

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего
образования «Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н.А. Добролюбова»

На правах рукописи

ПАНЧЕНКО Юрий Юрьевич

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-КОННЕКТИВНОЙ
ИНТЕГРАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
ГЛУМОВА Елена Петровна

Н.Новгород - 2022

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|------------|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы развития умений письменной диалогической речи у студентов бакалавриата | 17 |
| 1.1. Письменная диалогическая речь как особая форма речи | 17 |
| 1.2. Иноязычная коммуникативная компетенция в письменной диалогической речи..... | 33 |
| 1.3. Критерии оценки сформированности умений письменной диалогической речи на иностранном языке | 54 |
| Выводы по главе 1 | 70 |
| Глава 2. Методика обучения иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей | 73 |
| 2.1. Методическая модель обучения иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей | 73 |
| 2.2. Технологический компонент модели обучения студентов бакалавриата иноязычной письменной диалогической речи..... | 99 |
| 2.3. Описание хода и результатов экспериментального обучения..... | 145 |
| Выводы по главе 2 | 168 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 170 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 174 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 197 |

ВВЕДЕНИЕ

В эпоху повсеместной цифровизации общества, когда в любой момент человек имеет доступ в Интернет, можно говорить о его постоянной включенности в глобальное коммуникативное пространство. Важной составляющей коммуникативной деятельности человека в таком пространстве является его письменное общение в социальных сетях и разного рода мессенджерах. Согласно статистике Global Web Index 2021 г. 98,8% людей в возрасте от 16 до 64 лет посещает социальные сети [Global Web Index, 2021]. Как отмечает В.Э. Радаев, многие представители молодого поколения проводят колоссальное время с гаджетами: «смартфон постоянно в руке, а не просто под рукой, им начинается и заканчивается день. К нему обращаются за любым вопросом, он калькулирует за нас и решает наши проблемы, он связывает нас с миром» [Радаев, 2019, с.68].

Учитывая существование современного обучающегося в глобальном цифровом коммуникативном пространстве, нам представляется целесообразным говорить о необходимости специального развития у него иноязычной коммуникативной компетенции в новой, цифровой среде. Письменное общение в социальных сетях и различных мессенджерах как на бытовые, так и на профессиональные темы, становится одной из важнейших форм коммуникации в современном обществе. В большинстве случаев такое письменное общение протекает в диалогической форме, что позволяет ряду исследователей говорить о специфическом «устно-письменном коммуникативном пространстве» Интернета.

В настоящее время существуют работы, являющиеся попытками организовать иноязычное «компьютерно-опосредованное» общение обучающихся различного типа, которые, на наш взгляд, сводятся, в целом, к переносу известных форм устной и письменной речи в новую цифровую среду. Нам же представляется необходимым говорить о развитии умений именно письменного диалога, как формы коммуникации, имманентной

цифровому коммуникативному пространству, возникшей в качестве отдельной формы речевой деятельности вместе с распространением социальных сетей, и, в особенности, с распространением в 2010-2020-е гг. мобильных приложений как новых форм цифрового коммуникативного пространства, обладающих собственной спецификой. Налицо переход от «компьютерно-опосредованного» общения к «мобильно-опосредованному» общению.

Широкое использование мобильных коммуникативных сервисов (например, приложений социальных сетей “Instagram”, “ВКонтакте”, “Facebook”, а также мессенджеров “WhatsApp”, “Viber” и т.п.) приводит к ускорению глобализации, повышению интенсивности международных контактов. Человек, подключаясь к сети Интернет с помощью подобных мобильных приложений, оказывается автоматически включённым в глобальную сеть коммуникации. В каждый момент времени человек является потенциальным участником межкультурной коммуникации, что повышает значимость иностранного языка в его жизни и усиливает требования к уровню владения иностранным языком.

Следует обратить внимание, что если на заре возникновения социальных сетей их использование ограничивалось преимущественно бытовой сферой общения, то сейчас уже представляется возможным говорить о распространении иноязычного профессионального общения в социальных сетях [Verenikina, 2017]. Однако, как показывают результаты исследований [Северова, 2015; Sullivan, 2019], отсутствие необходимых специальных компетенций в иноязычной письменной диалогической речи зачастую приводит к нарушению взаимопонимания в иноязычной виртуальной переписке.

Именно поэтому мы считаем **актуальным** развитие умений иноязычной письменной диалогической речи на основе социальных сетей как основного средства коммуникации в цифровом пространстве в настоящее время.

Особую важность коммуникативные умения такого типа представляют для студентов-политологов, международных, регионоведов, которые в силу специфики собственной деятельности должны находиться в постоянном контакте с иноязычной культурой, иметь возможность общаться с её представителями. Переписка с носителями изучаемого языка – важный компонент их профессиональной деятельности. Мобильные приложения социальных сетей, открывая мгновенный доступ к глобальному цифровому коммуникативному пространству, предоставляют возможность организовывать специальные задания, направленные на развитие умений иноязычной письменной диалогической речи политологов, международных и регионоведов в рамках профессиональной тематики, а также позволяют преподавателю интегрировать носителей языка в процесс иноязычного образования студентов бакалавриата.

Степень разработанности проблемы исследования

Развитие умений письменной речи у студентов неязыковых специальностей нечасто становится темой диссертационных исследований. Можно отметить работы следующих исследователей: К.С. Киктевой [Киктева, 2009], Е.А. Лопатиной [Лопатина, 2009], И.Н. Хмелидзе [Хмелидзе, 2009], И.В. Нужа [Нужа, 2010], Н.В. Смирновой [Смирнова, 2018], Н.С. Колябиной [Колябина, 2018], Ю.И. Сёмич [Сёмич, 2019].

Вопросы интеграции цифровых инструментов для развития умений письменной речи у студентов разработаны ещё меньше. К.Ю. Максютин исследовал возможность использования гипермедийного учебного пособия для обучения ведению иноязычной переписки студентов экономических направлений подготовки [Максютин, 2001]. Е.М. Дубовикова в своём диссертационном исследовании затронула вопросы обучения виртуальной коммуникации в массово-информационной среде глобальной сети «Интернет» [Дубовикова, 2006]. Возможностям интернет-блогов для развития умений иноязычной письменной речи студентов посвящено диссертационное исследование Т.Ю. Павельевой [Павельева, 2010]. О.В.

Пустовалова рассмотрела способы интеграции сервиса «Твиттер» для развития умений письменной речи [Пустовалова, 2012]. И.А. Евстигнеева посвятила своё исследование комплексному использованию таких информационно-коммуникационных технологий, как электронная почта, веб-форум, учебный блог, вики-документы и подкасты, для развития дискурсивных умений иноязычной письменной речи студентов [Евстигнеева, 2013].

Исследованием способов интеграции вики-технологий для развития умений иноязычной письменной речи школьников и студентов занимались Ю.Ю. Маркова [Маркова, 2011], М.О. Ильяхов [Ильяхов, 2013], А.Л. Назаренко [Назаренко, 2013], И.В. Харламенко [Харламенко, 2022].

