В.Е. Чернявская; J.-M. Adam, V.K. Bhatia, G. Cook, D. Coste, T. Van Dijk, Z.S. Harris, P.R. Portmann и др.).

В зарубежных исследованиях наиболее отчетливо выделяют три исследовательские традиции и соответственно национальные школы изучения дискурса: англо-американскую, французскую и немецко-австрийскую школы. Представители англо-американской традиции рассматривают дискурс как связную речь (*connected speech*), отождествляя его с диалогом.

Согласно французской традиции, представленной в работах историка, социолога и лингвиста М. Фуко, термин «дискурс» описывает способ говорения, то, о чем говорит адресант, и то, как он об этом говорит, так как важное значение приобретают конкретные разновидности дискурса, задаваемые широким набором параметров: языковыми отличительными чертами, стилистической спецификой, особенностями тематики, систем убеждений, способов рассуждения и т. д.

Идеи Фуко были заимствованы немецкой школой, связанной с именами немецких ученых У. Мааса, Ю. Линка, Ю. Хабермаса. Исследователи данной традиции понимали дискурс как особый вид коммуникации, осуществляемый в максимально возможном отстранении от социальной реальности, традиций и т. п. с целью критического обсуждения взглядов и действий участников общения.

В отечественной лингвистике, а затем и в методике обучения языкам выделяют два основных подхода к пониманию дискурса. С точки зрения первого подхода (В.С. Григорьева, В.И. Карасик, Л.К. Мазунова и др.) дискурс рассматривается как комплексная взаимосвязь многих текстов (видов текстов), функционирующих в пределах определенной коммуникативной сферы. В этой связи выделяют различные виды дискурса, представленные нами на основе обобщения работ В. С. Григорьевой и В. И. Карасика (рис. 2).



Рисунок 2. Типология дискурсов

На рисунке видно, что по каналу передачи традиционно различают устный и письменный дискурсы. В основе противопоставления лежат такие критерии, как временной режим, скорость создания и наличие/отсутствие контакта между субъектами коммуникации. С точки зрения социальной роли дискурса рассматривают два основных вида: персональный (личностно-ориентированный), при котором адресант и адресат выступают со своей личностной позиции, и институциональный, где участники письменного иноязычного общения являются представителями определенного социального института и выполняют соответствующие социальные роли.

Согласно второму подходу (Э.Г. Азимов, Н.Д. Арутюнова, Т.А. Ван Дейк, Н.В. Елухина, А.В. Конобеев, А.Н. Щукин и др.) дискурс обозначает конкретное коммуникативное событие. Т. А. ван Дейк, являющийся одним из первых исследователей, занимавшихся проблемами выделения дискурса, определяет его как особое коммуникативное событие, сложное единство языковой формы, значения и действия, характеризующееся адресованностью к реципиенту [Дейк, 2000, с. 121-122].

Н. Д. Арутюнова понимает под дискурсом конкретное речевое коммуникативное событие, осуществляемое в определенном коммуникативном пространстве, обусловленном когнитивными и типологическими характеристиками. Иными словами дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, ... компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 1990, с. 136].

По мнению Н. В. Елухиной, дискурс выступает «образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации

языковыми и неязыковыми средствами. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов оценивается успехом речевого взаимодействия, то есть достижением коммуникативной цели, а также соответствием правилам речевого и неречевого поведения в данном культурном сообществе» [Елухина, 2002, с. 10].

Взяв за основу идеи второго подхода и принимая во внимание факторы, обуславливающие функционирование письменного иноязычного общения, мы будем рассматривать *письменный дискурс как продукт письменного иноязычного общения, который представляет собой письменное произведение¹, организованное в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей, отражающее характеристики пишущего как индивидуальности и его иноязычный речевой опыт и предназначенное для предполагаемого адресата.*

В связи с этим письменный дискурс кроме ранее выделенных признаков текста, будет обладать дополнительными свойствами, обусловленными его природой, т. е. фактом создания для функционирования письменного иноязычного общения. С целью выявления полного набора характеристик письменного дискурса воспользуемся исследованиями отечественных и зарубежных ученых (О.В. Аникина, И.Д. Арутюнова, А.А. Болдырева, В.Г. Борботько, В.С. Григорьева, Н.В. Елухина, Ю.Н. Караулов, В.Б. Кашкин, М. Макаров, А.Ю. Петров, В.В. Петров, А.Ю. Попов; J.-M. Adam, D. Coste, T.A. van Dijk, R. Galisson, G. Kress, L. Remn и др.).

Анализ их работ показал, что дискурс является ограниченным во времени спонтанным процессом, связанным с созданием ситуативно обусловленного письменного произведения. Ему свойственен динамический характер, т. е. он рассматривается как процесс создания письменного произведения адресантом для конкретного адресата в конкретной ситуации

¹ Оба термина будем использовать в дальнейшем как взаимозаменяемые.

письменного иноязычного общения. Кроме того, дискурс дает представление о социальном контексте: участниках коммуникации и их индивидуальных, субъектных и личностных характеристиках, иноязычном речевом опыте, взаимоотношениях друг с другом, предмете рассмотрения и т. д.

Дискурс характеризуется также хромотопностью, которая воплощается в репрезентации и восприятии пространственных и темпоральных отношений и осуществляется в основном через глаголы и наречия [Григорьева, 2007]. Он процессуален, что отражается в определении речедейтельности, поскольку письменная коммуникация представляет собой процесс взаимной координации деятельности через посредство вербальных и семиотических систем [Болдырева, 2001].

Дискурс, по мнению М. Макарова, – это слитый в целостную структуру текст и ситуация и характеризуется такими чертами как функциональность, процессуальность, динамичность, актуальность, в то время как текст является чаще всего структурным, ориентированным на продукт, относительно статичным и достаточно виртуальным языковым материалом [Макаров, 2003].

Анализ работ ученых по вопросу сопоставления понятий «текст» и «дискурс» подтверждает наличие у письменного дискурса кроме характеристик, присущих тексту в его традиционном понимании, ряда специфических признаков, отражающих содержание факторов, обуславливающих функционирование письменного иноязычного общения и описанных в предыдущем параграфе.

Первая группа признаков связана с планированием коммуникативного поведения, когда пишущий, исходя из характеристик своей индивидуальности, анализирует социокультурную ситуацию письменного иноязычного общения, известные характеристики индивидуальности адресата, взаимоотношения, которые могут возникнуть в акте коммуникации, и определяет свою коммуникативную задачу. Иными словами, он намечает

стратегию создания письменного произведения, что позволяет, вслед за Н. П. Головиной, назвать их стратегическим признаком.

Вторая группа предполагает отбор средств письменного иноязычного общения, оптимальных для реализации коммуникативной задачи адресанта в определенной социокультурной ситуации и с учетом характеристик индивидуальности и иноязычного речевого опыта предполагаемого адресата, и будет определяться нами в качестве тактического признака, реализующего выбранную стратегию [Методики..., 2005, с. 78]. Воспользуемся изложенным, чтобы представить совокупность типологических признаков письменного дискурса, присущих любому письменному произведению как продукту письменного иноязычного общения (рис. 3).

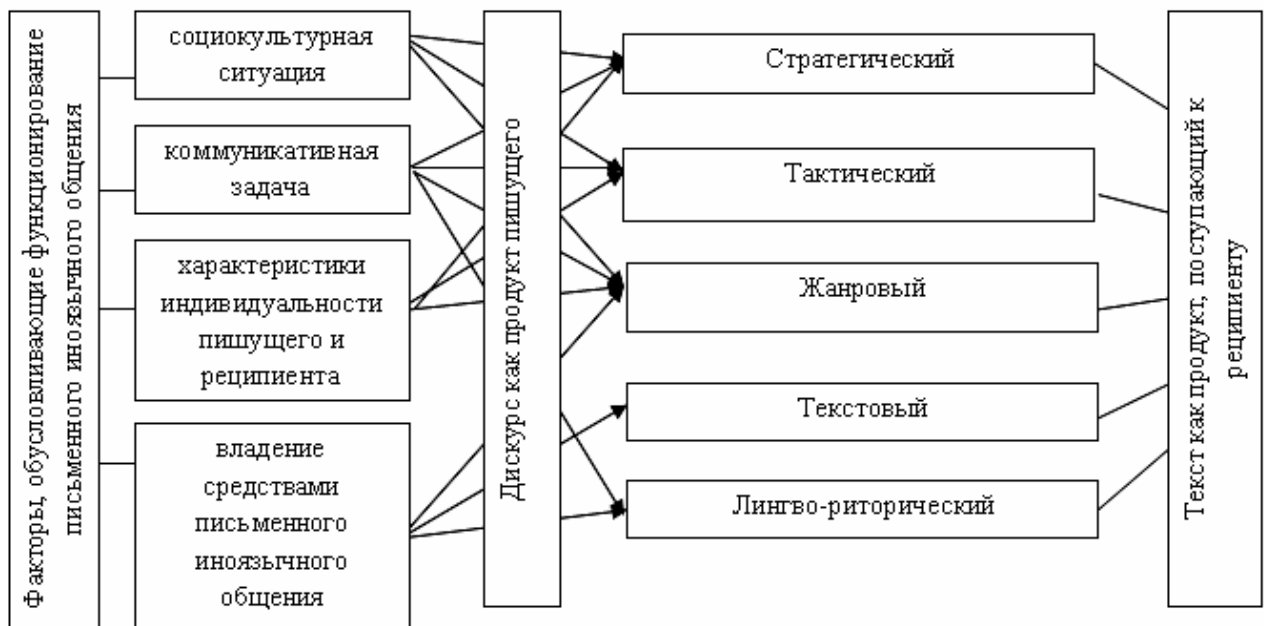


Рисунок 3. Типологические признаки письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения

На рисунке видно, что письменный дискурс обладает не только признаками, традиционно свойственными тексту (жанровым, текстовым, лингво-риторическим), но и содержит специфические свойства, присущие ему как продукту письменного иноязычного общения. Они отражают

содержание факторов, обуславливающих его функционирование, и выражаются стратегическим и тактическим признаками. Поэтому текст как продукт, зафиксированный на бумаге или электронном носителе и поступающий к предполагаемому реципиенту, должен содержать всю совокупность типологических признаков, присущих продуктам письменной коммуникации.

Следовательно, письменный дискурс как продукт письменного иноязычного общения можно охарактеризовать по пяти признакам: стратегическому, тактическому, жанровому, текстовому и лингво-риторическому. Эти признаки должны быть присущи каждому письменному произведению, созданному пишущим и полученному предполагаемым реципиентом. В то же время в зависимости от вида дискурса они будут проявлять свою специфику только на стратегическом, тактическом, жанровом и лингво-риторическом уровнях, поскольку текстовые характеристики присущи каждому виду письменного дискурса в одинаковой мере. При этом под видом мы понимаем совокупность письменных дискурсов, наделенных одинаковыми признаками (Т.Ф. Ефремова, С.И. Ожегов, Д.Н. Ушаков и др.).

Прежде чем характеризовать письменные дискурсы с предложенных позиций, необходимо выявить те из них, которые могут стать объектом обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование». Для выявления таких дискурсов обратимся к классификациям письменных произведений, предложенным в литературе (Г.В. Лагвешкина, В.Я. Ляудис, В.Э. Морозов, И.П. Негурэ, О.А. Нечаева, Т.В. Хильченко; R. Barrass, A. Brookes, P. Grundy, T. Hedge, R. Nolasko и др.).

Одной из наиболее распространенных в методической литературе является классификация В. Я. Ляудис и И. П. Негурэ. Ученые разделили все письменные произведения по видам деятельности, опосредованным письменной речью. В этой связи они выделяют: 1) эпистолярную; 2)

творческую; 3) научно-исследовательскую; 4) массовую коммуникацию; 5) мнестическую; 6) деятельность управления [Ляудис, Негурэ, 1994, с. 47-49].

Наиболее практикуемым, распространенным видом деятельности, использующим письменную речь как способ своего осуществления, по их мнению, является эпистолярная деятельность или переписка. Мотивом данной деятельности выступает потребность в сообщении мыслей, чувств, впечатлений реципиенту, с которым невозможно контактировать с помощью устной речи. Переписка – это разговор между двумя участниками общения посредством письменной речи при попеременном воздействии друг на друга.

Другим видом деятельности является творческая деятельность. Она обслуживает потребность в познании и предназначена широкому кругу читателей. Также особого внимания заслуживает научно-исследовательская деятельность, где письменная речь представляет собой и средство оформления результатов исследования, и орудие осуществления анализа, синтеза и других умственных действий. Массовая коммуникация выполняет цель распространения информации среди населения посредством печати.

Еще одним видом деятельности, которая имеет немалое значение как для жизнедеятельности человека, так и для его образовательного процесса, является мнестическая деятельность. Она способствует реализации функции памяти и направлена на организацию плана актуального действия в тексте, предназначенного для самого пишущего. Функцию передачи целей от управляющей системы к управляемой, координации функционирования этих систем выполняет деятельность управления. Все письменные произведения как продукты перечисленных видов деятельности представлены в таблице 1 (Приложение 1).

Близка к данной классификации и типология Т. Hedge, приведенная Т. М. Балыхиной в учебном пособии «Методика преподавания русского языка как неродного (нового)» [Балыхина, 2007, с. 153]. Ее отличие заключается в том, что она предлагает дифференцировать все произведения по целям использования письменной речи. Т. Hedge выделяет пять сфер

функционирования письменной речи: в учебных, профессиональных, личных целях, а также для поддержания письменного иноязычного общения и в творческой деятельности (Приложение 1 Таблица 2).

О. А. Нечаева, R. Nolasco, A. Brookes и P. Grundy делят все произведения как продукты письменного иноязычного общения по функционально-смысловой и функционально-прагматической направленности и выраженности в них креативного компонента [Нечаева, 1974, A. Brookes, P. Grundy, 1990]. Подобную точку зрения разделял R. Barrass, предложивший дифференцировать их по направленности коммуникативных усилий и по определенному адресату. Он распределяет все виды на создаваемые «для других», основной целью которых является передача информации другим людям в процессе письменного иноязычного общения, и на произведения, создаваемые «для себя» с целью фиксации полученной информации [Barrass, 1978.] (Приложение 1 Таблица 3).

В методической литературе встречается также разделение письменных текстов на первичные и вторичные виды. Так, В. Э. Морозов к жанрам первичных текстов научного стиля относит статьи, монографии, диссертации, дипломные и курсовые работы, публикуемые тексты докладов и т. п. Их цель заключается в доказательстве обретенной научной истины. Вторичными текстами называются письменные работы, служащие для описания и/или изложения содержания первичных текстов. Жанрами вторичных текстов являются конспекты, рефераты, аннотации, рецензии и т. д. [Морозов, 2008]. Однако, судя по определению первичности и вторичности текстов, возникает проблема классификации произведений других стилей.

Ввиду того, что в центре нашего внимания находится письменная дискурсивная компетенция как одна из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, будущих учителей иностранного языка, целесообразным является рассмотрение классификации письменных произведений на основе их важности для профессиональной

деятельности преподавателя. Так, Г. В. Лагвешкина выделяет 4 группы письменных произведений, обслуживающих эпистолярную, творческую, профессионально-педагогическую деятельность и деятельность по самообразованию [Лагвешкина, 1989, с. 41] (Приложение 1 Таблица 4).

Т. В. Хильченко, взяв за основу типологию, предложенную Г. В. Лагвешкиной, внесла в нее некоторые изменения. Основопологающим принципом в классификации текстов выступает «профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная деятельность учителя, которая представляет собой единство профессионально-педагогической, собственно коммуникативной и самообразовательной видов деятельности» [Хильченко, 2004, с. 23-25].

Профессионально-педагогическая деятельность включает деятельность непосредственного педагогического управления учебной деятельностью обучающихся с помощью различного рода памяток; деятельность, с которой связаны письменные произведения как объекты и образцы для обучения письменному иноязычному общению, и творческую педагогическую деятельность.

Коммуникативная деятельность объединяет переписку в сферах официального и неофициального иноязычного общения и промежуточные коммуникативные письменные произведения. В деятельность по самообразованию включены научно-исследовательские работы, различные виды записей. Обзор письменных произведений, включенных в данную классификацию, представлен в Приложении 1 (Таблица 5).

Значительное количество различных классификаций письменных произведений, представленных в литературе, и их невозможность полностью удовлетворять цели исследования побудили нас выделить критерии, которые позволят определить виды письменного дискурса, выступающих объектом обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование». В качестве первого критерия мы обозначили соответствие письменных дискурсов цели обучения, т. е. достижению определенного уровня

сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в сфере письменного иноязычного общения в процессе их создания, и уровню владения иностранным языком обучающимися. Данные положения закреплены в ФГОС ВО, образовательной программе и учебно-методических комплексах преподаваемых дисциплин по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата), направленность (профили) «Иностранный язык» и «Иностранный язык».

При этом рассмотрению подвергаются только письменные дискурсы, создаваемые в определенной социокультурной ситуации при решении соответствующей коммуникативной задачи, отражающие характеристики индивидуальности пишущего и его иноязычный речевой опыт. Они адресованы предполагаемому реципиенту с учетом характеристик его индивидуальности и иноязычного речевого опыта, чтобы, воздействуя на него, получить желаемый результат в виде ответа в письменной или устной форме, действия или поступка. Согласно факторам, обуславливающим процесс создания письменного дискурса, такие письменные произведения, как диктанты и изложения не соответствуют предъявляемым требованиям и могут быть исключены из предполагаемого списка видов, выступающих объектом обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Во-вторых, мы не можем оставить без внимания условия обучения в вузе педагогической направленности, учитывающие преемственность учебных заведений «общеобразовательная школа – высшая школа». Имеется в виду, что за такое относительно небольшое количество часов, выделенных в учебном плане бакалавриата на языковые дисциплины, и при относительно невысоком уровне владения выпускниками средних общеобразовательных школ письменной речевой деятельностью как средством письменного иноязычного общения невозможно научить обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» создавать все виды письменных произведений, представленные в методической литературе.

Кроме того, среди видов письменного дискурса прослеживается взаимосвязь, т. е. один вид может быть основой для других продуктов письменного иноязычного общения и являться тем самым ключом к овладению новыми видами письменного произведения. Так, например, структура эссе лежит в основе таких видов письменного дискурса, как статьи, репортажи, рефераты, исследовательские работы, семестровые письменные работы и т. п.

И, наконец, третьим критерием выступают требования, которые предъявляет к выпускникам направления подготовки «Педагогическое образование» их будущая профессиональная деятельность, что предполагает выделение таких письменных дискурсов, которые необходимы обучающимся для реализации письменного иноязычного общения в учебной, учебно-научной, эпистолярной и дальнейшей профессиональной деятельности. Так, например, различного рода письма способствуют выполнению присущих им социальных ролей в процессе формального и неформального письменного иноязычного общения; эссе является неотъемлемой частью некоторых международных экзаменов по немецкому языку (Kleines Deutsches Sprachdiplom, Großes Deutsches Sprachdiplom), обеспечивающих доступ российских обучающихся к поступлению в вузы Германии.

На основе данных критериев мы выделили в качестве объекта обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» письменные дискурсы, чаще всего используемые в разных сферах жизнедеятельности общества в родной стране и стране изучаемого языка, в том числе в профессиональной деятельности будущих учителей и преподавателей иностранного языка. Они обслуживают три вида деятельности: учебную и учебно-исследовательскую, профессиональную (педагогическую) и эпистолярную. Предлагаемые виды письменного дискурса представлены в таблице 1.

Перейдем к характеристике перечисленных видов письменного дискурса по выделенным выше пяти признакам. Их описание начнем со

стратегического и связанного с ним тактического признаков, где как раз и проявляются специфические характеристики письменного дискурса, отражающие содержание факторов, обуславливающих функционирование письменного иноязычного общения. За ними будут следовать характеристики жанрового и лингво-риторического признаков, поскольку именно они отражают параметры, по которым выделенные виды письменного дискурса отличаются друг от друга, и поэтому способствуют более точному пониманию реципиентом коммуникативной задачи пишущего.

Таблица 1

Виды письменного дискурса как объект обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование»

Учебная и учебно-исследовательская деятельность	Профессиональная деятельность	Эпистолярная деятельность
Аннотация Рецензия Эссе Исследовательская работа	Биография/резюме/CV Деловые письма (на бумажном и электронном носителях)	Личные письма (на бумажном и электронном носителях)

При описании видов письменного дискурса по выделенным типологическим признакам в рамках социокультурной ситуации мы, во-первых, ограничимся предъявлением взаимоотношений субъектов письменного иноязычного общения. Они возникают как реакция на совокупность неречевых (цель общения, предмет рассмотрения и т. д.) и речевых (наличие необходимого и достаточного языкового и речевого материала, имеющегося в иноязычном речевом опыте пишущего и реципиента) условий, организующих взаимодействие субъектов в акте письменной коммуникации. А во-вторых, мы будем исходить из того, что пишущий и предполагаемый реципиент владеют макрооперациями,

характерными для изучаемого иностранного языка, на уровне, достаточном для создания письменного дискурса заданного вида.

Начнем с **письма (der Brief)** как вида письменного дискурса, который необходим обучающимся в процессе их жизнедеятельности в профессиональной и в личной сферах. Выделяют личные и деловые письма. Деловое или официальное письмо обычно предназначено для поддержания деловых отношений между фирмами и их сотрудниками или клиентами. Оно имеет массу разновидностей: благодарственное письмо, рекомендательное письмо, сопроводительное письмо, гарантийное письмо, служебное письмо, письмо-требование, письмо-жалоба, письмо-приглашение и т. д. Личное письмо предполагает общение между людьми для поддержания личных, дружеских отношений. Это может быть письмо-поздравление, письмо-благодарность, письмо-повествование и т. д.

В современном мире в виду ускоренного развития информационных технологий, увеличения объема и темпов информационного обмена большую популярность приобрела **электронная переписка (die E-Mail)** как в официально-деловой, так и бытовой сферах общения. Краткая характеристика перечисленных письменных дискурсов по выделенным признакам представлена в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика письма как вида письменного дискурса

Параметры	Характеристика личного письма	Характеристика делового письма
Стратегический и тактический	<u>Социокультурная ситуация</u> включает взаимоотношения субъектов письменного иноязычного общения, являющихся а) представителями различных возрастных групп и территориальных общностей в условиях неформального общения;	б) представителями различных профессиональных групп, этнических и территориальных общностей в условиях формального общения;

Параметры	Параметры	Параметры
Стратегический и тактический	<u>Коммуникативная задача</u>: сообщение / объяснение / одобрение / осуждение / убеждение и т. д. (в зависимости от ситуации); <u>Характеристика индивидуальностей субъектов письменного иноязычного общения, принимаемая во внимание</u>:	
	Пол, возраст, интересы, социальный опыт, социально-речевой статус, выполняемые роли и т. д.;	Профессиональные интересы, социальный опыт, социально-речевой статус, выполняемые роли и т. д.;
Жанровый	Письменный дискурс характеризуется непринужденным характером, простотой речи, конкретностью, эмоциональностью, образностью; содержит эмоционально-оценочную лексику и фразеологию; неполные предложения; экспрессивные синтаксические конструкции; не имеет многочленные сложные предложения, осложненные причастными и деепричастными оборотами;	Письменный дискурс характеризуется предельной информативной направленностью, точностью, стандартностью, отсутствием эмоциональности и оценочности; содержит официально-деловую лексику, деловую терминологию; канцеляризмы; языковые клише и штампы; сложные отыменные предлоги; значительные по объему сложные и осложненные предложения;
	Письменный дискурс имеет следующую структуру: а) шапка (адрес отправителя, дата, адрес получателя); б) тема письма (для деловых писем); в) обращение; г) вступление; д) основной текст письма; е) заключительная фраза и формула вежливости; ё) подпись отправителя; ж) P. S. – постскриптум.	
Лингво-риторический		

Другим видом письменного дискурса, необходимым обучающимся в их дальнейшей профессиональной жизни, является **биография или автобиография (der Lebenslauf)**, представляющая собой последовательное изложение пишущим основных этапов своей жизни. Она считается одним из самых главных документов при поступлении в университет или для сдачи международных экзаменов, для устройства на работу или при повышении в должности и т. д.

Существует два вида биографии: в виде анкеты и подробная в виде текста. Подробная биография содержит такую же информацию, что и биография в виде таблицы, но отличается следующими чертами: логичностью, связностью, цельностью, членением текста на абзацы по смысловым блокам и т. д. Пишущий также объясняет причины совершения того или иного действия.

Таблица 3

Характеристика биографии как вида письменного дискурса

Параметры	Характеристика
Стратегический и тактический	<u>Социокультурная ситуация</u> включает взаимоотношения субъектов письменного иноязычного общения, являющихся представителями различных профессиональных групп в условиях формального общения; <u>Коммуникативная задача</u>: сообщение, убеждение: информировать, известить, убедить, доказать, обосновать, уверить; <u>Характеристика индивидуальностей субъектов письменного иноязычного общения, принимаемая во внимание</u>: профессиональные интересы, социальный опыт, социально-речевой статус, выполняемые роли и т. д.
Жанровый	Письменный дискурс характеризуется предельной информативной направленностью, точностью, стандартностью, отсутствием эмоциональности и оценочности; содержит официально-деловую лексику; языковые клише и штампы; сложные отыменные предлоги; значительные по объему сложные и осложненные предложения; хронологическую последовательность представленных данных;
Лингво-риторический	Письменный дискурс имеет следующую структуру: а) данные автора, фото; б) заголовок; в) персональные данные; г) образование; д) практика; е) профессиональная деятельность; ё) дополнительные сведения; ж) место заполнения, дата, подпись.

Рассмотрим письменные дискурсы, необходимые студентам в их учебной и учебно-исследовательской деятельности. **Аннотация (die Annotation)** представляет собой краткое (1-2 абзаца), максимально компрессированное, связное изложение содержания текста-источника с

целью ориентации реципиента, сообщения ему кратких сведений о заключенной в тексте информации, ее направленности, ценности, назначении. Она дает представление о тематике оригинала, перечисляя его вопросы и проблемы, не раскрывая их [Шамов, 2012, с. 133].

Таблица 4

Характеристика аннотации как вида письменного дискурса

Параметры	Характеристика
Стратегический и тактический	<u>Социокультурная ситуация</u> включает взаимоотношения субъектов письменного иноязычного общения, являющихся представителями различных профессиональных групп в условиях формального/неформального общения; <u>Коммуникативная задача</u>: сообщение: информировать, известить, сообщить; <u>Характеристика индивидуальностей субъектов письменного иноязычного общения, принимаемая во внимание</u>: примерный возраст, интересы, социальный опыт, социально-речевой статус, выполняемые роли и т. д.
Жанровый	Письменный дискурс характеризуется максимальной информационной насыщенностью, обобщенностью, речевой спрессованностью, краткостью (до 500 символов); абстрактностью, отсутствием субъективных оценок, точностью, логичностью изложения, детерминированностью языковых особенностей текста особенностями текста-первоисточника; содержит простой, понятный широкому кругу специалистов в конкретной области знаний язык; общепринятые термины, клише, книжную лексику (безличные предложения, пассивные конструкции, значительное число сложных существительных);
Лингво-риторический	Письменный дискурс имеет следующую структуру: а) выходные данные источника; б) предметная рубрика; в) тема; г) содержание аннотации; д) выводы автора.

Еще одним видом выступает **Рецензия**, т. е. отзыв, предполагающий не только краткое изложение основного содержания оригинала, но и его критическую оценку автором письменного произведения. При этом главную роль играет не объективная, а субъективная (оценочная) информация,

воздействующая на предполагаемого адресата. Рецензия обычно составляется на прочитанный текст, фильм, на статью в газете или на целое произведение.

Таблица 5

Характеристика рецензии как вида письменного дискурса

Параметры	Характеристика
Стратегический и тактический	<u>Социокультурная ситуация</u> включает взаимоотношения субъектов письменного иноязычного общения, являющихся представителями различных профессиональных групп в условиях формального/неформального общения; <u>Коммуникативная задача</u>: сообщение, одобрение, осуждение: информировать, сообщить, рекомендовать, похвалить, покритиковать; <u>Характеристика индивидуальностей субъектов письменного иноязычного общения, принимаемая во внимание</u>: примерный возраст, интересы, социальный опыт, социально-речевой статус, выполняемые роли и т. д.
Жанровый	Письменный дискурс характеризуется анализом и объективной оценкой, обобщенностью, открытой оценочностью и эмоциональностью; стандартностью, логичностью, точностью изложения информации, содержит языковые клише, термины, научную лексику/различные стилистические черты художественных текстов (метафоры, метонимии, эпитеты, сравнения, синекдохи, олицетворения и др.); экспрессивные синтаксические конструкции.
Лингво-риторический	Письменный дискурс имеет следующую структуру: а) заглавие; б) введение; в) краткое изложение содержания рецензируемого источника с выделением его достоинств и недостатков; г) выводы о соответствии или несоответствии содержания и формы источника его назначению, требованиям.

Видом письменного дискурса, которое учатся создавать обучающиеся как в школе, так и в вузе, является **эссе (das Essay)**. Термин «эссе» широко используется в методической литературе, но разные авторы вкладывают в него неодинаковые значения. Так, например, Л. Г. Александер понимает эссе как «сочинение, группу взаимосвязанных параграфов» [Alexander, 1999, с. 82]. Дж. МакКол пишет, что «эссе ... является выражением авторского

мнения о какой-либо теме» [Конобеев, 2001, с. 37]. Мы будем придерживаться мнения А. В. Конобеева и понимать под эссе вид дискурса, создаваемый в процессе письменного иноязычного общения «как ответ на заданный вопрос или тему, развивающий единый тезис и обладающий характерной структурой и узнаваемыми риторическими функциями» [Там же, с. 38], т. е. наличием введения, основной части и заключения.

В методической литературе выделяют различные виды эссе. Наиболее популярным является классификация эссе по способу изложения материала: эссе описательного, повествовательного характера и эссе-рассуждение (Н.Д. Гальскова, А.В. Конобеев, L.G. Alexander, W. Grabe and R.B. Kaplan и др.).

Эссе описательного характера представляет предмет, пейзаж, обстановку и т. д. Особое внимание уделяется признакам и свойствам рассматриваемого предмета или явления. Эссе-повествование предполагает развитие действия или события во времени без выражения точки зрения автора и анализа фактов. В повествовании необходимо уловить причинно-следственные связи в развитии событий, а также показать последовательность в смене действий. Эссе-рассуждение – раскрытие частей целого в их логической последовательности, причем разворачивание мыслей подчинено определенной схеме. Особую роль играет не только описание предмета или события, но и мотивирование того, на каком основании дается это описание.

В немецкой и англоязычной литературе (H. Brall-Tuchel, K. Flachmann, G. Gerhardt, D. Hacher, X.L. Kennedy, N.W. Meriwether, N. Oertel, J. Rauter, J.F. Rosenberg, L. Rumisek, E. Weiß, D.E. Zemach и др.) можно найти кроме названных видов еще и сравнительно-сопоставительное, убеждающее и причинно-следственное эссе.

Убеждающее эссе (das überzeugende Essay) фокусируется на представлении своей позиции и аргументов, убеждающих реципиента принять точку зрения пишущего. Сравнительно-сопоставительное эссе (das

Vergleichs- und Gegensatzessay) представляет различия и/или сходства между двумя или более предметами, лицами, понятиями и т. п. Причинно-следственное эссе (das Ursache- und Wirkung-Essay) направлено на раскрытие причин того или иного события и дает ответ на вопросы, в чем причина и какие будут последствия.

Эссе-размышление Й. Ф. Розенберг (J.F. Rosenberg) подразделяет на три вида: а) критическая проверка взглядов (die kritische Prüfung einer Ansicht), фокусирующаяся на представлении определенной точки зрения на какую-то проблему и ее критику; б) осуждающее эссе (das urteilende Essay), которое предполагает решение спора по философскому вопросу (проблеме); в) эссе-рассуждение по проблемному вопросу (das problemlösende Essay) содержит соображения пишущего по проблеме. Это аналитическая работа, представляющая собой освещение состояния конкретной проблемы, пути ее решения и несостоятельности позиций оппонентов.

Таблица 6

Характеристика эссе как вида письменного дискурса

Параметры	Характеристика
Стратегический и тактический	<u>Социокультурная ситуация</u> включает взаимоотношения субъектов письменного иноязычного общения, являющихся представителями различных возрастных групп в условиях формального/неформального общения; <u>Коммуникативная задача:</u> <i>Описательное эссе:</i> описание: сообщить, описать, охарактеризовать; <i>Повествовательное эссе:</i> сообщение: сообщить, информировать; <i>Эссе-рассуждение:</i> объяснение/убеждение: охарактеризовать, показать, конкретизировать, выделить, заострить внимание, доказать, обосновать; <i>Убеждающее эссе:</i> убеждение: доказать, обосновать, охарактеризовать, уверить, склонить, отстаивать мнение; <i>Сравнительно-сопоставительное эссе:</i> сравнение: охарактеризовать, доказать, обосновать, покритиковать, подтвердить, сопоставить; <i>Причинно-следственное эссе:</i> объяснение: охарактеризовать, показать, выявить, конкретизировать, выделить, заострить внимание; <u>Характеристика индивидуальностей субъектов письменного иноязычного общения, принимаемая во внимание:</u> примерный возраст, интересы, социальный опыт, социально-речевой статус, выполняемые роли и т. д.

Параметры	Характеристика
Жанровый	Письменный дискурс характеризуется документальной точностью, логичностью; открытой оценочностью и эмоциональностью; призывностью; сочетанием экспрессивности и стандарта, субъективностью, обобщенностью, открытостью и ярко выраженной позицией автора; афористичностью, парадоксальностью и эмоциональностью речи, смешением разнородных пластов лексики, использованием различных художественных приемов (метафор, эпитетов, сравнения, синекдохи, олицетворения и др.) и стилистических фигур: анафоры, антитезы, инверсии, синтаксического параллелизма, эллипсиса, многосоюзия, риторических вопросов, риторических восклицаний и т. д.
Лингво-риторический	Письменный дискурс имеет следующую структуру: а) введение; б) основная часть; в) заключение.

И, наконец, последним видом письменного дискурса, созданием которого должны овладеть обучающиеся направления подготовки «Педагогическое образование», является **исследовательская работа (die Forschungsarbeit)**. Она рассматривается как письменное произведение, основанное на тщательном анализе, обобщении, систематизации опубликованного в научной и научно-популярной среде материала по определенной проблеме и аргументированном представлении доказательств, полученных в ходе изучения различных научных источников по данному вопросу. Она связана с решением обучающимися исследовательской задачи по актуальной теме с неизвестным заранее результатом [Кобелева, Куклина, 2010, с. 24].

Характеристика исследовательской работы как вида письменного дискурса

Параметры	Характеристика
Стратегический и тактический	<u>Социокультурная ситуация</u> включает взаимоотношения субъектов письменного иноязычного общения, являющихся представителями различных профессиональных групп в условиях формального общения; <u>Коммуникативная задача</u>: сообщение, объяснение/убеждение: информировать, сообщить, охарактеризовать, показать, конкретизировать, уточнить, выявить, конкретизировать, выделить, заострить внимание, доказать, обосновать, аргументировать, охарактеризовать, уверить, склонить, отстаивать мнение; <u>Характеристика индивидуальностей субъектов письменного иноязычного общения, принимаемая во внимание</u>: уровень образованности, социальный опыт, социально-речевой статус, выполняемые роли и т. д.
Жанровый	Письменный дискурс характеризуется строгой логичностью и последовательностью изложения фактов, объективностью, смысловой точностью, отвлеченностью и обобщенностью, отсутствием эмоциональности и экспрессивности, образных средств; употреблением терминов и специальной лексики, абстрактных понятий, однозначных слов, интернационализмов, часто повторяющихся ключевых слов; преобладанием существительных, использованием абстрактных отглагольных существительных, условных обозначений, форм несовершенного вида, местоимений 1 лица множественного числа и 3-го лица единственного и множественного числа, неопределенно-личных, безличных и определенно-личных предложений и сложных предложений, отсутствием восклицательных частиц и междометий, причастных и деепричастных оборотов;
Лингво-риторический	Письменный дискурс имеет следующую структуру: а) титульный лист с указанием заглавия и автора работы, даты ее написания; б) введение, где обосновывается актуальность выбранной темы и формулируется цель и основной тезис исследования; в) основная часть исследовательской работы, содержащая логически взаимосвязанные между собой параграфы, отражающие литературный обзор, а также аргументы в пользу правильности выдвинутого тезиса, и сопровождающаяся ссылками на цитируемые научные источники; г) выводы, излагающие основные результаты исследования и их связь с главным тезисом; д) список использованной литературы, оформленный по строго определенным требованиям.