Е.В. Кузнецова рассмотрела возможности информационных технологий для обучения компьютерно-опосредованному общению на иностранном языке студентов-программистов, где также упомянула переписку на иностранном языке как один из объектов развития в рамках компьютерно-опосредованного общения [Кузнецова, 2021].

Обратим, однако, внимание, что перечисленные работы, в основном, фокусировались, на иноязычном письменном общении в его традиционном, эпистолярном формате, и не рассматривали его в контексте обучения диалогической речи, бытующей в коммуникативном пространстве социальных сетей.

Следует особо отметить диссертационное исследование А.А. Истомина, в котором диалогическое взаимодействие разделяется на устное и письменное, а также исследуются возможности синхронных интернет-технологий для обучения студентов диалогическому взаимодействию обоих видов [Истомин, 2013]. Несмотря на выделение письменного диалога как формы диалогического взаимодействия, в данной работе письменная диалогическая речь не получает достаточного теоретического осмысления и не рассматривается в качестве самостоятельного объекта овладения при обучении иностранному языку. В связи с этим представленная номенклатура

речевых умений диалогического взаимодействия носит преимущественно комплексный характер и отличается от предлагаемой нами номенклатуры речевых умений иноязычной письменной диалогической речи.

Частно-методическими вопросами применения социальных сетей в обучении иностранным языкам в вузе занимались: Е.Д. Патаракин [Патаракин, 2007], И.А. Бобкова [Бобкова, 2008], О.А. Клименко [Клименко, 2012], Г.В. Можаяева [Можаяева, 2012], А.В. Фещенко [Фещенко, 2012], Н.А. Малышева [Малышева, 2013], А.С. Воронкин [Воронкин, 2014], Д.Е. Онорин [Онорин, 2018], А.С. Шимичев [Шимичев, 2021]. Перечисленные работы посвящены различным способам интеграции социальных сетей для развития иноязычной коммуникативной компетенции школьников и студентов. Однако в приведённых работах иноязычная переписка в социальных сетях не рассматривалась как самостоятельный объект овладения, а служила вспомогательным средством организации работы по развитию умений письменной монологической речи либо учебного процесса в целом.

Проведённый анализ научной литературы по вопросам развития умений иноязычной письменной речи, интеграции социальных сетей в иноязычное лингвообразование, а также анализ нормативных требований ФГОС ВО по направлениям подготовки, входящим в УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение» и, кроме того, личный опыт практической работы позволили выявить ряд **противоречий** между:

- современными коммуникативными практиками в виртуальном пространстве и недостаточной разработанностью методики целенаправленного развития соответствующих речевых умений в образовательном процессе по иностранному языку на направлениях подготовки, входящих в УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение»;
- требованиями, предъявляемыми к уровню иноязычной коммуникативной компетенции бакалавра, и отсутствием иноязычной письменной диалогической речи в содержании обучения иностранному

языку по направлениям подготовки, входящим в УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение»;

- информатизацией образования и отсутствием в образовательном процессе по направлениям подготовки, входящим в УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение» методики обучения иноязычной письменной диалогической речи с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **цель** исследования: разработать модель развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата по направлениям подготовки, входящим в состав УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение» на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей.

Объект исследования: процесс обучения иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата по направлениям подготовки, входящим в состав УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение».

Предмет исследования: методика развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата по направлениям подготовки, входящим в состав УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение» на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей.

Гипотеза исследования:

Развитие у студентов бакалавриата по направлениям подготовки, входящим в УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение», умений иноязычной письменной диалогической речи будет результативным, если:

1. Теоретически обосновано выделение иноязычной письменной диалогической речи как особой формы речи, подлежащей формированию и развитию;

2. Определены языковые, речевые, социокультурные и психологические особенности иноязычной письменной диалогической речи, подлежащие учёту в процессе обучения;

3. Реализована модель развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов на основе коммуниктивно-коннективной интеграции социальных сетей в образовательный процесс по иностранному языку.

Объект, предмет, цель и гипотеза определили необходимость решения **задач исследования:**

1. Обосновать необходимость выделения иноязычной письменной диалогической речи как особой формы речи, определив её основные языковые, речевые и психологические особенности.

2. Рассмотреть содержание понятия иноязычной коммуниктивной компетенции в письменной диалогической речи с учётом её языкового и речевого компонентов.

3. Определить критерии оценки уровня сформированности речевых умений иноязычной письменной диалогической речи.

4. Рассмотреть способы интеграции социальных сетей в образовательный процесс для развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи;

5. Разработать методическую модель развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуниктивно-коннективной интеграции социальных сетей;

6. Организовать экспериментальное обучение с применением разработанной методической модели и выполнить качественный и количественный анализ полученных результатов.

Методологическую основу исследования составили: концептуальные положения *компетентного подхода* (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, И.И. Халеева, А.В. Хуторской), *лично-ориентированного подхода* (А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, И.С.

Якиманская), *деятельностного подхода* (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Э.Г. Крылов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Е.Р. Поршнева, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), *социокультурного подхода* (Г.А. Воробьев, Е.Г. Тарева, Е.П. Глумова, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова), *коммуникативного подхода* (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.В. Леушина, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов), *социально-развивающего подхода* (А.А. Ариян, Г.М. Андреева, Р.П. Мильруд, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, Е.В. Шорохова), *концепции информатизации образования* (Н.А. Кочетурова, Б.А. Крузе, М.А. Мосина, Е.Д. Патаракин, И.В. Роберт, И.Н. Розина, С.В. Титова).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы научного исследования:**

- *теоретические:* анализ лингвистической, методической, педагогической и психологической литературы по теме исследования, изучение российских и международных документов, регулирующих сферу образования;

- *эмпирические:* педагогическое наблюдение, интервьюирование преподавателей и учащихся, организация экспериментального обучения;

- *диагностические:* анкетирование, системный анализ письменных диалогических высказываний обучающихся, мониторинг результатов успеваемости по ряду критериев;

- *математические:* статистическая обработка данных, полученных в результате проведённого экспериментального обучения.

Теоретическая база исследования.

Вопросами теории и философии языка и дискурса, послужившими базой для рассмотрения письменной диалогической речи как феномена, занимались Н.А. Голубева, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Е.П. Савруцкая, И.А. Савченко, Л.В. Щерба.

Лингвистические аспекты письменной разговорной речи в целом и письменного диалога в частности освещены в работах Т.Ю. Виноградовой, М.А. Кронгауза, Т.К. Колокольцевой, Н.В. Лебедевой, О.В. Лутовиновой.

Подходы и принципы, лежащие в основе предложенной модели обучения иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата, уточнены в работах М.А. Ариян, И.Л. Бим, К.Э. Безукладникова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней, И.В. Леушиной, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.А. Миролубова, Е.И. Пассова, В.Л. Скалкина, К.Г. Чикнаверовой, С.Ф. Шатилова.

Методологические и теоретические основы развития современной педагогики и психологии, ставшие базой для разработки модели обучения студентов бакалавриата иноязычной письменной диалогической речи представлены в трудах Ю.К. Бабанского, Е.Н. Дмитриевой, Б.А. Жигалева, Н.Ф. Коряковцевой, Г.В. Сорокоумовой, В.В. Сохранова, Л.В. Яроцкой.