Таким образом, рассмотрение понятия дискурс, а также учет факторов, обуславливающих его создание в акте коммуникации, позволили выделить совокупность типологических признаков письменного дискурса в составе стратегического, тактического, жанрового, текстового и лингвориторического, присущую всем письменным произведениям как продуктам письменного иноязычного общения и проявляющую свои особенности в зависимости от его вида. Способность обучающихся создавать такие виды письменного дискурса и будет лежать в основе письменной дискурсивной компетенции как компоненте иноязычной коммуникативной компетенции, о чем и пойдет речь в следующем параграфе.

1.3. Письменная дискурсивная компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся вуза

В предыдущем параграфе мы подчеркнули, что способность обучающихся создавать письменные дискурсы различного вида определяется уровнем сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции. Вследствие этого мы поставили задачу охарактеризовать письменную дискурсивную компетенцию как составляющую иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата), направленность (профили) «Иностранный язык» и «Иностранный язык», выявить ее структуру и содержание, а также выделить критерии ее сформированности. Перейдем к рассмотрению заявленных вопросов.

Письменная дискурсивная компетенция является компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, что признается большинством отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся ее изучением и разработкой,: Ф. А. Ашурлаева, Н. А. Баранова, Е. М. Бастрикова, М. В. Богданов, Н. М. Власенко, Н. П. Головина, Н. В. Елухина, В. В. Жура,

О. И. Кучеренко, Н. Л. Никульшина, О. Г. Поляков, Л. Н. Пономаренко, Ю. А. Сеница, Е. В. Тихомирова, И. Н. Хмелидзе, Е. В. Шуман, А. Н. Щукин, L. Bachman, H. Boyer, M. Canale, J. A. van Ek, D. Hymes, S. Savignon, M. Swain, H. G. Widdowson и др. (Приложение 2 Таблица 6).

Анализ работ указанных исследователей показал, что само понятие «дискурсивная компетенция» трактуется учеными неоднозначно. Согласно документу Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment») она представляет собой «знание правил построения высказываний, их объединения в текст с учетом топики, информации, естественных причинно-следственных отношений, тематики, связности и целостности, логики, стиля и регистра общения и т. д.» [The Common European Framework..., 2001], то есть включает только знаниевый компонент.

Кроме того, дискурсивная компетенция рассматривается как:

1) знание различных видов дискурса и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения (Е.М. Бастрикова, А.Н. Щукин, H. Boyer, M. Canale, M. Swain и др.);

2) умение связно и последовательно излагать свои мысли в ситуации устного / письменного общения (К.А. Кобзева, А.Н. Шамов, Е.В. Шуман, L. Bachman, J.A. Van Ek и др.) [Кучеренко, 2000, с. 10];

3) «...способность порождать текст адекватно ситуации его создания в продуктивных видах речевой деятельности» [Елухина, 2002, с. 8];

4) «...способность к организации речи, высокий уровень сформированности навыков логического, последовательного, убедительного конструирования собственных высказываний, овладение приемами подачи и получения информации» [Соловова, 2002, с. 6];

5) «...стандарт знаний и умений, которым должны обладать студенты, изучающие иностранный язык, для того чтобы логически излагать мысли, создавая грамматически и лексически корректный текст, адекватный

коммуникативной ситуации, а также для корректной интерпретации текста» [Евстигнеева, 2013, с. 148].

Такое многообразие трактовок дискурсивной компетенции побудило нас продолжить исследование данного феномена с позиций письменной составляющей, приняв во внимание тот факт, что результатом ее сформированности у обучающихся должна стать способность осуществлять письменное иноязычное общение с помощью письменных дискурсов различных видов, отражающих особенности факторов, влияющих на его создание. В качестве таковых, как мы доказали в предыдущих параграфах, выступают наличествующая социокультурная ситуация и соответствующая ей коммуникативная задача, характеристики индивидуальности пишущего и предполагаемого реципиента и владение ими средствами письменного иноязычного общения.

В связи с этим мы будем понимать под *письменной дискурсивной компетенцией* способность пишущего как индивидуальности в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей создавать различные виды дискурса для участия в письменном иноязычном общении с предполагаемым адресатом с целью получения ожидаемого результата. В ее основе лежит совокупность знаний, навыков, умений и опыта деятельности, являющаяся содержанием социального опыта, владение которым обеспечивает сформированность названной компетенции.

Письменная дискурсивная компетенция представляет собой сложное многокомпонентное явление, поэтому в ее структуре выделяется некоторое количество субкомпетенций. Так, в исследованиях Н. П. Головиной письменная дискурсивная компетенция состоит из четырех компонентов, каждый из которых в свою очередь представлен соответствующими умениями, лежащими в основе многих других моделей: стратегического (умение субъекта осознать коммуникативное намерение и спланировать коммуникативное событие); тактического (умение отобрать адекватные и оптимальные средства и способы); жанрового (умение организовать дискурс

в соответствии с канонами жанра) и текстового компонентов (умение организовать предложения в связный текст) [Методики..., 2005, с. 78].

И. Н. Хмелидзе придерживается такого же мнения, объединяя при этом жанровый и текстовый компоненты в одну субкомпетенцию и добавляя рефлексивный компонент. Он заключается в контроле и самоконтроле письменных произведений со стороны обучающихся и преподавателя и является необходимым элементом при овладении иноязычной письменной речи на основе автономного подхода. Н. Л. Никульшина, взяв за основу теорию Н. П. Головиной, расширяет дискурсивную компетенцию за счет риторического компонента, представляющего способность продуцировать тексты на основе знаний общепринятых риторических способов развертывания письменной речи и риторических техник [Никульшина, 2009].

В отличие от названных авторов, Ф. А. Ашурлаева выделяет в структуре дискурсивной компетенции только умения отбирать тематическую лексику, выделять ключевые слова; планировать развитие сюжета письменного дискурса, соотносить речевой материал, его организацию с построением текста произведения [Ашурлаева, 2006]. Эти умения соотносятся с умениями, описанными Н. П. Головиной, за исключением жанрового компонента.

Е. В. Сергеева также рассматривает в структуре дискурсивной компетенции только уровень умений. Однако при обучении иноязычному дискурсу в форме эссе она упускает такие важные для этого вида умения, как членение текста на абзацы и его оформление в пределах абзаца, лексико-грамматическую правильность, что по нашему мнению является значимым компонентом. В центре ее внимания находится дискурс и его основные организующие факторы: когезия, когерентность и контекстуальность [Сергеева, 2005].

Е. Ю. Стратийчук, анализируя проект Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, выделяет следующие компоненты письменной дискурсивной компетенции:

- адекватно применять правила построения текстов на иностранном языке для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм (описания, рассуждения, эссе и т. д.);
- применять основные способы построения аргументации в устных и письменных видах текста;
- уметь использовать потенциал иностранного языка для достижения коммуникативных целей и желаемого воздействия (выражение мнения, согласия/ несогласия, желания и т. д.) [Формирование ... 2010, с. 60].

По нашему мнению, представленные компоненты в некоторой мере ограничивают исследователя, затрудняя отбор оптимальных, универсальных критериев оценивания письменных произведений и определение уровня сформированности письменной дискурсивной компетенции.

Проанализировав точки зрения исследователей на компонентный состав письменной дискурсивной компетенции и учитывая выделенные в предыдущем параграфе типологические признаки письменного дискурса, мы изначально включили в состав данной компетенции пять компонентов: стратегический, тактический, жанровый, текстовый и лингво-риторический. Однако повторный анализ побудил нас задуматься над тем, что из поля зрения выпадает языковой компонент, отвечающий за оформление письменного дискурса различного вида в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи и поэтому являющийся принципиальным для письменного иноязычного общения. Ему уделяется недостаточно внимания на занятиях по иностранному языку, что приводит к снижению качества письменных произведений.

Необходимость выделения названного компонента подтверждается результатами констатирующего и разведывательного экспериментов, проведенных на третьем курсе факультета лингвистики [Черемисинова, 2012, с. 149-151]. Они показали, что письменные произведения обучающихся содержат достаточно большое количество лексических, грамматических и синтаксических ошибок, которые затрудняют понимание реципиентом

коммуникативной задачи пишущего. Самыми распространенными примерами являются нарушение лексической сочетаемости и валентности единиц, ошибки в согласовании времен, использовании артиклей и других служебных слов, в употреблении предлогов, склонении прилагательных, нарушение порядка слов в простом и сложном предложениях и т. д.

Поэтому оформление письменного дискурса в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи, принятыми в стране изучаемого иностранного языка, представляет значительную сложность для обучающихся особенно младших курсов, владеющих письменной речевой деятельностью как средством письменного иноязычного общения на относительно невысоком уровне, и тем самым требует систематической целенаправленной работы при овладении данной способностью.

В связи с этим мы расширили компонентный состав письменной дискурсивной компетенции за счет включения в него шестого, языкового компонента. В итоге структура письменной дискурсивной компетенции представлена совокупностью стратегического, тактического, жанрового, текстового, лингво-риторического и языкового компонентов (Рис. 4²), каждый из которых вносит вклад в приобретение обучающимися способности, лежащей в ее основе.

При этом стоит оговориться, что стратегический компонент включает межкультурную составляющую. Последняя предполагает осознание пишущим собственной культуры и признание культуры предполагаемого реципиента в качестве необходимого условия обогащения своего личного опыта, понимание иного образа жизни, ценностей и обычаев и отказ от существующих стереотипов и предубеждений [Бердичевский, 2002, с. 11].

² где КЗ – коммуникативная задача, СС – социокультурная ситуация, ПИО – письменное иноязычное общение, ПД – письменный дискурс



Рисунок 4. Структура письменной дискурсивной компетенции

Следующим шагом в исследовании письменной дискурсивной компетенции стало определение той дозы социального опыта, которая должна быть усвоена обучающимися для ее приобретения (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, А.В. Хуторский). Она включает опыт познавательной деятельности, представленный набором знаний, опыт репродуктивной деятельности, предполагающий соответствующие навыки, опыт творческой деятельности, основанной на комплексе умений, и опыт ценностно-ориентационной деятельности. В соответствии с этим в каждом компоненте письменной дискурсивной компетенции мы выделили набор определенных знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности, представленный ниже.

– *Знание* параметров социокультурной ситуации и обстоятельств протекания письменной коммуникации, необходимых для его функционирования, характеристик индивидуальности пишущего и

реципиента и уровня владения ими средствами письменного иноязычного общения, выраженного иноязычным речевым опытом;

- знание условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил коммуникативно-речевого этикета, присущих культуре субъектов письменного иноязычного общения;

- знание различий в стиле жизни, оценке прошлого родной страны и страны изучаемого языка, правил, необходимых для ориентации в другой стране, знание сложившихся стереотипов в отношении собственной культуры и культуры предполагаемого реципиента;

- знание коммуникативно приемлемых средств письменного иноязычного общения, оптимальных для решения коммуникативной задачи в рамках определенной социокультурной ситуации;

- знание характеристик функциональных стилей, жанрово-стилистических особенностей различных видов письменного дискурса;

- знание средств когезии и правил построения связного текста;

- знание способов построения лингво-риторических структур;

- знание языковых средств и правил их использования в письменной речевой деятельности как средстве письменного иноязычного общения.

- *Навык* репродуцирования социокультурной ситуации и коммуникативной задачи;

- лексические и грамматические навыки;

- навыки композиции:

- ✓ структурирования информации в соответствии с коммуникативной задачей и социокультурной ситуацией и с учетом лингво-риторических особенностей письменного дискурса;

- ✓ обеспечения связности и целостности фрагмента дискурса;

- ✓ эффективного использования средств когезии;

- ✓ построения лингво-риторических структур и композиционно-речевых форм.

- *Умение* анализировать социокультурную ситуацию, характеристики индивидуальности предполагаемого адресата и уровень владения им средствами письменного иноязычного общения, их взаимоотношения;
- умение осмысливать коммуникативную задачу и планировать коммуникативное поведение в соответствии с социокультурной ситуацией, коммуникативной задачей, характеристиками индивидуальности адресата и его иноязычным речевым опытом;
- умение осуществлять письменное иноязычное общение с учетом условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил этикета, присущих культуре субъектов письменной коммуникации;
- умение отбирать средства письменного иноязычного общения, оптимальные для решения коммуникативной задачи адресанта в определенной социокультурной ситуации с учетом ее параметров, характеристик индивидуальности предполагаемого адресата и иноязычного речевого опыта;
- умение правильно выбирать вид дискурса в зависимости от социокультурной ситуации и коммуникативной задачи и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими нормами и стереотипами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;
- умение оформлять предложения в виде связного, логичного, законченного текста, расчлененного на абзацы и правильно оформленного в этих пределах (вводить главную мысль абзаца с помощью ключевого предложения, развивать главную мысль, заключенную в ключевом предложении, последовательно передавать смысловое содержание, эффективно использовать средства когезии (местоимения, союзы, наречия) и т. д.);
- умение строить дискурс в соответствии с лингво-риторическими нормами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;

– умение оформлять дискурс в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи.

Что касается *опыта ценностно-ориентационной деятельности*, то он выступает в виде «образцового поведения» [Куклина, 2009, с. 9], ожидаемого от субъектов коммуникации при решении ими коммуникативной задачи в определенной социокультурной ситуации, т. е. в процессе создания письменного дискурса определенного вида. Он проявляется в готовности обучающихся в соответствии со своей личностной позицией и социальным статусом применять усвоенные знания, сформированные навыки и умения письменной речевой деятельности в отдельном акте коммуникации. Это предполагает наличие у них таких качеств, как личностная заинтересованность, мотивированность, активность, самостоятельность, ответственность за результаты своей письменной речевой деятельности, толерантность и терпимость по отношению к другой культуре и т. д.

Все вышеизложенное позволило уточнить понятие письменной дискурсивной компетенции, ее структуру и содержание и перейти к определению места данной компетенции среди других субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции как цели иноязычного образования направления подготовки «Педагогическое образование». Так, иноязычная коммуникативная компетенция предполагает способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом или программой пределах. Согласно документу Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» [The Common European Framework..., 2001] она подразделяется на лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции, последняя из которых охватывает компоненты первых двух компетенций (рис. 5³).

³ где КЗ – коммуникативная задача, СС – социокультурная ситуация, ПИО – письменное иноязычное общение, ПРД – письменная речевая деятельность

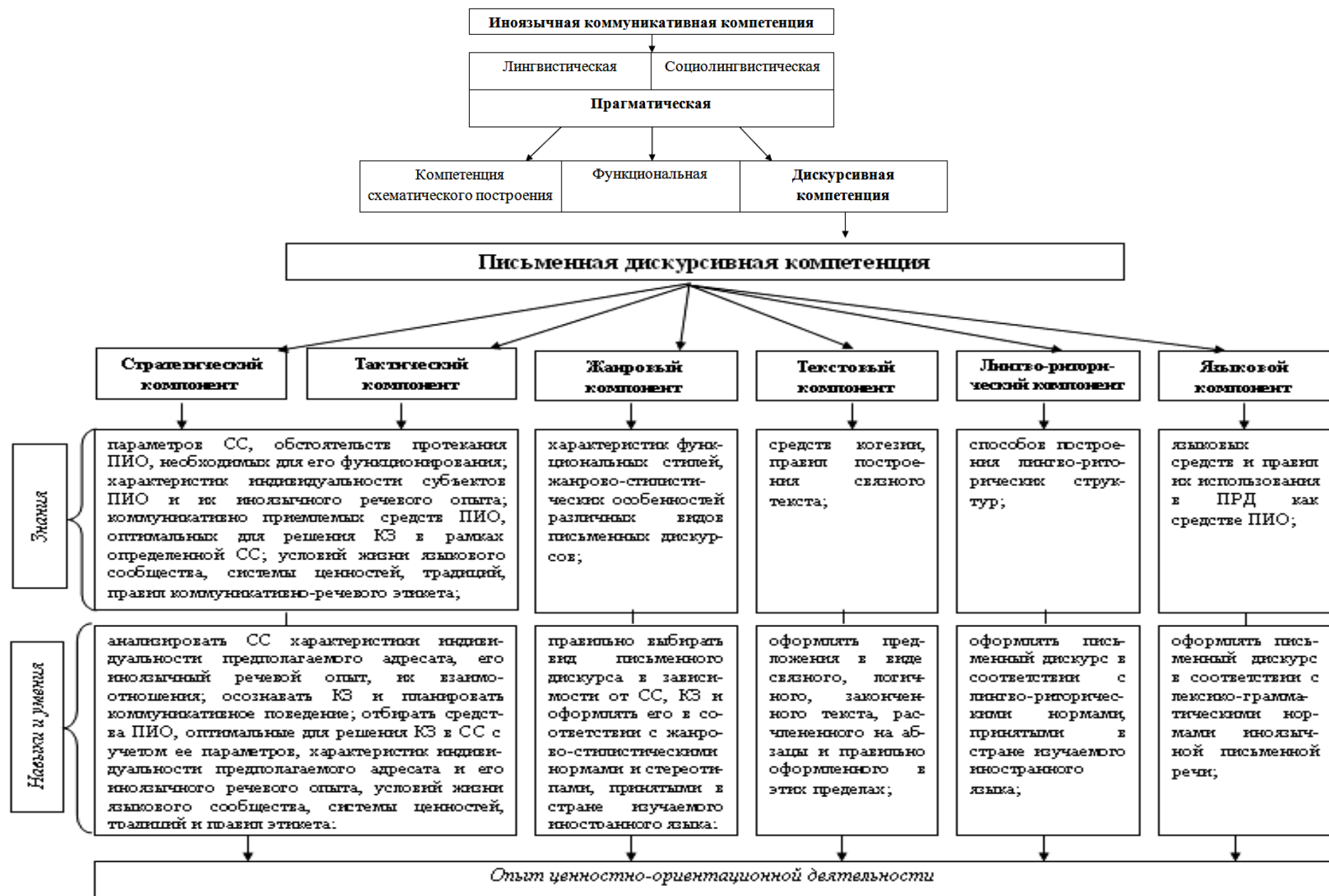


Рисунок 5. Компонентный состав письменной дискурсивной компетенции и ее место в структуре иноязычной коммуникативной компетенции выпускника направления подготовки «Педагогическое образование»

Прагматическая компетенция в свою очередь распадается на функциональную компетенцию, компетенцию схематического построения речи и дискурсивную компетенцию. В дискурсивной компетенции мы рассматриваем ее письменный вид, состоящий из шести компонентов, основанных на социальном опыте в совокупности знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности.

Заключительным шагом решения задач, поставленных в данном параграфе, стало выделение критериев сформированности письменной дискурсивной компетенции, которые помогут диагностировать ее уровень (рис. 6).

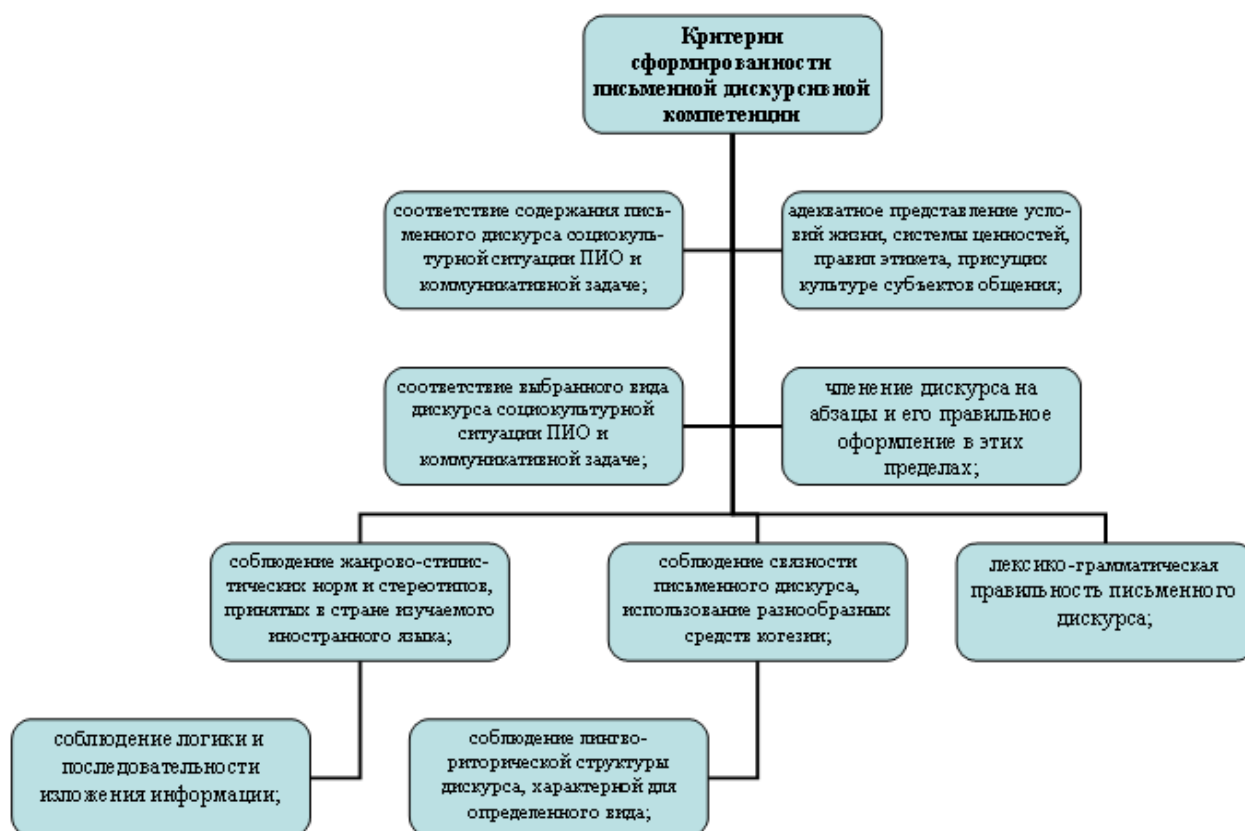


Рисунок 6. Критерии сформированности письменной дискурсивной компетенции

Таким образом, письменная дискурсивная компетенция является составной частью иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечивает обучающимся способность в соответствии со своим

социальным и иноязычным речевым опытом и личностными устремлениями осуществлять письменное иноязычное общение с предполагаемым реципиентом с помощью письменного дискурса определенного вида, решая тем самым стоящую перед ними коммуникативную задачу в рамках определенной социокультурной ситуации.

Она включает в себя следующие компоненты: стратегический, тактический, жанровый, текстовый, лингво-риторический и языковой субкомпетенции. В их основе лежит совокупность знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности, адекватная той дозе социального опыта, которая должна быть усвоена обучающимися для приобретения письменной дискурсивной компетенции. Данные компоненты выступают в тесной взаимосвязи, поэтому процесс ее формирования должен быть направлен на овладение обучающимися вуза всеми составляющими, что и учитывается нами при разработке методики формирования иноязычной письменного дискурсивной компетенции, находящейся в центре внимания второй главы диссертационного исследования.

Выводы по первой главе

Изучение письменного иноязычного общения с целью выявления факторов, обуславливающих процесс создания письменного дискурса как его продукта, сравнительно-сопоставительный анализ текста и дискурса для выделения типологических признаков письменного дискурса и их проявления в его различных видах и рассмотрение письменной дискурсивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции позволили сделать следующие выводы:

1. Письменное иноязычное общение как опосредованный вид коммуникации протекает в социокультурной ситуации, в которой пишущий как его субъект решает стоящую перед ним коммуникативную задачу с помощью адекватной совокупности средств (языков, механизмов, способов реализации). При этом он вступает во взаимодействие с предполагаемым реципиентом посредством письменного произведения, чтобы, воздействуя на него, получить желаемый результат.

2. Эффективность взаимодействия зависит от совокупности факторов, обуславливающих процесс функционирования письменного иноязычного общения и полученный в этом случае продукт. Таковыми в акте письменной коммуникации являются социокультурная ситуация и соответствующая ей коммуникативная задача, совокупность индивидуальных, субъектных и личностных характеристик пишущего, степень его осведомленности о предполагаемом реципиенте и уровень владения средствами письменного иноязычного общения.

3. Под средствами письменного иноязычного общения понимаются способы его реализации, обслуживаемые соответствующим языком (знаками письма) и лежащими в основе его функционирования общефункциональными (механизм осмысления, мнемической организации или речевой памяти и «упреждающего синтеза») и речевыми (механизм

внутреннего оформления или лексико-грамматического развертывания и внешнего оформления письменного произведения) механизмами.

Они обслуживаются письменной речью как способом реализации письменного иноязычного общения. Письменная речь отличается от устной речи по способу формирования и протекания мысли, психологическому содержанию и функциям, выполняемым в процессе письменной коммуникации, и находит воплощение в письменной речевой деятельности. Письменная речевая деятельность как продуктивный вид характеризуется собственным коммуникативным мотивом передать информацию в письменной форме, трехфазной структурой, включающей побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую, исполнительную фазы, фазу контроля / самоконтроля; и своим предметным содержанием.

4. Продуктом письменного иноязычного общения является письменный дискурс, поступающий к реципиенту в виде текста, зафиксированного на бумажном или электронном носителе. Результатом сравнительно-сопоставительного анализа стали типологические признаки письменного дискурса, выступающие в совокупности стратегического, тактического, жанрового, текстового и лингво-риторического признаков.

5. В отдельном виде письменного дискурса такие признаки проявляют свою специфику на стратегическом и связанном с ним тактическом, жанровом и лингво-риторическом уровнях. Данные признаки выступили основой для выделения и описания видов письменного дискурса, выступающих объектом обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование». Таковыми являются письмо различного рода, биография, аннотация, рецензия, эссе и научно-исследовательская работа.

6. Способность пишущего как индивидуальности в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей создавать различные виды дискурса для участия в письменном иноязычном общении с предполагаемым адресатом с целью получения ожидаемого результата

определяет письменную дискурсивную компетенцию как компонент иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза.

7. Она включает стратегический, тактический, жанровый, текстовый, лингво-риторический и языковой субкомпетенции, базирующиеся на социальном опыте в совокупности знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной деятельности. Перечисленные компоненты выступают во взаимосвязи, поэтому процесс формирования письменной дискурсивной компетенции должен быть направлен на формирование всех составляющих.

8. Содержание компонентов письменной дискурсивной компетенции легло в основу выявления критериев ее сформированности, которые диагностируют способность обучающихся создавать письменный дискурс определенного вида в соответствии с выделенными типологическими признаками.

Изложенное будет принято во внимание для проектирования методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование».

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ОПЫТНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1-3 КУРСОВ И ОПИСАНИЕ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В данной главе мы сначала представим методику формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза, разработанную с учетом теоретических положений, сформулированных в первой главе. Затем опишем результаты ее экспериментально-опытной проверки на 1-3 курсах направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата) направленность (профили) «Иностранный язык» и «Иностранный язык». Данная методика включает совокупность таких блоков, как целевой, концептуальный, предметно-содержательный, инструментальный и результативный.

Для ее применения в процессе обучения письменному иноязычному общению на 1-3 курсах перечисленные компоненты наполняются конкретным содержанием с учетом: а) индивидуальных, субъектных и личностных характеристик обучающихся данного возраста; б) места иностранного языка в учебном плане; в) содержания учебно-методических комплексов, применяемых на этих курсах.

Выбор 1-3 курсов объясняется, во-первых, тем, что письменная дискурсивная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции не являлась целью формирования в общеобразовательной школе, где ее содержание частично включено в состав речевой компетенции. Последняя представляет собой способность пользоваться разными способами формирования и формулирования мыслей посредством иностранного языка при восприятии и порождении речи лишь на уровне средства, т. е. письменной речевой деятельности. Тем самым обучение велось в рамках средств коммуникации, а не письменного иноязычного общения, без учета

факторов, обуславливающих его функционирование в процессе создания письменных произведений.

Во-вторых, учебно-методические комплексы по иностранному языку не обеспечивают полный набор условий для формирования письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза. И наконец, результаты констатирующего эксперимента, проведенного на 1-3 курсах, показали относительно невысокий уровень владения обучающимися средствами письменного иноязычного общения.

Все это говорит о необходимости организовать целенаправленное формирование иноязычной письменной дискурсивной компетенции в совокупности всех компонентов на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование» при пятилетнем сроке обучения, чтобы на последующих курсах осуществить ее дальнейшее развитие для приобретения обучающимися способности вступать в письменное иноязычное общение в качестве активных его субъектов.

2.1. Концептуальный и предметно-содержательный блоки методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза

В центре внимания данного параграфа находятся первые три блока проектируемой методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции: целевой, концептуальный и предметно-содержательный.

Целевой компонент включает цель и задачи, стоящие перед преподавателем при формировании иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза. Основным требованием, предъявляемым к специалистам направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата), направленность (профили) «Иностранный язык» и «Иностранный язык», является приобретение ими

способности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4) [Федеральный ..., 2016].

В сфере письменной коммуникации данное требование предполагает овладение обучающимися способностью осуществлять письменное иноязычное общение с учетом особенностей письменного дискурса в культуре страны изучаемого языка и достигается соответствующим уровнем сформированности письменной дискурсивной компетенции. В связи с этим проектируемая методика имеет *целью* формирование у обучающихся 1-3 курсов иноязычной письменной дискурсивной компетенции в совокупности ее компонентов: стратегического, тактического, жанрового, текстового, лингво-риторического и языкового, реализация которой достигается в ходе решения таких задач:

- передачи знаний, входящих в содержание письменной дискурсивной компетенции;
- формирования навыков и развития умений, лежащих в основе компонентов письменной дискурсивной компетенции;
- передачи опыта ценностно-ориентационной деятельности как составляющей содержания письменной дискурсивной компетенции.

Результатом сформированности письменной дискурсивной компетенции должен стать такой уровень владения ею обучающимися, который позволит перейти к ее совершенствованию, а затем и к окончательному развитию на старших курсах факультета лингвистики, чтобы выпускники стали полноценными участниками письменного иноязычного общения.

Следующий, *концептуальный блок* определяет как содержание, так и средства формирования письменной дискурсивной компетенции на 1-3 курсах. Он представляет совокупность компетентностного, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов, которые, в свою

очередь, находят отражение в наборе принципов, обуславливающих процесс ее формирования в ходе письменного иноязычного общения.

Ведущую роль среди названных подходов играет *компетентностный подход* (К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, N. Chomsky, J.A. van Ek, D. Hymes и др.), обосновывающий цель-результат современного иноязычного образования в соответствии с ФГОС ВО 3-го поколения. Данный подход определяет цель и задачи обучения письменному иноязычному общению, ориентированные на приобретение обучающимися письменной дискурсивной компетенции, а также параметры оценки образовательных результатов.

Они выражаются, во-первых, в способности пишущего в соответствии со своим социальным и иноязычным речевым опытом создавать письменные дискурсы разного назначения, адресованные предполагаемому реципиенту, в процессе решения коммуникативной задачи в конкретной социокультурной ситуации письменного иноязычного общения, а, во-вторых, в его развитии «как индивидуальности, самостоятельной в проектировании жизненных и профессиональных задач, в порождении личностных смыслов» [Асмолова].

Такой иноязычный образовательный процесс ориентирован на понимание и осмысление информации, поиск подходов и способов решения проблем в практической деятельности обучающихся и учитывает: а) знания, навыки и умения, необходимые для осуществления письменной речевой деятельности как средства письменного иноязычного общения; б) опыт ценностно-ориентационной деятельности обучающихся; в) их иноязычный речевой опыт; и г) индивидуальные, субъектные и личностные характеристики.

Следующий, *лично-деятельностный* подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) с позиции преподавателя предполагает специальную организацию и управление учебной деятельностью обучающихся, направленной на решение коммуникативных задач при овладении ими

письменным иноязычным общением, с учетом «интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития их творческого потенциала» [Кулюткин, 2005, с. 9].

Из определения вытекает, что в центре образовательного процесса находится обучающийся, являющийся субъектом письменного иноязычного общения и выступающий как индивидуальность с полной совокупностью присущих ему индивидуальных, субъектных и личностных характеристик. Он предстает активным, сознательным и самостоятельным участником учебной деятельности по овладению письменным иноязычным общением в процессе создания определенного вида письменного дискурса при решении той или иной коммуникативной задачи.

Третьим подходом, который реализуется в проектируемой методике, является *коммуникативно-когнитивный подход* (И.Л. Бим, Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, Г.А. Китайгородская, А.В. Кравченко, Е.С. Кубрякова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.). Данный подход предполагает единство процесса коммуникации, в ходе которого обучающийся создает письменный дискурс, используя свой социальный и иноязычный речевой опыт, при решении коммуникативной задачи, и когнитивного процесса, включающего необходимую в этом случае последовательность ментальных действий. К ним относятся действия наблюдения нового, припоминания знаний, констатации неадекватности имеющегося знания, выдвижения гипотез, формирования первичных представлений, их экспериментальной проверки и коррекции (Л.С. Выготский, А.М. Шахнарович, П.Я. Гальперин) [Луцинская, 2010, с. 135].

Основные положения представленных подходов нашли реализацию в наборе принципов, обуславливающих проектируемую методику формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование». Рассмотрим эти принципы подробнее.

Исходя из ведущей роли компетентностного подхода в современном иноязычном образовании, в качестве базового принципа методики формирования письменной дискурсивной компетенции выступает *принцип соответствия цели и задач методики обучения ожидаемому результату*. Таковым является сформированность иноязычной письменной дискурсивной компетенции, уровень владения которой к концу третьего года обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» должен соответствовать уровню B₂ Европейской системы уровней владения иностранным языком [Общеввропейские..., 2003]. В связи с этим обучающийся 3 курса с «высоким уровнем» сформированности письменной дискурсивной компетенции, максимально приближенным к уровню B₂, должен обладать следующими способностями:

а) анализировать социокультурную ситуацию в совокупности обстоятельств ее протекания, характеристики индивидуальности предполагаемого адресата и уровень владения средствами письменного иноязычного общения, их взаимоотношения, осознавать стоящую перед ним коммуникативную задачу и тем самым планировать свое коммуникативное поведение для ее решения;

б) осуществлять письменное иноязычное общение с учетом условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил этикета и т. д., присущих культуре субъектов коммуникации;

в) отбирать средства письменного иноязычного общения, оптимальные для решения коммуникативной задачи в определенной социокультурной ситуации общения;

г) правильно выбирать вид письменного дискурса в зависимости от социокультурной ситуации и коммуникативной задачи и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими и лингво-риторическими нормами и стереотипами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;

д) представить предложения в виде связного, логичного, законченного текста, расчлененного на абзацы и правильно оформленного в этих пределах;

е) оформить письменный дискурс в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи.

Именно данный подход обуславливает цель-результат проектируемой методики, каковым является, как мы показали выше, определенный уровень сформированности у обучающихся 1-3 курсов иноязычной письменной дискурсивной компетенции в совокупности ее компонентов. Она реализуется в ходе решения таких задач: передать знания и определенную дозу опыта ценностно-ориентационной деятельности, а также сформировать навыки и развить умения, лежащие в основе всех ее компонентов, что обеспечит в конечном итоге достижение ожидаемого результата.

Личностно-деятельностный подход определил *принцип личностной обусловленности письменного иноязычного общения его субъектов*. Он проявляется в том, что обучающийся, ориентируясь в возникшей социокультурной ситуации как единицы социокультурной среды, выявляет личностную значимость того письменного дискурса, который ему необходимо создать. Это побуждает его принять коммуникативную задачу, сформулированную преподавателем, или предложить свою и провести выбор средств письменного иноязычного общения, обеспечивающих ее успешное решение, то есть достижение ожидаемого результата.

Вторым принципом, вытекающим из данного подхода, является *принцип деятельностной основы обучения*. Он предполагает включение обучающихся в качестве активных, сознательных и самостоятельных субъектов образовательного процесса в письменное иноязычное общение, средством которого выступает письменная речевая деятельность. В зависимости от коммуникативной задачи, решаемой пишущим, и принимая во внимание характеристики предполагаемого реципиента как индивидуальности, на мотивационно-побудительной фазе у него возникает мотив и замысел будущего письменного произведения, т. е. он выполняет действия по определению содержания и формы будущего письменного произведения.