Положения теории межкультурной коммуникации, в свете которых была уточнена специфика интеграции социальных сетей в лингвообразование, нашли отражение в работах В.М.Верещагина, Е.П. Глумовой, В.Г. Костомарова, Н.В. Макшанцевой, О.А. Обдаловой, О.Г. Оберемко, С.Г. Тер-Минасовой.

Общетеоретическими вопросами информатизации образовательного процесса занимались: А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, Б.С. Гершунский, Т.М. Елканова, В.И. Загвязинский, И.Г. Захарова, И.М. Ибрагимов, В.А. Красильникова, Б.А. Крузе, С.В. Панюкова, Л.К. Раицкая, И.В. Роберт, С.В. Титова и др.

Вопросами организации интерактивного и проектного обучения иностранным языкам занимались В.П. Беспалько, Л.К. Гейхман, М.В. Кларин, Б.А. Крузе, М.А. Мосина, Е.С. Полат, Е.Р. Поршнева, Г.К.Селевко, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская.

Методическими вопросами интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам в

вузе занимались исследователи: А.П. Авраменко, М.А. Бовтенко, М.Ю. Бухаркина, М.Н. Евстигнеев, А.А. Истомин, М.В. Моисеева, А.Л. Назаренко, Е.А. Насонова, Д.Е. Онорин, Е.С. Полат, Л.П. Халяпина, Р.К. Потапова, Е.Д. Патаракин, Л.К. Раицкая, П.В. Сысоев, С.В. Титова, И.В. Харламенко и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Иноязычная письменная диалогическая речь является самостоятельной, но при этом связанной с устной диалогической и письменной монологической формами речи, обладающей специфическими языковыми, речевыми и лингвopsихологическими особенностями, что обуславливает необходимость расширения понятия иноязычной коммуникативной компетенции с её учётом, а также обосновывает важность рассмотрения развития соответствующих умений как цели обучения иностранному языку в вузе.

2. Для развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи является эффективной интеграция в процесс обучения иностранному языку системы заданий и упражнений, реализованной с помощью социальных сетей, учитывающей положения коммуникативного и коннективного подходов и обеспечивающей комплексную работу по развитию речевых умений как в синхронном, так и в асинхронном иноязычном письменном диалогическом общении.

3. Методическая модель развития речевых умений письменной диалогической речи студентов бакалавриата по направлениям подготовки, входящим в УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение», на основе коммуникативно-коннективной интеграции в образовательный процесс социальных сетей представляет собой совокупность упорядоченных и иерархически выстроенных компонентов учебного процесса и ориентирована на целенаправленную организацию письменного диалогического общения обучающихся в коммуникативном пространстве социальной сети, связанного с решением ими различных речевых задач в синхронном и асинхронном формате.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём:

- предложено научное обоснование рассмотрения иноязычной письменной диалогической речи как объекта овладения при изучении иностранного языка;
- обоснована целесообразность применения социальных сетей для развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата;
- разработана модель развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей в образовательный процесс по иностранному языку.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём:

- теоретически обоснована необходимость интеграции обучения иноязычному письменному диалогическому общению в процесс преподавания иностранного языка в вузе;
- изложены частнометодические принципы обучения иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей в образовательный процесс по иностранному языку;
- раскрыты этапы реализации модели обучения иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей в образовательный процесс по иностранному языку;
- введено в методическую науку понятие «иноязычная письменная диалогическая речь» как один из объектов овладения при изучении иностранного языка;
- введено в методическую науку понятие «коммуникативно-коннективный способ интеграции социальных сетей» в качестве

перспективного способа интеграции ИКТ в образовательный процесс для развития умений иноязычной письменной диалогической речи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нём:

- разработана и внедрена модель развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуниктивно-коннективной интеграции социальных сетей в преподавание иностранного (английского) языка для студентов бакалавриата по направлениям подготовки, входящим в УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение»;

- создана система упражнений, направленная на развитие речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата;

- представлены методические рекомендации по реализации технологии интеграции социальных сетей в процесс преподавания иностранного языка в вузе с позиций коммуниктивного и коннективного подходов.

- доказана результативность применения разработанной модели для развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи.

Опытно-экспериментальная база исследования: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова.

Организация и этапы исследования:

Первый этап (2018-2019 гг.) включал определение объекта, предмета, цели и задач исследования; формулирование гипотезы исследования; анализ имеющейся лингвистической, методической и психолого-педагогической литературы, нормативных документов Министерства высшего образования и науки РФ.

Второй этап (2019-2020) был посвящён разработке комплексной модели развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата на основе коммуниктивно-коннективной интеграции социальных сетей в процесс преподавания иностранного

(английского) языка в вузе; формулированию критериев оценки сформированности речевых умений иноязычной письменной диалогической речи; разработке частнометодических принципов, технологий и системы упражнений.

Третий этап (2020-2022) заключался в экспериментальной проверке разработанной модели, количественному и качественному анализу, систематизации и обобщению полученных экспериментальных результатов.

Личный вклад автора состоит в определении понятия «письменная диалогическая речь» применительно к процессу обучения иностранным языкам; в формулировании языковых, речевых и психологических особенностей англоязычной письменной диалогической речи; во включении в состав иноязычной коммуникативной компетенции письменной диалогической речи и определении речевых умений иноязычной письменной диалогической речи, подлежащих развитию; в разработке критериев оценки уровня сформированности умений иноязычной письменной диалогической речи; в разработке и внедрении в процесс обучения иностранному (английскому) языку модели развития умений иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей (на примере сети «ВКонтакте»); в обработке и интерпретации экспериментально полученных данных.

Соответствие диссертации научной специальности. Диссертационная работа соответствует научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования) (педагогические науки).

Апробация результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии НГЛУ (2018-2022); выступлениях с научными докладами на международных (Н.Новгород, 2020; Москва, 2018-2020; Венеция, 2018; Хайдерабад, 2019; Гент, 2021; Якутск, 2021; Каир, 2022) научных конференциях. Основные положения диссертационного исследования

отражены в статьях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:

1. Панченко Ю.Ю. Речевая компетенция как объект овладения при обучении иноязычному письменному диалогическому общению студентов бакалавриата (на примере английского языка) / Ю.Ю. Панченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 58-65. – DOI 10.30853/ped20220015.

2. Ковалёва М.Ю., Панченко Ю.Ю. Особенности дистанционного обучения РКИ на базе социальной сети «ВКонтакте» / Ю.Ю. Панченко // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. – 2022. – Выпуск 2 (58). – С. 127-140.

3. Панченко Ю.Ю., Кузнецова П.М., Дубовская О.А. Портфолио в социальной сети как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата / Ю.Ю. Панченко // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. – 2019. – Выпуск 48. – С. 219-229.

4. Панченко Ю.Ю., Авдошина Е.Д. Опыт использования электронной коммуникативной проектной деятельности в целях формирования общекультурных компетенций на занятиях по иностранному языку. / Ю.Ю. Панченко // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. – 2018. – Выпуск 42. – С. 167-176.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы развития умений письменной диалогической речи у студентов бакалавриата

1.1. Письменная диалогическая речь как особая форма речи

В настоящее время в связи с развитием информационного общества и повсеместным расширением сферы использования информационно-коммуникационных технологий возникают новые контексты общения и соответствующие им формы коммуникации между людьми. Благодаря активной деятельности в социальных сетях и мессенджерах человек оказался погружённым в непрерывное коммуникативное виртуальное пространство Интернета, где регулярно создаёт большие массивы текстовой информации, публикуя записи в блогах, оставляя к ним комментарии, а также отправляя сообщения в социальных сетях и мессенджерах. Вследствие открытости Интернет-пространства виртуальная коммуникативная деятельность человека может проходить также на иностранном языке, что обуславливает необходимость её рассмотрения в рамках иноязычного образования. Подобная деятельность преимущественно осуществляется в письменной (печатной) форме и носит диалогический характер (обмен сообщениями-репликами). И именно виртуальное письменное общение становится главной формой общения в XXI веке [Mielach, 2013].

Анализ методической литературы показал, что понятие «письменного диалога» крайне редко фигурирует в качестве формы общения, подлежащей обучению. Среди видов письменного диалога обычно приводятся обмен записками, письмами, электронными сообщениями [Миролюбов, 2012; Совет Европы, 2011]. Н.Д. Гальскова в главе об обучении письменной речи упоминает тоже о такой форме коммуникации, как комментарии в интернете [Гальскова, 2021]. Однако комментирование в социальной сети и обмен электронными письмами представляют собой типологически (и стилистически) совершенно разные формы общения и объединение их под

единым понятием «письменная речь» не учитывает особый интерактивный характер сетевого общения.

Ключевую роль в пересмотре лингвистической и методической значимости письменного диалога сыграло распространение именно виртуальной сетевой коммуникации. Как справедливо утверждает Колокольцева, «всё интернет-общение буквально пронизано диалогичностью. Гипертекст, формирующийся в виртуальном коммуникативном пространстве, в значительной мере диалогизирован, а многие жанры компьютерно-опосредованного дискурса являются *диалогическими* или *потенциально диалогическими*» [Колокольцева, 2016, с. 139]. Ещё говоря об устной речи, исследователи отмечали относительную условность её разделения на монологическую и диалогическую речь, принимая во внимание стремление говорящего диалогизировать монолог для достижения более эффективного коммуникативного эффекта: «Говорящий, стремясь повысить активность слушающего, обычно прибегает к обращениям и риторическим вопросам, как бы диалогизируя тем самым свой монолог» [Миролюбов, 2012, с. 93]. Существует также точка зрения, берущая начало, на наш взгляд, из представлений М.М. Бахтина о фундаментальной диалогичности коммуникации, согласно которой между монологом и диалогом отсутствуют принципиальные границы [Бахтин, 1996]. Ещё более ярко подобная размытость границ между монологом и диалогом наблюдается в письменной речи Интернет-коммуникации. Не в последнюю очередь это связано с отмеченной диалогичностью гипертекста, с принципиальной открытостью Интернет-пространства: пишущий всегда осознаёт наличие определённой аудитории, которая может прочесть его текст и дать обратную связь в комментариях.

Под диалогической речью в методике обычно понимается «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения» [В.Л

Скалкин, 1981, с.6]. Говоря о виртуальном сетевом пространстве мы считаем целесообразным в рамках диалогической речи рассматривать письменную диалогическую речь, определяя её как *активное коммуникативное взаимодействие двух или более субъектов, опосредованное вербальными и визуальными средствами, материальным результатом которого является образование специфического дискурса, состоящего из последовательности реплик, порождённых в непосредственном акте письменного или печатного общения.*

Обратим внимание, что письменный диалог отличается от традиционно понимаемого диалога, поскольку обмен высказываниями происходит в письменной форме, а также может осуществляться как одновременно (в случае синхронного общения), так и с задержкой (в случае асинхронного общения). Это приводит к необходимости в случае письменной речи уточнения понятия непосредственного акта общения, лежащего в основе определения диалогической речи. Под *непосредственным* актом письменного общения мы понимаем такое коммуникативное взаимодействие собеседников в письменной форме, которое воспринимается ими обоими как *происходящее «здесь и сейчас»*. Обратим внимание, что непосредственно может осуществляться как синхронное, так и асинхронное письменное общение.

Кроме того, в процессе письменного диалогического общения возможны отклонения коммуникантов от общей темы обсуждения (политематичность письменного диалога), что должно быть учитываемо в процессе общения.

Оговоримся, что в настоящем исследовании понятия «*коммуникация*», «*общение*» и «*взаимодействие*» употребляются синонимично.

На наш взгляд, правомерно использование слова «*письменный*» для обозначения сетевого общения, материальным носителем которого является экран компьютера, а не бумага, а средством создания текста – клавиатура, а не ручка. Сам процесс порождения печатного текста с помощью клавиатуры

совпадает с процессом порождения письменного текста с помощью традиционных средств письма. Определяющим при разграничении устной и письменной речи выступает *критерий визуальности*, связанный с наличием или отсутствием у порождённого фрагмента речи зрительной фиксации. И с этой точки зрения процессы порождения письменного и печатного текста могут считаться тождественными, что даёт, право рассматривать их, вслед за Н.Б. Лебедевой, как различные формы материального выражения единой в структурном смысле (инвариант) естественной письменной речи (ЕПР) как противопоставленной естественной устной речи (ЕУР) [Лебедева, 2001].

Именно поэтому в дальнейшем мы будем использовать термин ***«письменная диалогическая речь»*** прежде всего для обозначения ***печатного диалога в виртуальном Интернет-пространстве***, а также употреблять синонимично термины «умения иноязычной письменной диалогической речи» и «умения иноязычной виртуальной переписки».

Письменное диалогическое общение (коммуникация) представляет собой совместную коммуникативную деятельность собеседников, выражающуюся в обмене информацией в форме письменных реплик, для достижения определённой цели. Можно говорить, что письменная диалогическая речь, будучи обозначением процесса порождения человеком письменного диалогического высказывания, актуализируется в письменном диалогическом общении и его опосредует.

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» в качестве одного из видов речевой деятельности рассматривается *письменная интеракция* – обмен письменными сообщениями между, как минимум, двумя индивидуумами, в котором происходит чередование отправки и получения сообщения [Совет Европы, 2011]. Хотя под данное определение подпадает также и сетевое диалогическое общение, мы предпочитаем использовать термин ***«письменная диалогическая речь»***, чтобы подчеркнуть особую близость этой формы коммуникации к устной речи.

Некоторые исследователи ([Бабаева, Войскунский, 1998]), а также сетевые журналисты ([Богомяков, 2002]) говорят о преимущественной принадлежности сетевой коммуникации к письменным формам речи, таким образом делая вывод о возобновлении интереса к письменной речи в Интернете. Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский даже называют такое явление возрождения письменной речи под влиянием электронных средств коммуникации «реверсией». С другой стороны, ряд исследователей ([Виноградова, 2004], [Лутовинова, 2008]) отмечает особые явления сетевой коммуникации, приближающие её к устной речи.