На аналитико-синтетической фазе пишущий осуществляет действия по программированию, уточнению содержания создаваемого письменного дискурса, логической последовательности смысловых блоков и их языковой правильности. Фиксация запланированного с помощью графических знаков осуществляется на исполнительной фазе с помощью действий графического оформления и оперирования материалом при постоянном контроле процесса с точки зрения точности решения коммуникативной задачи, соответствия социокультурной ситуации, характеристикам индивидуальности предполагаемого реципиента, а также лексически, грамматически и стилистически правильного использования языковых средств. Реакция реципиента на получившийся в ходе этой деятельности продукт в виде ответа в устной или письменной форме, действия или поступка является результатом описанного процесса.

Коммуникативно-когнитивный подход позволяет выделить принципы коммуникативной направленности, функциональности и аутентичности, отражающие его первый компонент, а также принцип когнитивной направленности и сравнительно-сопоставительный принцип, адекватные второй составляющей данного подхода.

Следуя *принципу коммуникативной направленности* и тесно связанному с ним *принципу функциональности*, процесс обучения созданию письменных дискурсов организуется в естественных социокультурных ситуациях письменного иноязычного общения или максимально приближенных к ним [Щукин, 2004, с. 165], лично значимых для обучающихся и учитывающих характеристики индивидуальности и иноязычный речевой опыт как адресанта, так и предполагаемого адресата. Такие социокультурные ситуации обуславливают коммуникативную задачу (сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение), на решение которой и направлен процесс письменного иноязычного общения, и побуждают их к созданию соответствующего вида письменного дискурса. У обучающихся появляется заинтересованность в выполняемой работе,

поскольку они знакомятся с видами письменного дискурса, которые пригодятся не только в учебной, но и в дальнейшей личной и профессиональной деятельности.

Данные принципы подразумевают необходимость совместного формирования компонентов письменной дискурсивной компетенции и определяют, что овладение обучающимися письменным иноязычным общением протекает в определенной социокультурной ситуации при решении ими коммуникативной задачи в процессе построения письменного дискурса с помощью письменной речевой деятельности как его средства.

Следующим принципом, обусловленным коммуникативным подходом, является *принцип аутентичности*. Он применяется в отношении образцов дискурса, используемых преподавателем для обучения созданию собственных письменных произведений. При этом акцент делается на подбор таких дискурсов, которые характерны для реальной коммуникации в стране изучаемого иностранного языка, показывают способы решения конкретной коммуникативной задачи в определенной социокультурной ситуации, а также служат источником информации и средством повышения мотивации к осуществлению письменного иноязычного общения [Щепилова, 2005, с. 150].

Аутентичность присуща всем компонентам письменной дискурсивной компетенции. Она, например, проявляется на стратегическом и тактическом уровнях как отражение в письменном дискурсе аутентичной социокультурной ситуации, коммуникативной задачи, характеристик индивидуальности субъектов коммуникации и их иноязычного речевого опыта, а также условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил этикета, присущих культуре субъектов письменного иноязычного общения.

На жанровом уровне в письменном дискурсе учитываются жанрово-стилистические нормы и стереотипы, принятые в стране изучаемого языка. На языковом уровне используются разнообразные лексико-фразеологические единицы и свойственные иностранному языку грамматические структуры,

адекватные социокультурной ситуации, коммуникативной задаче и уровню владения субъектами коммуникации средствами письменного иноязычного общения.

Принцип когнитивной направленности предполагает такую организацию учебного процесса по формированию письменной дискурсивной компетенции, которая совпадает с естественным путем познания, подразумевающим постоянное решение речемыслительных задач, стимулирующих развитие мыслительных и интеллектуальных способностей обучающихся, их включение в познавательную деятельность и опору на имеющийся социальный опыт [Луцинская, 2010, с.54-55]. При этом процесс познания осуществляется благодаря серии последовательно сменяющих друг друга действий: наблюдение нового, припоминание имеющихся знаний, констатация их неадекватности по отношению к наблюдаемому знанию, выдвижение гипотезы, формирование первичного представления, его экспериментальная проверка и коррекция.

При работе над образцом письменного дискурса определенного вида обучающиеся, во-первых, анализируют социокультурную ситуацию, в которой создавался письменный дискурс, и коммуникативную задачу пишущего, выдвигают гипотезу о характеристиках адресанта, уровне владения им средствами письменного иноязычного общения и том, насколько пишущий был осведомлен о предполагаемом реципиенте. Во-вторых, наблюдают проявление и использование жанрово-стилистических и социокультурных характеристик данного вида, реализацию языковых явлений, адекватных социокультурной ситуации, коммуникативной задаче и иноязычному речевому опыту субъектов коммуникации, делают выводы о лингво-риторической структуре и текстовых характеристиках письменного дискурса определенного вида и т. д.

В процессе самостоятельного создания письменного дискурса обучающиеся также уточняют параметры социокультурной ситуации, определяют коммуникативную задачу, обдумывают возможные

характеристики предполагаемого адресата и их взаимоотношения и тем самым планируют свое коммуникативное поведение, отбирая средства письменного иноязычного общения, оптимальные для достижения ожидаемого результата. В соответствии с выделенными параметрами обучающиеся оформляют будущее письменное произведение на жанровом, текстовом, лингво-риторическом и языковом уровнях. Их мыслительные и интеллектуальные способности проявляют также при проверке и коррекции собственных письменных произведений, а также при ответной реакции на продукты письменного иноязычного общения, выступая в роли реципиентов.

В результате обучающиеся приобретают знания: а) основных характеристик функциональных стилей и их жанрово-стилистических особенностей; б) средств когезии; в) способов построения риторических структур, композиционно-речевых форм; г) правил построения различных видов письменного дискурса; д) правил использования языковых единиц; е) коммуникативно-речевого этикета, норм и традиций, принятых в стране изучаемого иностранного языка; ж) коммуникативно приемлемых средств письменного иноязычного общения, оптимальных для реализации конкретной коммуникативной задачи в определенной социокультурной ситуации.

Благодаря этому происходит формирование и развитие у обучающихся необходимых для реализации коммуникативной задачи когнитивных способностей обобщать материал, высказывать свою точку зрения на проблему, аргументировать мнение, анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, сравнивать объекты друг с другом с целью выделения общих и отличительных черт и т. д.

С этим принципом тесно связан *сравнительно-сопоставительный принцип*. При овладении написанием различных письменных дискурсов обучающиеся осуществляют сравнение одного вида со схожим видом в родной культуре, производят сопоставление видов в немецкоговорящих странах и в родной стране, соотносят разные виды письменного дискурса

друг с другом с целью определения их отличительных признаков, лингвориторической структуры и правильности оформления в отдельном акте письменного иноязычного общения, например, сравнение различных видов письма, эссе, биографии и т. д.

Данный принцип позволяет лучше понимать способы оформления мыслей в письменной форме с учетом культуры, речевого этикета, норм и традиций страны изучаемого иностранного языка и развить лингвистическое сознание обучающихся, поскольку они осуществляют сопоставление языковых (лексических и грамматических) и жанрово-стилистических явлений в иностранном и родном языках, что способствует эффективному формированию навыков и развитию умений письменной речевой деятельности как средства письменного иноязычного общения.

Таким образом, концептуальной основой проектируемой методики формирования письменной дискурсивной компетенции выступает совокупность компетентностного, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов, которые воплощаются в наборе соответствующих принципов, что нашло отражение на рисунке 7.



Рисунок 7. Концептуальная основа методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции

Представленные подходы и отражающие их принципы определяют *предметно-содержательный* блок проектируемой методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза. Вслед за Н. Д. Гальсковой, мы понимаем под содержанием обучения совокупность предметного и процессуального аспектов. Предметный аспект соотносится с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения иностранному языку. Процессуальный аспект составляют навыки и умения использования приобретенных знаний с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации [Гальскова, 2004, с. 123]. Рассмотрим данные аспекты применительно к методике формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов вуза.

Состав предметного аспекта содержания проектируемой методики представлен сферами, конкретными темами и социокультурными ситуациями письменного иноязычного общения, определяющими содержание письменных дискурсов, которые должны научиться создавать обучающиеся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование», знаниями, лежащими в основе компонентов письменной дискурсивной компетенции, и языковыми средствами.

Под *сферами* общения мы понимаем, вслед за В. Л. Скалкиным, совокупность однородных социокультурных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевых побуждений субъектов коммуникации, их взаимоотношений и обстановки письменного иноязычного общения [Скалкин, 1981, с.61]. Он выделяет восемь сфер человеческого общения: социально-бытовую, семейную, профессионально-трудовую, социально-культурную, зрелищно-массовую, административно-правовую, сферу общественной деятельности и игр и увлечений.

Согласно ФГОС ВО [Федеральный ..., 2016] обучающиеся направления подготовки «Педагогическое образование» овладевают иностранным языком в рамках а) профессионально-трудовой (образовательной); б) социокультурной; и в) социально-бытовой сфер

письменного иноязычного общения, соотносимых с видами деятельности, опосредованными письменной речью (профессиональной, учебной, учебно-исследовательской и эпистолярной).

В рамках перечисленных сфер выделяется определенная совокупность *тем*, составляющих предмет рассмотрения в социокультурной ситуации письменного иноязычного общения. При этом под темой понимается, с одной стороны, предметная область, обобщенное наименование широкого фрагмента действительности. С другой стороны, тема рассматривается как «принадлежность» конкретного письменного дискурса, порожденного в конкретной социокультурной ситуации в соответствии с конкретной коммуникативной задачей [Гальскова, 2004, с. 129].

В нашем исследовании при отборе тем мы опирались на Образовательную программу и учебно-методический комплекс дисциплины «Практический курс немецкого языка» [Основная ..., 2010, 2011]. Согласно перечисленным документам студенты 1-3 курсов факультета лингвистики работают в рамках тем, представленных в таблице 8.

Таблица 8

Темы, подлежащие изучению на 1-3 курсах факультета лингвистики

Курс обучения			
Темы	І курс	ІІ курс	ІІІ курс
	Учеба	Путешествие	Еда и напитки
	Рабочий день	Гостиница	Правила хорошего тона
	Профессия	Почта, телефон	Человек: характер и эмоциональное состояние
	Биография	Германия	Средства массовой информации

Из таблицы видно, что обучающиеся работают в рамках тем, как ориентированных на культуру страны изучаемого языка (например, «Учеба в Германии», «Телевидение Германии», «Еда и напитки в Германии» т.д.), так

и адаптированных, отражающих затекстовую социокультурную реальность (например, «Путешествие по Германии», «Германия» и т.д.).

Сферы и темы конкретизируются в *социокультурных ситуациях* письменного иноязычного общения. Они рассматриваются как сложное целое, включающее в себя совокупность неречевых и речевых условий, организующих взаимодействие субъектов письменной коммуникации.

Как мы показали в 1.1 первой главы, к неречевым условиям относятся а) цель письменного иноязычного общения, реализующаяся в отдельном акте коммуникативной задачей (сообщить, убедить, осудить, объяснить и т. п.); б) предмет рассмотрения (событие, поступок, спорное субъективное утверждение и т. п.); и в) взаимоотношения субъектов общения; а под речевыми – наличие необходимого и достаточного языкового и речевого материала, имеющегося в иноязычном речевом опыте пишущего и реципиента. Такая социокультурная ситуация обуславливает характер, направленность, форму и содержание общения субъектов письменной коммуникации.

Так, например, обучающимся третьего курса в рамках темы «Средства массовой информации» предлагается социокультурная ситуация, побуждающая их вступить в письменное иноязычное общение с предполагаемым реципиентом: Представьте, что Вы участвуете в социальном проекте по обучению пожилых людей компьютерной грамотности и пользованию Интернетом. Вы пишете эссе, которое может стать основой статьи в одной из немецких газет, с целью убедить пенсионеров в необходимости компьютера и Интернета в современном обществе.

Следующим компонентом предметного содержания методики формирования письменной дискурсивной компетенции являются *виды письменного дискурса*, которые должны научиться создавать обучающиеся 1-3 курсов в рамках выделенных сфер, тем и социокультурных ситуаций. При их определении мы исходили из положений: а) рассмотрению подвергаются

письменные дискурсы, предложенные в теоретической главе в качестве объекта обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование»: аннотация, рецензия, эссе, исследовательская работа, биография (резюме, CV), личное и деловое письмо (на бумажном или электронном носителе); б) учитываются психолого-педагогические особенности обучающихся 1-3 курсов, лежащие в основе их индивидуальности; и в) иноязычный речевой опыт, т. е. уровень владения средствами письменного иноязычного общения.

Раскроем последние два положения применительно к методике формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции, воспользовавшись исследованиями М. В. Гамезо, Д. А. Донцова, М. В. Донцовой, И. А. Зимней, Л. М. Орловой, Е. А. Петровой, Л. Д. Столяренко и др., а также результатами наблюдений за обучающимися указанного возрастного периода на занятиях по немецкому языку.

Данный возраст (от 17 до 21 года) характеризуется психологической готовностью обучающихся к профессиональному и личностному самоопределению, базирующемуся на системе мировоззрений, ценностных ориентаций и развитых форм теоретического мышления, присущих представителям данного возрастного периода. У них отмечаются высокие величины показателей развития систематического и критического мышления, увеличение объема памяти и рост концентрации внимания на изучаемом материале [Гамезо, 2003, с. 227-230].

За счет «активной перестройки» (М.В. Гамезо) в мыслительных функциях, они рассматриваются в качестве активных субъектов учебной деятельности с наиболее высоким образовательным уровнем и «уровнем познавательной мотивации», заинтересованных в овладении умениями планирования, организации своей деятельности и оценке ее результатов. Личность обучающихся к этому времени практически полностью сформирована и отличается осознанностью жизненных планов и перспектив, активным развитием нравственных и эстетических чувств, становлением и

стабилизацией характера и овладением полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и т. д. [Зимняя, 1999, с. 183-186]

В образовательном процессе они достаточно легко вступают в письменное иноязычное общение с предполагаемыми реципиентами в качестве активных субъектов, самостоятельно организующих свою письменную речевую деятельность как его средство, направленную на решение профессионально ориентированных коммуникативных задач в определенной социокультурной ситуации [Донцов, 2013, с. 37-38]. Кроме того, обучающиеся осваивают нормы социально-статусных и ролевых взаимоотношений в рамках профессиональной, социокультурной и социально-бытовой сфер, как, например, написание своей биографии (резюме) для работодателя на конкретную вакансию с целью устройства на работу за рубежом, что соответствует тематическому плану дисциплины «Практический курс немецкого языка» для 1 курса (Таблица 8).

В данном возрасте продолжает развиваться потребность в самоутверждении [Гамезо, 2003, с. 234]. Она проявляется в стремлении обучающихся в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей создавать письменные дискурсы различного назначения и вида для того, чтобы оказать влияние на предполагаемого реципиента, доказать правоту своей точки зрения, убедить в значимости предлагаемой информации и т. д. В качестве подтверждения можно привести такую социокультурную ситуацию: Представьте, что Вы работаете в редакции научно-популярного журнала и готовите очередной выпуск к печати. Напишите главному редактору аннотацию к прочитанной статье с целью сообщения ее основного содержания и подтверждения соответствия тематике издания.

Результаты наблюдений на занятиях по иностранному языку позволили констатировать у *первокурсников* стремление к аргументированности и критичности доказательства. Однако в их письменных произведениях

проявляется недостаточная полнота, весомость и глубина приводимых аргументов, а обоснование часто подменяется пересказом происходящих событий или явлений. Кроме того, обучающиеся достаточно слабо дифференцируют разницу между такими коммуникативными задачами, как доказательство и убеждение, не осознают в полной мере максимальную степень коммуникативности убеждения.

Не все первокурсники владеют в достаточной мере навыками отбора главной и второстепенной информации, членения текста на абзацы и оформления его в этих пределах. Трудности вызывает также оформление информации с учетом целостности и связности, а используемые средства когезии являются зачастую однообразными. Студенты уделяют недостаточно внимания организации письменного дискурса в соответствии с жанрово-стилистическими и лингво-риторическими особенностями конкретного вида, не всегда учитывают все параметры социокультурной ситуации и характеристики индивидуальности предполагаемого реципиента.

Что касается их иноязычного речевого опыта, то уровень владения первокурсниками средствами письменного иноязычного общения, как показывают письменные работы за несколько лет, зачастую не превышает порогового уровня A₂ Европейской системы. Это позволяет в процессе формирования письменной дискурсивной компетенции лишь частично опереться на приобретенный в школе опыт письменной речевой деятельности по написанию таких видов письменного дискурса, как личное письмо, поздравительная открытка, биография, зафиксированных в Программах по немецкому языку для среднего общего образования [Немецкий язык: Примерная программа..., 2004].

На *втором курсе* обучающиеся должны демонстрировать развитие умений обобщения, смысловой обработки материала, бóльшую насыщенность предложений и высокую комплексированность мысли. Это проявляется в способности объективно передавать полученную информацию, сокращать и перефразировать ее, обобщать, выделять главное и

второстепенное, анализировать и синтезировать материал, что пригодится им при написании рефератов, курсовых работ, статей на родном и иностранном языке и обеспечивается при обучении написанию аннотации и рецензии на иностранные источники.

Данные письменные дискурсы относятся к вторичным текстам и входят в сферу профессиональной и учебно-научной деятельности. Они способствуют дальнейшему формированию у обучающихся способности в опоре на свой иноязычный речевой опыт создавать письменные дискурсы в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей, адресованные предполагаемому реципиенту с присущими ему характеристиками и учетом уровня владения им средствами письменного иноязычного общения.

Третий курс факультета иностранных языков ставит своей целью достижение уровня, максимально приближенного к уровню B₂ Европейской системы уровней владения, предполагающего способность создавать четкие и подробные письменные произведения на различные темы и выражать свое мнение по основным вопросам. Это означает владение не только умением правильно оформлять письменные дискурсы различного вида, но и такими когнитивными умениями, как обобщать, анализировать, сравнивать, убеждать, аргументировать, выделять, синтезировать, оценивать материал и т. д.

Однако, ввиду пока еще недостаточного уровня владения названными умениями, целесообразно начать с более простых видов эссе (описательного, повествовательного, сравнительно-сопоставительного, убеждающего), а уже на старших курсах развивать умения создавать аргументированное эссе, поскольку оно является наиболее сложным видом письменного дискурса и предполагает сформированность значительного количества когнитивных умений на достаточно высоком уровне. Это поможет обучающимся в дальнейшем овладеть способностью писать научно-исследовательские работы на иностранном языке. Все вышеизложенное позволяет нам

представить виды письменного дискурса, предназначенные для обучения созданию на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование» (рис. 8).

На рисунке видно, что на первом курсе обучающимся предлагается научиться создавать личное письмо на бумажном или электронном носителях и биографию (резюме/CV). На втором курсе перечень видов письменного дискурса дополняется аннотацией и рецензией. Третий курс предполагает наряду с перечисленными письменными дискурсами также обучение созданию различных видов эссе.

I курс	II курс	III курс
Л и ч н о е п и с ь м о (на бумажном и электронном носителях) биография	а н н о т а ц и я , р е ц е н з и я	э с с е : описательное, повествовательное, сравнительно-сопоставительное, убеждающее

Рисунок 8. Виды письменного дискурса как объект обучения на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование»

Предметный аспект содержания проектируемой методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции включает также *знания, лежащие в основе компонентов письменной дискурсивной компетенции*. Напомним, что в стратегическом компоненте мы рассматриваем также межкультурную составляющую. Последняя предполагает осознание пишущим собственной культуры и признание культуры предполагаемого реципиента в качестве необходимого условия

обогащения своего личного опыта, понимание иного образа жизни, ценностей и обычаев и отказ от существующих стереотипов и предубеждений [Бердичевский, 2002, с. 11].

К таким знаниям относятся знания: а) параметров социокультурной ситуации и обстоятельств протекания письменного иноязычного общения, характеристик индивидуальности пишущего и реципиента и их иноязычного речевого опыта; б) условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил коммуникативно-речевого этикета, присущих культуре субъектов письменного иноязычного общения; различий в стиле жизни, оценке прошлого родной страны и страны изучаемого языка, правил, необходимых для ориентации в другой стране; в) коммуникативно приемлемых средств письменного иноязычного общения, оптимальных для решения коммуникативной задачи в рамках определенной социокультурной ситуации; г) характеристик функциональных стилей, жанрово-стилистических особенностей различных видов письменного дискурса; д) средств когезии и правил построения связного текста и т. д. (Глава 1, 1.3).

И, наконец, последним компонентом предметного содержания методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции являются *языковые средства письменного иноязычного общения*. Они представлены языковыми знаниями, т. е. знаниями основ изучаемого языка как системы, правилами построения языковых и речевых единиц в связный письменный текст, понятиями с разными значениями в родном и иностранном языках, а также нравственными и этическими категориями.

Процессуальный аспект содержания методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции предполагает наличие у обучающихся навыков и умений письменной речевой деятельности как средства письменного иноязычного общения. При этом под навыками мы понимаем относительно самостоятельные действия в системе сознательной письменной речевой деятельности, ставшие, благодаря полной совокупности

качеств (автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность, относительная сложность), одним из условий выполнения этой деятельности [Пассов, 1989, с. 33]. Умения рассматриваются в качестве сознательной письменной речевой деятельности, основанной на системе подсознательно функционирующих действий и направленной на решение коммуникативных задач в определенных социокультурных ситуациях письменного иноязычного общения [Там же, с. 37].

Мы солидарны с Е. И. Пассовым в том, что в основе умений письменной речевой деятельности кроме таких *навыков*, как каллиграфии и орфографии, лексических и грамматических, определяющих языковую правильность созданного письменного произведения, лежат навыки композиции, т. е. построения и оформления определенного вида письменного дискурса [Там же, с. 213]. Однако навыки каллиграфии и орфографии не являются объектами обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» и поэтому не входят в процессуальный аспект предметно-содержательного блока проектируемой методики.

Перечисленные навыки выступают неременным условием формирования *умений* письменной речевой деятельности как средства письменного иноязычного общения, входящих в состав компонентов письменной дискурсивной компетенции, описанных в предыдущей главе. Перечислим некоторые из них:

- умение выбора лингвистических средств в зависимости от социокультурной ситуации письменного иноязычного общения, коммуникативной задачи и иноязычного речевого опыта пишущего;
 - умение выбора вида письменного дискурса, соответствующего социокультурной ситуации и коммуникативной задаче;
 - умение эффективного использования средств когезии (местоимений, союзов, наречий и т. д.);
 - умение реализовать различные пути развертывания темы:
- 1) вводить главную мысль абзаца с помощью ключевого предложения;

- 2) развивать главную мысль, заключенную в ключевом предложении;
- 3) логично, последовательно передавать смысловое содержание письменного дискурса;
 - умение строить лингво-риторические структуры и композиционно-речевые формы, характерные для того или иного вида письменного дискурса;
 - умение структурировать текст в соответствии с жанрово-стилистическими особенностями и т. д. (подробно Глава 1, 1.3).

Отообразим представленные компоненты предметно-содержательного блока методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов на рисунке 9.

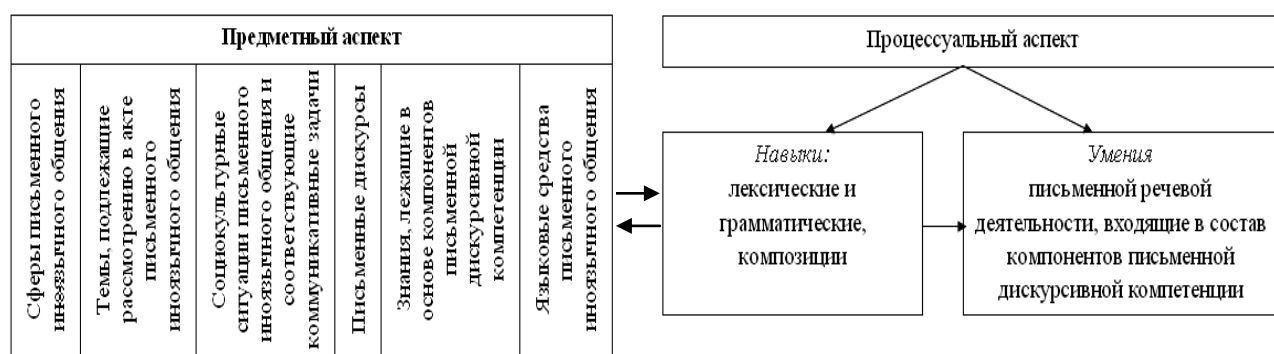


Рисунок 9. Предметно-содержательный блок методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции

Таким образом, мы определили цель проектируемой методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции, ее концептуальные основы и предметно-содержательный блок. Перечисленные компоненты находят реализацию в инструментальном блоке методики, направленном на достижение запланированного результата, каким и является письменная дискурсивная компетенция. Именно об этом и пойдет речь в следующем параграфе.

2.2. Инструментальный и результативный блоки методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза

Инструментальный блок проектируемой методики представлен подсистемой упражнений для обучения написанию различных видов письменного дискурса, результатом применения которой должна стать иноязычная письменная дискурсивная компетенция, обеспечивающая обучающемуся способность осуществлять письменное иноязычное общение на уровне максимально приближенном к уровню B₂ Европейской системы уровней владения иностранным языком [Общеввропейские..., 2003] (рис. 10). Данная подсистема является составной частью общей системы упражнений, предназначенной для формирования иноязычной коммуникативной компетенции как цели иноязычного образования на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование».

При разработке предлагаемой подсистемы упражнений мы исходили, во-первых, из того, что письменный дискурс является продуктом письменного иноязычного общения, поэтому каждое упражнение, предназначенное для обучения его созданию, должно содержать характеристики, присущие письменной коммуникации. Таковыми, как мы доказали в первой главе, являются факторы, обуславливающие функционирование письменного иноязычного общения. К ним относятся наличествующая социокультурная ситуация и соответствующая ей коммуникативная задача, характеристики индивидуальности пишущего и предполагаемого реципиента и их иноязычный речевой опыт, т. е. владение ими средствами письменного иноязычного общения. Названные факторы пронизывают весь процесс создания письменного дискурса, выступая в виде обязательных качественных характеристик упражнений, объединяющих их в подсистему, предназначенную для формирования письменной дискурсивной компетенции.

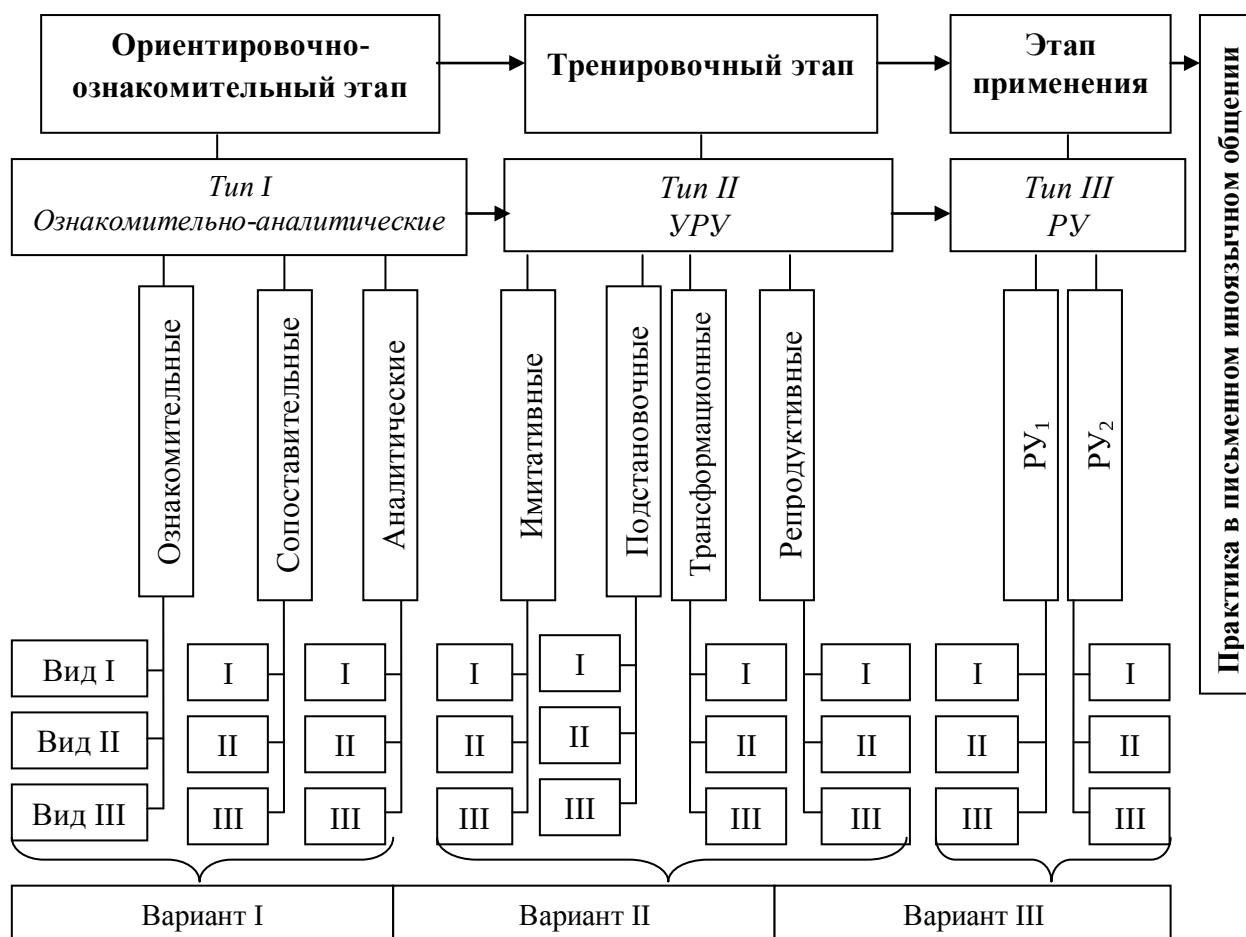


Рисунок 10. Подсистема упражнений для обучения написанию письменных дискурсов на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование»

В то же время, как видно на рисунке 10, в разработанной подсистеме выделены типы упражнений, соотнесенные с этапами обучения созданию письменного дискурса. Первый, ориентировочно-ознакомительный этап направлен на ознакомление обучающихся с видами письменного дискурса, его особенностями и правилами построения. На тренировочном этапе осуществляется формирование и совершенствование навыков письменной речевой деятельности, а этап применения с последующей практикой в письменном иноязычном общении предполагает развитие умений, входящих в компонентный состав письменной дискурсивной компетенции. Данный факт позволяет нам говорить, что кроме вышеназванных качественных

характеристик упражнений существуют параметры, по которым один тип упражнений отличается от другого. Ими выступают:

- 1) цель этапа обучения созданию письменного дискурса;
- 2) содержание социального опыта, подлежащего усвоению на каждом этапе обучения;
- 3) способы выполнения действий по усвоению выделенного содержания;
- 4) средства организации действий по усвоению содержания социального опыта.

Воспользуемся названными параметрами, чтобы представить каждый тип упражнений, адекватный этапу обучения письменному иноязычному общению. На верхнем уровне разработанной подсистемы (Рис. 10) находятся три типа упражнений в соответствии с тремя этапами обучения созданию письменного дискурса определенного вида: ориентировочно-ознакомительным, тренировочным и этапом применения.

На этапах ведется комплексная работа по овладению обучающимися всей совокупностью компонентов письменной дискурсивной компетенции (стратегического, тактического, жанрового, текстового, лингво-риторического и языкового), объединенных в три уровня: стратегический, структурно-содержательный и лингвистический в соответствии с фазами создания письменного дискурса в отдельном акте письменного иноязычного общения.

Как мы показали в 1.1 первой главы, каждый акт письменной коммуникации включает три фазы: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую, исполнительную, а также фазу контроля/самоконтроля. На мотивационно-побудительной фазе у пишущего возникает коммуникативно-познавательная потребность, выступающая в виде мотива, переходящего в замысел. При этом он, проявляя свою индивидуальность и в опоре на иноязычный речевой опыт, анализирует совокупность условий, образующих конкретную социокультурную ситуацию, а также известные характеристики индивидуальности

предполагаемого реципиента и осознает стоящую перед ним коммуникативную задачу. Данная фаза отвечает за стратегический и тактический компоненты письменной дискурсивной компетенции и сопоставляется с первым уровнем.

На аналитико-синтетической фазе пишущий планирует программу будущего письменного произведения, т. е. определяет его форму, структуру, содержание и последовательность смысловых блоков, что соответствует второму, структурно-содержательному уровню, включающему лингво-риторический и текстовый компоненты компетенции. Исполнительная фаза направлена на лексико-грамматическое оформление письменного дискурса и его реализацию во внешней письменной речи и сопровождается контролем / самоконтролем с точки зрения логики, цельности письменного произведения и лексически, грамматически и стилистически правильного употребления языковых средств. Как видим, она характеризует процесс создания дискурса с учетом жанрово-стилистических и языковых особенностей, адекватных жанровому и языковому компонентам письменной дискурсивной компетенции, и определяет лингвистический уровень.

Ориентировочно-ознакомительный этап имеет целью, во-первых, познакомить обучающихся с особенностями различных видов письменного дискурса, правилами их создания, с определенным аспектом иноязычной культуры и особенностями его языкового и речевого наполнения, а, во-вторых, сформировать навыки распознавания и сопоставления стратегических, лингво-риторических, жанровых и других признаков письменного дискурса, лежащие в основе их «индивидуальной, субъектной и личностной готовности» [Куклина, 2007, с. 88] включаться в письменное иноязычное общение для приобретения способности создавать различные виды письменного дискурса в процессе его функционирования.

В упражнениях, используемых на первом этапе, обучающимся предлагается социокультурная ситуация письменного иноязычного общения, учитывающая набор их индивидуальных, субъектных и личностных

характеристик и иноязычный речевой опыт. В соответствии с ней выделяется коммуникативная задача (сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение и т.д.), процесс решения которой направлен на создание письменного дискурса определенного вида.

Обучающиеся осуществляют действия ознакомления с письменным дискурсом различных видов, информацией об их особенностях и правилах создания, действия сопоставления полученной информации с аналогичными видами в родной культуре и действия анализа образца письменного произведения. Кроме того, они выполняют первичные операции, направленные на выявление изучаемых явлений в письменных произведениях подобного вида. В результате обучающиеся присваивают ту дозу социального опыта, которая присуща познавательной, репродуктивной (на рецептивном уровне) и ценностно-ориентационной деятельности (Таблица 9) и необходима им для дальнейшего приобретения способности создавать определенный вид письменного дискурса в акте письменного иноязычного общения.

Что касается *опыта ценностно-ориентационной деятельности*, то он, как мы указывали выше, выступает в виде «образцового поведения» (С.С Куклина), ожидаемого от субъектов на каждом этапе обучения письменному иноязычному общению. Он проявляется в готовности обучающихся применять усвоенные знания, сформированные навыки и умения письменной речевой деятельности при решении коммуникативной задачи в определенной социокультурной ситуации и предполагает наличие у них личностной заинтересованности, мотивированности, активности, самостоятельности, ответственности за результаты своей письменной речевой деятельности, толерантности и терпимости по отношению к другой культуре и т. д.

Содержание компонентов иноязычной письменной дискурсивной компетенции, усваиваемое на ориентировочно-ознакомительном этапе обучения созданию письменного дискурса

Этап обучения	Уровень	Компонент письменной дискурсивной компетенции	Социальный опыт
Ориентировочно-ознакомительный	Стратегический	стратегический тактический	<i>Знание</i> параметров СС⁴ и обстоятельств протекания ПИО; коммуникативно приемлемых средств ПИО, оптимальных для решения КЗ; условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, правил речевого этикета, присущих культуре субъектов коммуникации; <i>Навыки</i> распознавания и сопоставления стратегических и тактических особенностей ПД.
	Структурно-содержательный	лингво-риторический текстовый	<i>Знание</i> способов построения лингво-риторических структур; средств когезии и правил построения связного текста; <i>Навыки</i> распознавания и сопоставления лингво-риторических, текстовых особенностей ПД.
	Лингвистический	жанровый языковой	<i>Знание</i> характеристик функциональных стилей, жанрово-стилистических особенностей, языковых средств ПИО; <i>Навыки</i> распознавания и сопоставления жанрово-стилистических, языковых особенностей ПД.