Мы не согласны с позицией А.Е. Войскунского, говорящего о «неотредактированной письменной речи». На наш взгляд, правильнее было бы говорить о спонтанности, нежели о неотредактированности. Критерий спонтанности как основополагающий при отнесении того или иного текста к естественной письменной речи отмечает также Н.Б. Лебедева [Лебедева, 2006]. Кроме того, несмотря на спонтанность, в сетевом общении коммуниканты соблюдают определённые правила, которые регулируют их коммуникацию [Frissell, 2019; Verenikina, 2017]. Эти правила рождаются естественным образом, согласованны и распространены в достаточной степени, чтобы их наблюдать, отмечать и объяснять.

Обладание сетевой коммуникацией свойств, совпадающих с устной разговорной речью, даёт основание ряду исследователей говорить о том, что речь в сетевой коммуникации занимает особое, промежуточное положение между письменной и устной речью [Смирнов, 2004], а также вводить для её обозначения термин «устно-письменная речь», «устно-письменная коммуникация» [Лутовинова, 2008].

Е.А. Буторина понимает сетевую коммуникацию как смесь письменной и устной речи [Буторина, 1999]. Такой подход не даёт понимания механизмов возникновения и функционирования письменной разговорной речи как языкового феномена. Вслед за Г.Н. Трофимовой мы полагаем, что

письменная разговорная речь – «это не смесь, а качественно новый функциональный подстиль» [Трофимова, 2004].

На наш взгляд, наиболее плодотворным является предложение Н.В. Кузнецовой рассматривать неофициальную интернет-коммуникацию «в рамках естественной письменной речи, осознанной как особый объект» [Кузнецова, 2008. с. 24]. О правомерности подобного подхода свидетельствует также утверждение Т.В. Алтуховой и Н.Б. Лебедевой: «Электронный субстрат изменил характер реализации некоторых признаков, однако в основе своей виртуальная коммуникация представляет собой развитие тенденций естественной письменной речи (физическая непосредственность коммуникантов, разговорно-письменный характер коммуникации, субъективность информации как следствие доминирующей фатической функции, ослабленная логическая структура текстов, креолизованность) как повседневной речевой деятельности, заимствуя и развивая некоторые особенности искусственной письменной речи (стандартизованность внешней формы текста, гипертекстуальность)» [Алтухова, 2012, с. 110].

В связи с этим мы считаем целесообразным вслед за большинством исследователей говорить о сетевой коммуникации как о *письменной разговорной речи*. Мы полностью разделяем точку зрения Т.Ю. Виноградовой, согласно которой: «сегодня по сути дела возникла новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь. Русский язык существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной её разновидности» [Виноградова, 2004. с. 64].

М. Warschauer, анализируя англоязычную коммуникацию, указывает, что компьютерно-опосредованная коммуникация – действительно уникальная форма общения, поскольку, осуществляясь на письменной (текстовой) основе, может быть настолько же быстрой, как и устная разговорная речь [Warschauer, 1999, с. 5]. Англоязычные исследователи

отмечают особую форму речи, возникающую и находящую выражение в такой коммуникации. Для обозначения этой формы речи ими используются следующие наименования: «нэтспик», «нэтлиш», «веблиш», «язык Интернета», «киберязык», «электронный дискурс», «электронный язык» и «компьютерно-опосредованная коммуникация».

Несмотря на разнообразие названий для обозначения виртуальной сетевой коммуникации, существует принципиальное различие между каждым из них и письменной диалогической речью. Дело в том, что понятия «нэтспик», «нэтлиш», «веблиш», «язык Интернета», «киберязык», «электронный дискурс», «электронный язык» в первую очередь описывают языковые единицы, имеющие хождение в виртуальном пространстве. В настоящем исследовании для их обозначения мы будем употреблять термин «*виртуальный дискурс*» как наиболее полно отражающий языковые особенности функционирования языка в интернете.

Понятие письменной диалогической речи шире понятия виртуального дискурса, поскольку, во-первых, включает в себя не только языковой аспект, но также речевой, психологический и социальный аспекты, во-вторых, не ограничено исключительно сетевым общением, хотя и в настоящее время реализуется практически только в нём, в-третьих, подчёркивает особый статус письменного диалога в оппозиции с письменным монологом с одной стороны и устным диалогом с другой.

Термин «компьютерно-опосредованная коммуникация», а также «компьютерно-опосредованное общение» ([Щипицына, 2009, 2009а]), хотя и описывают, как следует из названия, коммуникацию, проходящую с помощью компьютера, на наш взгляд, слишком общи и не пригодны для настоящего исследования, так как они не учитывают различную природу коммуникации посредством компьютера. Причина в том, что с помощью компьютера можно организовать совершенно различные виды как по языковым, так и по речевым и психологическим особенностям формы общения.

В условиях распространения разговорной речи на письменную коммуникацию и связанным с ним появлением общих свойств у письменной разговорной речи и устной разговорной речи представляется справедливым с методической перспективы перенести принципы классификации форм устного речевого общения на письменную разговорную речь. Так, по аналогии с дихотомией монолог/диалог, ассоциируемой в первую очередь с говорением, в рамках письменной разговорной речи становится возможным предложить различие письменной монологической и письменной диалогической речи.

Письменная монологическая речь представляет собой форму письменной речи, порождённую одним человеком и обращённую к другому человеку либо группе лиц. Наиболее характерным письменным монологическим сетевым жанром является запись в блоге либо в электронном дневнике (как самостоятельная текстовая запись, так и, например, комментарий под размещённой фотографией в Инстаграм).

Письменная диалогическая речь же предполагает обмен письменными высказываниями между двумя (и более) собеседниками. Сетевыми жанрами, предполагающими реализацию письменной диалогической речи, будут все жанры, представляющие собой виртуальную переписку различной природы: обмен личными сообщениями в социальных сетях, обмен комментариями под размещённым в социальной сети контентом, переписки в различного типа чатах и форумах, общение в мессенджерах. Таким образом, понятие письменной диалогической речи, умозрительно введённое в начале главы, отталкиваясь от общего определения диалога, получает своё обоснование и с точки зрения теории сетевых жанров и соответствующего ей рассмотрения сетевого общения как письменной разговорной речи.

Проанализировав характеристики диалогической устной речи, письменной речи, а также особенности виртуальной коммуникации [Гальскова, 2021; Соловова, 2008; Щукин, 2011], мы выделяем следующие

свойства письменной диалогической речи, отличающие её как от устной диалогической речи, так и от традиционно понятой письменной речи:

- наличие особых языковых явлений виртуального дискурса, связанных с функционированием письменного диалога в Интернет-пространстве;

- прагматическая ограниченность, вызванная отсутствием непосредственного зрительного контакта общающихся друг с другом, что приводит к невозможности полной передачи прагматической информации в сообщении;

- креолизованность, связанная с наличием в репликах виртуального диалога символов различной природы (текстуальной и визуальной);

- направленность на собеседника, выражающаяся в необходимости учёта постоянного наличия адресата сообщения и проявляющаяся в соответствующем формулировании сообщения;

- необратимость, выражающаяся в том, что написанное и отправленное сообщение может быть сразу же прочитано собеседником и в большинстве случаев не допускает редактирования;

- прерывистость, связанная с нарушением целостности письменного высказывания, его разделением на отдельные фрагменты в рамках одной реплики;

- нелинейность, обусловленная возможностью гипертекстуальных отсылок в виртуальном пространстве;

- политематичность, связанная с возможностью одновременного обсуждения нескольких тем в рамках одного письменного диалога;

- политональность, обусловленная возможностью использования коммуникантами различных речевых стратегий в рамках одного диалога;

- потенциальная полилогичность, вызванная потенциальной возможностью присоединения к переписке новых коммуникантов;

- стилистическая неоднородность, связанная с наличием различных типов коммуникантов, требующих использование различных регистров сетевого общения.

Видно, что письменная диалогическая речь находится на, своего рода, пересечении устной диалогической речи и письменной речи. Главным фактором, обуславливающим возникновение большинства перечисленных особенностей, является *отсутствие непосредственного личного контакта общающихся друг с другом*.

Вследствие отсутствия непосредственного личного контакта с собеседником в письменной диалогической коммуникации особое значение приобретают письменные средства выражения эмоций – *компенсаторной виртуальной эмоциональности* (по [Т.Н. Колокольцева, 2016]). По утверждению Н.Б. Лебедевой, «в письменной речи, электронной или реальной, отсутствует интонационный компонент и паралингвистическая составляющая устного общения – мимика, жесты, позы. Для компенсации этих недостатков электронное письменное общение изобретает все новые способы передачи эмоций и чувств, появляются различные смайлики-эмотиконы, коммуниканты используют различные словообразовательные, лексические и синтаксические средства для адекватного достижения поставленных коммуникативных целей и самопрезентации» [Лебедева, 2001, с. 108].

Основным средством компенсаторной виртуальной эмоциональности в письменном диалогическом общении можно считать использование визуальных средств (смайликов, эмодзи и стикеров) для передачи эмоций и интонационной окраски сообщения и снятия за счёт этого неоднозначности интерпретации высказывания. Кроме визуальных средств для выражения эмоций в письменной диалогической речи активно используются разнообразные междометия устной разговорной речи различной степени эмоциональности, междометия виртуального дискурса, а также восклицательные предложения.

Наличие подобного репертуара средств (особенно визуальных) не означает полного решения проблемы потери смысла. Как отмечает Т. Ong [Ong, 2018], во-первых, не для всех оттенков значения и коннотаций, которые говорящий мог бы передать с помощью той или иной интонации, существуют соответствующие визуальные средства, а, во-вторых, один и тот же эмодзи может быть интерпретирован по-разному различными собеседниками. Поэтому в письменном высказывании неизбежно возникает *энтропия* – потеря доли информации, что очень важно чётко осознавать и при необходимости прибегать к средствам уточнения у собеседника того, что он имел в виду под той или иной репликой. Именно поэтому важное значение приобретает правильная формулировка высказывания или переформулирование уже отправленного, но неверно понятого сообщения. Отсутствие непосредственного контакта с собеседником вынуждает коммуникантов прибегать к таким формулировкам высказываний, которые были бы адекватно восприняты собеседником и провоцировали бы его на ожидаемую ответную реакцию.

Кроме того, необходимо постоянно показывать собеседнику готовность продолжать коммуникацию и способствовать *продуктивному* – информационно насыщенному и адресному – общению. Здесь это ещё более важно, чем в устном диалоге, так как в устном живом общении при взгляде на собеседника обычно автоматически понятно, ожидать от него ответа на реплику или нет, однако при письменном общении, поскольку увидеть собеседника возможности не представляется, необходимо постоянно показывать собеседнику готовность продолжить общение и заинтересованность в нём.

Наличие визуальных средств компенсаторной виртуальной эмоциональности приводит к расширению понятия реплики диалога: в письменной диалогической коммуникации это не просто текст, но текст, потенциально содержащий различные графические элементы, отсутствие или

наличие которых может изменить смысл сообщаемой информации, добавив определённые нюансы значения.

Более того, в силу специфики реализации письменной диалогической речи в виртуальном пространстве одна реплика может состоять из нескольких сообщений. Это происходит, когда пишущий сознательно разбивает своё высказывание на несколько более мелких – в основном, для облегчения чтения и понимания длинного высказывания. В таком случае одно сообщение обычно включает в себе 1-2 предложения [Серёда, 2012]. Случаи разбиения единого предложения на несколько сообщений обусловлены либо желанием пишущего подчеркнуть эмоциональность высказывания, либо незнанием им форм речевого этикета в виртуальном пространстве. В любом случае, будем считать под *репликой письменного диалога* совокупность *всех* сообщений, отправленных собеседником, для выражения законченного фрагмента мысли.

Психологические особенности письменной диалогической речи зависят от конкретной формы реализации общения: синхронной или асинхронной, анонимной или неанонимной. Несмотря на то, что отсутствие прямого контакта с собеседником и переписка в письменной форме (особенно в случае анонимной коммуникации) позволяет легче вступать в общение интровертичным людям, проведённый нами опрос показал, что ряду респондентов проще вступать в устную диалогическую коммуникацию, чем в письменную. Дело в том, что при письменной диалогической коммуникации в случае совершения коммуникантом языковой или речевой ошибки, факт её совершения сразу же будет замечен собеседником. В виртуальной переписке в пространствах с открытым доступом (например, комментариев под открытой записью) эти ошибки будут видны любому человеку, прочитавшему сообщение, что превращает любую переписку, проходящую не в личных сообщениях, в общение в публичном пространстве перед массовой аудиторией. Подобная сохранность отправленных сообщений в письменной диалогической речи приводит к повышению у ряда

респондентов уровня напряжения при вступлении в коммуникацию и при её поддержании.

Перечисленные особенности письменной диалогической речи, оставаясь в целом постоянными, допускают определённые вариации в зависимости от того, происходит ли коммуникация синхронно/асинхронно и анонимно/не анонимно. Рассмотрим оба параметра в отдельности.

Под *асинхронной коммуникацией* понимается общение, допускающее широкие временные интервалы между сообщениями обоих коммуникантов. При *синхронной коммуникации* обмен сообщениями происходит в режиме реального времени. Исследователи [Fotos, 2004; Колесников, 2021] отмечают неоднородность жанров сетевого общения: так, общение в чате считается синхронной коммуникацией, а запись в блоге либо электронное письмо – асинхронной. Мы же сузим понятия синхронной и асинхронной коммуникации на письменную диалогическую речь и будем говорить о синхронном и асинхронном письменном диалоге.

Несмотря на то, что конечным продуктом обеих форм письменной диалогической коммуникации является переписка, между синхронной и асинхронной переписками существует разница как в структурно-стилистическом плане, так и в психологическом. В случае синхронной переписки будучи вынужденным отвечать сразу на полученное сообщение, обучающийся чувствует большее напряжение и соответственно повышается вероятность допущения им ошибки. Это сближает синхронную письменную диалогическую коммуникацию с устной диалогической речью, однако в отличие от последней при письменной коммуникации допущенная ошибка останется на экране и будет сразу же идентифицирована. В случае асинхронной переписки у коммуникантов имеется больше времени для обдумывания ответа, поэтому уровень стресса, вызванный необходимостью ответа, ниже.