⁴ где СС – социокультурная ситуация, КЗ – коммуникативная задача, ПИО – письменное иноязычное общение, ПД – письменный дискурс

Следующий, *тренировочный этап* предназначен для формирования и совершенствования навыков письменной речевой деятельности как средства письменного иноязычного общения в процессе создания фрагментов письменного дискурса небольшого объема и уровня сложности. Для упражнений данного этапа также характерно наличие социокультурной ситуации, сопровождающейся соответствующей ей коммуникативной задачей, которая определяет совокупность действий, необходимых для построения письменного дискурса определенного вида.

При этом обучающиеся выполняют действия по лексико-грамматическому оформлению и построению минимального речевого образца, по созданию фраз по аналогии и наполнению их новыми лексическими единицами. Затем они работают с фрагментами большего объема, производя в них требующиеся замены, трансформируя содержание и грамматическую структуру и объединяя их друг с другом для формулирования законченной мысли в виде абзаца [Куклина, 2013, с. 41] в зависимости от параметров социокультурной ситуации, коммуникативной задачи и характеристик индивидуальности предполагаемого адресата.

В результате обучающиеся овладевают некоторой дозой опыта репродуктивной письменной речевой деятельности и ценностно-ориентационной деятельности как части социального опыта, лежащего в основе письменной дискурсивной компетенции и необходимого им для осуществления письменного иноязычного общения в процессе создания письменного дискурса определенного вида (Таблица 10).

Цель *этапа применения* заключается в развитии у обучающихся всей совокупности умений, входящих в компонентный состав письменной дискурсивной компетенции, в процессе создания ими письменного дискурса определенного вида в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей, с учетом характеристик индивидуальности и иноязычного речевого опыта предполагаемого реципиента. Что касается социокультурной ситуации, то она формулируется таким образом, чтобы

предоставить обучающимся свободу в выборе содержания и формы письменного дискурса, а также его языкового и композиционного оформления.

Таблица 10

Содержание компонентов иноязычной письменной дискурсивной компетенции, усваиваемое на тренировочном этапе обучения созданию письменного дискурса

Этап обучения	Уровень	Компонент письменной дискурсивной компетенции	Социальный опыт
Тренировочный	Стратегический	стратегический тактический	<i>Навыки</i> ✓ репродуцирования социокультурной ситуации и коммуникативной задачи;
	Структурно-содержательный	лингво-риторический текстовый	<i>Навыки композиции:</i> ✓ структурировать информацию в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей и с учетом лингво-риторических, социокультурных особенностей письменного дискурса; ✓ обеспечивать связность и целостность фрагмента письменного дискурса; ✓ эффективного использования средств когезии; ✓ строить лингво-риторические структуры и композиционно-речевые формы;
	Лингвистический	жанровый языковой	<i>Навыки</i> ✓ лексические и грамматические.

В связи с этим увеличивается их самостоятельность за счет присвоения действий по уточнению параметров социокультурной ситуации, т. е. по определению цели коммуникации, реализующейся в коммуникативной

задачей, предмета рассмотрения, взаимоотношений, которые могли бы возникнуть в данном акте общения.

Автономность действий проявляется также при выборе вида письменного дискурса и его оформлении в соответствии с жанрово-стилистическими и лингво-риторическими нормами; членении текста на абзацы и его оформлении в этих пределах; использовании соответствующих средств когезии; раскрытии темы, логическом и последовательном представлении информации, лексически и грамматически корректном оформлении создаваемого письменного произведения. Все это говорит о присвоении обучающимися той совокупности социального опыта, которая лежит в основе всех компонентов письменной дискурсивной компетенции (Таблица 11).

Обучение созданию письменного дискурса завершается практикой в письменном иноязычном общении, обслуживающем учебную и учебно-исследовательскую, профессиональную и эпистолярную виды деятельности. В процессе общения обучающиеся, выполняя в зависимости от социокультурной ситуации, коммуникативной задачи и характеристик адресата определенные роли, обусловленные совокупностью их индивидуальных, субъектных и личностных характеристик и иноязычным речевым опытом, вступают во взаимодействие с предполагаемым реципиентом с целью оказать на него воздействие и получить желаемый результат в виде ответа в письменной или устной форме, действия или поступка.

Содержание компонентов иноязычной письменной дискурсивной компетенции, усваиваемое на этапе применения для обучения созданию письменного дискурса

Этап обучения	Уровень	Компонент письменной дискурсивной компетенции	Социальный опыт
<i>Применение</i>	Стратегический	Совокупность всех компонентов	<i>Умения</i> ✓ анализировать параметры СС, характеристики индивидуальности реципиента, их взаимоотношения, ИРО, осознавать КЗ, планировать свое коммуникативное поведение; ✓ отбирать средства ПИО, оптимальные для решения КЗ в СС, учитывающие условия жизни языкового сообщества, систему норм, правил этикета, присущих культуре субъектов ПИО;
	Структурно-содержательный	Совокупность всех компонентов	<i>Умения</i> ✓ оформлять предложения в виде связного, логичного, законченного текста, расчлененного на абзацы и правильно оформленного в этих пределах; ✓ оформлять ПД в соответствии с лингво-риторическими нормами, принятыми в стране изучаемого языка;
	Лингвистический		<i>Умения</i> ✓ правильно выбирать вид ПД в зависимости от СС и КЗ и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими нормами, принятыми в стране изучаемого языка; ✓ оформлять ПД в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи;
<i>Практика в письменном иноязычном общении</i>		совокупность всех компонентов	Демонстрация сформированности <i>всей совокупности умений ПИО</i> , основанных на соответствующих знаниях и навыках, и опыта ценностно-ориентационной деятельности, входящих в состав компонентов письменной дискурсивной компетенции.

где СС – социокультурная ситуация, КЗ – коммуникативная задача, ПИО – письменное иноязычное общение, ИРО – иноязычный речевой опыт, ПД – письменный дискурс.

Содержание описанных этапов позволило назвать адекватные им *типы упражнений*, расположив их в соответствующей последовательности. Так, на первом этапе используются *ознакомительно-аналитические упражнения*, выступающие в качестве типа I. Они делятся на *ознакомительные*, имеющие своей целью познакомить обучающихся с особенностями различных видов письменного дискурса, правилами их создания, с определенным аспектом иноязычной культуры и особенностями языкового и речевого наполнения; *сопоставительные*, направленные на сравнение параметров письменного дискурса одного вида с другими видами в иноязычной и родной культуре; и *аналитические упражнения*. Последние предполагают анализ образца дискурса на предмет выявления изучаемых явлений в письменных образцах подобного вида. Данные упражнения сопровождаются памятками, содержащими описание особенностей и правил построения письменного дискурса ожидаемого вида, его лексико-грамматическое наполнение и критерии оценки.

На втором этапе создания письменного дискурса используются *условно-речевые упражнения второго порядка (УРУ₂)*, включающие имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные упражнения (тип II). *Имитативные упражнения* подразумевают полную имитацию обучающимися формы и содержания воспринимаемого письменного образца, тогда как *подстановочные упражнения* предполагают репродукцию только формы образца, наполняемой новым содержанием.

Трансформационные упражнения включают действия по изменению формы письменного дискурса, а *репродуктивные упражнения* направлены на комбинирование усвоенных форм письменного дискурса. Успех этого этапа обеспечивается памятками, предназначенными для оказания помощи в решении поставленных коммуникативных задач, и списком иноязычных вербальных средств, необходимых для достижения запланированного результата, что придает процессу обучения сознательный характер.

Этапу применения соответствуют упражнения типа III, к которым относятся *речевые упражнения первого и второго порядков* (РУ₁ и РУ₂). Они предполагают самостоятельное оформление письменного дискурса в соответствии с социокультурной ситуацией письменного иноязычного общения и коммуникативной задачей, направленного на сообщение или запрос какой-либо информации, обобщение полученных сведений и их оценку, а также представление своей точки зрения по актуальной проблеме, доказательство ее правоты и т. д. РУ₁ могут при необходимости сопровождаться функциональными (содержательными и смысловыми) опорами, в виде различных схем, отражающих особенности построения определенного вида письменного дискурса.

Что касается практики в письменном иноязычном общении, то здесь создаются социокультурные ситуации, имитирующие реальную письменную коммуникацию при обслуживании учебной и учебно-исследовательской, профессиональной и эпистолярной видов деятельности обучающихся. Они могут проходить в форме ролевых профессионально направленных игр, где обучающиеся, выполняя определенные роли, обусловленные социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей, вступают со своим предполагаемым адресатом в письменное иноязычное общение посредством письменного дискурса определенного вида с целью получить от него ответную реакцию.

Как мы показали, отличительной особенностью всех типов упражнений является тот факт, что в них присутствуют социокультурная ситуация и личностно обусловленная коммуникативная задача. Они выступают в качестве факторов, обеспечивающих функционирование письменного иноязычного общения. Благодаря этому происходит формирование, совершенствование и развитие всех компонентов письменной дискурсивной компетенции в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации.

Следующим шагом в создании подсистемы упражнений стало выделение внутри типов *видов упражнений*, которые отличаются друг от друга в зависимости от компонента письменной дискурсивной компетенции, находящегося в центре внимания. Как мы показали выше, упражнения объединены по трем уровням в соответствии с фазами создания письменного дискурса. Ознакомительно-аналитические упражнения первого вида предназначены для овладения обучающимися стратегическим и тактическим компонентами письменной дискурсивной компетенции. В данные компоненты входит совокупность знаний параметров социокультурной ситуации и обстоятельств протекания письменной коммуникации, коммуникативно приемлемых средств письменного иноязычного общения, оптимальных для решения коммуникативной задачи, условий жизни языкового сообщества и т. д.; навыков распознавания и сопоставления стратегических и тактических особенностей письменного дискурса и готовности применять их в отдельном акте коммуникации.

Второй вид этих упражнений предполагает усвоение знаний способов построения лингво-риторических структур, средств когезии и правил построения связного текста, а также формирование навыков распознавания и сопоставления лингво-риторических и текстовых особенностей письменного дискурса структурно-содержательного уровня, отвечающего за лингво-риторический и текстовый компоненты. Третий вид направлен на передачу обучающимся знаний характеристик функциональных стилей, жанрово-стилистических особенностей, языковых средств письменного иноязычного общения и формирование навыков их распознавания в отдельном виде письменного дискурса, что соответствует жанровому и языковому компонентам компетенции.

Необходимость выделения названных видов объясняется тем, что, приступая к обучению созданию нового вида письменного дискурса, преподаватель принимает во внимание уровень овладения обучающимися предыдущим видом. Так, если они в процессе написания сравнительно-

сопоставительного эссе овладели лингво-риторическим и текстовым компонентами письменной дискурсивной компетенции, то при обучении написанию убедительного эссе в ознакомительно-аналитических упражнениях можно сразу переходить к третьему виду, минуя структурно-содержательный уровень.

В каждом виде упражнений мы предусматриваем три *варианта* в зависимости от субъектных характеристик обучающихся и их иноязычного речевого опыта, т. е. уровня владения средствами письменного иноязычного общения. Это обеспечивает индивидуализацию обучения, проявляясь в дополнительных письменных упражнениях большей или меньшей степени сложности и наличии памяток или функциональных опор ожидаемого письменного произведения. Так, например, вариант I предназначен для обучающихся с относительно низким уровнем сформированности письменной речевой деятельности как средства коммуникации, соответствующим уровню A_1/A_2 Европейской системы уровней владения иностранным языком [Общеввропейские..., 2003], и сопровождается значительным количеством памяток и функциональных опор.

Применение разработанной подсистемы упражнений имеет место в *циклах* из четырех занятий, объединенных видом письменного дискурса, который учатся создавать обучающиеся. Выбор такого количества занятий объясняется тем, что на целенаправленную работу по формированию письменной дискурсивной компетенции отводится лишь часть занятия, примерно 45-50 минут из 90. Для каждого из них в свою очередь составляется *комплекс упражнений*, который по своим качественным характеристикам адекватен этапу обучения созданию письменного дискурса, а их количество и последовательность зависят от уровня сформированности компонентов письменной дискурсивной компетенции, а также от индивидуальных, субъектных и личностных характеристик обучающихся и их речевого опыта в сфере письменного иноязычного общения.

Приведем пример комплексов упражнений, предназначенных для цикла занятий по обучению написанию биографии (резюме) как одного из видов письменного дискурса на первом курсе направления подготовки «Педагогическое образование» (рис. 11). В этот цикл входят четыре комплекса, каждый из которых включает в себя упражнения определенного типа, вида и варианта. Так, *на первом занятии* обучающиеся выполняют ознакомительно-аналитические упражнения I типа всех трех видов. В рамках определенной социокультурной ситуации и соответствующей ей коммуникативной задачи им предлагается познакомиться с особенностями и структурой биографии в стране изучаемого языка, ее видами, правилами написания каждого из них и необходимым для этого социокультурным и языковым материалом.

Затем они производят сопоставление образцов биографии (подробной в виде текста и в виде анкеты) на немецком языке с аналогичным видом в русской культуре и отмечают сходство и различие, а также анализируют представленные образцы с целью выявления изучаемых явлений в письменном произведении. Поскольку данный комплекс предназначен для обучающихся первого курса направления подготовки «Педагогическое образование», характеризующихся относительно низким уровнем владения средствами письменного иноязычного общения, то ему соответствует вариант упражнений I.

После знакомства с видом письменного дискурса они выполняют имитативное и подстановочное упражнения типа II, предполагающие, с одной стороны, закрепление полученных знаний, входящих в состав компонентов письменной дискурсивной компетенции, а с другой стороны, формирование лексических и грамматических навыков письма и навыков композиции (рис. 11).

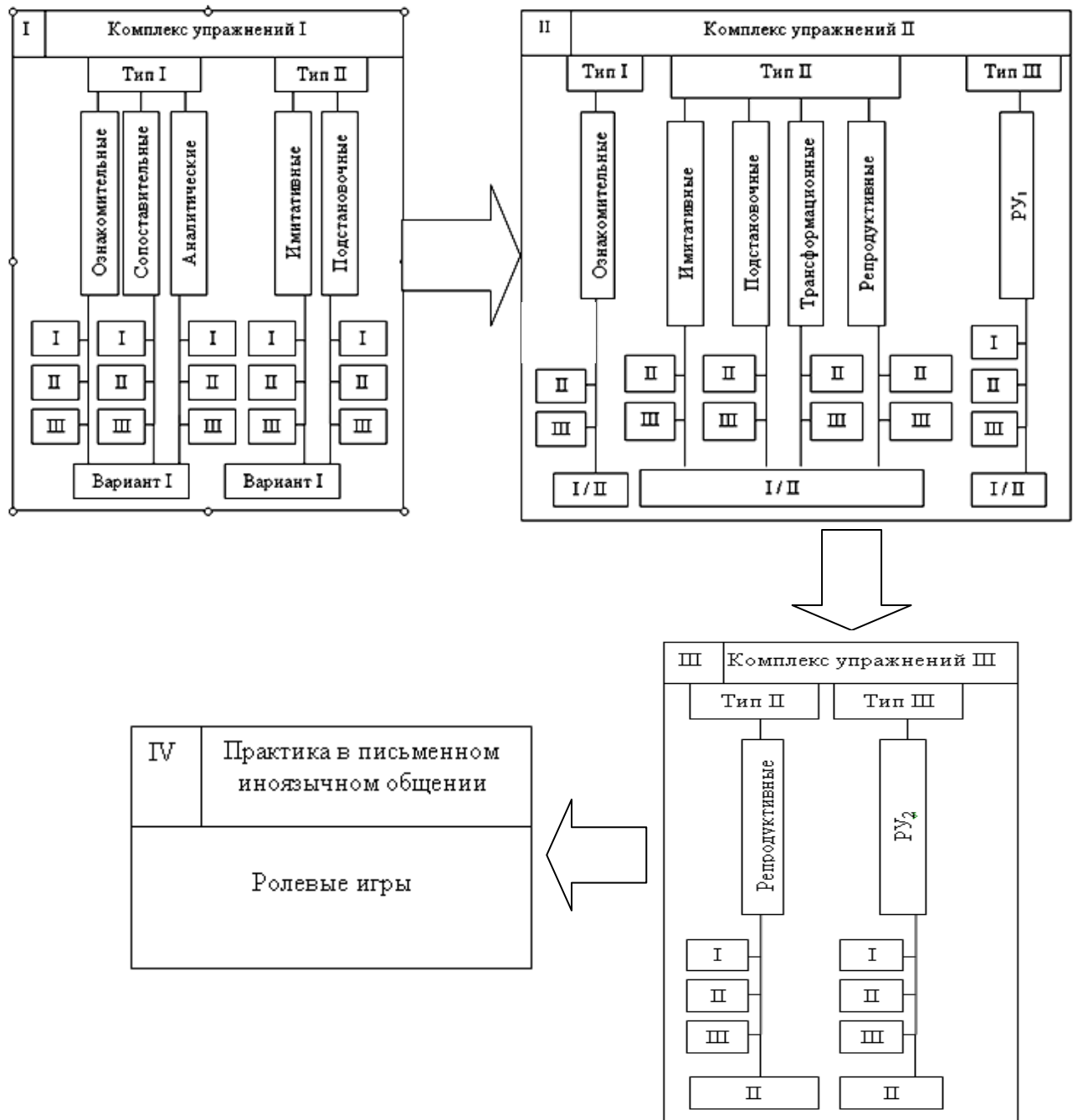


Рисунок 11. Комплексы упражнений в цикле занятий для обучения написанию биографии

Второй комплекс упражнений начинается с ознакомительных упражнений, включающих знания о системе иностранного языка, которые необходимы обучающимся для выполнения остальных упражнений данного комплекса. Поскольку он направлен на дальнейшее формирование и совершенствование лексических и грамматических навыков письма и

навыков композиции, то обучающиеся выполняют УРУ₂ с последующим увеличением степени сложности и объема воспроизводимого материала.

Данный комплекс заканчивается РУ₁, предназначенным для развития умений, входящих в компонентный состав письменной дискурсивной компетенции, на всех выделенных уровнях. Оно предполагает написание подробной биографии в соответствии с социокультурной ситуацией на основе предложенной функциональной опоры.

Третье занятие цикла начинается с выполнения репродуктивного упражнения более высокой степени сложности, включающего все его виды, с целью закрепления усвоенных знаний и повышения качества формируемых навыков. Обучающимся предлагается в соответствии с социокультурной ситуацией познакомиться с биографией конкретного человека и внести в нее коррективы и дополнения, опираясь на изученные явления, входящие в состав компонентов письменной дискурсивной компетенции. Подчеркнем, что к данному занятию у них уже накоплена определенная доза социального опыта, лежащего в основе письменной дискурсивной компетенции, поэтому используемые в данном комплексе упражнения соответствуют более высокому уровню владения обучающимися средствами письменного иноязычного общения (Вариант II).

После выполнения репродуктивного упражнения обучающиеся переходят к упражнению типа III, где они выполняют действия, соответствующие одновременно всем его видам на стратегическом, структурно-содержательном и лингвистическом уровнях. Данное упражнение предполагает создание биографии в рамках определенной социокультурной ситуации, в которой обучающиеся сами определяют вид биографии, анализируют параметры социокультурной ситуации, характеристики предполагаемого адресата и в соответствии с этим наполняют свой письменный дискурс подходящим содержанием и придают ему нужную структуру.

Обучение написанию биографии завершается практикой в письменном иноязычном общении, которая проводится в форме ролевой профессионально направленной игры, где создается социокультурная ситуация. В соответствии с ней обучающиеся выполняют роль пишущего, создающего свою биографию на интересующее их вакантное место, вступая тем самым в письменное иноязычное общение с предполагаемым работодателем и адресуя ему готовое письменное произведение. После этого они обмениваются письменными работами и выполняют уже роль работодателя, отвечая в письменной форме на биографию, полученную от однокурсника.

Аналогичным образом осуществляется работа по обучению созданию других видов письменного дискурса, таких как аннотация, рецензия и эссе. Однако по мере продвижения обучающихся в освоении письменной дискурсивной компетенции количество и последовательность упражнений в комплексах меняется за счет а) сокращения количества ознакомительно-аналитических упражнений; б) увеличения доли РУ большей степени сложности с акцентированием внимания на компонентах компетенции (стратегическом, тактическом, жанровом и лингво-риторическом), отвечающих за специфические признаки письменного дискурса определенного вида; в) использования вариантов упражнений II и III, соответствующих среднему и высокому уровням владения обучающимися средствами письменного иноязычного общения.

Кроме того, увеличению подлежит доля упражнений вида I, поскольку именно от тех компонентов письменной дискурсивной компетенции, за которые они отвечают (стратегического и тактического), зависит в основном адекватность определенного вида письменного дискурса социокультурной ситуации и поставленной коммуникативной задаче и способность в полной мере выступать продуктом акта письменного иноязычного общения. Пример комплексов упражнений приведен на рисунке 12.

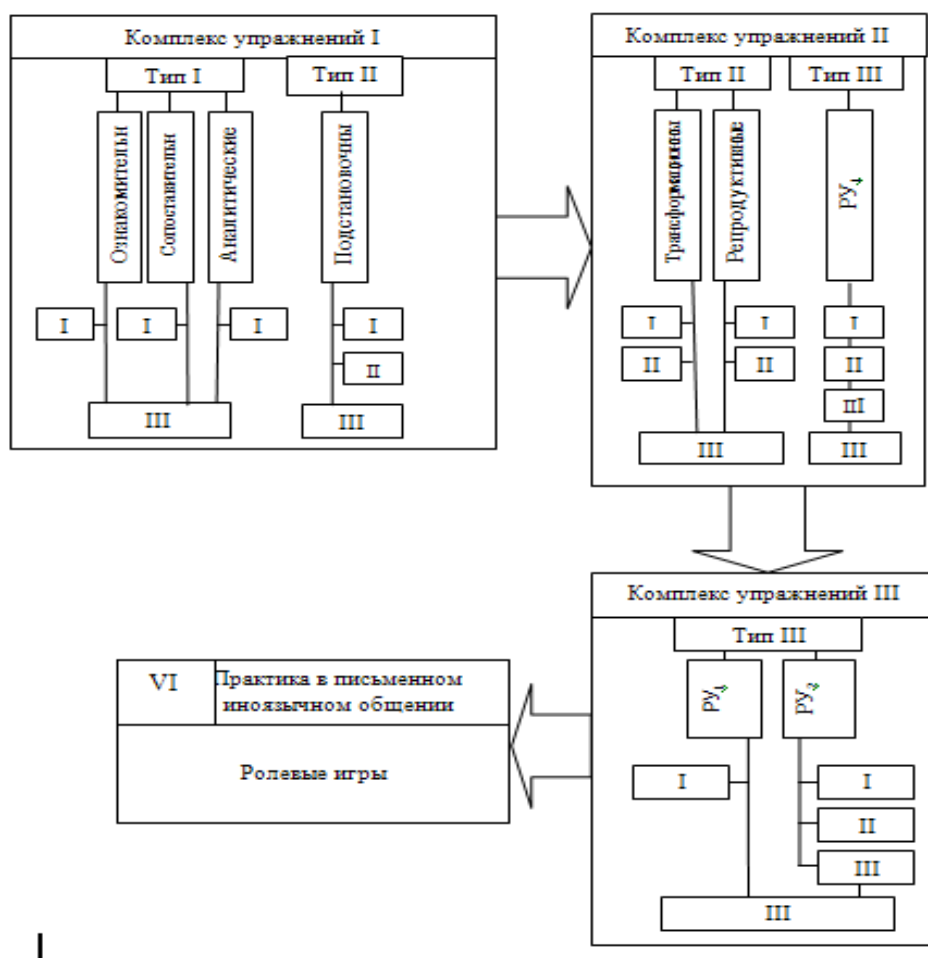


Рисунок 12. Комплексы упражнений в цикле занятий для обучения написанию эссе

Предложенная подсистема упражнений направлена на формирование письменной дискурсивной компетенции во взаимосвязи всех ее компонентов, уровень сформированности которой отражает результативный блок проектируемой методики. Он, как мы неоднократно указывали выше, к концу третьего года обучения должен соответствовать уровню В₂ Европейской системы уровней владения иностранным языком [Общеввропейские..., 2003]. В таблице 10 представлены критерии и параметры оценки, принимаемые во внимание при диагностике уровня сформированности компонентов иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование».

**Критерии и параметры оценки уровня сформированности
компонентов иноязычной письменной дискурсивной компетенции**

Компонент		Уровень			
		недостаточный (2)	низкий (3)	средний (4)	высокий (5)
Стратегический		не осознана ни одна КЗ, не определено ни одного параметра СС, а также ХИ и ИРО реципиента;	осознана только основная КЗ, определено несколько параметров СС, частично определены ХИ / ИРО реципиента;	осознаны основная, вторичная КЗ, последняя раскрыта лишь частично, в целом определены все параметры СС, частично определены ХИ, ИРО реципиента;	основная и вторичная КЗ раскрыты в полном объеме, определены все параметры СС, ХИ и ИРО реципиента;
Тактический		не учтено ни одного параметра СС, ХИ и ИРО реципиента, условий жизни, системы ценностей, традиций и правил этикета, присущих культуре субъектов общения, что приводит к полной неадекватности текста;	частично учтено несколько параметров СС, ХИ / ИРО реципиента, наблюдаются нарушения в представлении условий жизни, системы ценностей, правил этикета, присущих культуре субъектов общения, что приводит к полной неадекватности текста;	в целом учтены параметры СС, ХИ и ИРО реципиента, условия жизни, систему ценностей, норм, традиций и правил этикета, присущих культуре субъектов общения, но наблюдаются незначительные случаи неадекватности текста;	учтены все параметры СС, ХИ и ИРО реципиента, учитывает условия жизни, систему ценностей, норм, традиций и правил этикета, присущих культуре субъектов общения, текст полностью адекватен
Жанровый	выбор жанра	жанр не соответствует ни КЗ, ни СС;	жанр соответствует либо КЗ, либо СС;	жанр соответствует КЗ, СС, но присутствуют элементы других жанров;	жанр полностью соответствует КЗ и СС;

Компонент		Уровень			
		недостаточный (2)	Низкий (3)	средний (2)	высокий (5)
Жанровый	жанрово-стилистические нормы	жанрово-стилистическое оформление не соответствует выбранному жанру;	грубые нарушения жанрово-стилистических норм, присутствие элементов другого жанра и отсутствие необходимых элементов данного жанра;	жанрово-стилистические нормы в целом соблюдены, наблюдаются лишь незначительные ошибки;	жанрово-стилистические нормы полностью соблюдены;
	членение на абзацы	текст не разделен на абзацы;	текст разделен на абзацы с нарушением норм построения абзацев;	текст разделен на абзацы, правила построения абзацев соблюдены;	полнота риторической структуры на уровне абзаца;
Текстовый	связность	однообразные средства когезии, связность менее 50%;	однообразные средства когезии, связность текста более 50%;	однообразные средства когезии, 100% связность текста;	разнообразные, адекватные средства когезии, 100% связность;
	цельность	логика и последовательность изложения нарушены, что затрудняет понимание КЗ, тема не раскрыта;	ошибки в логике и последовательности изложения затрудняют понимание, тема раскрыта не полностью, присутствие избыточной или отсутствие необходимой информации;	тема раскрыта полностью, представленная информация в целом релевантна, отдельные ошибки в логике и последовательности изложения, не затрудняющие понимания;	тема раскрыта полностью, представленная информация релевантна, логичное и последовательное изложение;
Лингво-риторический		лингво-риторическая структура не соблюдена;	грубые нарушения лингво-риторической структуры;	лингво-риторическая структура в целом соблюдена;	лингво-риторическая структура полностью соблюдена;
Языковой		большое количество грубых лексических и грамматических ошибок, затрудняющих понимание;	относительно большое количество лексических и грамматических ошибок, не затрудняющих понимание;	небольшое количество лексических и грамматических ошибок;	правильное использование лексико-грамматических средств, наличие нескольких негрубых ошибок;
Итого		18	27	36	45

где КЗ – коммуникативная задача, СС – социокультурная ситуация, ИРО – иноязычный речевой опыт, ХИ – характеристики индивидуальности.

Таблица показывает, что в соответствии с разработанными критериями выделены четыре уровня сформированности письменной дискурсивной компетенции. *Недостаточный уровень* предполагает, что обучающийся испытывает трудности в определении коммуникативной задачи и при создании письменного дискурса не учитывает всю совокупность параметров социокультурной ситуации письменного иноязычного общения. Выбранный жанр не соответствует решаемой коммуникативной задаче в рамках заданной социокультурной ситуации, а дискурс оформлен с нарушением жанрово-стилистических и лингво-риторических особенностей, что приводит к неадекватности созданного письменного произведения. Текст не разделен на абзацы, используются однообразные средства когезии и допускается большое количество лексических и грамматических ошибок.

Обучающиеся с *низким уровнем* сформированности письменной дискурсивной компетенции могут определить основную коммуникативную задачу и оформить письменный дискурс в соответствии с несколькими параметрами социокультурной ситуации письменного иноязычного общения. Проблему вызывает выбор жанра и оформление его в соответствии с жанрово-стилистическими и лингво-риторическими нормами. Обучающиеся не в полной мере владеют навыками членения текста на абзацы и организации текста в его пределах, нарушают нормы построения абзаца. Наблюдаются также ошибки в логике и последовательности изложения, что затрудняет понимание смысла письменного произведения. Письменные произведения содержат относительно большое количество лексических и грамматических ошибок.

Средний уровень сформированности письменной дискурсивной компетенции предполагает, что обучающиеся способны определить основную и вторичную коммуникативные задачи и параметры социокультурной ситуации письменного иноязычного общения, но допускают незначительные смысловые неточности; способны правильно выбрать жанр письменного дискурса и оформить его в основном в

соответствии с жанрово-стилистическими и лингво-риторическими нормами. Они владеют навыками членения текста на абзацы и его оформления в этих пределах, могут раскрыть тему и представить информацию логично и последовательно. Однако в письменных дискурсах используются достаточно однообразные средства когезии, наблюдаются отдельные ошибки в логике изложения, небольшое количество лексических и грамматических ошибок, не влияющих на понимание смысла письменного произведения.

Владение *высоким уровнем* сформированности письменной дискурсивной компетенции предполагает наличие у обучающихся следующих способностей:

а) анализировать социокультурную ситуацию в совокупности обстоятельств ее протекания, характеристики индивидуальности предполагаемого адресата и уровень владения средствами письменного иноязычного общения, их взаимоотношения, осознавать стоящую перед ним коммуникативную задачу и тем самым планировать свое коммуникативное поведение для ее решения;

б) отбирать средства письменного иноязычного общения, оптимальные для решения коммуникативной задачи адресанта в определенной социокультурной ситуации общения, и осуществлять письменное иноязычное общение с учетом условий жизни языкового сообщества, системы ценностей, норм, традиций и правил этикета, присущих культуре субъектов коммуникации;

в) правильно выбирать вид письменного дискурса в зависимости от социокультурной ситуации письменного иноязычного общения и коммуникативной задачи и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими и лингво-риторическими нормами и стереотипами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;

г) представить предложения в виде связного, логичного, законченного текста, расчлененного на абзацы и правильно оформленного в этих пределах;

д) оформить письменный дискурс в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи, допуская при этом незначительное количество негрубых лексических и грамматических ошибок.

Таким образом, обозначив и охарактеризовав структуру методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование», представим ее графически в виде модели (рис. 13⁵). Ее продуктивность и результативность будут проверены в ходе экспериментально-опытной работы, описанию которой посвящен следующий параграф диссертационного исследования.

2.3. Экспериментально-опытная проверка методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов и описание ее результатов

Задача данного параграфа заключается в том, чтобы доказать продуктивность и результативность разработанной методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование». Ее решение связано с доказательством гипотезы исследования, которая формулируется следующим образом: формирование иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов будет эффективным, если:

- выявлены факторы, обуславливающие процесс создания письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения;
- выделены типологические признаки письменного дискурса и их проявление в его различных видах;

⁵ Где ПДК – письменная дискурсивная компетенция.

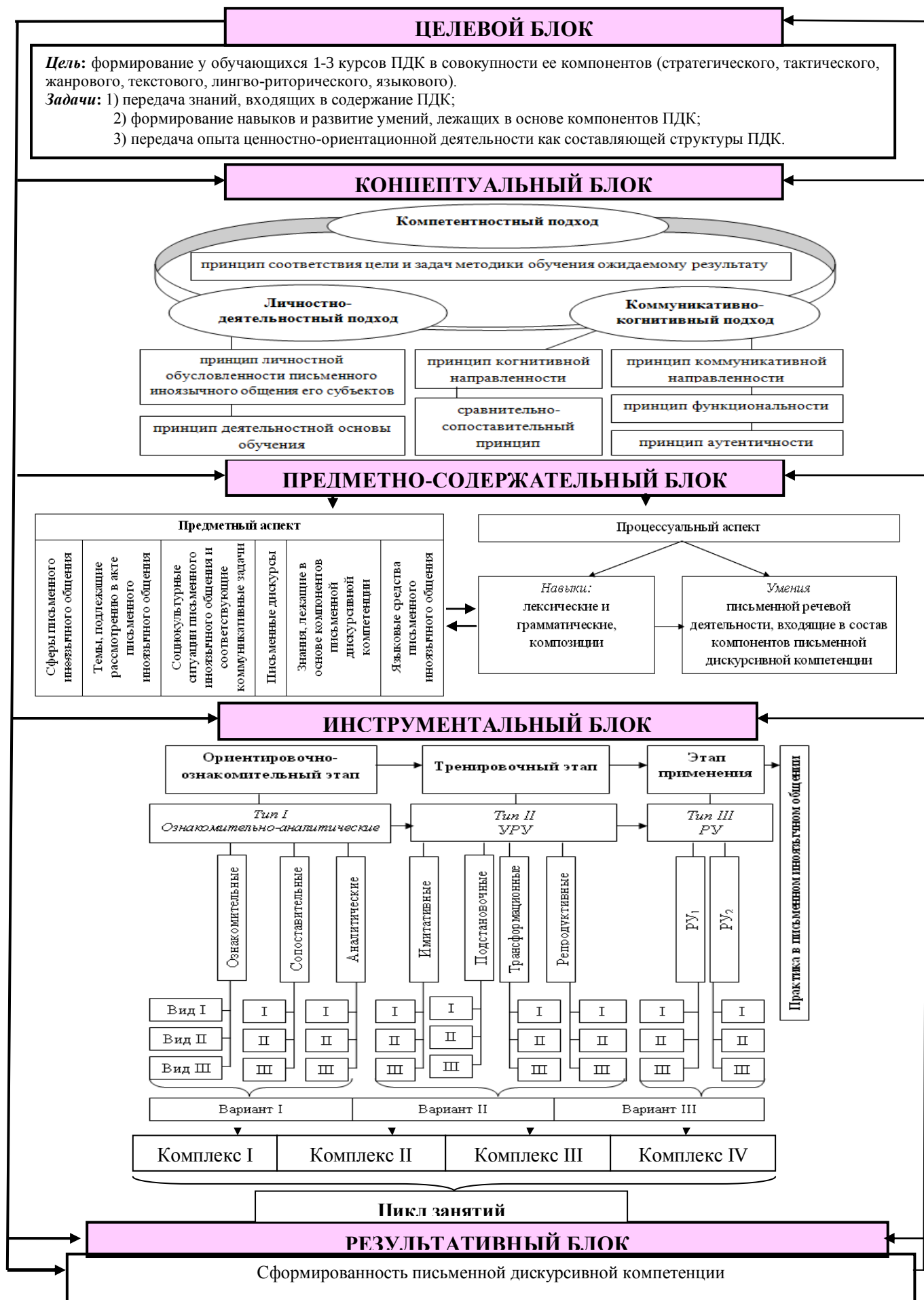


Рисунок 13. Модель методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза

- уточнена структура и содержание компонентов письменной дискурсивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза и определены критерии оценки ее сформированности;
- разработана методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции обучающихся и реализована в учебном процессе на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование».

Экспериментально-опытная работа, направленная на доказательство данной гипотезы, проводилась в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данному методу в психолого-педагогической (В.И. Загвязинский, Л.А. Мосунова, А.С. Сиденко и др.) и методической (Б.П. Гурвич, М.В. Ляховицкий, Э.А. Штульман и др.) литературе.