Однако обратим внимание на то, что даже в случае синхронного письменного общения коммуникант может не сразу ответить на сообщение

собеседника, взять время, чтобы обдумать ответ, чётко его сформулировать. В реальной коммуникации возникла бы пауза, которая, затянувшись, могла бы нарушить эффективность диалогического общения. Однако в сетевой коммуникации такого не возникает: совмещение устной и письменной форм позволяет коммуниканту гибко контролировать своё коммуникативное поведение. Вследствие этого понятие паузы становится нерелевантным для асинхронного письменного общения и должно быть переосмыслено для синхронного общения.

В связи с этим возникает важный вопрос о том, насколько правомерно говорить о непосредственности письменного высказывания в сетевой коммуникации. В устной диалогической речи при произнесении некорректного сообщения, оно всё равно будет услышано. В сетевой же коммуникации, особенно на современном этапе развития социальных сетей, у собеседников появляется возможность исправить, отредактировать уже посланное сообщение, и даже полностью его удалить. На наш взгляд, это не противоречит сущности письменного диалогического общения, поскольку, исправляя или удаляя уже отправленное сообщение, коммуникант оценивает его уместность и адекватность для данной коммуникативной ситуации – и, таким образом, более сознательно контролирует процесс общения.

Очевидно, синхронная коммуникация предполагает высокий уровень спонтанности общения, что обуславливает большую непосредственность акта синхронного общения, в то время как асинхронная коммуникация позволяет более осмысленно подойти к формулировке высказывания. Синхронный диалог, возникая непосредственно, естественным образом сближается с устным диалогом. В случае асинхронного диалога нельзя говорить о спонтанности общения, поскольку у коммуникантов появляется возможность подумать, прежде чем написать ответную реплику и при необходимости её скорректировать. Однако это не значит, что асинхронный диалог не может происходить непосредственно. В ряде жанров асинхронного общения (например, дискуссия в комментариях в социальной сети)

коммуникант, отвечая асинхронно на обращённую к нему ранее реплику-стимул, озвучивает во внутренней речи протекающий диалог, тем самым *внутренне его синхронизируя*. Это подтверждается отношением коммуникантов к сетевому диалогу как к устному диалогу. Встав на позицию человека, включённого в асинхронную коммуникацию, можно сделать вывод, что даже при наличии определённого временного интервала между репликой-стимулом и репликой-реакцией в момент формулирования сообщения собеседник ощущает себя включённым в диалогическое общение с реальным собеседником *здесь и сейчас*, что даёт основание говорить о *локальной синхронности* общения. Синхронное общение в данном случае как бы растягивается во времени, увеличивая временной интервал между спонтанными репликами.

Синхронизацию асинхронного диалога во внутренней речи мы понимаем как процесс включения в диалог с того места, на котором он был прерван. Коммуникант как бы «встраивается» обратно в диалог, протекавший до некоторого момента синхронно, и тем самым диалог в момент обратного включения коммуниканта оценивается им как происходящий «здесь и сейчас», т.е. синхронно. Иными словами, в ряде случаев (например, в переписке в комментариях в социальной сети) асинхронный диалог можно рассматривать как *дискретно синхронный* (воспринимающийся коммуникантами как синхронный в момент написания ими собственных реплик, темпорально удалённых друг от друга) в противоположность *непрерывно синхронному* диалогу пространства чата (здесь реплики-стимул и реплики-реакции идут условно одновременно). Это объясняет наличие у асинхронной коммуникации свойств, выделяемых исследователями для синхронной сетевой коммуникации. Благодаря наличию временного промежутка между сообщениями асинхронная переписка более правильна в языковом отношении, чем синхронная переписка, однако другие свойства, выделяемые исследователями у синхронной письменной

диалогической речи, например, фрагментарность, нелинейность, эллиптичность и др., сохраняются.

На наш взгляд, в случае письменной диалогической речи справедливо говорить о континууме синхронности: один и тот же диалог может протекать как синхронный и как асинхронный в разные периоды времени. ***Чем выше уровень развития умений письменной диалогической речи у обучающегося, тем легче ему удаётся синхронизировать асинхронное общения и тем самым приблизить свою речь к устной диалогической речи. Чем менее локально синхронным является асинхронное общение, тем более оно обработано и отредактировано с языковой точки зрения, что приближает речь к письменной монологической речи.***

Именно из-за отсутствия локальной синхронности (или синхронизируемости) неправомерно отождествлять электронное сообщение, написанное по законам эпистолярного жанра, с электронным сообщением, отправленным в социальной сети. В первом случае электронное сообщение может быть квалифицировано как *письменный монолог*, во втором же случае сообщение представляет собой реплику *письменного диалога*.

Таким образом, письменная диалогическая речь, стоящая на пересечении традиционных устной диалогической и письменной форм коммуникации, имеет свойства, как общие с ними обеими, так и отличающиеся от них. Наличие подобной особой системы свойств позволяет говорить о её особом статусе, не сводимом исключительно к механическому совмещению устной диалогической и письменной речи, тем самым обуславливая необходимость включения её в процесс обучения иностранному языку.

1.2. Иноязычная коммуникативная компетенция в письменной диалогической речи

Главная цель иноязычного образования в настоящее время определяется как формирование у обучающегося поликультурной личности [Халеева, 1989]. С другой стороны, исследователи всё чаще говорят о формировании у человека, включённого в коммуникацию в виртуальном пространстве своеобразной «виртуальной личности», которая расширяет, дополняет личность пользователя [Колокольцева, Лебедева, 2014]. Объединяя обе концепции, на наш взгляд, правомерно говорить о виртуальной поликультурной личности, в широком смысле, либо о виртуальной стороне (виртуальном компоненте) поликультурной личности, в узком.

По аналогии с ролью иноязычной коммуникативной компетенции как ключевой компетенции поликультурной личности, обеспечивающей её существование и функционирование, можно говорить о виртуальной стороне иноязычной коммуникативной компетенции, или об иноязычной коммуникативной компетенции в электронной коммуникации. Письменная диалогическая речь, будучи основной формой общения в виртуальном пространстве, автоматически становится, таким образом, одним из объектов обучения, и органично входит в качестве одного из объектов овладения в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции в электронной коммуникации.

Мы не согласны с теми исследователями, которые [Бетретдинова, 2019] по сути сводят обучение письменной диалогической речи (или виртуального письменного общения) к фактически освоению элементов виртуального дискурса, таких как устойчивые Интернет-сокращения и аббревиатуры. Безусловно, знание и владение подобными языковыми единицами важно для поддержания дружеской переписки в неформальном общении. Однако, овладение ими не является единственной целью обучения письменному

диалогическому общению, но составляет один из элементов его языкового аспекта, наряду с речевым и социокультурным.