В качестве базы исследования выступило Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (ВятГУ). В экспериментально-опытной работе приняли участие 103 человека (студенты, преподаватели кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам). В процессе обучения использовались материалы учебников и учебно-методических пособий, предназначенных для 1-3 курсов факультета лингвистики ВятГУ (Н. Funk, Ch. Kuhn, S. Demme «Studio d. A1. A2. B1»; А.А. Попов, М.Л. Попок «Практический курс немецкого языка». Т. 1; В.М. Бухаров, Н.В. Чайковская, И.М. Канакова «Практический курс немецкого языка». Ч. 1; Н.И. Супрун, Т.И. Кулигина, В. Шмальц «Практический курс немецкого языка». Ч.2; Л.Д. Соловьева «Fernsehen in Deutschland»; С.А. Волина, Г.Б. Воронина, Л.М. Карпова «Время немецкому»).

В ходе экспериментально-опытной работы необходимо было доказать эффективность предлагаемой методики и решить ряд задач:

- 1) получить данные об исходном уровне сформированности письменной дискурсивной компетенции на каждом курсе обучения с помощью предэкспериментального среза;
- 2) получить данные об уровне сформированности компетенции в конце обучения на каждом курсе на основе итогового среза;
- 3) сравнить результаты названных срезов для выявления показателей эффективности разработанной методики.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2012 по 2016 гг. Она состояла из трех серий в связи с тем, что апробация разработанных комплексов упражнений проводилась на 1, 2, 3 курсах обучения немецкому языку соответственно. Они включают те виды письменного дискурса, которые определены в качестве объекта обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование». Так, в первой серии были апробированы два варианта комплексов упражнений, предназначенных для цикла занятий по обучению написанию биографии как в виде текста, так и в виде анкеты.

Во второй серии экспериментально-опытной работы обучающимся предлагалось научиться создавать такие виды письменного дискурса, как аннотация и рецензия. В третьей серии апробации подверглись также два варианта комплексов упражнений для циклов занятий, направленных на обучение написанию сравнительно-сопоставительного и убеждающего эссе.

Первый этап экспериментально-опытной работы выполнял диагностическую функцию [Сиденко, 2000, с. 100] и включал констатирующий тип эксперимента. Он был направлен на то, чтобы определить, каким образом осуществляется процесс формирования письменной дискурсивной компетенции и каков уровень ее сформированности у обучающихся первого курса факультета лингвистики. С этой целью было проведено 1) наблюдение за ходом занятий по немецкому языку; 2) анкетирование преподавателей кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам факультета лингвистики; 3)

определение уровня сформированности письменной дискурсивной компетенции обучающихся первого курса до начала экспериментально-опытной работы.

Наблюдения за ходом занятий по немецкому языку показали, что большая часть времени отводится обучению говорению, аудированию и чтению, а на обучение продуктивной письменной речевой деятельности выделяется примерно от 15 до 30 минут и не всегда на каждом занятии, поэтому письменные умения обучающихся нередко отстают от уровня владения другими видами речевой деятельности.

Кроме того, ввиду относительно малого количества часов, выделенных в учебном плане на языковые дисциплины, на занятии обучающиеся выполняют в основном только мотивационно-побудительную фазу письменной речевой деятельности. Аналитико-синтетическая и исполнительная фазы переносятся на самостоятельную внеаудиторную работу, что является не всегда оправданным по причине относительно низкого уровня сформированности умений письменной речевой деятельности. При оценивании письменных произведений основное внимание уделяется лексико-грамматической правильности высказывания, а их содержание и форма зачастую отходят на второй план.

По результатам анкетирования профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам (Приложение 3) можно сделать вывод, что все преподаватели обучают в той или иной мере отдельным составляющим компонентов письменной дискурсивной компетенции, как, например, передают знания речевых формул и клише, различных видов дискурса, формируют умения анализировать социокультурную ситуацию, оформлять предложения в связный текст, членить текст на абзацы и оформлять их в этих пределах (выделение главных предложений, использование выражений-связок, выделение основной идеи абзаца и озаглавливание их), выражать мысли в соответствии с выбранным видом письменного дискурса и т. д., что не

обеспечивает сформированности компетенции на требуемом Программой уровне.

Констатирующий эксперимент также включал диагностику исходного состояния участников экспериментально-опытной работы на основе выделенных в предыдущем параграфе критериев и параметров (Таблица 12). Обучающимся первого курса было предложено написать биографию главного героя художественного произведения с целью определения уровня владения ими письменной дискурсивной компетенцией. Проведенный предэкспериментальный срез показал, что значительное количество обучающихся имеют недостаточный уровень сформированности данной компетенции. Хотя они и смогли правильно определить вид письменного дискурса, но не оформили его в соответствии с жанрово-стилистическими и лингво-риторическими нормами, принятыми в стране изучаемого языка. В работах встречалась разговорная и жаргонная лексика, субъективные замечания и характеристики, отсутствовала полнота лингво-риторической структуры.

Трудности вызвал также отбор средств письменного иноязычного общения, оптимальных для решения коммуникативной задачи и адекватных предложенной социокультурной ситуации, характеристике индивидуальности предполагаемого адресата и иноязычному речевому опыту. В большинстве работ присутствует избыточная информация о членах семьи главного героя, его интересах и увлечениях, но отсутствуют, например, личные данные и языковые способности и т. п.

Что касается текстового компонента, то тема в большинстве работ раскрыта не полностью, использованные средства когезии являются достаточно однообразными. Письменные произведения разделены на абзацы, но отмечаются некоторые нарушения при их построении. Кроме того, работы обучающихся содержат достаточно большое количество грамматических ошибок, которые затрудняют понимание текста: согласование времен, использование артиклей, употребление предлогов, склонение

прилагательных, нарушение порядка слов в повествовательном предложении и т. д.

Данное положение можно частично объяснить тем, что письменная дискурсивная компетенция не была целью формирования в общеобразовательной школе, а обучение письменной форме коммуникации осуществлялось лишь на уровне ее средства, т. е. письменной речевой деятельности.

Второй этап экспериментально-опытной работы начался с фазы организации [Ляховицкий, 1981: 48]. На данном этапе проводились подготовка экспериментально-опытных материалов в виде комплексов упражнений для циклов занятий, посвященных обучению созданию определенного вида письменного дискурса, и уточнение средств контроля и оценки результатов исследования, описанных в предыдущем параграфе (Таблица 12).

Следующим шагом было определение типа эксперимента. В экспериментально-опытной работе использовался константный эксперимент, где одна и та же экспериментальная группа выступала в роли контрольной группы. Это позволило нам проследить динамику в формировании письменной дискурсивной компетенции на курсе.

Согласно требованиям определенности среди основных характеристик учебного процесса были выделены варьируемые и объективно неварьируемые компоненты [Ляховицкий, 1981: 47]. К варьируемому компоненту относятся разработанные комплексы упражнений, направленные на обучение созданию определенного вида письменного дискурса.

В группе неварьируемых компонентов выделены:

- продолжительность времени, отведенного на обучение созданию письменного дискурса определенного вида (примерно по 45-50 минут на каждом из 4 занятий цикла);
- тематическое содержание обучения в соответствии с учебно-методическим комплексом преподаваемой дисциплины;

- степень обучения, на которой проводилось экспериментально-опытная работа (1-3 курсы);
- время проведения срезов: предэкспериментальный (перед началом применения комплексов) и итоговый (после применения комплексов);
- методика проведения срезов и обработка полученных данных.

Чтобы о результатах исследования можно было сделать статистически значимые выводы, критерии, представленные в предыдущем параграфе (Таблица 12) должны быть измеримы и выражены в одинаковых единицах. Поэтому для оценки письменных работ обучающихся им присваивались баллы (от 18 до 45), а в качестве показателя степени сформированности письменной дискурсивной компетенции использовался коэффициент успешности (В.П. Беспалько, А.Н. Шамов). Данный коэффициент высчитывается по следующей формуле:

$$K_y = \frac{a}{n},$$

где a – количество набранных баллов, а n – максимально возможное количество баллов. В соответствии с этим мы

сопоставили пятибалльную систему оценки, официально принятую в учебном заведении, с выделенным коэффициентом и получили результаты, отраженные в таблице 13.

Таблица 13

Соотношение коэффициента успешности пятибалльной системе оценки

Величина коэффициента	0,9 - 1	0,8 – 0,9	0,7 – 0,8	0,6 - 0,7
Оценка	5	4	3	2

Все вышеизложенное позволило перейти к фазе реализации экспериментально-опытной работы, которая проходила в два этапа. На первом этапе имела место апробация отдельных комплексов упражнений по обучению созданию разных видов письменного дискурса. Эффективность этих комплексов подтверждена результатами предэкспериментального и итогового срезов на каждом курсе (Приложение 5). Данный факт позволил

перейти ко второму этапу, преследующему цель научить обучающихся создавать виды письменного дискурса, предназначенные для 1-3 курсов, и тем самым сформировать у них иноязычную письменную дискурсивную компетенцию, соответствующую уровню, максимально приближенному к B₂ Европейской системы уровней владения иностранным языком.

Обучение созданию конкретного вида письменного дискурса во всех сериях экспериментально-опытной работы проводилось в цикле из четырех занятий, для которого были разработаны соответствующие комплексы упражнений. Их характеристика дана в 2.2 второй главы, а примеры в Приложении (Приложение 5, 6). Поэтому приведем пример второго комплекса упражнений, предназначенного для цикла занятий по обучению написанию рецензии.

Он направлен на дальнейшее формирование и совершенствование лексических и грамматических навыков письма и навыков композиции с последующим увеличением степени сложности и объема воспроизводимого материала. Поскольку обучающиеся уже приобрели определенную дозу социального опыта, лежащего в основе компонентов письменной дискурсивной компетенции, то этот комплекс ограничивается только упражнениями типа II и III варианта II.

В упражнениях типа II используются трансформационные (*Formulieren Sie diese Gedanken anders*) и репродуктивные (*Stellen Sie sich vor, Sie haben vor eine Rezension zu schreiben. Fassen Sie bitte die ganze Information zusammen, um den Inhalt des Artikels wiederzugeben. Formulieren Sie jeden Teil des Artikels möglichst kurz*) упражнения второго и третьего видов с последующим увеличением степени сложности и объема воспроизводимого материала, предполагающих овладение совокупностью лингво-риторического, текстового, жанрового и языкового компонентов.

Второй комплекс заканчивается РУ₁, предполагающим написание рецензии в соответствии с социокультурной ситуацией на основе предложенной функциональной опоры и предназначенным для развития

умений, входящих в компонентный состав письменной дискурсивной компетенции, на всех выделенных уровнях: *«Sie haben das 24. Kapitel des Romans „Bastian“ von Barbara Noack gelesen. Sie haben die Absicht, Ihre Deutschfreunde damit bekannt zu machen. Deswegen schreiben Sie eine Rezension und drücken Ihre Meinung zu diesem Kapitel des Buches aus. Nehmen Sie die unten angegebenen Wendungen zur Hilfe:*

In diesem Kapitel geht es sich ...
 Die Handlung spielt ...
 Das Schwergewicht liegt auf ...
 In erster Linie ...
 aufgrund seiner Hintergründe ...
 Zum Schluss sei es betont, dass ...
 ... weil es zeigt, wie ...
 Der Autorin ist es gelungen, ...

Перейдем к фазам констатации и интерпретации данных (М.В. Ляховицкий), полученных обучающимися группы, которая прошла обучение по предложенной методике формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции с 1 по 3 курсы.

В первой серии экспериментально-опытной работы обучающиеся первого курса учились создавать такой вид письменного дискурса как биография. Наше исследование мы начали с предэкспериментального среза с целью определения уровня владения письменной дискурсивной компетенцией, результаты которого были описаны выше и представлены в Приложении 7.

После применения разработанных комплексов упражнений произошли следующие изменения. Все обучающиеся смогли правильно определить коммуникативную задачу и параметры социокультурной ситуации, наблюдались лишь незначительные случаи неадекватности в выборе средств письменного иноязычного общения. Они правильно определили вид дискурса и оформили его в соответствии с жанрово-стилистическими

особенностями. В высказываниях были не только описаны факты и основные события, но и отображены причинно-следственные связи между ними. Представленная информация релевантна и служит для реализации коммуникативной задачи.

Тема дискурса раскрыта полностью, письменные произведения построены достаточно логично и последовательно за исключением отдельных ошибок, не затрудняющих понимание. Лингво-риторическая структура дискурса выдержана полностью, но наблюдается некоторое несоответствие в ее оформлении. В 75% работ можно наблюдать некоторое разнообразие в использовании средств когезии.

Результаты экспериментально-опытной проверки на 1 курсе отображены на рисунке 14, наглядно подтверждающем повышение качества владения письменным иноязычным общением.

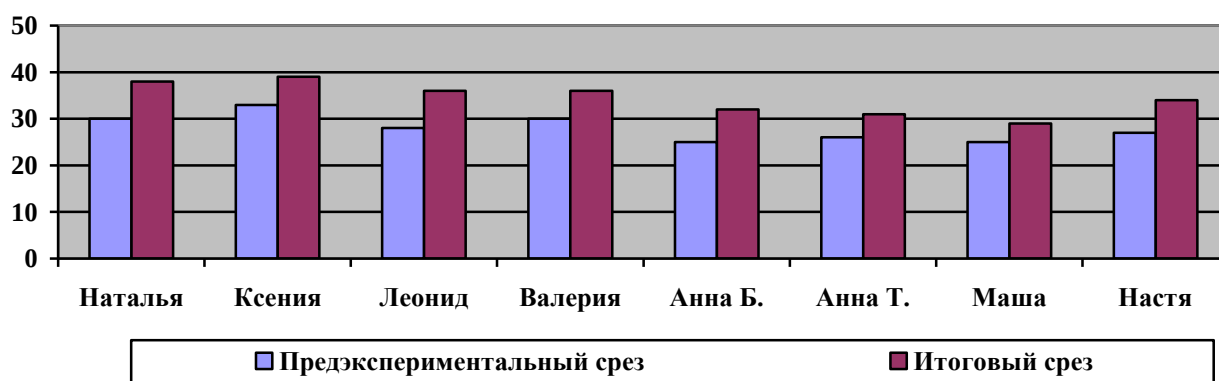


Рисунок 14. Результаты экспериментально-опытной работы по написанию биографии

Во второй серии экспериментально-опытной работы приняла участие эта же самая группа обучающихся, но уже на втором курсе. Для констатации уровня сформированности письменной дискурсивной компетенции был проведен предэкспериментальный срез. Задача обучающихся заключалась в написании аннотации на немецком языке к предложенному тексту. Показатели среза представлены в Приложении 8.

Результаты предэкспериментального среза в среднем выше прошлогоднего показателя. Обучающиеся правильно определили жанр аннотации, но оформили свои произведения без учета стилистических норм. Проблемным также было оформление письменного дискурса в соответствии с лингво-риторической структурой. В большинстве случаев отсутствовало либо введение, либо заключение. В случаях присутствия и того и другого они не были оформлены в соответствии с принятыми в немецком языке нормами и канонами. Обучающиеся испытывали затруднения при выборе средств письменного иноязычного общения, оптимальных для достижения стоящей перед ними коммуникативной задачи в рамках определенной социокультурной ситуации.

В конце экспериментально-опытной работы по обучению созданию данного вида письменного дискурса (Приложение 5) обучающимся также предлагалось написать аннотацию на немецком языке по предложенному тексту. Их письменные произведения были оформлены в этот раз с учетом лингво-риторической структуры и жанрово-стилистических особенностей данного вида письменного дискурса. Во всех работах были использованы клише и выражения, безличные и пассивные конструкции, характерные для аннотации. В некоторых работах наблюдались лишь незначительные отклонения от нормы, принятой в немецком языке.

Обучающиеся смогли правильно определить коммуникативную задачу и спланировать коммуникативное поведение в рамках предлагаемой социокультурной ситуации письменного иноязычного общения. Что касается текстового компонента, то цельность и связность произведения практически полностью соответствуют результатам, представленным в предэкспериментальном срезе (Приложение 8).

Это свидетельствует о том, что за такой малый промежуток времени невозможно освоить в должной мере разнообразные средства когезии, а также научиться оформлять письменные произведения в соответствии с логикой и последовательностью изложения. В тоже время большинство

студентов смогли правильно разделить произведения на абзацы и оформить их в соответствии с нормой. Отмечаются также достаточно высокие показатели лексико-грамматической правильности высказывания. Результаты студентов в начале и в конце экспериментально-опытной проверки в первом варианте второй серии представлены на рисунке 15.

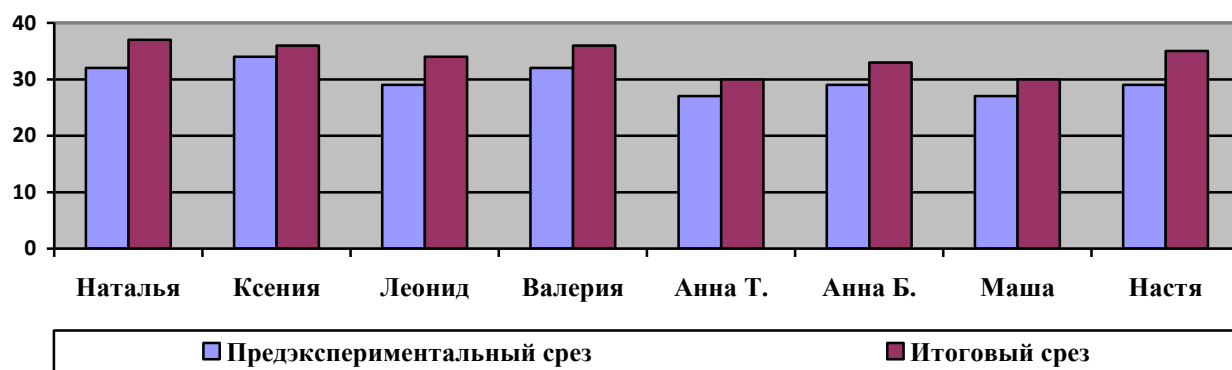


Рисунок 15. Результаты экспериментально-опытной работы по написанию аннотации

В качестве второго варианта в этой серии использовались комплексы упражнений, направленные на обучение написанию рецензии к художественному тексту на немецком языке в рамках определенной социокультурной ситуации. Во время предэкспериментального среза обучающиеся продемонстрировали относительно низкие показатели при оценке стратегического и тактического компонентов, поскольку такой вид дискурса требует не только передачи изложения содержания в краткой форме, но и субъективную оценку пишущего, сопровождающуюся анализом. Только один обучающийся осознал основные и вторичные коммуникативные задачи и при написании учитывал всю совокупность параметров социокультурной ситуации письменного иноязычного общения.

Проблемным также было оформление высказывания в соответствии с лингво-риторическими особенностями дискурса. В большинстве работ

отсутствовала полнота структуры. Письменные произведения, созданные обучающимися, отличались достаточной сдержанностью, отсутствием стилистических черт художественных текстов, что характеризует жанр рецензии.

Анализ результатов постэкспериментального среза (Приложение 9, рис. 16) подтвердил эффективность использования разработанных комплексов упражнений. Обучающиеся смогли определить коммуникативную задачу и представить информацию в соответствии с социокультурной ситуацией и характеристиками индивидуальности предполагаемого адресата, жанрово-стилистическими и лингво-риторическими особенностями. 80% работ содержали все необходимые части, в 40% произведений присутствовали анализ и оценка первичного текста, а также некоторые стилистические черты художественных текстов. Большинство высказываний построено логично и последовательно, содержит релевантную информацию и полностью раскрывают тему.

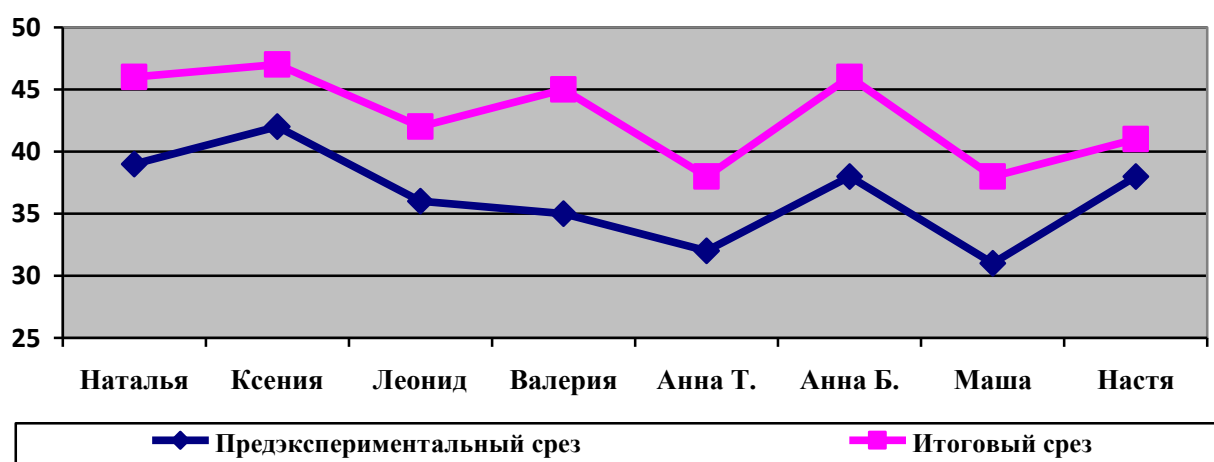


Рисунок 16. Результаты экспериментально-опытной работы по написанию рецензии

В третьей серии (на третьем курсе) экспериментально-опытной работы обучающимся этой же группы предлагалось написать в рамках определенной социокультурной ситуации два вида эссе (сравнительно-сопоставительное и

убеждающее), соответствующие двум вариантам серии. Поскольку данные виды отличаются в основном только специфическими особенностями стратегического и тактического компонентов, мы считаем целесообразным представить результаты срезов (Приложение 10) в начале третьего курса, т. е. перед экспериментально-опытной проверкой, и после него и сравнить их на предмет определения динамики повышения уровня сформированности письменной дискурсивной компетенции.

Все обучающиеся испытывали затруднения с определением параметров социокультурной ситуации и отбором средств письменного иноязычного общения, оптимальных для решения стоящей перед ними коммуникативной задачи, их произведения были недостаточно аргументированными. В большинстве работ отсутствовали обобщение и собственная точка зрения. Следовательно, стратегические и тактические умения обучающихся находятся на достаточно невысоком уровне.

Большинство из них смогли в той или иной мере определить вид сравнительно-сопоставительного эссе, но при организации письменного дискурса наблюдались нарушения жанрово-стилистических и лингвориторических норм. Значительная часть обучающихся пока еще недостаточно владеет умениями членения текста на абзацы и организации предложений в этих пределах, использованные средства когезии являются большей частью однообразными, хотя и способствуют 100% связности текста.

Сравнивая эти результаты с данными среза после использования комплексов упражнений, направленных на обучение написанию сравнительно-сопоставительного и убеждающего эссе (Приложение 6), можно сделать вывод, что экспериментально-опытная работа внесла вклад в формирование письменной дискурсивной компетенции. Обучающиеся в основном смогли определить основную и второстепенные коммуникативные задачи, правильно сформулировали тезис. Их произведения характеризуются собственной точкой зрения и достаточной ее аргументированностью. В

заключении также сделан обобщающий анализ информации. Во всех работах можно отметить использование различных художественных приемов и стилистических фигур, характерных для такого вида дискурса. Результаты обучающихся в начале и в конце экспериментально-опытной проверки в третьей серии представлены на рисунке 17.

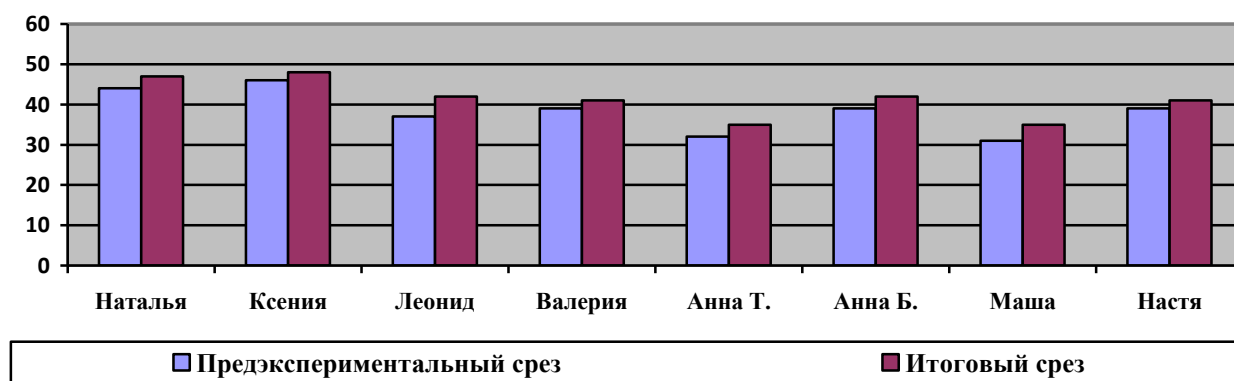


Рисунок 17. Результаты экспериментально-опытной работы по написанию эссе

Сравнение результатов предэкспериментального и итогового срезов на 1, 2, 3 курсах (рис. 18) показало положительную динамику в формировании иноязычной письменной дискурсивной компетенции обучающихся.

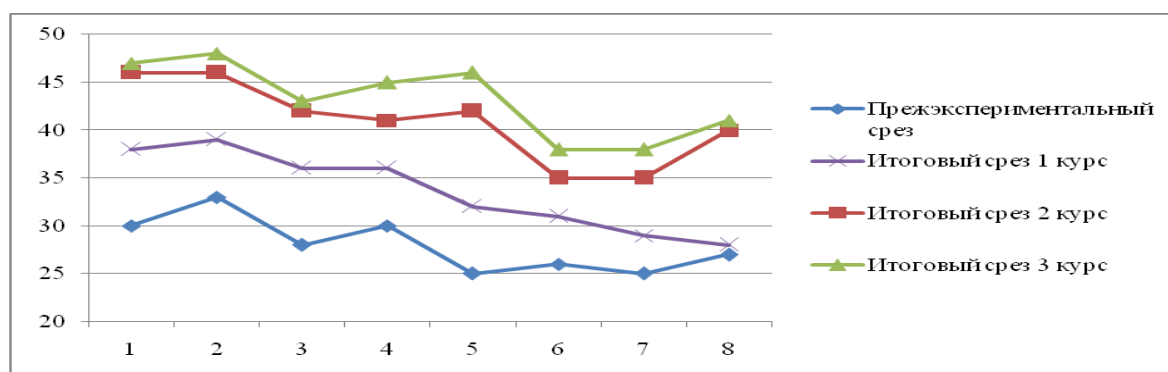


Рисунок 18. Сравнение результатов предэкспериментального и итогового срезов на 1, 2, 3 курсах

Результаты итогового среза обучающихся третьего курса (рис. 19) продемонстрировали повышение уровня сформированности данной компетенции на 15,25 % по сравнению с результатами предэкспериментального среза. Данный рисунок подтверждает эффективность разработанной методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов вуза.

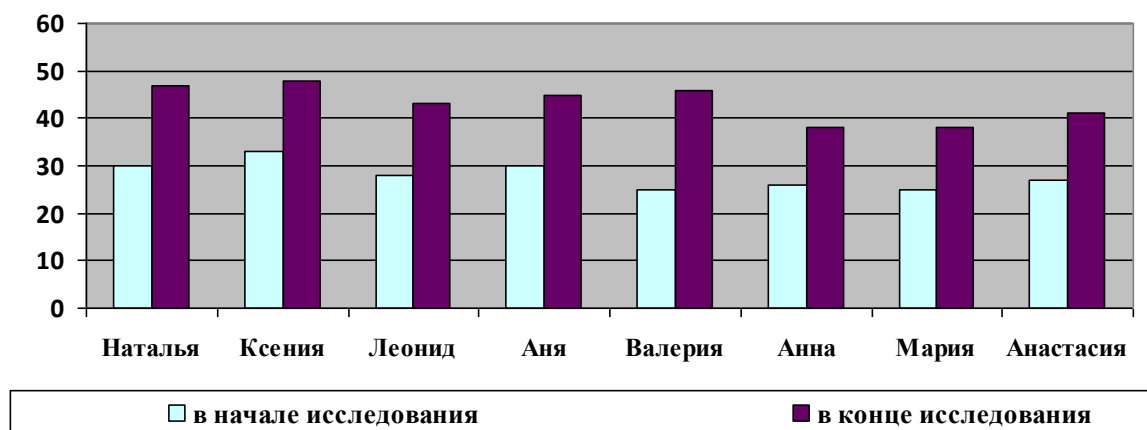


Рисунок 19. Сравнение уровня сформированности письменной дискурсивной компетенции у обучающихся с первого по третий курс

Чтобы установить, какие изменения появились в уровне сформированности письменной дискурсивной компетенции при сравнении результатов предэкспериментального и итогового срезов всех серий экспериментально-опытной работы, воспользуемся алгоритмом расчета G-критерия знаков (Приложение 11). Он предназначен для определения общего направления сдвига исследуемого признака при переходе от первого измерения ко второму, т. е. изменяются ли показатели в сторону повышения или, наоборот, в сторону понижения.

Отметим, что если у большинства испытуемых значение показателя повышается, то этот сдвиг называется «типичным», а сдвиги противоположного направления соответственно будут рассматриваться как «нетипичные», количество которых обозначается как $G_{\text{эмп}}$. G-критерий

знаков определяет, можно ли считать сдвиг в «типичном» направлении преобладающим. Чем меньше $G_{\text{эмп}}$, тем более вероятно, что сдвиг в «типичном» направлении статистически достоверен.

Для применения данного критерия знаков сформулируем статистические гипотезы. Основная гипотеза H_0 звучит следующим образом: преобладание «типичного» направления сдвига является случайным. Альтернативная гипотеза H_1 формулируется так: преобладание «типичного» направления сдвига не является случайным.

Уточним, что критерий знаков имеет свои ограничения. Они заключаются в том, что количество наблюдений не должно быть менее 5 и более 300. В нашем случае количество обследованных составляет 8. Типичным, то есть превалирующим, является «положительный» сдвиг ($8 > 0$). Количество «нетипичных» (отрицательных) сдвигов - $G_{\text{эмп}}$ оказалось равным 0. В качестве уровня значимости результата возьмем $\alpha = 0,05$ (5%). Следовательно, уровень достоверности γ по формуле $\gamma = 1 - \alpha$ равен 0,95 (95%).

$G_{\text{крит}}$ находится по таблице «Расчеты по формулам для G-критерия знаков» (Приложение 11). В нашем случае для $n=8$ и $\alpha=0,05$ оно равно 1.

$$G_{\text{эмп}} \leq G_{\text{крит}} (0 \leq 1)$$

Следовательно, гипотеза H_0 на уровне значимости 0,05 отвергается, а принимается альтернативная гипотеза H_1 , в соответствии с которой, мы имеем преобладание «положительного» сдвига, не являющееся случайным. Этот результат достоверен на 95%. В связи с проведенными расчетами мы можем утверждать с достоверностью 95%, что применение разработанной нами методики обеспечивает статистически значимое увеличение уровня сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование».

Для выявления направления произошедших изменений применялся L-критерий тенденций Пейджа (Приложение 12). Он помог определить с

уровнем достоверности 95 % на уровне значимости 0,05, что тенденция увеличения индивидуальных показателей освоения письменной дискурсивной компетенции у каждого обучающегося от предэкспериментального среза на 1 курсе к итоговому на 3 курсе не является случайной.

Использование методов математической статистики позволило нам доказать справедливость выдвинутой гипотезы. Полученные данные говорят в пользу применения разработанной методики, которая способна повысить уровень сформированности письменной дискурсивной компетенции и тем самым обеспечить развитие обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» как субъектов письменного иноязычного общения.

Выводы по второй главе

Описание методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции, разработанной с учетом теоретических положений, сформулированных в первой главе, и адаптированной к 1-3 курсам направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) (уровень бакалавриата) направленность (профили) «Иностранный язык» и «Иностранный язык», а также результатов ее экспериментально-опытной проверки позволили сделать следующие выводы:

1. Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции включает совокупность таких компонентов, как целевой, концептуальный, предметно-содержательный, инструментальный и результативный блоки, содержание которых соответствует а) индивидуальным, субъектным и личностным характеристикам обучающихся данного возраста; б) месту иностранного языка в учебном плане; в) содержанию учебно-методических комплексов, применяемых на этих курсах.

2. Целевой компонент методики предполагает формирование у обучающихся иноязычной письменной дискурсивной компетенции в совокупности ее компонентов (стратегического, тактического, жанрового, текстового, лингво-риторического и языкового), реализация которой достигается решением следующих задач: а) передача знаний, входящих в структуру компонентов письменной дискурсивной компетенции; б) формирование навыков и развитие умений, лежащих в основе компонентного состава письменной дискурсивной компетенции; в) передача опыта ценностно-ориентационной деятельности как составляющей содержания письменной дискурсивной компетенции.

3. Концептуальная основа методики представляет собой совокупность компетентностного, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов, находящих отражение в таких принципах, как: 1) соответствие цели и задач методики обучения ожидаемому результату, 2)

личностная обусловленность письменного иноязычного общения субъекта, 3) деятельностная основа обучения, 4) коммуникативная направленность, 5) функциональность, 6) аутентичность, 7) когнитивная направленность и 8) сравнительно-сопоставительный принцип.

4. Предметно-содержательный компонент методики включает предметный и процессуальный аспекты. В состав первого аспекта входят такие сферы письменного иноязычного общения, как профессионально-трудовая, социокультурная и социально-бытовая; темы; социокультурные ситуации; виды письменного дискурса, которые должны научиться создавать обучающиеся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование», а также знания, лежащие в основе компонентов письменной дискурсивной компетенции, и языковые средства письменного иноязычного общения. Процессуальный аспект предполагает навыки и умения, на которых базируются компоненты письменной дискурсивной компетенции, необходимые обучающимся для осуществления письменного иноязычного общения.

5. Инструментальный блок методики представлен подсистемой упражнений, предназначенной для формирования письменной дискурсивной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза. Она включает в себя типы упражнений, выделенные с учетом этапов обучения созданию письменного дискурса (ориентировочно-ознакомительного, тренировочного, этапа применения и последующей практики в письменном иноязычном общении), виды упражнений, соответствующие компонентам письменной дискурсивной компетенции, и варианты, определяемые в зависимости от уровня владения обучающимися средствами письменного иноязычного общения. Данная подсистема реализуется в комплексах упражнений, предназначенных для обучения построению письменного дискурса определенного вида и рассчитанных на цикл из четырех занятий.

6. Результативный блок методики включает уровни сформированности письменной дискурсивной компетенции (недостаточный, низкий, средний и высокий), диагностируемые на основе содержания компонентов компетенции и соответствующих им критериев и параметров оценки.

7. Эффективность разработанной методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции выявлялась в ходе экспериментально-опытной проверки при обучении письменному иноязычному общению на немецком языке в процессе создания письменных дискурсов определенного вида на 1-3 курсах факультета лингвистики Вятского государственного университета.

Сравнение данных предэкспериментального и итогового срезов и их интерпретация с помощью G-критерия знаков и L-критерия тенденций Пейджа доказали, что повышение уровня сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции обусловлено применением разработанной методики при уровне достоверности 95 %.

Проведенное исследование подтвердило высказанную гипотезу и позволяет утверждать, что разработанная методика обеспечивает эффективное формирование иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» и тем самым вносит вклад в их развитие как субъектов письменного иноязычного общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование было направлено на разрешение противоречий между сформулированными в ФГОС ВО требованиями к уровню владения выпускниками вузов письменным иноязычным общением и существующим уровнем освоения письменной дискурсивной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции, необходимым обучающимся для осуществления письменной коммуникации в разных сферах жизнедеятельности.

Это побудило нас осуществить поиск путей разрешения названных противоречий в такой организации обучения письменному иноязычному общению, которая обеспечила бы эффективность формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» и тем самым заложила основы ее дальнейшего развития на последующих курсах.

Данное предположение обусловило выбор задач диссертационного исследования и их решение.

В рамках *первой задачи* мы изучили письменное иноязычное общение и его средства, что позволило, во-первых, выделить совокупность факторов, обуславливающих как сам процесс функционирования письменного иноязычного общения, так и полученный в этом случае продукт. В каждом отдельном акте письменной коммуникации ими выступают наличествующая социокультурная ситуация и соответствующая ей коммуникативная задача, совокупность индивидуальных, субъектных и личностных характеристик пишущего, степень его осведомленности о предполагаемом реципиенте и уровень владения ими средствами письменного иноязычного общения, представленными письменной речевой деятельностью и лежащими в ее основе языками, механизмами и способами реализации.

Во-вторых, был определен продукт письменного иноязычного общения, каким для пишущего является письменный дискурс, поступающий

к реципиенту в виде текста, зафиксированного на бумажном или электронном носителе, и побуждающий адресата к ответной реакции в письменной или устной форме.

В ходе решения *второй задачи* мы провели сравнение дискурса как продукта письменного иноязычного общения и текста в его традиционном понимании как продукта письменной речевой деятельности и пришли к выводу, что письменное произведение, созданное в ходе письменного иноязычного общения, должно обладать характеристиками, присущими как дискурсу, так и тексту. Таковыми являются стратегические, тактические, жанровые, текстовые и лингво-риторические характеристики, которые в совокупности выступают типологическими признаками письменного дискурса.

Они проявляют свою специфику на стратегическом, тактическом, жанровом и лингво-риторическом уровнях в отдельном виде письменного дискурса. В качестве таких видов, выступающих объектом обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», выделены: а) письмо различного рода, б) биография, в) аннотация, г) рецензия, д) эссе и е) научно-исследовательская работа. Способность пишущего как индивидуальности в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей создавать различные виды дискурса для участия в письменном иноязычном общении с предполагаемым адресатом с целью получения ожидаемого результата определяет письменную дискурсивную компетенцию выпускника вуза.

Отсюда, в рамках *третьей задачи*, мы выявили, что письменная дискурсивная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции входит в состав прагматической субкомпетенции и включает следующие компоненты: стратегический, тактический, жанровый, текстовый, лингво-риторический и языковой субкомпетенции. В их основе лежит совокупность знаний, навыков, умений и опыта ценностно-ориентационной

деятельности как часть социального опыта, необходимого для освоения данной компетенции.

Изложенное принято во внимание при создании методики формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» и ее представления в виде модели, что позволило решить *четвертую задачу* исследования.

1. Целевой блок созданной методики предполагает формирование у обучающихся иноязычной письменной дискурсивной компетенции в процессе: а) передачи знаний, входящих в структуру компонентов письменной дискурсивной компетенции; б) формирования навыков и развития умений, лежащих в основе компонентного состава письменной дискурсивной компетенции; в) передачи опыта ценностно-ориентационной деятельности как составляющей содержания письменной дискурсивной компетенции.

2. Концептуальная основа методики представляет собой совокупность компетентностного, личностно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подходов, находящих отражение в наборе таких принципов, как: а) соответствие цели и задач методики обучения ожидаемому результату, б) личностная обусловленность письменного иноязычного общения субъекта, в) деятельностная основа обучения, г) коммуникативная направленность, д) функциональность, е) аутентичность, ё) когнитивная направленность и ж) сравнительно-сопоставительный принцип.

3. Предметно-содержательный блок модели методики представлен в ее предметном и процессуальном аспектах. В состав первого аспекта входят сферы письменного иноязычного общения (профессионально-трудовая, социокультурная, социально-бытовая), темы, подлежащие изучению на 1-3 курсах, социокультурные ситуации и соответствующие им коммуникативные задачи, определяющие виды письменного дискурса, которые должны научиться создавать обучающиеся (1 курс – личные и электронные письма,

биографии; 2 курс – аннотации и рецензии; 3 курс – описательные, повествовательные, сравнительно-сопоставительные, убеждающие эссе), а также знания, лежащие в основе компонентов письменной дискурсивной компетенции, и языковые средства письменного иноязычного общения. Процессуальный аспект включает навыки и умения, на которых базируются компоненты письменной дискурсивной компетенции, необходимые обучающимся для осуществления письменного иноязычного общения.

4. Инструментальный блок методики представлен подсистемой упражнений, предназначенной для формирования письменной дискурсивной компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза. Она включает типы упражнений, выделенные в зависимости от этапа обучения написанию письменного дискурса (ориентировочно-ознакомительного, тренировочного, этапа применения и практики в письменном иноязычном общении), их виды, предназначенные для целенаправленного обучения компонентам письменной дискурсивной компетенции, и варианты, определяемые с учетом уровня владения обучающимися средствами письменного иноязычного общения. Данная подсистема реализуется в комплексах упражнений, предназначенных для обучения созданию письменного дискурса определенного вида и объединенных в цикл из четырех занятий.

5. Результативный блок методики представлен уровнями сформированности иноязычной письменной дискурсивной компетенции (недостаточный, низкий, средний и высокий), выделенными с учетом компонентов компетенции и диагностируемыми с помощью соответствующих им критериев и параметров оценки.

Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции прошла экспериментально-опытную проверку на занятиях по немецкому языку на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование» в ходе решения *пятой задачи* исследования. Результаты экспериментально-опытной проверки и их статистический анализ

подтвердили эффективность разработанной методики для достижения цели и ее вклад в развитие обучающихся как субъектов письменного иноязычного общения.

Решение задач диссертационного исследования можно считать успешным в связи с доказанностью гипотезы исследования, формулируемой следующим образом: формирование иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов будет эффективным, если:

- выявлены факторы, обуславливающие процесс создания письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения;
- выделены типологические признаки письменного дискурса и их проявление в его различных видах;
- уточнена структура и содержание компонентов письменной дискурсивной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза и определены критерии оценки ее сформированности;
- разработана методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции обучающихся и реализована в учебном процессе на 1-3 курсах направления подготовки «Педагогическое образование».

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с 1) определением условий, обеспечивающих преемственность между курсами направления подготовки «Педагогическое образование» в области формирования и развития иноязычной письменной дискурсивной компетенции, и их использованием для адаптирования модели к условиям обучения на последующих курсах; 2) при определенной адаптации может быть применена для этой же цели на занятиях по другим иностранным языкам; 3) созданием учебно-методического пособия, предназначенного для формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аврорин, В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В.А.Аврорин. – Л.: Наука, 1975. – 276 с.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Акулова, О.В. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О.В.Акулова, Е.С.Заир-Бек, С.А.Писарева, Е.В.Пискунова [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
4. Алехина, Н.В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алехина Надежда Викторовна. – Челябинск, 2014. – 197 с.
5. Алешанова, И.В. Развитие дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе / И.В.Алешанова, Н.А.Фролова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 11. – С.92-94.
6. Алмазова, Н.И. Моделируемая ситуация делового общения на уроке иностранного языка как интердискурсивное событие / Н.И.Алмазова, В.Е.Чернявская // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2004. – № 2. – С.149-159.
7. Алтухова, М.К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вузе: на материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алтухова Мария Кимовна. – СПб., 2003. – 280 с.
8. Андреев, А. Знания или компетенции? / А.Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С.3-11.
9. Аникина, О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка / О.В.Аникина // Вестник Тамбовского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 2. – С.54-59.

10. Аникина, О.В. Формирование рецептивной дискурсивной компетенции в процессе обучения переводческому анализу профессионально ориентированного текста / О.В.Аникина, Е.В.Якименко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8 (26): в 2-х ч. – Ч. II. – С.20-22.
11. Аниськина, Н.В. Освоение компонентов социального опыта как способ формирования дискурсивной компетенции у студентов-филологов / Н.В.Аниськина // Инновации в профессиональном образовании. – 2008. – № 1. – С.104-107.
12. Аниськина, Н.В. Педагогические технологии формирования профессиональной дискурсивной компетенции студентов-филологов / Н.В.Аниськина // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2008. – № 1. – С.8-12.
13. Аниськина, Н.В. Роль дискурсивной компетенции в формировании профессиональной компетентности студентов-филологов / Н.В.Аниськина // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 7. – С.44-50.
14. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Том I. Лексическая семантика (синонимические средства языка) / Ю.Д.Апресян. – 2-изд., испр. и доп. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 464 с.
15. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д.Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
16. Асмолова, Л.М. Изменение смысловых ориентиров: от успешной школы – к успехам ребенка [Электронный ресурс] / Л.М.Асмолова. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=10684>, дата обращения: 12.08.2013.
17. Астафурова, Т.Н. Лингводидактика в высшей школе (неязыковой вуз): монография / Т.Н.Астафурова, А.В.Олянич. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. – 552 с.

18. Ашурлаева, Ф.А. Обучение письменному сочинению студентов I курса языкового вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ашурлаева Фатима Ахмедовна. – Махачкала, 2006. – 28 с.
19. Балан, О.В. Методика обучения научному дискурсу будущих магистров педагогического образования на основе диалогизации («языковое образование» иностранные языки): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Балан Оксана Владимировна. – М., 2013. – 26 с.
20. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М.Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
21. Балыхина, Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: Научное издание / Т.М.Балыхина. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.
22. Баранова, Е.А. Методика обучения аргументированному письменному высказыванию (на материале французского языка, языковой факультет): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Баранова Елена Анатольевна. – Орел, 2013. – 24 с.
23. Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен / Е.М.Бастрикова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С.43-48.
24. Бердичевский, А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А.Л.Бердичевский // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2. С.60-65.
25. Бескровная, Л.В. Об опыте обучения студентов неязыкового вуза написанию аннотации на иностранном языке / Л.В.Бескровная // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6-2. – С.37-40.

26. Беспалова, С.В. Дискурс в лингвистике и практике преподавания (немецкий язык). М-во образования РФ, Мордовский гос. ун-т им. Н.П. Огарева / С.В.Беспалова. – Саранск: Красный Октябрь, 2003. – 115 с.
27. Бим, И.Л. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И.Л.Бим, М.З.Биболетова, А.В.Щепилова, В.В.Копылова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С.4-8.
28. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л.Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С.156-163.
29. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Пробл. и перспективы: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / И.Л.Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
30. Богданов, М.В. Проблемы формирования коммуникативной компетенции / М.В.Богданов // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 6. – С.52-57.
31. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А.Бодалев. – 3-е изд., перераб. и допол. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.
32. Болдырева, А.А. Категория авторитетности в научном дискурсе / А.А.Болдырева, В.Б.Кашкин // Язык, коммуникация и социальная среда: сб. науч. тр. – 2001. – Вып. 1. – С.58–70.
33. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса. От психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г.Борботько. – М.: КомКнига, 2007. – 288 с.
34. Борботько, В.Г. Элементы теории дискурса / В.Г.Борботько. – Грозный: Изд-во Чечено-Ингушск. ун-та, 1989. – 113 с.
35. Бородулин, М.К. Обучение иностранному языку как специальности (для ин-тов и фак. иностр. яз.): Учеб. пос. / М.К.Бородулин, А.Л.Карлин, А.С.Лурье, М.Н.Минина. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 1982. – 255с.

36. Борозенец, Г.К. Концептуальные подходы к построению модели формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов / Г.К.Борозенец // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 1. – С.93-105.
37. Бочарникова, Е.А. О соотношении понятий «текст» и «дискурс» в лингвистике / Е.А.Бочарникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 1. – С.50-52.
38. Бочарникова, С.В. Формирование у будущих менеджеров профессиональных умений в сфере иноязычной письменной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бочарникова Светлана Викторовна. – Елец, 2010. – 21 с.
39. Бузальская, Е.В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов творческих специальностей при обучении письменной речи в жанре эссе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бузальская Елена Валериановна. – СПб., 2010. – 24 с.
40. Буханевич, А.Ю. Характерные особенности средств выражения модальности в японской и английской деловой переписке / А.Ю.Буханевич // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – Вып. 3 (34). – С.54-57.
41. Бухаров, В.М.. Практический курс немецкого языка. Ч. 1: Учебник / В.М.Бухаров, Н.В.Чайковская, И.М.Канакова. – М.: Ин. Язык, 2004. – 416 с.
42. Васичкина, О.Н. Иностранный язык как средство развития коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] / О.Н.Васичкина // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – 2006. – Режим доступа: http://www.rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_1/02Vasichkina.htm, дата обращения: 15.05.2015.
43. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А.Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

44. Власенко, Н.М. Формирование дискурсивной социокультурной компетенции в процессе профессионально-языковой подготовки специалистов межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Власенко Наталья Михайловна. – М., 2004. – 170 с.
45. Волина, С.А. Время немецкому. В 3 ч. Ч. 3: Учебник / С.А.Волина, Г.Б.Воронина, Л.М.Карпова. – 2-е изд. М.: Ин. язык, 2002. – 576 с.
46. Ворожцова, И.Б. Основы лингводидактики. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур» / И.Б.Ворожцова. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.
47. Вторушина, Н.Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку / Н.Ю.Вторушина // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 1 (32): в 2-х ч. Ч. II. – С.129-132.
48. Выготский, Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. – М.: АПН РСФСР, переизд., 2013. – 492 с.
49. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
50. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р.Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.; М.: КомКнига, 2007. – 148 с.
51. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
52. Гальскова, Н.Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание / Н.Д.Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С.2-8.
53. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: уч. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В.Гамезо, Е.А.Петрова, Л.М.Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

54. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17-24.
55. Геливера, Л.О. Методика формирования дискурсивно-стратегической компетенции лингвиста-преподавателя посредством синонимических языковых средств: грамматический аспект: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Геливера Лариса Олеговна. – Ставрополь, 2010. 211 с.
56. Геливера, Л.О. Модернизация содержания профессиональной подготовки лингвиста в свете теории дискурса / Л.О.Геливера // Наука. Инновации. Технологии. – 2007. – № 6. – С.121-127.
57. Гилёва Г.Д., Фазлыева Э.Р. Когнитивный принцип в обучении иностранному языку / Г.Д.Гилёва, Э.Р.Фазлыева // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: материалы III Международной научно-практической конференции 24–25 марта 2011 г. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – С.92-95.
58. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.П.Глухов, В.А.Ковшиков. – М.: Изд-во: АСТ, 2007. – 318 с.
59. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П.Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
60. Голестан, П. Методика обучения письменной речи на русском языке с помощью информационно-коммуникационных технологий иранских студентов-филологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Голестан Пейман. – М., 2014. – 21 с.
61. Головина, Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: школа с углубленным изучением английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Головина Наталья Петровна. – СПб., 2004. – 311 с.

62. Гончарова, Н.А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале национальных вариантов английского языка): монография / Н.А.Гончарова. – Мичуринск: МГПИ, 2011. – 350 с.
63. Горбунов, А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход / А.Г.Горбунов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (147). – С.167-171.
64. Горбунов, А.Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля / А.Г.Горбунов // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С.150-158.
65. Горбунов, А.Г. Формирование дискурсивной иноязычной компетенции как инновационный компонент иноязычного образования в высшей школе / А.Г.Горбунов // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – № 2 (4). – С.46-50.
66. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С.Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос техн. ун-та, 2007. – 288 с.
67. Григорьева, В.С. Элементы теории и практики делового дискурса на материале немецкого и русского языков: учебное пособие / В.С.Григорьева, М.К.Любимова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос техн. ун-та, 2006. – 80 с.
68. Гульянц, С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций / С.М.Гульянц // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2. – С.40-53.
69. Гуляева, В.С. Über Takt und guten Ton = О правилах хорошего тона с любовью: учебное пособие / В.С.Гуляева. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. – 111 с.
70. Гуляева, В.С. Современные подходы к развитию иноязычной письменной речи / В.С.Гуляева // Совершенствование преподавания иностранных языков

в школе и вузе: сборник научно-методических трудов. – 2003. – Вып. 8. – С.29-38.

71. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: методическое пособие / под ред. С.А.Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 159 с.

72. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз): автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.02 / Гураль Светлана Константиновна. – Томск, 2009. – 47 с.

73. Давыдкина, Н.А. Формирование дискурсивной компетенции в сфере делового общения / Н.А.Давыдкина // Язык и мир изучаемого языка. – 2011. – № 2. – С.49-55.

74. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А.ванДейк. – Б.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

75. Дискурс, культура, ментальность: коллективная монография / Отв. ред. М.Ю.Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2011. – 526 с.

76. Донцов, Д.А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д.А.Донцов, М.В.Донцова // Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С.34-42.

77. Евстигнеева И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Евстигнеева Илона Алексеевна. – Тамбов, 2013. – 228 с.

78. Евстигнеева, И.А. Формирование дискурсивных умений студентов посредством современных интернет-технологий / И.А.Евстигнеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 2 (118). – С.33-36.

79. Егурнова, А.А. Педагогические условия формирования культуры письменного речевого общения у студентов-лингвистов: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.08 / Егурнова Александра Александровна. – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 24 с.

80. Ежова, Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Ежова Татьяна Владимировна. – Оренбург, 2009. – 46 с.

81. Елагина, В.С. Компетентностный подход к организации обучения студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / В.С.Елагина, С.М.Похлебаев // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3 (ч. 3). – С.571-575. – Режим доступа: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7982318, дата обращения: 15.06.2016.

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

83. Емельянова, Е.В. Лингводидактическая система формирования медиа-дискурсивной компетенции студентов-переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Емельянова Елена Владимировна. – М., 2011. – 21 с.

84. Ерофеева, Е.В. К вопросу о соотношении понятий текст и дискурс / Е.В.Ерофеева, А.Н.Кудлаева // Проблемы социо- и психолингвистики. – 2003. – Вып. 3. – С.28-36.

85. Ефименко, С.В. Психологические особенности профессионально-ориентированного иноязычного общения / С.В.Ефименко // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2014. – № 1 (150). – С.239-246.

86. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание: пособие / Н.Ф.Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 415 с.

87. Ждан, И.И. Формирование письменноречевой дискурсивной компетенции у студентов языковых вузов / И.И.Ждан // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 4 [11]. – С.77-84.

88. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1958. – 372 с.
89. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
90. Земская, Ю.Н. Теория текста: учеб. пособие / Ю.Н.Земская, И.Ю.Качесова, Л.М.Комисарова, Н.В.Панченко, А.А.Чувакин; под ред. А. А. Чувакина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 224 с.
91. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
92. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
93. Зимняя, И.А., Мазаева И.А. Коммуникативная компетентность и речевая деятельность // Иностранные языки в школе. 2014. № 12. С. 7-18.
94. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А.Зимняя. – 3-е изд. пересмотр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
95. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
96. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А.Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
97. Иванова, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е.О.Иванова // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С.71-78.
98. Иванченко, А.И. Дискурс как реализация коммуникативных намерений в различных ситуациях общения / А.И.Иванченко // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С.13-17.

99. Идилова, И.С. Интертекстуальность как один из факторов организации структуры дискурса / И.С.Идилова // Иностранные языки в высшей школе. – 2012. – Вып. 3 (22). – С.5-10.
100. Ильина, Е.А. Методика развития умений письменной речи учащихся на основе интернет-технологий (английский язык, средняя школа): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ильина Елена Алексеевна. – М., 2013. – 27 с.
101. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
102. Кадыр, Г. Анализ механизмов связности дискурса / Г.Кадыр // Иностранные языки в высшей школе. – 2016. – Вып. 2 (37). – С.93-99.
103. Камалеева, А.Р. О необходимости формирования основных компетенций выпускников вузов в условиях создания единого европейского пространства высшего образования / А.Р.Камалеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – Вып. 1. – С.103-108.
104. Карабутова, Е.А. Когнитивно-коммуникативно-деятельностный подход в обучении иноязычной речи студентов высшей профессиональной школы / Е.А.Карабутова // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте 2012». – 2012. – Вып. 2. Том 29. – С.33-40.
105. Карасик, В.И. О категориях дискурса [Электронный ресурс] / В.И.Карасик. – Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>, дата обращения: 20.06.2016.
106. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И.Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С.5-20.
107. Кашкин, В.Б. Сопоставительные исследования дискурса / В.Б.Кашкин // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. – Тамбов, 2005. – С.337-353.

108. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе. Дис. в виде научного доклада д.ф.н / А.А.Кибрик. – М.: Институт языкознания РАН, 2003. – 90 с.
109. Кизима, А.А. Роль дискурса в профессиональной подготовке и его обучающий потенциал / А.А.Кизима // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентностного подхода: сборник научных докладов Третьего межвузовского круглого стола. – М., 2009. – С.160-162.
110. Киктева, К.С. Роль иноязычной коммуникативной компетенции в формировании профессиональной компетентности выпускников вуза / К.С.Киктева // Учитель, ученик, учебник: материалы VI Международной научно-практической конференции. – М.: КДУ, 2011. – Том 1. – С.320-326.
111. Киселева, А.В. К вопросу о психологической адаптации первокурсников / А.В.Киселева // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентностного подхода. – М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. – С.49-54.
112. Кобелева, Е.В. Психологические основы обучения иноязычной письменной речи в языковом вузе / Е.В.Кобелева // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сборник научно-методических трудов. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 1999. – Вып. 4. – С.69-73.
113. Кобзева, Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н.А.Кобзева // Молодой ученый. – 2011. – № 3. Т.2. – С.118-121.
114. Кобышева, А.С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кобышева Анна Сергеевна. – Ставрополь, 2009. – 22 с.
115. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.

116. Колесников, А.А. Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе / А.А.Колесников // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С.11-18.
117. Колесников, А.А. Технология моделирования профессионально ориентированных ситуаций в контексте профориентационного обучения иностранному языку в языковом вузе / А.А.Колесников // Иностранные языки в высшей школе. – 2015. – Вып. 3 (34). – С.86-96.
118. Колесникова, И.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.А.Колесникова, О.А.Долгина. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр, «БЛИЦ»: Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
119. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М.Колкер, Е.С.Устинова, Т.М.Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
120. Колосовская, Е.В. Место дискурсивной практики в образовательном процессе / Е.В.Колосовская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 2. – С.80-85.
121. Компанцева, Е.В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Компанцева Елена Владимировна. – Ставрополь, 2006. – 191 с.
122. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А.Козырева и проф. Н.Ф.Родионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 391 с.
123. Конобеев, А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (на материале младших курсов языкового вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Конобеев Алексей Васильевич. – Тамбов, 2001. – 180 с.
124. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С.Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

125. Кудряшова, О.В. Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи / О.В.Кудряшова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2007. – № 15. – С.66-70.
126. Кузин, Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф.А.Кузин. – М.: Ось-89, 2005. – 224 с.
127. Куклина, С.С. Обучение написанию исследовательских письменных работ на английском языке студентов старших курсов языкового вуза / С.С.Куклина, О.А.Манина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сборник научно-методических трудов. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. – Вып. 14. – С.41-49.
128. Куклина, С.С. Основные положения, определяющие методику обучения студентов языкового вуза написанию аутентичных письменных произведений / С.С.Куклина // Диалог культур – культура диалога: материалы международной науч.-практич. конф., Кострома, 6-10 сентября 2010 г. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилев; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С.276-279.
129. Куклина, С.С. Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением: монография / С.С.Куклина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 209 с.
130. Куклина, С.С. Структура комплексов упражнений для формирования лексических навыков говорения на разных ступенях обучения в средней школе (на материале английского языка): дис. ...канд. пед наук: 13.00.02 / Куклина Светлана Станиславовна. – Липецк, 1983. – 204 с.
131. Куклина С.С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы: монография / С.С.Куклина. – Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. – 158 с.
132. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н.Кулюткин. – М.: Просвещение, 2005. – 128 с.

133. Кучеренко, О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кучеренко Ольга Ивановна. М., 2000. 184 с.
134. Лагвешкина, Г.В. Профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка в области письменной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лагвешкина Галина Викторовна. – М., 1989. – 291 с.
135. Лапшова, Н.К. Обучение младших школьников культуре иноязычной письменной речи (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лапшова Надежда Константиновна. – Н. Новгород, 2010. – 23 с.
136. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – Изд. стереотип. М., 2014. – 312 с.
137. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А.Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
138. Леонтьев, А.А. Текст и его восприятие. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. Ю.А.Жлуктенко, А.А.Леонтьева. – Киев: Вища школа, 1979. – С. 7-18.
139. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969; М.: Изд-во ЛКИ / URSS, 2008. – 216 с.
140. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
141. Лесохина, Т.Б. О преемственности между средней школой и вузом в контексте современной письменной коммуникации / Т.Б.Лесохина, Е.Ю.Симакова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5. – С.62-68.
142. Литвинко, Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф.М.Литвинко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – 2009. – Вып. 9. – С.7-14.

143. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е.И.Литневская, В.А.Багрянцева. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.
144. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А.Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
145. Лобок, А.М. Диалог с Выгодским по поводу письменной речи / А.М.Лобок // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С.42-53.
146. Лопата, К.М. Педагогические условия формирования дискурсивной компетентности будущих медицинских работников / К.М.Лопата // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – № 3-1. – С.155-160.
147. Лопата, К.М. Теоретическая модель формирования дискурсивной компетентности будущего медицинского работника / К.М.Лопата // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 7. Т. 87. – С.94-97.
148. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.Р.Лурия. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
149. Лурия, А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д.Хомской. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
150. Луцинская, О.В. Обучение иноязычному письменному дискурсу в контексте профессионального общения: монография / О.В.Луцинская. – Мн.: БГУ, 2010. – 149 с.
151. Луцинская, О.В. Особенности реализации принципа поэтапного обучения при овладении дискурсивными умениями продуцирования газетного текста / О.В.Луцинская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2011. – № 2 (20). – С.121-128.

152. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я.Ляудис, И.П.Негурэ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.
153. Мазаева, И.А. Компетенции владения иностранным языком (общеевропейский опыт разработки) / И.А.Мазаева // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 1. – С.3-9.
154. Мазунова, Л.К. К вопросу о системе обучения иноязычному письму в языковом вузе / Л.К.Мазунова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С.6-12.
155. Мазунова, Л.К. Письмо как методическая категория / Л.К.Мазунова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6. – С.15-21.
156. Мазунова, Л.К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный» / Л.К.Мазунова. – М.: Наука, 2006. – 304 с.
157. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л.Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
158. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 2004. – 300 с.
159. Мартынова, А.Г. Обучение академическому письменному дискурсу студентов 5 курса факультета иностранных языков / А.Г.Мартынова // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты (Лемпертовские чтения – VI). – 2004. – С.230-231.
160. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / под ред. В.М.Филатова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.
161. Методики обучения иностранным языкам в средней школе / отв. ред. М.К.Колкова. – СПб.: КАРО, 2005. – 224 с.
162. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролубов и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.

163. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А.Н.Шамов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: АСТ Москва: Восток Запад, 2008. – 253 с.
164. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т.Баранов, Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов; под ред. М.Т.Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
165. Милованова, Н.Ю. Специфика социальной адаптации первокурсников высшего учебного заведения / Н.Ю.Милованова // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: материалы Всероссийской научно-практической конференции 23 – 24 марта 2010 г. – 2010. – Ч. 2. – С.228-232.
166. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П.Мильруд, И.Р.Максимова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С.9-15.
167. Мильруд, Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С.5-11.
168. Минакова, Л.Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей с использованием профессионально ориентированных проектов (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Минакова Людмила Юрьевна. – Томск, 2013. – 25 с.
169. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Р.К.Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
170. Митусова, О.А. Компетентностный подход к обучению и языковая личность / О.А.Митусова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С.26-28.
171. Мордовина, Т.В. Обучение магистрантов письменному научному дискурсу (на материале научной статьи; английский язык): автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.02 / Мордовина Татьяна Валерьевна. – Тамбов, 2013. – 26 с.

172. Морозов, В.Э. Культура письменной научной речи. [Электронный ресурс] / В.Э.Морозов // Библиотека Гумер. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/moroz/03.php, дата обращения: 11.06.2016.

173. Москальская, О.И. Грамматика текста (пособие по грамматике немецкого языка для ин-тов и фак. иностр. яз.): учеб. пособие / О.И.Москальская. – М.: Высш. школа, 1981. – 183 с.

174. Мощанская, Е.Ю. Формирование дискурсивной компетенции при обучении устных переводчиков / Е.Ю.Мощанская, Е.А.Руцкая // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С.69-74.

175. Мякишева, И.А. Формирование коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка в высшей школе / И.А.Мякишева // Актуальные проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе и вузе. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – С.57-59.

176. Назарова, Л.А. Формирование дискурсивной компетенции как лингводидактическая проблема / Л.А.Назарова // Вестник Восточной экономико-юридической гуманитарной академии. – 2013. – № 4 (66). – С.186-191.

177. Немецкий язык: Примерная программа среднего (полного) общего образования. Базовый уровень [Электронный ресурс] // Единое окно доступа к образовательным ресурсам: [сайт]. [2004]. URL: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/201/37201/14214> (дата обращения: 11.06.2016).

178. Немов, Р.С. Психология: учеб: для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн.2: Психология образования / Р.С. Немов. – Изд. 4-е. – М.: Владос, 2003. – 606 с.

179. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы (описание, повествование, рассуждение) / О.А.Нечаева. – Улан-Удэ: Бурятское книжное изд-во, 1974. – 261 с.
180. Николаева, Е.А. Формирование умений иноязычной письменной деловой коммуникации у студентов-менеджеров (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Николаева Екатерина Александровна. – Пятигорск, 2008. – 213 с.
181. Николаева, Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста / Т.М.Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII. – М.: Прогресс, 1978. – 479 с.
182. Никульшина, Н.Л. Когнитивный и дискурсивный аспекты обучения письменной речи в контексте научного исследования / Н.Л.Никульшина // Учитель, ученик, учебник: материалы V Юбилейной всероссийской научно-практической конференции: сборник статей. – 2009. – Том 2. – С.108-114.
183. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В.Носонович, Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С.11-18.
184. Нужа, И.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Нужа Ирина Витальевна. – СПб., 2010. – 23 с.
185. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А.Быстрова, С.И.Львова, В.И.Капинос и др.; под ред. Е.А.Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
186. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М.Ирисхановой. – М.: Изд-во МГЛУ, 2005. – 248 с.

187. Овечкина, Ю.Р. Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза / Ю.Р.Овечкина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С.104-108.
188. Овечкина, Ю.Р. Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза / Ю.Р.Овечкина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С.231-234.
189. Основная образовательная программа по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование профиль подготовки: «Иностранный язык» [Электронный ресурс] // Вятский государственный гуманитарный университет. – Режим доступа: <http://www.vggu.ru/content/obrazovatelnye-programmy>, дата обращения: 08.08.2015.
190. Основная образовательная программа по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование (два профиля) профили подготовки: «Немецкий язык», «Английский язык». [Электронный ресурс] // Вятский государственный гуманитарный университет. – Режим доступа: http://www.vggu.ru/sites/default/files/public/annotirovannaya_oop_050100.62_nem._yaz._angl._yaz.doc, дата обращения: 08.08.2015.
191. Олешков, М.Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект: учеб. пособие для студентов фак. рус. яз. и лит. / авт.-сост. М.Ю.Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2006. – 146 с.
192. Павельева, Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Павельева Татьяна Юрьевна. – Тамбов, 2010. – 157 с.
193. Павельева, Т.Ю. Умения письменной речи в целях обучения иностранному языку в языковом вузе/ Т.Ю.Павельева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 9. – С.281-283.

194. Панаити, Н.Н. Коммуникативная компетенция как целевая и содержательная сторона обучения иностранному языку / Н.Н.Панаити // Иностранные языки в высшей школе. – 2009. – Вып. 1 (8). – С.36-46.
195. Панова, Р.С. Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения в парадигме Школы диалога культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Панова Роза Сафаргалиевна. – Челябинск, 2009. – 25 с.
196. Парфенова, С.О. Академическое письмо на английском языке как средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка / С.О.Парфенова // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 2 (57). – С.95-96.
197. Парфенова, С.О. Письменная коммуникация: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 91 с.
198. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
199. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И.Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
200. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
201. Петрова, Н.В. Текст и дискурс / Н.В.Петрова // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С.123-132.
202. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К.Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
203. Плотникова, Ю.С. Обучение ведению личной и деловой переписки на уроках французского языка старших школьников / Ю.С.Плотникова, А.Е.Кустова // Студенческая научная конференция – 2008: Материалы научной конференции: Актуальные проблемы лингвистики и методики. – Екатеринбург, 2008. – 107-113 с.
204. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М.Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

205. Пономаренко, Л.Н. Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пономаренко Лариса Николаевна. – Киров, 2008. – 22 с.
206. Попов, А.А. Практический курс немецкого языка: для второго года обучения / А.А.Попов, Н.Д.Иванова, А.С.Обносков. – Т. 2. – Репринтное издание. – М.: Лист, 1997. – 496 с.
207. Попов, А.А. Практический курс немецкого языка / А.А.Попов, М.Л.Попов. – Т. 1. – Репринтное издание. – М.: Лист, 1997. – 464 с.
208. Попов, А.Ю. Основные отличия текста от дискурса / А.Ю.Попов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. ст. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – С.38-45.
209. Попова, Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции / Н.В.Попова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С.74-80.
210. Попова, Н.В. Междисциплинарная дискурсивная эстафета в программе подготовки лингвистов / Н.В.Попова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С.171-179.
211. Попова, Т.П. Дискурс как речевое произведение в обучении иноязычному общению / Т.П.Попова // Приволжский научный журнал. – 2013. – № 3 (27). – С.138-142.
212. Поторочина, Г.Е. К проблеме обучения иноязычной письменной речи студентов – будущих специалистов иностранного языка / Г.Е.Поторочина // Вестник педагогического опыта. – 2008. – № 28. – С.14-16.
213. Поршнева, Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: дис. ... док. пед. Наук: 13.00.08 / Поршнева Елена Рафаэлевна. – Казань, 2004. – 425 с.
214. Пронина, Н.А. Формирование субъектной позиции у студентов языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Пронина Наталья Александровна. – Ижевск, 2005. – 163 с.

215. Прохорова, Т.В. Коммуникативная компетентность педагога как основа профессиональной деятельности / Т.В.Прохорова // Учитель XXI века: стратегии профессионального взаимодействия и саморазвития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 23 – 24 марта 2010 г. – 2010. – Ч. 2. – С.99-101.
216. Пустовалова, О.В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер» (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пустовалова Ольга Викторовна. – М., 2012. – 26 с.
217. Радионова, Н.Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н.Ф.Радионова // Человек и образование. – 2006. – № 4,5. – С.7-14.
218. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г.В.Рогова, И.Н.Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
219. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
220. Розенберг, О.Ф. Психологические принципы личностно-ориентированного подхода / О.Ф.Розенберг // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 2 (33). – С.68-72.
221. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
222. Руденко, А.П. Индивидуальный подход к развитию дискурсивной компетенции студентов при обучении иностранному языку в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Руденко Анна Петровна. – Великий Новгород, 2007. – 29 с.
223. Сабанова, Л.В. Формирование профессионально ориентированной письменной речи на продвинутом этапе подготовки студентов языкового

- педагогического вуза (французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сабанова Лия Валентиновна. – М., 2007. – 19 с.
224. Савицкая, Н.С. Формирование коммуникативной компетенции посредством письменной речи / Н.С.Савицкая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 2 (13). – С.126-128.
225. Саморуков, А.А. Формирование дискурсивной компетентности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Саморуков Анатолий Александрович. – Оренбург, 2010. – 24 с.
226. Седова, Н.Б. Обучение письменной речи как условие формирования коммуникативной компетенции / Н.Б.Седова // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентностного подхода: сборник научных докладов Третьего межвузовского круглого стола. – М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. – С.121-127.
227. Сербиновская, Н.В. Психолингвистика. Исследование и психологическая коррекция письменной речи / Н.В.Сербиновская. – Ростов-на-Дону: ЮФУ; ЮРГУЭС, 2011. – 107 с.
228. Сергеева, Е.В. Методика обучения тематическому соответствию иноязычного дискурса эссе (языковой вуз, 1 курс): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сергеева Екатерина Викторовна. – Тамбов, 2005. – 23 с.
229. Сиденко, А.С. Эксперимент в школе: теория, практика, технологии / А.С.Сиденко // Народное образование. – 2000. – № 7. – С.97-101.
230. Симкин, В.Н. Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция / В.Н.Симкин // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3. – С.82-92.
231. Ситаров, В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
232. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л.Скалкин. – М.: Просвещение, 1993. – 165 с.

233. Скалкин, В.Л. Типичная коммуникативная ситуация как структурно-тематическая основа обучения устной иноязычной речи / В.Л.Скалкин // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 5. – С.56-62.
234. Слезко, Ю.В. Методика формирования стратегий овладения профессиональным дискурсом сферы туризма (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Слезко Юлия Викторовна. – Улан-Удэ, 2014. – 26 с.
235. Соловова, Е.Н. Контроль умений осуществлять различные формы записи информации на промежуточном этапе между чтением и созданием собственных текстов / Е.Н.Соловова, Е.А.Большакова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 10. – С.2-10.
236. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н.Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
237. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н.Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
238. Соловьева, Л.Д. Fernsehen in Deutschland. Практический курс немецкого языка: учебно-методическое пособие / Л.Д.Соловьева. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008. – 92 с.
239. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Издание третье, перераб. и доп. / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 672 с.
240. Стояновский, А.М. Ситуативная позиция как основа создания ситуации речевого общения / А.М.Стояновский, Е.И.Пассов // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С.19-23.
241. Стрелова, В.В. Эволюция становления терминов коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность / В.В.Стрелова // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – 2009. – Вып. 9. – С.70–76.

242. Супрун, Н.И. Практический курс немецкого языка. Ч.2: учебник / Н.И.Супрун, Т.И.Кулигина, В.Шмальц. – М.: Ин. язык, 2004. – 560 с.
243. Сысоев, П.В. Метод рецензирования в обучении учащихся письменной речи на иностранном языке / П.В.Сысоев, К.А.Мерзляков // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 10. – С.19-28.
244. Сысоев, П.В. Правила написания аннотации / П.В.Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С.81-83.
245. Сысоева, Е.Э. Формирование коммуникативной компетенции в письменной речи при обучении иностранным языкам / Е.Э.Сысоева // Иностранные языки в школе. – 2006. – №7. – С.43-46.
246. Тарнаева, Л.П. Обучение студентов пятого курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур (английский язык как вторая специальность): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тарнаева Лариса Петровна. – СПб., 2000. – 167 с.
247. Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В.Архипова, Т.М.Воителева, А.Д.Дейкина и др.; под ред. Р.Б.Сабаткоева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
248. Тетерина, Н.Н. Сочинение как письменный продукт, создаваемый в рамках профессионально-педагогической деятельности студента / Н.Н.Тетерина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2010. – Вып. 4. – С.116-124.
249. Тюрина, С.Ю. О формировании навыков дискурсивной компетенции при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации / С.Ю.Тюрина // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. – 2007. – № 1. – С.66-68.
250. Устинова, Е.С. Внутритекстовые связи как проявление интертекстуальности: лингвистический и лингводидактический аспекты /

Е.С.Устинова // Иностранные языки в высшей школе. – 2016. – Вып. 2 (37). – С.21-30.

251. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2016. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf, дата обращения: 08.08.2016.

252. Филиппов, К.А. Лингвистика текста: курс лекций / К.А.Филиппов. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 336 с.

253. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-переводчика на основе проектов ФГОС ВПО третьего поколения общеевропейских стандартов языкового образования: коллективная монография / под ред. М.Л.Воловиковой. – Ростов н/Д: ИПО ЮФУ, 2010. – 176 с.

254. Халеева, И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И.Халеева // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 1. – С.11-19.

255. Хильченко, Т.В. Подготовка студентов старших курсов языковых факультетов к самостоятельному совершенствованию письменной иноязычной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Хильченко Татьяна Викторовна. – Екатеринбург, 2004. – 247 с.

256. Хлупина, О.В. Резюме, рецензия и обобщение как формы обучения письменной речи в вузе / О.В.Хлупина //Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно-ориентированной парадигмы. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С.95-97.

257. Хмелидзе, И.Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (немецкий язык,

- базовый курс): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Хмелидзе Ирина Николаевна. – Томск, 2009. – 256 с.
258. Хохлова, О.Н. Проблема внедрения компетентностного подхода в вузе [Электронный ресурс] / О.Н.Хохлова. – Режим доступа: http://hohlova.tversu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=83:-qq&catid=41:2011-09-30-10-51-42&Itemid=70, дата обращения: 15.06.2016.
259. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
260. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В.Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>, дата обращения: 08.06.2016.
261. Царькова, В.Б. Речевые упражнения на немецком языке: пособие для учителей ст. классов сред. школы / В.Б.Царькова. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
262. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение / Л.С.Цветкова. – М., 1988. – 207 с.
263. Черемисинова, Р.А. Анализ сформированности письменной дискурсивной компетенции у студентов младших курсов языкового вуза / Р.А.Черемисинова // Язык, личность, деятельность: взгляд молодых исследователей: материалы III всерос. науч.-практ. конф. молодых учёных (3-4 апр. 2012). – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. – С. 149–151.
264. Черемисинова, Р.А. Дискурс и текст как продукты письменной речевой деятельности / Р.А.Черемисинова, С.С.Куклина // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Т. 2. – № 2 (117). – С. 351-355.
265. Черемисинова, Р.А. Концептуальные основы формирования письменной дискурсивной компетенции у студентов младших курсов языкового вуза / Р.А.Черемисинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51. – С. 230-236.

266. Черемисинова Р.А. Подсистема упражнений для обучения студентов младших курсов языкового вуза написанию письменных дискурсов / Р.А.Черемисинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-2. – С. 222-230.
267. Черемисинова, Р.А. Условия эффективности порождения письменного дискурса как продукта иноязычного общения студентов языкового вуза [Электронный ресурс] / Р.А.Черемисинова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электрон. научн. журнал. – 2015. – № 10 (октябрь). – ART 2427. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2015/2427.htm>, дата обращения: 24.10.2016.
268. Чернышев, С.В. Механизмы иноязычной речевой деятельности и эмоции / С.В.Чернышев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 12. – С.19-27.
269. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учебное пособие / В.Е.Чернявская. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
270. Чеснокова, И.А. Особенности устной/письменной речи в электронном письме / И.А.Чеснокова // Вестник Бурятского госуниверситета. – 2011. – № 11. – С.132-135.
271. Четвернина, М.И. Обучение старшеклассников написанию вторичных текстов / М.И.Четвернина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 1. – С.71-77.
272. Чуйкова, Э.С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков: на материале дискурсивных эссе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чуйкова Элина Сергеевна. – Самара, 2005. – 181 с.
273. Шамов, А.Н. Методика и технология научного исследования в предметной области «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)»: учебное пособие для аспирантов / А.Н.Шамов. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 236 с.

274. Шамов, А.Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учебное пособие / А.Н.Шамов. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. – 288 с.
275. Шамов, А.Н. Моделирование учебного процесса по овладению лексической стороной иноязычной речи / А.Н.Шамов // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С.2-9.
276. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф.Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
277. Шеина, И.М. Дискурсивная модель жанра «деловое письмо» / И.М.Шеина // Иностранные языки в высшей школе. – 2013. Вып. 4 (27). – С.69-78.
278. Штульман, Э.А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э.А.Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С.42-47.
279. Шуман, Е.В. Возможности и перспективы межкультурной коммуникации на немецком языке в школе [Электронный ресурс] / Е.В.Шуман // Международный научно-практический (электронный) журнал «INTER-CULTUR@L-NET». – Вып. №5. – Режим доступа: http://vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v6/v6_ar17.htm, дата обращения: 15.05.2015.
280. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А.В.Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005. – 245 с.
281. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник / А.Н.Щукин, Г.М.Фролова. – М.: Академия, 2015. – 288 с.
282. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н.Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

283. Эзенкина, А.В. К вопросу о типологии дискурса / А.В.Эзенкина // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете компетентностного подхода: сборник научных докладов Третьего межвузовского круглого стола. – М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. – С.162.
284. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы сов. авторов периода 1918-1945 гг. / Под ред. И. И. Ильсова, В. Я. Ляудис. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1980. – С.254-264.
285. Alexander, L.G. Essay and Letter Writing / L.G.Alexander. – New York: Longman, 1999. – 137 p.
286. Barrass, R. Scientists must write: A Guide to Better Writing for Scientists, Engineers and Students /R.Barrass. – N.-Y.: Chapman & Hall, 1978. – 176 p.
287. Baumgartner, G. Besser schreiben im Alltag. Aktuelle Tipps und Vorlagen für die private Korrespondenz. Ein Ratgeber aus der Beobachter-Praxis / G.Baumgartner. – Beobachter-Buchverlag 4., überarbeitete Auflage. – Axel Springer Schweiz AG, 2013. – 344 S.
288. Bhatia, V.K. Words of Written Discourse: A Genre-Based View / V.K.Bhatia. – London: Continuum, 2004. – 254 p.
289. Bohl, Th. Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr / Th.Bohl. – Weinheim: Beltz Verlag, 2008. – 203 S.
290. Böschel, C. Ja genau! A2/1. Deutsch als Fremdsprache / C.Böschel, D.Giersberg, S.Hägi. – Cornelsen Verlag, Berlin, 2010. – 160 S.
291. Bredel, U. Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch U.Bredel, A.Müller. – Berlin : de Gruyter, 2010. – 275 S.
292. Niebisch, D. Briefe schreiben im Beruf – Beispiele, Regeln, Tipps / D.Niebisch // Deutsch perfekt-Extra. – 2007. – № 5. – 24 S.

293. Brookes, A. Writing for Study Purposes: A teacher's guide to developing individual writing skills / A.Brookes, P.Grundy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 172 p.
294. Canale, M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swain // Applied linguistics. – 1980. – 1 (1). – Pp. 1-47.
295. Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2000. – 260 p.
296. Cook, G. Discourse / G.Cook. – Oxford University Press, 2004. – 162 p.
297. Dijk, van T.A. Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction / T.A.vanDijk. – London; New Delhi, 1997. – V. I. – 358 p.
298. Ehlich, K. Wissenschaftlich schreiben lehren und lernen /K.Ehlich. – Berlin-New York: de Gruyter, 2003. – 268 S.
299. Funk, H. Eurolingua Deutsch 3. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene / H.Funk, M.Koenig. Kurs- und Arbeitsbuch. – Cornelsen Verlag, Berlin, 2007. – 296 S.
300. Funk, H. Studio d. A1. Deutsch als Fremdsprache / H.Funk, C.Kuhn, S.Demme. Kurs- und Übungsbuch. – Cornelsen Verlag, Berlin, 2006. – 272 S.
301. Funk H. Studio d. A2. Deutsch als Fremdsprache / H.Funk, C.Kuhn, S.Demme. Kurs- und Übungsbuch. – Cornelsen Verlag, Berlin, 2006. – 276 S.
302. Funk, H. Studio d. B1. Deutsch als Fremdsprache / H.Funk, C.Kuhn, S.Demme, B.Winzer. Kurs- und Übungsbuch. – Cornelsen Verlag, Berlin, 2010. – 256 S.
303. Harmer, J. How to teach writing / J.Harmer. – Harlow, Essex, England: Pearson Education Limited, 2004. – 154 p.
304. Harris, Z.S. Discourse Analysis Reprints / Z.S.Harris. – Mouton: Ist Edition, 1963. – 73 p.
305. Harrison, R. New Headway. Academic Skills: Reading, Writing, and Study Skills / R.Harrison. Level 1. Student's Book. – Oxford University Press, 2006. –

72 p.

306. Hovermann, C. Das große Buch der Musterbriefe für die erfolgreiche geschäftliche und private Korrespondenz / C.Hovermann, E.Hovermann. – 5., vollständig aktualisierte Auflage. Hannover, Humboldt, 2008. – 346 S.

307. Philpot, S. New Headway. Academic Skills: Reading, Writing, and Study Skills / S.Philpot. Level 2. Student's Book. – Oxford University Press, 2006. – 72 p.

308. Philpot, S. New Headway. Academic Skills: Reading, Writing, and Study Skills / S.Philpot, L.Curnick. Level 3. Student's Book. – Oxford University Press, 2007. – 96 p.

309. Karg, I. Diskursfähigkeit als Paradigma schulischen Schreibens: ein Weg aus dem Dilemma zwischen Aufsatz und Schreiben / I.Karg. – Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 2007. – 231 S.

310. Kast, B. Fertigkeit Schreiben: Fernstudieneinheit 12 / B.Kast. – München: Langenscheidt, 1999. – 232 S.

311. Kaufmann, S. C. Argument und Algorithmus: ein lexikalisch orientierter Analyseansatz diskursiver Textelemente mit PROLOG / S.Kaufmann. – Tübingen: Niemeyer, 1995. – 181 S.

312. Miller, K. Communication theories: Perspective, processes and contexts (2nd ed) / K.Miller. – NY: McGraw Hill, 2005. – Pp. 176-183.

313. McCuen-Metherell, J.R. From Idea to Essay: A Rhetoric, Reader & Handbook / J.R.McCuen-Metherell, A.Winkler. – MLA Update Edition, 2009. – 704 p.

314. Portmann, P.R. Schreiben und Lernen: Grundlagen der Fremdsprachlichen Schreibdidaktik / P.R.Portmann. – Tübingen: Niemeyer, 1991. – 596 S.

315. Savignon, S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S.J.Savignon. – New Haven & London, 2002. – 243 p.

316. Seiffert, C. Schreiben in Alltag und Beruf. Intensivtrainer A2/B1 / C.Seiffert. – Berlin und München: Langenscheidt KG, 2009. – 81 S.

317. Sommer, R. Schreibkompetenzen: erfolgreich wissenschaftlich schreiben / R.Sommer. – Stuttgart: Klett Lernen und Wissen, 2006. – 143 S.
318. The Merriam Webster Dictionary. New edition. – Merriam-Webster, Incorporated, 2002. – 2500 p.
319. Thielmann, W. Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an den deutschen Universitäten / W.Thielmann // Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. – Lovenno di Menaggio: Villa Vigoni, Deutsch-Italienisches Zentrum, 2009. – 350 S.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1

Классификация письменных произведений по видам деятельности,
обслуживаемым письменной речью (по В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ)

Вид деятельности					
Эпистолярная	Творческая	Научно-исследовательская	Массовая коммуникация	Мнестическая	Деятельность управления
Поздравительные открытки, телеграммы, записки членам семьи, соболезнования, благодарственные письма, личные письма, деловые письма, письма-жалобы и т.д.	Очерки, сочинения (эссе), рассказы, стихи и т.д.	Книги, рефераты, статьи, тезисы, проекты, резюме, исследовательские работы и т.д.	Статьи, заметки, фельетоны, впечатления, книжные обзоры, рецензии, обзоры статей в газете, рекламные объявления и т.д.	Дневники, записные книжки, конспекты, режим дня, планы на будущее и т.д.	Приказы, распоряжения, директивы, инструкции, отчеты и т.д.

Таблица 2

Классификация письменных произведений по целям использования
письменной речи (по Т. Hedge)

ПР в учебных целях (Study writing)	ПР в профессиональных целях (Professional writing)	ПР для поддержания общения (Social writing)	ПР в личных целях (Personal writing)	Творческая ПР (Creative writing)
Эссе (essay), научно-исследовательский отчет (research report), краткие изложения (summaries), рецензии (reviews), аннотации (annotations), обзоры (abstracts) и т.д.	Деловые письма (business letters), отчеты (progress reports), резюме (resumes), биография (curriculum vitae), заявки (applications), объявления (public notices), контракты (contracts), статьи (articles), деловые записки (memoranda), протоколы (minutes), реклама (advertisements) и т.д.	Записки (notes), личные письма (letters), приглашения (invitations), электронные письма (e-mail messages), инструкции (instructions), открытки (postcards) и т.д.	Дневник (diaries), журнал (journals), заметки на память (reminders), записи адресов (addresses), рецепты (recipes), список (lists) и т.д.	Стихи (poems), рассказы (stories), рифмованные стихи (rhymes), драма (drama), сценарии (scripts) и т.д.

Таблица 3

Классификация письменных произведений по направленности текста
(по О.А. Нечаевой, R. Nolasco, A. Brookes, P. Grundy, R. Barrass)

Направленность текстов					
функционально-смысловая направленность	функционально-прагматическая направленность и выраженность креативного компонента			направленность коммуникативных усилий	
Повествования, описания, рассуждения, объяснения, аргументация, личная переписка, деловая переписка, выступления и т.д.	функциональные	творческие произведения		«для других»	«для себя»
	Открытки, записи, сообщения, объявления, личные и официальные письма: (письмо о приеме на работу, письмо-жалоба, письмо-протест, письмо-точка зрения) и т.д.	личные записи, дневники и т.д.	Рассказы, игровые письменные произведения, кроссворды, анекдоты, квизы и т.д.	Доклад, рецензия, монография, переписка, аннотация, реферат и т.д.	Выписка, записи, заметки, конспект, план и т.д.

Таблица 4

Классификация письменных произведений по значимости для профессиональной деятельности будущего преподавателя
(по Г.В. Лагвешкиной)

Творческая научная деятельность	Деятельность по самообразованию	Профессионально-педагогическая деятельность	Эпистолярная деятельность
Доклад, сообщение, тезисы доклада, научная статья, рецензия и т.д.	Выписка, запись, конспект, аннотация, реферат, план и т.д.	Упражнения, инструкции, учебные тексты, рецензии, конспекты уроков и т.д.	деловое и частное письмо, телеграмма и т.д.

Классификация письменных произведений на основе профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной деятельности учителя

(по Т.В. Хильченко)

Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная деятельность учителя						
Профессионально-педагогическая деятельность			Коммуникативная деятельность		Деятельность самообразования	
<i>педагогического управления</i>	<i>объединяющая ПП как объекты и образцы</i>	<i>творческая</i>	<i>переписка</i>	<i>промежуточные КП</i>	<i>научно-исследовательский труд</i>	<i>рабочие записи</i>
Памятки-инструкции и, памятки-алгоритмы, памятки-советы, «опоры», памятки-стимулы и т.д.	Сочинение, изложение, рецензия, аннотация, личное письмо, открытка, письмо о приеме на работу, CV, деловое письмо и т.д.	Упражнения, учебные тексты, план / конспект урока, сочинение рассказов, стихов, игровые ПП (кроссворд, квиз, анекдот) и т.д.	<i>Личная переписка</i> (личное письмо, открытка, телеграмма), <i>личные записи</i> (дневниковые записи), <i>деловая переписка</i> (деловое письмо, письмо-запрос информации, письмо-подтверждение, приглашение), <i>переписка по e-mail</i> и т.д.	Текст доклада /выступления/собщения и т.д.	Тезисы доклада, рецензия, аннотация, реферат, проект, план, выписки, статья, диссертация, монография и т.д.	Словарные накопители, практико-языковые конспекты, «тренировочная» фиксация предполагаемых устных высказываний и т.д.

где ПП – письменные произведения, КП – коммуникативные произведения.

Компонентный состав коммуникативной компетенции

Ученые	Виды компетенций								
M. Canale, D. Hymes, S. Savignon, M. Swain, H.G. Widdowson,	грамматическая	дискурсивная	социолингвистическая	стратегическая					
L. Bachman	грамматическая	текстовая	социолингвистическая	стратегическая					
	организационная								
Н. И. Гез	лингвистическая		вербально-коммуникативная				вербально-когнитивная	метакоммуникативная	
И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд	лингвистическая			прагматическая			когнитивная	информативная	
М.В. Богданов	лингвистическая	дискурсивная			социокультурная				
J.A. van Ek, Е.В. Шуман	лингвистическая	дискурсивная	социолингвистическая	стратегическая	социокультурная	социальная			
А.Н. Щукин	лингвистическая	дискурсивная	социолингвистическая	стратегическая	социокультурная	социальная	предметная		профессиональная
В.В. Сафонова	языковая	речевая			социокультурная				

Анкета

Уважаемые коллеги!

Мы занимаемся исследованием проблемы формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции обучающихся 1-3 курсов направления подготовки «Педагогическое образование». Письменная дискурсивная компетенция является одной из стержневых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и предполагает способность пишущего как индивидуальности в соответствии с социокультурной ситуацией и коммуникативной задачей создавать различные виды дискурса для участия в письменном иноязычном общении с предполагаемым адресатом с целью получения ожидаемого результата. Данная компетенция включает в себя следующие компоненты:

- стратегический – способность анализировать социокультурную ситуацию, характеристики индивидуальности предполагаемого адресата и уровень владения им средствами письменного иноязычного общения, их взаимоотношения, а также осознавать коммуникативную задачу и планировать свое коммуникативное поведение для ее решения;
- тактический – способность отбирать средства письменного иноязычного общения, оптимальные для решения коммуникативной задачи в определенной социокультурной ситуации с учетом ее параметров, своего иноязычного речевого опыта и характеристик индивидуальности предполагаемого адресата;
- жанровый – способность правильно выбрать вид письменного дискурса в зависимости от социокультурной ситуации письменного иноязычного общения и коммуникативной задачи и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими нормами и стереотипами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;

- текстовый – способность оформлять предложения в виде связного, логичного, законченного текста, расчлененного на абзацы и правильно оформленного в этих пределах;
- лингво-риторический – способность создавать письменный дискурс в соответствии с общепринятыми лингво-риторическими способами развертывания письменной речи и риторическими техниками;
- языковой – способность оформить письменный дискурс в соответствии с лексико-грамматическими нормами иноязычной письменной речи.

Ответьте, пожалуйста, на вопросы:

1. Какие знания в области иностранного языка Вы считаете наиболее важными для осуществления письменного иноязычного общения?

- знание культурных особенностей страны;
- знание традиций и обычаев;
- знание речевых формул и клише;
- знание различных видов текста;
- другое _____

2. Какими умениями нужно обладать для успешной реализации письменного иноязычного общения?

- умение определять коммуникативную задачу партнера по письменному иноязычному общению;
- умение анализировать социокультурную ситуацию, характеристики индивидуальности предполагаемого адресата и уровень владения средствами письменного иноязычного общения, их взаимоотношения;
- умение оформлять письменный дискурс в соответствии с жанрово-стилистическими нормами и стереотипами, принятыми в стране изучаемого иностранного языка;
- умение оформлять предложения в связный текст;

- другое _____

3. Учитываете ли Вы в процессе обучения письменному иноязычному общению жанровые признаки различных видов письменного дискурса?

Да

Нет

Если да, то обучаете ли Вы целенаправленно оформлению определенных видов письменного дискурса на иностранном языке (письмо, резюме, биография, эссе и др.)?

Да

Нет

Почему да/ нет?

4. С помощью чего Вы развиваете у обучающихся жанрово-стилистические умения?

5. Развиваете ли Вы умения членения текста на абзацы и оформления предложений в пределах абзаца?

Да

Нет

Если да, то с помощью чего Вы это достигаете?

6. Применяете ли Вы специальные упражнения по обучению логике и последовательности изложения мыслей в письменной форме?

Да

Нет

7. Развиваете ли Вы умения определять коммуникативную задачу субъектов общения?

Да

Нет

Если да, то с помощью чего Вы достигаете этой цели?

8. Обучаете ли Вы анализу социокультурной ситуации (цель общения, предмет рассмотрения, взаимоотношения субъектов), характеристик индивидуальности предполагаемого адресата и т.д.

Да

Нет

9. Обучению каким средствам когезии (связность внутри предложения или между предложениями) Вы уделяете особое внимание?

10. Развиваете ли Вы лингво-риторические умения обучающихся при создании письменных дискурсов?

Да

Нет

11. Сколько времени на занятии по иностранному языку Вы уделяете обучению письменному иноязычному общению?

12. Считаете ли Вы это количество достаточным?

Да

Нет

13. Считаете ли Вы, что нужно целенаправленно формировать письменную дискурсивную компетенцию на занятиях по иностранному языку?

Да

Нет

Спасибо за сотрудничество!

Алгоритм расчета G-критерия знаков

Пункт анкеты	Предэкспериментальный срез	Итоговый срез
1	32	41
2	35	43
3	30	38
4	30	40
5	33	39
6	25	34
7	27	35
8	26	33
9	28	37
10	31	37
11	29	38
12	33	40
13	31	39

(по таблице)

График показывает изменение показателей функционального состояния спортсменов в течение 25 дней. Показан предэкспериментальный (синяя линия с ромбами) и итоговый (розовая линия с квадратами) срезы. Ось Y (вертикальная) имеет значения от 0 до 45 с шагом 5. Ось X (горизонтальная) имеет значения от 1 до 25. Итоговый срез в целом выше предэкспериментального, что свидетельствует о положительном влиянии тренировок.

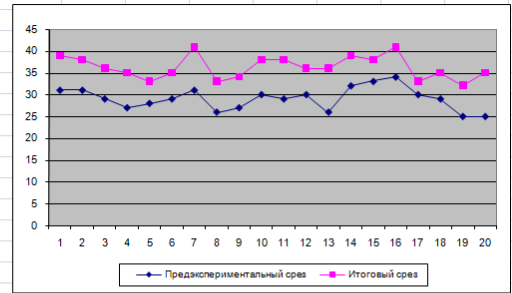
День	Предэкспериментальный срез	Итоговый срез
1	35	42
2	34	37
3	31	38
4	35	39
5	33	40
6	29	37
7	30	35
8	29	37
9	29	37
10	28	33
11	26	39
12	32	40
13	31	39
14	27	37
15	28	35
16	29	35
17	28	36
18	32	36
19	30	35
20	29	33
21	29	31
22	28	35
23	26	32
24	29	34
25	30	35

(по таблице)

Алгоритм расчета G-критерия знаков

(2012-2016)

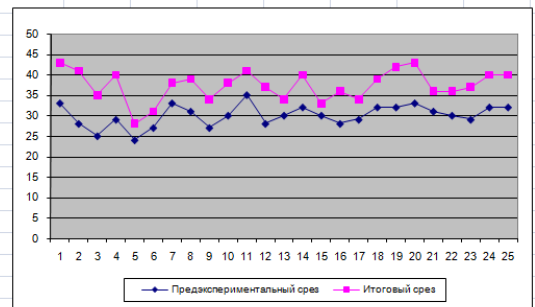
Рецензия	Предэкспериментальный срез	Итоговый срез	Сдвиг
	31	39	8
	31	38	7
	29	36	7
	27	35	8
	28	33	5
	29	35	6
	31	41	10
	26	33	7
	27	34	7
	30	38	8
	29	38	9
	30	36	6
	26	36	10
	32	39	7
	33	38	5
	34	41	7
	30	33	3
	29	35	6
	25	32	7
	25	35	10
			7,15
			Среднее
количество обследованных, $n=$	20		0
уровень значимости, $\alpha=$	0,05		20
			0
Типичным сдвигом является положительный	(20>0)		
	$n=$		
	$G_{\text{эм}}=$		
	$G_{\text{кр.}(\alpha,n)}=$		
	5		
		(количество нетипичных сдвигов)	
		(по таблице)	



Алгоритм расчета G-критерия знаков

(2012-2016)

Эссе	Предэкспериментальный срез	Итоговый срез	Сдвиг
	33	43	10
	28	41	13
	25	35	10
	29	40	11
	24	28	4
	27	31	4
	33	38	5
	31	39	8
	27	34	7
	30	38	8
	35	41	6
	28	37	9
	30	34	4
	32	40	8
	30	33	3
	28	36	8
	29	34	5
	32	39	7
	32	42	10
	33	43	10
	31	36	5
	30	36	6
	29	37	8
	32	40	8
	32	40	8
			7,4
			Среднее
количество обследованных, $n=$	25		0
уровень значимости, $\alpha=$	0,05		25
			0
Типичным сдвигом является положительный	(25>0)		
	$n=$		
	$G_{\text{эм}}=$		
	$G_{\text{кр.}(\alpha,n)}=$		
	7		
		(количество нетипичных сдвигов)	
		(по таблице)	



Комплексы упражнений для обучения написанию аннотации**1. Machen Sie sich mit der Theorie bekannt:****Wie schreibt man eine Annotation?**

Eine Annotation ist eine kurze Beschreibung eines Textes, eines Artikels, eines Buches, einer Monografie o.a. Neben den Titelangaben soll sie in wenigen Zeilen (5-10 Zeilen = 500 – 1500 Symbole) eine inhaltliche Buch-, Textinformation enthalten.

Annotationen werden zu wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen, künstlerischen oder publizistischen Texten sowie zu Texten mit anderer stilistischer Färbung verfasst.

Eine Annotation besteht im Wesentlichen aus mehreren Sätzen. Es ist nicht zwingend erforderlich, ganze Sätze zu schreiben. Im Gegenteil, die Sätze sollen einfach und kurz sein.

Eine Annotation ist wichtig, um zu erfahren, worum es in einem Text geht. Die Information aus einer Annotation führt letztendlich zu der Entscheidung, ob es sich lohnt, einen Text zu lesen.

Beim Verfassen einer Annotation sollten Sie folgende **Kriterien** beachten:

❖ Geben Sie die vollständigen Titelinformationen (Autor, Titel, Erscheinungsort und -jahr, Verlag, Preis) an.

❖ Die restlichen Informationen sollen möglichst redundanzfrei⁶ sein, d. h. Sie sollten keine Angaben machen, die schon aus dem Titel des Buches / Dokuments erschlossen werden können. Dabei werden nur Hauptprobleme und –fragen genannt, ohne sie genauer zu beschreiben.

❖ Annotationen sollen möglichst deskriptiv sein, also auf Wertungen verzichten.

❖ Sie dienen dem weiteren Verständnis eines Titels unabhängig von bestimmten Benutzerkreisen und sollen deshalb allgemein verständlich sein.

❖ Annotationen müssen nicht unbedingt aus vollständigen Sätzen bestehen. Dabei werden unpersönliche Sätze und Passivkonstruktionen bevorzugt.

❖ Sie können auch Benutzungs- und Bezugshinweise enthalten.

Struktur:

- Qualifikation des Autors.
- Hauptziel des Textes, das in etwa 3 kleinen Sätzen ausgedrückt wird.

⁶ auf das Wichtigste konzentrieren

- Standpunkt des Autors in Bezug auf das Hauptproblem des Textes.
- Benutzerkreis, d. h. für wen ist dieser Text bestimmt.
- Schlussfolgerungen des Autors.

Möglicher Wortschatz und Formulierungen:

In diesem Beitrag (Artikel) handelt es sich um ... (Akk.)/ geht es um ... (Akk.)/ ist die Rede von ... (Dat.). Der Verfasser (der Autor) gibt uns einen Einblick in ... und legt darauf großen Wert./ berichtet/ beschreibt/ meint/ behauptet/ beweist/ möchte zeigen, dass ... Es wird von ... (Dat.) ausführlich mitgeteilt/. Es wird ... ausführlich beschrieben/ behandelt/ kurz gesagt/ erläutert/ gezeigt/ dargestellt, dargelegt In den Vordergrund treten folgende Probleme (Fragen) ... Eine besondere Aufmerksamkeit wird ... (Dat.) geschenkt (ein besonderes Augenmerk wird gelegt auf (Akk.)) Von besonderem Wert (Interesse) ist /sind ... Der vorliegende Beitrag ... Der nachfolgende Artikel ... (die nachfolgende Arbeit, Studie) Es wird für ... (Akk.) bestimmt/ an ... (Akk.) orientiert Im ersten Teil des Textes/ des Artikels... Zum Schluss sei es betont, dass dieser Artikel sehr bedeutsam (nützlich) ... ist.	<i>В этой статье речь идет о</i> <i>Автор знакомит нас с ... и придает этому большое значение/ сообщает/ описывает/ полагает/ утверждает/ доказывает/ хочет показать, что</i> <i>Подробно сообщается о</i> <i>Подробно описывается / рассматривается / кратко говорится/ объясняется/ показывается/ изображается ...</i> <i>На I план выходит следующая проблема (вопрос) ...</i> <i>Особое внимание уделяется</i> <i>Особый интерес представляет/ют ..</i> <i>Данная статья ...</i> <i>Следующая статья ... (работа, исследование)</i> <i>Предназначается для .../ ориентируются на ...</i> <i>В первой части текста/ статьи ...</i> <i>В заключении необходимо уточнить, что эта статья очень значимая (полезная) ...</i>
--	---

2. Lesen Sie die Information noch einmal gründlicher und versuchen Sie diesen Text in einer Tabelle zusammenzufassen:

№	Kriterien	Charakteristik
1.	Bedeutung	eine kurze Charakteristik eines Textes
2.	...	
3.		

3. Analysieren Sie folgende Beispiele der Annotationen. Ordnen Sie zu.

1. Gerhard Wahrig: Deutsches Wörterbuch, Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH, Gütersloh, 1997. 1420 S.

Der Wahrig, das Wörterbuch mit Tradition, bietet alles über die deutsche Sprache in einem Band:

Über 250000 erklärte Stichwörter mit vielen

1. Standpunkt

- 2. *Benutzerkreis* Anwendungsbeispielen und Redewendungen aus allen Bereichen der deutschen Hoch-, Umgangs-, Dialekt- und Fachsprache;
- 3. *Qualifikation* Ausführliche Angaben zum richtigen Gebrauch der deutschen Sprache, wie Rechtschreibung, Betonung, Worttrennung, Aussprache, Grammatik, Stilebene, orthographische Varianten, sinnverwandte Wörter, Gegensatzwörter.
- 4. *Schlussfolgerungen* Der Wahrig ist ein aktuelles Nachschlagewerk, das den Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache über diese Herkunft der Wörter bietet.
- 5. *Titelinformationen* Der Wahrig enthält alle neuen Regeln und Schreibweisen nach dem neuen amtlichen Regelwerk. Die heute gebräuchliche und neue Schreibung der Wörter sind zweifarbig nebeneinander gestellt.
- 6. *Hauptziel* Der Wahrig enthält alle neuen Regeln und Schreibweisen nach dem neuen amtlichen Regelwerk. Die heute gebräuchliche und neue Schreibung der Wörter sind zweifarbig nebeneinander gestellt.

2. Kirsch, Claudia: meine Chefin bin ich selbst: Strategien und Tipps für die berufliche Selbständigkeit. Mannheim, PAL 1993. 219 S.

Es werden konkrete Hinweise und Strategien für die richtige Vorbereitung der Gründung eines selbständigen Unternehmens und für die Vermeidung typischer Fehler gegeben. Gleichzeitig enthält das Buch Anregungen für die berufliche Perspektive, die den persönlichen Vorstellungen des Lesers entspricht. Zahlreiche beigelegte Checklisten sollen dem Leser helfen, die berufliche Selbständigkeit systematisch zu planen und zu verwirklichen. Im Adressenteil sind zahlreiche Institutionen, die Finanzierungshilfen und Beratungen für die Existenzgründerinnen anbieten, beigelegt. Zielgruppe des Buches sind Frauen, die ihren Weg in die Selbständigkeit finden wollen.

Kann man diese Annotationen irgendwie ergänzen? Arbeiten Sie bitte in kleinen Gruppen. Fügen Sie das Wichtigste und Notwendigste hinzu.

4. Finden Sie deutsche Äquivalente:

Вывод, отрывок, статья, автор, ориентироваться на, значимый, полезный, во-первых, во-вторых, опубликовать, речь идет о к-л./ч-л., сообщать, описывать, полагать, утверждать, говорить, доказывать, подробный, сообщать, рассматривать, объяснять, изображать, исследовать, применять, уточнять.

В этой связи, данная статья, особый интерес, во 2 отрывке, в первой части статьи, следующая статья, в этой статье, знакомить, придавать этому большое значение, выходить на 1 план, следующие вопросы, уделять особое внимание, рассматривать другой аспект, делать выводы, уточнять.

5. Sagen Sie anders:

1. Dieser Auszug ist dem Artikel „Reisen ist leicht und billig“ entnommen. 2. In diesem Beitrag handelt es sich um Reisemöglichkeiten. 3. Dieses Problem wird

ausführlich gezeigt. 4. Eine besondere Aufmerksamkeit wird der Wahl des Verkehrsmittels geschenkt. 5. Im vorliegenden Beitrag wurde folgendes Problem untersucht. 6. Es wird für die Studenten der Fakultät für Linguistik bestimmt. 7. Im zweiten Abschnitt kommt der Autor zu einem anderen Aspekt.

6. Ergänzen Sie. Führen Sie einige Beispiele an:

1. In diesem Beitrag (Artikel) handelt es sich ... 2. In diesem Artikel geht es ... 3. In diesem Abschnitt ist die Rede ... 4. Der Verfasser gibt uns einen Einblick in ... und legt darauf großen Wert. 5. Der Autor zeigt, dass ... 6. Es wird von ... ausführlich mitgeteilt. 7. In den Vordergrund treten folgende Fragen ... 8. Eine besondere Aufmerksamkeit wird ... geschenkt. 9. Von besonderem Wert ist /sind ... 10. Im vorliegenden Artikel wurde ... untersucht. 11. Es wird an ... orientiert. 12. Im ersten Teil des Textes geht es ... 13. Zum Schluss sei es betont, dass dieser Artikel ...

7. Wovon ist die Rede im Text? Versuchen Sie das Hauptthema zu bestimmen.

8. Kann man diesen Artikel gliedern? Aus wie vielen und welchen Teilen besteht er? Sind diese Abschnitte den Absätzen gleich? Betiteln Sie jeden Teil mit einem Wort. Finden Sie in jedem Absatz einen Satz, der die Hauptidee (das Wichtigste) dieses Teils widerspiegelt. Beachten Sie dabei die Regel, die im Rahmen (rechts) dargestellt ist.

Topiksatz

Viele Absätze enthalten einen Topiksatz, wo der Hauptgedanke des Absatzes ausgedrückt wird. Meistens ist es der erste Satz, aber in dieser Rolle kann auch der letzte Satz auftreten.

9. Schreiben Sie alle von Ihnen ausgegliederten Topiksätze um, um das Plagiat zu vermeiden. Beachten Sie dabei folgende Information:

Man kann die Sätze durch die Verwendung des anderen Wortschatzes (Synonyme, Wortverbindungen mit ähnlichem Sinne) und der anderen grammatischen Strukturen.

Fassen Sie alle umgeschriebenen Sätze in 2-3 Sätzen zusammen.

10. Will der Autor dieses Textes raten, informieren, eine Meinung äußern oder mehreres zugleich? Finden Sie die Textstellen, an denen seine Absicht zu erkennen ist. Versuchen Sie seine Absichten in einem Satz zu formulieren.

11. Für wen ist der Text geschrieben? Woran kann man das erkennen? Beachten Sie dabei, woher der Text stammt und wer ihn veröffentlicht hat.

12. Zu welchem Schluss kommt der Autor? Formulieren Sie das mit eigenen Worten (möglichst kurz).

13. Arbeiten Sie gründlicher am möglichen Wortschatz und an den Klischees. Wählen Sie die Wendungen, die Sie in Ihrer Annotation verwenden können. Gebrauchen Sie diese Wendungen in den von Ihnen schon zusammengefassten Sätzen.

14. Strukturieren Sie den vorbereiteten Stoff und statten Sie eine Annotation aus. Beachten Sie dabei die Struktur des Textes und die Verknüpfung der Sätze miteinander. Nehmen Sie folgende Information zur Hilfe:

Mittel der Verknüpfung des Sätze miteinander:

- Umschreibung des Hauptwortes im nächsten Satz;
- Wiederholung des Hauptwortes;
- Ende des Absatzes mit einer Frage, deren Antwort im nächsten Satz geäußert wird;
- Vorhandensein des Subjekts des letzten Satzes im nächsten;
- Verwendung der Worte, die sich auf bekannte oder zukünftige Situation beziehen.

Wie kann man die Sätze miteinander verbinden? Welche Mittel kennen Sie? Analysieren Sie den Text. Finden Sie Beispiele für alle Mittel der Verknüpfung. Verbinden Sie Ihre Sätze miteinander. Schreiben Sie Ihre Annotation bis zum Ende auf einem Blattpapier.

15. Stellen Sie sich vor, Sie sind Redakteur einer deutschen Zeitschrift, die das Reisen als eine der Rubriken enthält. Sie wählen jetzt die Artikel, die in der nächsten Nummer veröffentlicht werden. Schreiben Sie bitte zu diesem Artikel eine Annotation, damit Ihr Chef beurteilen könnte, ob er genug passend und attraktiv ist.

Комплексы упражнений для обучения написанию убеждающего эссе**Was ist ein Essay?**

Ein Essay ist eine erklärende Darstellung, meist aus einem persönlichen Blickwinkel. Das Essay ist oft subjektiv und versucht zu erklären, zu kommentieren oder einzuschätzen. Das Essay ist gutgeschrieben, wenn es klar, erleuchtend und informativ ist.

Aufbau eines Essays

- | | | |
|---------------|--------------|---------------------|
| 1. Einleitung | 2. Hauptteil | 3. Schlussfolgerung |
|---------------|--------------|---------------------|

Wie schreibt man ein Essay?**Wahl eines Themas**

Entscheiden Sie sich für ein Thema. Oft wird das jedoch schon entschieden. Wenn nicht, dann versuchen Sie etwas zu wählen, woran Sie Interesse haben. Das wird Ihnen das Schreiben leichter machen.

Sammlung der Information

Sammeln Sie Ihre Informationen. Sie brauchen Beweise, die Ihre These bekräftigen. Ignorieren Sie nicht diejenigen Fakten, die Ihre These zu widerlegen scheinen. Ein guter Essay-Schreiber bezieht die Beweise der Gegenseite mit ein und zeigt, warum der eine oder andere Beweis nicht gültig ist.

Plan

Schreiben Sie einen Plan.

Schreibprozess

Schreiben Sie als erstes den Hauptteil Ihres Essays. Finden Sie drei oder mehr Punkte, die Ihre Behauptung bekräftigen und/oder erklären. Jeder Punkt sollte durch genaueste Fakten, Beispiele oder Argumente gestützt werden. Im Essay sollte jeder Punkt durch einen einzelnen Absatz gestützt werden. Präsentieren Sie die Information in kompletten Sätzen, die logisch von einem zum anderen überfließen. Sortieren Sie die Punkte, so dass sie von einem zum anderen auf logische Weise übergehen. Seien Sie vorsichtig mit Verallgemeinerungen und keine "Ich Behauptungen" zu nehmen.

Schließen Sie Ihren Essay ab. Fassen Sie Ihre Punkte zusammen. An dieser Stelle sollte keinerlei neue Information vorgestellt werden.

Schreiben Sie die Einleitung. Benutzen Sie keine offensichtlichen Aussagen wie "Dieses Essay handelt über..." oder "Das Thema dieses Essays ist..." oder "Ich werde nun zeigen, dass...". Eine Möglichkeit ist, mit einer allgemeinen Aussage zu beginnen, gefolgt von einer Frage oder einem Problem, dann kommen Ihre These und dann ein kurzer Überblick Ihrer Punkte.

Korrektur

Lesen Sie Ihr Essay. Für den Moment muss man nicht auf Rechtschreib- oder Grammatikfehler Acht nehmen. Gehen Sie das Essay von Anfang bis Ende durch, um zu sehen, wie die Worte fließen. Führt jeder Satz reibungslos zum nächsten? Fließt jeder Absatz logisch auf den nächsten über? Jede Aussage sollte zusammenhängen.

Bearbeiten Sie! Der Erstentwurf ist nicht der wichtigste Teil des Schreibens eines Essays. Die Bearbeitung ist es! Wenn Sie mit Ihrem Essay nicht zufrieden sind, dann schreiben Sie es nochmal.

Korrektur lesen. Prüfen Sie jetzt die Rechtschreibung und/oder Grammatik. Finden Sie alle Wiederholungsworte heraus. Variieren Sie Ihre Sprache mit Hilfe eines Synonymwörterbuchs. Vermeiden Sie Schreiben in der Umgangssprache. Ihr Essay sollte einen ernsten Ton haben, selbst wenn es in einem einfachen oder lyrischen Stil geschrieben wurde.

Arten von Essays

a. **Argumentatives Essay.** Ein Thema, über das Uneinigkeit herrscht, wird aufgegriffen, und die eigene Meinung wird durch unterstützende Argumente untermauert. Allerdings wird der Leser nur mit Argumenten versorgt, die Entscheidungsfindung bleibt ihm selbst überlassen.

b. **Beschreibendes Essay.** Das Ziel ist es ein anschauliches Bild von einer Person, einem Gegenstand, einem Ort, einer Diskussion oder einer Begebenheit zu zeichnen. Es soll dem Leser durch hinreichend viele Details die Möglichkeit geben, sich das beschriebene Objekt vorzustellen.

c. **Erzählendes Essay.** Das Ziel ist es, eine Ereigniskette aus einem persönlichen Blickwinkel zu betrachten, den Standpunkt des Erzählers zu erklären und plausibel zu machen. Sie werden oft in der ersten Person und Gegenwart oder Vergangenheit geschrieben. Man folgt einem Charakter durch eine persönliche Entwicklung.

d. **Überzeugendes Essay.** Der Schriftsteller versucht den Leser durch Details und Hintergrundinformation von seiner eigenen Meinung zu überzeugen.

e. **Vergleichs- und Gegensatzessays.** Zwei oder mehr Gegenstände, werden verglichen und gegenüber gestellt, ihre Verbindung soll klar heraus gearbeitet werden.

Möglicher Wortschatz und Formulierungen

Einleitung:	In Bezug auf...	Nach den Worten von ...
	Man sagt, dass...	Es ist sehr interessant, ...
	Es wird gemeint, dass...	Es ist eine Frage, (ob)...
	Laut (der Verfassung)....,	

Hauptteil:	Im Gegensatz zu, gegenteilig...	dazu
	Im Vergleich zu...	dabei
	Wir müssen berücksichtigen...	außerdem
	Ich möchte darauf aufmerksam machen...	trotz (G.)
	Auf jeden Fall...	trotzdem
	Auf keinen Fall...	obwohl
	Unter der Bedingung...	also
	Jedoch, andererseits...	deshalb, darum
	Darüberhinaus, desweiteren...	in erster Linie
	zum Beispiel	vor allem
	was mich anbetrifft, was mich angeht	erstens (zweitens, drittens)
Schluss:	Ich bin zu dem Schluss gekommen...	Kurz und bündig...
	Meiner Meinung nach...	im Ergebnis
	Wenn man alle Argumente vergleicht...	also
	im Großen und Ganzen	Zuletzt, am Ende...
	zusammengefasst	

Beurteilungskriterien eines Essays

Inhalt

- Sachlichkeit und Logik, Vertreten beider Sichtweisen ausreichend;

Aufbau

- Schlüssigkeit, Vorhandensein von Einleitung, Hauptteil, Schluss;

Einleitung

- Einführung ins Thema, Motivation zum Lesen, These;

Hauptteil

- Trennung der Argumentationsgänge durch Absätze;
- Vollständige Argumente und Argumentationsgänge, Verwendung vieler/der wichtigsten Argumente, Überzeugungskraft der Argumente;
- Anschaulichkeit der Beispiele;

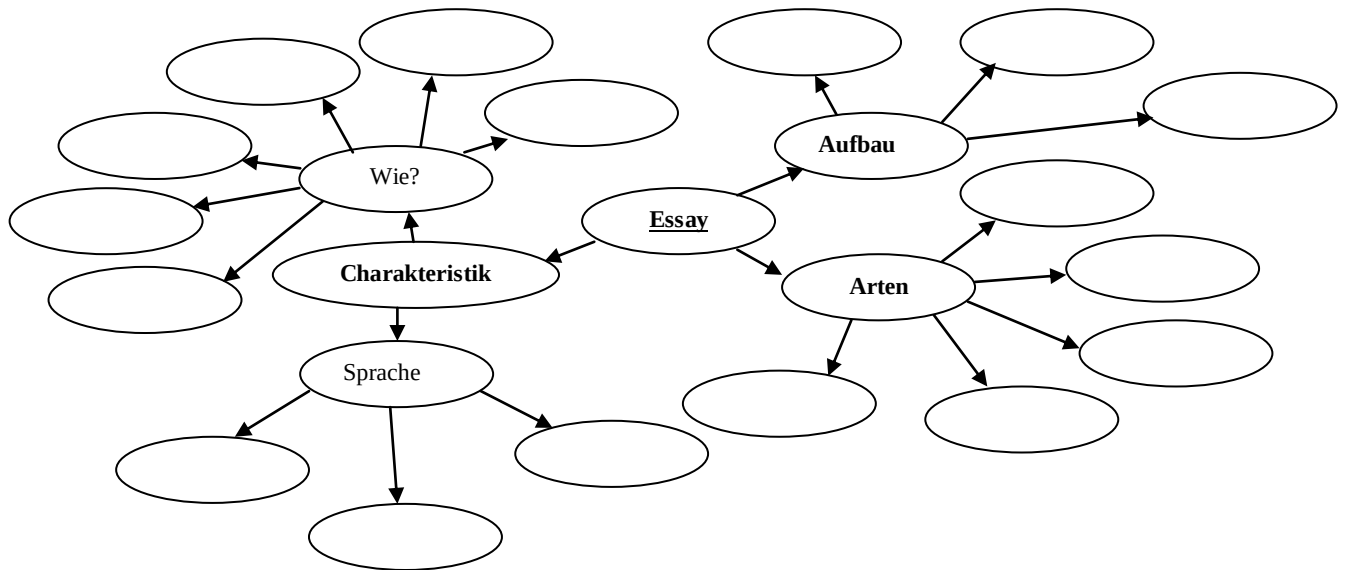
Schluss

- Zusammenfassung der "wichtigsten" Argumente, Überzeugungsgrad der persönlichen Stellungnahme;

Sprache

- Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung, Wortwahl (Lexik), Formulierung der Überleitungen.

1. Fassen Sie die Information, wie man ein Essay richtig schreibt, in diesem Cluster zusammen.



2. Antworten Sie bitte auf folgende Fragen:

Was ist ein Essay? Aus welchen Teilen besteht jedes Essay?

Welche Arten von Essay gliedert man? Haben Sie schon mit einer Art zu tun gehabt? Wenn ja, dann mit welcher Art? Was versteht man unter dem Begriff „ein überzeugendes Essay“? Welchem Ziel dient es?

3. Lesen Sie bitte folgende Information über das überzeugende Essay:

Ein überzeugendes Essay

Ein überzeugendes Essay ist eine schriftliche Arbeit, die ein bestimmtes Argument zu unterstützen versucht. Ein überzeugendes Essay hat drei grundlegende Komponenten: die Einführung, den Hauptteil und die Schlussfolgerung.

Einführung

- Öffnen Sie Ihren Aufsatz mit einer Tatsache, Zitat, einer Anekdote, Erklärung oder einer rhetorischen Frage, dass die Aufmerksamkeit des Lesers anzieht. Fassen Sie sich kurz, um die Wirkung zu erzielen.
- Fügen Sie eine These-Aussage, die erklärt, worum es sich in Ihrem Essay handelt, und den Argument, den Sie behandeln. Das Ziel ist den Lesern einen kurzen Überblick zu geben und sie zu motivieren.

Hauptteil

- Beachten Sie Ihre Sprache. Der Humor und die Umgangssprache entsprechen den ernsten Themen nicht.
- Versuchen Sie, sich mit mindestens drei wichtigen Punkten für Ihre Argumentation zu beschäftigen. Ein überzeugendes Essay kann mehrere Punkte

enthalten, wenn es nötig ist, aber drei wichtige Punkte sind in der Regel das Minimum für ein solides Argument.

- Antizipieren Sie gemeinsame Einwände gegen Ihre Argumentation, um dann diese Probleme anzugehen. Seien Sie rational und besonnen mit dem Gegenbeweis.
- Verwenden Sie Statistiken, Beispiele aus der Praxis oder Analogien zur Unterstützung Ihrer Argumentation. Wählen Sie Informationen, die sowohl aktuell als auch unmittelbar relevant für die Frage auf der Hand liegt. Denken Sie daran, Ihre Quellen zu nennen, wenn es angemessen ist.
- Die bewährte Methode, um die Aufmerksamkeit des Lesers zu haken, ist Ihr stärkstes Argument für das Ende zu lassen.
- Versuchen Sie nicht die Information und die Angaben zu verzerren. Bewusst irreführende oder unvollständige Angaben zu bieten, ist unethisch.

Schlussfolgerung

- Formulieren Sie Ihre Schlussfolgerung gründlich, kopieren Sie nicht einfach Ihre Einführung. Fassen Sie die wichtigsten Punkte Ihres Aufsatzes zusammen.
- Beenden Sie Ihr Essay mit: 1) Ihrer Vorhersage, 2) einer Frage, die die Leser ihre eigenen Prognosen lässt; 3) Ihren Empfehlungen zur Lösung eines Problems, 4) einem Angebot. Es liegt an Ihnen zu entscheiden!

Aufbau

Titel	
Einleitung	einführende Aussage These Motivation zum Lesen
Hauptteil:	Argument A: *Gegenargument mildern Argument B: *Gegenargument mildern Argument ...
Schlussfolgerung	Zusammenfassung

1. Fassen Sie bitte die Information zusammen. Was Neues haben Sie erfahren? Charakterisieren Sie auch die Sprache dieser Textsorte. Füllen Sie bitte diese Tabelle durch kurze Kommentare aus:

Kriterien	Kommentare
das überzeugende Essay	
Struktur:	
1. Einleitung	
2. ...	
3. ...	

2. In dem Ihnen vorgeschlagenen Wortschatz finden Sie die Wortverbindungen, die Sie in dem überzeugenden Essay anwenden können.

3. Charakterisieren Sie die Sprache in diesen Sätzen. Entspricht sie der Textsorte „Essay“? Korrigieren Sie die Sätze, wenn es nötig ist.

Muster: Ich fand, Hans Schnier ist konservativ orientiert (Ich-Behauptung). Offensichtlich ist Hans Schnier konservativ orientiert, wenn er behauptet ...

1. Wer im Urlaub nur auf der faulen Haut liegt, stresst seinen Körper. 2. Faulenzen und bis in die Puppen zu schlafen, könne ungesund sein, sagt Prof. Ingo Froböse vom Zentrum für Gesundheit der Deutschen Sporthochschule Köln. 3. Erholung sei immer ein aktiver Prozess, der Erholungswert eines Aktivurlaubs im Vergleich zum passiven Urlaub drei- bis viermal so groß. 4. Strandspaziergänge, Wanderungen, Ballspiele, Joggen, Radeln, Schwimmen - 60 bis 70 Min. am Tag sollte das Bewegungsprogramm während der Ferien schon dauern. 5. Während es die Faulenzer mit dem Ausspannen übertreiben, gibt's andere, die im Urlaub den versäumten Sport vom ganzen Jahr nachholen wollen. 6. Eine richtige Erholungsart zu wählen ist das wichtigste Problem, dem die Welt heutzutage gegenüber steht.

4. Lesen und kommentieren Sie folgende Einleitungen von verschiedenen Essays. Bestimmen Sie in jeder Einleitung:

- einführende Aussage
- These
- Motivation zum Lesen

Vermuten Sie, was im Hauptteil stehen wird. Welche Einleitung inspiriert Sie am besten und warum?

1. Wie grenzen sich Schichten voneinander ab?

Es wird oft als ein wesentliches Merkmal von Schichten betrachtet, dass sie sich in irgendeiner Weise voneinander abgrenzen und die Grenzen zwischen ihnen für Teilnehmer am sozialen Leben erfahrbar sind. Eine bekannte Ausarbeitung dieser Überlegung stammt etwa von Pierre Bourdieu, der davon ausgeht, dass die Angehörigen verschiedener Schichten durch mehr oder weniger subtile Merkmale und „feine Unterschiede“ ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht und ihre Abgrenzung von anderen markieren.

2. Immer mehr Frauen und Männer lassen sich auf dem Operationstisch verschönern

Michael Jackson ist stets für Schlagzeilen gut. Sind es einmal Vorwürfe wegen sexuellen Missbrauchs von Kindern, die ihn bis vor das Gericht verfolgen, sind es ein anderes Mal Mutmaßungen in den Medien darüber, ob seine Haut nach zahlreichen Schönheitsoperationen und der wundersamen Verwandlung von schwarz in weiß im Gesicht zu reißen droht. Der von den Medien zum "King of Pop" stilisierte Star ist eines der Beispiele aus der internationalen Promiszene, die mit Veränderung ihres biologisch mitgegebenen Äußeren einen wesentlichen

Teil ihres Images begründet haben. Aber das Thema Schönheitsoperationen hat längst die sozialen Schranken zu den Reichen und Superreichen überwunden. Lifting, Brustvergrößerung und Fettabsaugung, kurzum das ganze Programm der Schönheitschirurgie, sind heutzutage auch für viele andere erschwinglich geworden. Welche persönlichen und gesellschaftlichen Ursachen veranlassen heutzutage eine immer größere Anzahl von Frauen und Männern dazu, sich einer oft risikobehafteten Schönheitsoperation zu unterziehen? Wie kommt es, dass gerade Jugendliche immer häufiger mit dem Gedanken spielen, der Natur nachzuhelfen? Und schließlich ist zu fragen, ob Schönheitsoperationen überhaupt aus ethischen Gründen vertretbar sind?

5. Lesen Sie und kommentieren Sie anhand dieser Fragen folgendes Essay:

- Titel und der Inhalt
- Struktur: Teile (einführende Aussage, These, Motivation zum Lesen)
- Sprache
- Schlussfolgerung (wie wird das Essay beendet)
- Überzeugungskraft (Argumente, Beachten der Gegenargumente)

Machen Sie Korrekturen, wenn es nötig ist.

Sie wird nicht aussterben!

(Anna)

Kann die Zeitung überleben? Das fragen sich sicher viele, nachdem Ende letzten Jahres die Nürnberger Abendzeitung und die Financial Times Deutschland eingestellt wurden. Dabei kamen Ende 2002 alle Tageszeitungen zusammen auf eine durchschnittliche Auflage von rund 27 Millionen.

Im letzten Quartal 2012 waren es nur noch knapp 21 Millionen. Rund 270.000 Menschen lesen eine Tageszeitung als ePaper, Tendenz steigend. Die Zahlen sind erschreckend und es sieht danach aus, als gäbe es für die gedruckten Tageszeitungen keine Rettung mehr.

Doch die Vorteile der gedruckten Zeitung liegen klar auf der Hand: Ich kann sie zusammenfalten, in die Tasche stecken und brauche keinen Strom, um sie zu lesen. Eine gedruckte Zeitung kann ich auch anfassen und umblättern. Zwar bekomme ich dabei schwarze Finger, doch wenigstens muss ich nicht immer wieder über den Bildschirm wischen oder runter scrollen, um dann die Stelle zu verlieren, an der ich gerade gelesen habe.

Auch ist es nicht immer eindeutig, woher die Web-Inhalte stammen und ob sie auch seriös sind. Zudem stehen Onlinejournalisten unter dem Druck, so schnell wie möglich aktuelle Nachrichten in die Welt zu posaunen. Ob der Redakteur dann auch sauber recherchieren konnte und alle Fakten stimmen, bleibt fraglich.

Das Problem der Printzeitungen ist, dass sich die Medienkonsumenten an kostenlose Informationen aus dem Internet gewöhnt haben. Vielleicht sollten Infos aus dem Netz auch etwas kosten?

Als Chefredakteurin eines Hochschulmagazins weiß ich, dass Studenten ein gedrucktes Heft in der Hand halten wollen. Das können sie mit in die Vorlesung nehmen, ohne Steckdose unter der Bank lesen und ihrem Nachbarn schnell eine Nachricht rein kritzeln.

Natürlich geht es mir auch um Nostalgie. Ich will die Zeitung anfassen, sie riechen und wissen: Auf diesen Seiten ändert sich in den nächsten Stunden nichts. Online erfahre ich das Aktuellste und lese am nächsten Morgen alles ausführlich schwarz auf weiß. Die Printzeitung ist nicht das alleinige Medium dieser Zeit, doch ist sie wie das Fernsehen eine Ergänzung und ein Teil der Medienlandschaft, der so schnell nicht aussterben wird. Die gedruckte Zeitung ist ein kultureller Bestandteil unseres Lebens.

6. Sagen Sie anders. Gebrauchen Sie dabei passende Sprachmittel:

1. Doch die Vorteile der gedruckten Zeitung liegen klar auf der Hand. 2. Zudem stehen Onlinejournalisten unter dem Druck, so schnell wie möglich aktuelle Nachrichten in die Welt zu posaunen. 3. Vielleicht sollten Infos aus dem Netz auch etwas kosten? 4. Das können sie mit in die Vorlesung nehmen, ohne Steckdose unter der Bank lesen und ihrem Nachbarn schnell eine Nachricht rein kritzeln. 5. Online erfahre ich das Aktuellste und lese am nächsten Morgen alles ausführlich schwarz auf weiß.

7. Können Sie ein anderes Ende des Essays vorschlagen? Drücken Sie Ihre Ideen möglichst kurz aus.

8. Lesen Sie das Essay noch einmal. Wie sind die Absätze miteinander verknüpft. Welche Wege der Verknüpfung kennen Sie schon? Machen Sie sich folgender Information bekannt. Versuchen Sie die Beispiele dafür im Text zu finden.

Es gibt viele Wege der Verknüpfung:

- das eine geschieht vor oder nach dem anderen: Ich bemerkte zum ersten Mal, dass ich in der Minderheit war, als ich die Grundschule besuchte... Meine Erkenntnis wurde bestätigt, als ich begann, auf eine höhere Schule zu gehen.
- das eine arbeitet sich aus dem anderen heraus: Pflanzen brauchen Wasser um zu überleben... Die Fähigkeit einer Pflanze Wasser zu absorbieren hängt von der Ernährung des Bodens ab.

- eins steht im Kontrast zum anderen: Vegetarier argumentieren, dass Land unnötig als Futter für Tiere verschwendet wird; die dann gegessen werden... Gegenseiter argumentieren, dass das Land, das für das Grasen benutzt wird, nicht dafür benutzt werden könne andere Lebensmittel anzubauen.
- eines ist dem anderen ähnlich: Organisches Essen ist anscheinend besser für die Umwelt... Essen aus der näheren Umgebung soll die gleichen Ziele verfolgen, so glaubt man.

9. Versuchen Sie zum Thema, das im Essay dargestellt wird, einen schreienden Titel zu finden. Arbeiten Sie bitte in Paaren. Besprechen Sie Ihre Varianten mit der ganzen Gruppe. Wählen Sie einen Titel für Ihr Essay zu diesem Thema.

10. Sehen Sie den Text noch einmal durch und bestimmen Sie die Argumente für die Zukunft der Zeitung. Füllen Sie bitte diese Tabelle aus:

<i>Argumente</i>	<i>mögliche Gegenargumente</i>	<i>Milderung</i>
...	...	...

Versuchen Sie mit Hilfe von Brainstorming-Methode weitere Argumente zu finden, die den Standpunkt unterstützen. Arbeiten Sie bitte in Paaren. Besprechen Sie dann Ihre Argumente in der ganzen Gruppe. Füllen Sie Ihre Tabelle bis zum Ende.

11. Bestimmen Sie die Reihenfolge der Argumente und schreiben Sie einen Plan mit den Stichpunkten und dann mit den Sätzen (Erweitern Sie diese Stichpunkte zu einem Satz). Erweitern Sie Ihre Sätze durch Kommentare und Beispiele. Verknüpfen Sie Ihre Abschnitte zu einer Einheit. Schreiben Sie den Hauptteil Ihres Essays. Gebrauchen Sie dabei von Ihnen gewählten Wortschatz. Schließen Sie Ihr Essay ab. Schreiben Sie die Einleitung. Lesen Sie das ganze Essay durch und machen Sie Korrekturen, wenn es nötig ist. Arbeiten Sie in Gruppen. Lesen Sie die Essay Ihrer Kommilitonen durch. Schätzen Sie die Arbeiten anhand dieser Tabelle und schreiben Sie die Ratschläge.

12. Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten als Lehrer in einer deutschen Schule. Sie versuchen den Schülern beizubringen, gedruckte Zeitungen und Zeitschriften umzublättern und zu lesen. Sie schreiben in eine Schulzeitung ein Essay und bemühen sich dadurch die Schüler zu überreden, dass die Printmedien nicht so bald aussterben und ihre Aufmerksamkeit gewinnen sollten.

Результаты предэкспериментального и итогового срезов группы по обучению написанию биографии

Субкомпоненты		Наталья		Ксения		Леонид		Анна		Валерия		Аня		Мария		Анастасия	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Стратегический		3	4	3	4	3	4	3	4	2	3	2	3	3	3	2	3
Тактический		3	4	3	4	3	4	3	4	2	3	3	3	2	3	2	3
Жанровый	выбор жанра	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
	жанрово-стилистические нормы	3	5	3	5	3	4	4	5	3	4	3	4	3	4	3	4
Текстовый	членение на абзацы	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3
	когезия	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3
	цельность	4	5	4	5	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3
Лингво-риторический		3	4	4	4	2	4	3	4	3	5	3	4	2	3	3	4
Языковой		3	3	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2
Итого	Баллы	30	38	31	39	27	36	29	37	25	33	26	31	25	29	27	30
	Коэффициент	0,67	0,84	0,69	0,87	0,6	0,8	0,67	0,82	0,56	0,73	0,58	0,69	0,56	0,64	0,6	0,67

где 1 – предэкспериментальный срез, а 2 – итоговый срез.

Результаты предэкспериментального и итогового срезов группы по обучению написанию аннотации

Субкомпоненты		Наталья		Ксения		Леонид		Анна		Валерия		Аня		Мария		Анастасия	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Стратегический		3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4
Тактический		4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4
Жанровый	выбор жанра	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
	жанрово-стилистические нормы	3	5	4	5	3	5	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4
Текстовый	членение на абзацы	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4
	когезия	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
	цельность	4	5	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4
Лингво-риторический		3	4	3	5	2	5	3	4	3	5	3	4	2	3	3	4
Языковой		3	4	4	4	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	4
Итого	Баллы	32	39	34	40	29	38	32	34	27	37	29	34	27	31	29	36
	Коэффициент	0,71	0,87	0,76	0,89	0,64	0,84	0,71	0,76	0,6	0,82	0,64	0,76	0,6	0,69	0,64	0,8

где 1 – предэкспериментальный срез, а 2 – итоговый срез.

Результаты предэкспериментального и итогового срезов группы по обучению написанию рецензии

Субкомпоненты		Наталья		Ксения		Леонид		Валерия		Аня		Анна		Мария		Анастасия	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Стратегический		4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4
Тактический		4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4
Жанровый	выбор жанра	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	жанрово-стилистические нормы	4	5	4	5	4	5	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4
Текстовый	членение на абзацы	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	когезия	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4
	цельность	5	5	5	5	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Лингво-риторический		4	5	4	5	4	5	4	5	3	5	3	4	3	5	3	5
Языковой		5	5	5	5	3	2	5	4	2	3	3	3	2	3	4	4
Итого	Баллы	39	41	39	42	36	39	35	39	32	36	33	35	31	34	34	38
	Коэффициент	0,87	0,91	0,87	0,93	0,8	0,87	0,78	0,87	0,71	0,8	0,73	0,78	0,69	0,76	0,76	0,84

где 1 – предэкспериментальный срез, а 2 – итоговый срез.

Результаты предэкспериментального и итогового срезов группы по обучению написанию эссе

Субкомпоненты		Наталья		Ксения		Леонид		Валерия		Аня		Анна		Мария		Анастасия	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Стратегический		4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	3	4	4	4
Тактический		4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	4	4	3	4	4	4
Жанровый	выбор жанра	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5
	жанрово-стилистические нормы	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	3	5	4	5	4	5
Текстовый	членение на абзацы	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	4	3	3	4	5
	когезия	4	5	4	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	цельность	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5
Лингво-риторический		4	5	4	5	4	5	4	5	3	5	4	5	3	5	3	5
Языковой		3	4	5	4	4	4	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Итого	Баллы	39	44	41	44	37	43	39	43	32	39	34	39	33	37	35	40
	Коэффициент	0,87	0,98	0,91	0,98	0,82	0,96	0,87	0,96	0,71	0,87	0,76	0,87	0,71	0,82	0,78	0,89

где 1 – предэкспериментальный срез, а 2 – итоговый срез.

Алгоритм расчета G-критерия знаков

Алгоритм расчета G-критерия знаков							
	Предэкспериментальный срез 1 курс	Итоговый срез 3 курс	сдвиг				
Обучающиеся	30	44	14				
	31	44	13				
	27	43	16				
	29	43	14				
	25	39	14				
	26	39	13				
	25	37	12				
	27	40	13				
			13,625	среднее значение			
количество обследованных, $n=8$			0	количество нулевых сдвигов			
уровень значимости, $\alpha=0,05$			8	количество положительных сдвигов			
			0	количество отрицательных сдвигов			
Типичным сдвигом является положительный ($8>0$)							
$n=8$							
$G_{\text{эмп.}}=0$		(количество нетипичных сдвигов)					
$G_{\text{кр.}(\alpha,n)}=1$		(по таблице)					

Критические значения критерия знаков G

n	ρ		n	ρ		n	ρ	
	0,05	0,01		0,05	0,01		0,05	0,01
1	-	-	31	10	8	72	28	25
2	-	-	32	10	8	74	29	26
3	-	-	33	11	9	76	30	27
4	-	-	34	11	9	78	31	28
5	0	-	35	12	10	80	32	29
6	0	-	36	12	10	82	33	30
7	0	0	37	13	10	84	33	30
8	1	0	38	13	11	86	34	31
9	1	0	39	13	11	88	35	32
10	1	0	40	14	12	90	36	33
11	2	1	41	14	12	92	37	34
12	2	1	42	15	13	94	38	35
13	3	1	43	15	13	96	39	36
14	3	2	44	16	13	98	40	37
15	3	2	45	16	14	100	41	37
16	4	2	46	16	14	110	45	42
17	4	3	47	17	15	120	50	46
18	5	3	48	17	15	130	55	51
19	5	4	49	18	15	140	59	55
20	5	4	50	18	16	150	64	60
21	6	4	52	19	17	160	69	64
22	6	5	54	20	18	170	73	69
23	7	5	56	21	18	180	78	73
24	7	5	58	22	19	190	83	78
25	7	6	60	23	20	200	87	83
26	8	6	62	24	21	220	97	92
27	8	7	64	24	22	240	106	101
28	8	7	66	25	23	260	116	110
29	9	7	68	26	23	280	125	120
30	10	8	70	27	24	300	135	129

Алгоритм подсчета L критерия тенденций Пейджа

Алгоритм подсчета L критерия тенденций Пейджа							Ранжирование					
	Предэкспериментальный срез 1 курс	Итоговый срез 1 курс	Предэкспериментальный срез 2 курс	Итоговый срез 2 курс	Предэкспериментальный срез 3 курс	Итоговый срез 3 курс	Предэкспериментальный срез 1 курс	Итоговый срез 1 курс	Предэкспериментальный срез 2 курс	Итоговый срез 2 курс	Предэкспериментальный срез 3 курс	Итоговый срез 3 курс
Группа обучающихся	30	38	32	41	39	44	2	2	2	2	2	1
	31	39	34	42	41	44	1	1	1	1	1	1
	27	36	29	39	37	43	4	4	4	3	4	3
	29	37	32	39	39	43	3	3	2	3	2	3
	25	33	27	36	32	39	7	5	7	6	7	6
	26	31	29	35	34	39	6	6	4	7	3	6
	25	29	27	34	32	37	7	8	7	8	7	7
	27	30	29	38	35	40	4	7	4	5	3	5
количество обследованных, n= 8							34	36	31	35	29	32
уровень значимости, $\alpha= 0,05$												
количество замеров, c= 6												

	Предэкспериментальный срез 3 курс	Предэкспериментальный срез 2 курс	Итоговый срез 3 курс	Предэкспериментальный срез 1 курс	Итоговый срез 2 курс	Итоговый срез 1 курс
	2	2	1	2	2	2
	1	1	1	1	1	1
	4	4	3	4	3	4
	2	2	3	3	3	3
	7	7	6	7	6	5
	3	4	6	6	7	6
	7	7	7	7	8	8
	3	4	5	4	5	7
$T_j=$	29	31	32	34	35	36
$j=$	1	2	3	4	5	6
$L_{\text{табл}}=$	714					
$L_{\text{табл}(c,n)}=$	625		(по таблице)			

*Таблица критических значений для критерия тенденций L Пейджа
для количества условий от трех до шести ($3 \leq c \leq 6$)
и количества испытуемых от двух до двенадцати ($2 \leq n \leq 12$)*

n	c (количество условий)				
	3	4	5	6	ρ
2	-	-	109	178	0,001
	-	60	106	173	0,01
	28	58	103	166	0,05
3	-	89	160	260	0,001
	42	87	155	252	0,01
	41	84	150	244	0,05
4	56	117	210	341	0,001
	55	114	204	331	0,01
	54	111	197	321	0,05
5	70	145	259	420	0,001
	68	141	251	409	0,01
	66	137	244	397	0,05
6	83	172	307	499	0,001
	81	167	299	486	0,01
	79	163	291	474	0,05
7	96	198	355	577	0,001
	93	193	346	563	0,01
	91	189	338	550	0,05
8	109	225	403	655	0,001
	106	220	393	640	0,01
	104	214	384	625	0,05
9	121	252	451	733	0,001
	119	246	441	717	0,01
	116	240	431	701	0,05
10	134	278	499	811	0,001
	131	272	487	793	0,01
	128	266	477	777	0,05
11	147	305	546	888	0,001
	144	298	534	869	0,01
	141	292	523	852	0,05
12	160	331	593	965	0,001
	156	324	581	946	0,01
	153	317	570	928	0,05