Кроме того, в настоящее время уже можно говорить не только о бытовом диалогическом общении в виртуальном пространстве, но о расширении письменной диалогической речи на сферу профессионального общения. Так, I. Verenikina, P.T. Jones, J. Delahunty отмечают необходимость особого развития умений ведения асинхронной дискуссии на профессиональные темы [Verenikina, Jones, Delahunty, 2017], а Е.А. Насонова обосновывает необходимость создания специальных технологий для развития умений синхронного профессионального иноязычного общения [Насонова, 2008].

О важности прагматического и социокультурного аспектов виртуальной коммуникации на иностранном языке свидетельствуют результаты анкетирования, проведённого Н.Ю. Северовой: «более половины учащихся пытались наладить общение со своими ровесниками в виртуальном пространстве, однако большая часть опрошенных признала, что общение не было успешным из-за проблем с языком. Вместе с тем они же в ходе дополнительного опроса признали, что, находясь за границей, могут более-менее сносно общаться устно» [Северова, 2015, с. 97]. Возникшие проблемы связаны в первую очередь с дискомфортом, вызванным сложностью в процессе общения определиться, насколько верно они оценили реакцию виртуального собеседника. Кроме того, трудно было решить, как реагировать на ту или иную реплику собеседника. Как отмечается в [Verenikina, Jones, Delahunty, 2017], хотя может казаться, что обучающиеся уверенно ведут письменное диалогическое общение на родном языке на повседневной основе, неправомерно предполагать, что они способны перенести без дополнительной целенаправленной работы соответствующие умения с родного языка на иностранный.

Исследователи отмечают, что «в условиях виртуального общения при наличии минимума данных о партнёре по коммуникации собеседник

самостоятельно создаёт себе его образ, пытаясь параллельно представить, как воспринимаются его слова в совместном диалоге» [Татаурова, 2020, с. 38]. Это приводит к тому, что де-факто общающийся пишет сообщение не реальному адресату-коммуниканту, а некоторому образу адресата-коммуниканта, достроенному в собственном сознании на основании собственного личного социально-коммуникативного опыта. Именно поэтому ключевое значение приобретает прагматический аспект коммуникации. Общающийся вынужден корректировать свои высказывания, учитывая возможные несоответствия реальности его образа, сложившегося в сознании собеседника. Ему приходится выстраивать коммуникацию таким образом, чтобы как можно больше приблизить собственный образ в сознании собеседника к его реальному образу, что представляет определённые сложности в условиях неизбежной потери информации в виртуальном общении.

Принимая во внимание наличие различных аспектов в письменной диалогической коммуникации, её несводимости исключительно к языковым формам виртуального дискурса, понимание целей обучения письменному диалогическому общению должно быть трактуемо более широко, как *развитие иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи.*

Кроме того, поскольку письменное диалогическое общение, как было отмечено, протекает в подавляющем большинстве случаев в электронном пространстве Интернета, в рамках компетентностного подхода его следует рассматривать в контексте формирования компетенции в иноязычной электронной коммуникации. Исследователями ([Розина, 2004, 2005; В.Н. Spitzberg, 2006; U. Bunz, 2005]) предлагались различные модели компетенции в сфере собственно электронной коммуникации. Однако их модели касались в первую очередь электронной коммуникации на родном языке. Кроме того, в этих моделях электронная коммуникация понимается крайне широко и больше соответствует компьютерно-опосредованной

коммуникации. Н.А. Кочетурова предлагает модель «компетенции в сфере иноязычной электронной коммуникации», рассматривая её как область пересечения коммуникативных компетенций, общих компетенций и компетенций в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенций) [Кочетурова, 2007].

Вопросами определения иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и её состава занимались И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова и др. В.В. Сафонова рассматривает ИКК как «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками, умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения, создающий основу для коммуникативного бикультурного развития» [Сафонова, 1996, с. 97].

И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев и традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [Зимняя, 2004, с. 13].

Резюмируя взгляды отечественных исследователей, под иноязычной коммуникативной компетенцией можно понимать «способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнёров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений» [Таюрская, 2015, с. 83].

И.Л. Бим включает в состав ИКК следующие субкомпетенции: языковая компетенция, речевая компетенция, социокультурная компетенция, компенсаторная компетенция и учебно-познавательная компетенция.

Покажем, как каждая из перечисленных субкомпетенций может быть расширена на иноязычное письменное диалогическое общение, отдельно рассмотрев речевую компетенцию.

Языковая компетенция связана с умениями корректного языкового оформления высказывания и предполагает как знание единиц всех уровней языковой системы, так и владение средствами порождения и языкового оформления высказывания.

В приложении к письменному диалогическому общению языковая компетенция должна учесть языковые особенности виртуальной коммуникации, выделяемые лингвистами наиболее устойчивые свойства виртуального дискурса.

Речевая компетенция связана с умениями осуществлять собственно речевую деятельность и подразумевает «осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и социально значимого общения, а также оперативное владение этими правилами, порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на иностранном языке» [Сафонова, 1996, с. 102].

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют речевую компетенцию как «владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи» [Азимов, Щукин, 2009, с. 292].

Н.В. Попова вместо речевой компетенции рассматривает т.наз. «дискурсивную компетенцию», понимая под ней «способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля» [Попова, 2011, с.74].

В приложении к письменному диалогическому общению речевая компетенция должна учесть особенности формулирования диалогических

реплик в виртуальной коммуникации, а также особенности построения письменного диалога как формы дискурса, обусловленные *отсутствием непосредственного зрительного контакта с собеседником*. Кроме того, необходимо принять во внимание имманентные особенности письменного диалога, вызванные платформой, на которой происходит общение. К ним, например, относится политематичность письменного диалога.

Таким образом, под *речевой компетенцией в иноязычном письменном диалогическом общении* можно понимать *способность к вступлению и ведению связного диалогического высказывания в письменной (асинхронной и синхронной) форме на иностранном языке в условиях отсутствия непосредственного зрительного контакта с собеседником, с учётом обусловленной этим неизбежной потери прагматической информации, в рамках реальной ситуации общения, соблюдая адекватный ей функциональный стиль*.

Социокультурная компетенция связана с владениями фоновыми знаниями, объёмом информации о предмете речи, а также принятыми в иноязычном обществе правилами ведения беседы.

В рамках письменного диалогического общения социокультурная компетенция включает в себя знания о принятых в стране изучаемого языка правилах сетевого этикета, допустимости тех или иных вербальных и невербальных (визуальных) средств в электронной коммуникации.

Компенсаторная компетенция связана с умениями успешно решать коммуникативную задачу в условиях дефицита языковых средства.

В рамках письменного диалогического общения компенсаторная компетенция, помимо вербального компонента, должна учесть также визуальный компонент, связанный с использованием визуальных иконических средств для выражения мысли. Однако, на наш взгляд, по сравнению с другими компонентами ИКК, роль компенсаторной компетенции в письменном диалогическом общении меняется вследствие доступа обучающегося к Интернет-словарям и переводчикам. В этой связи

уменьшается (но не исчезает) необходимость в умении заменить незнакомое слово синонимом либо дефиницией, но возрастает необходимость в умении выбрать подходящее по контексту слово из электронного словаря. Кроме того, остаётся важной необходимостью в умениях грамматической компенсации, поскольку электронные переводчики далеко не всегда могут предложить стилистически и контекстуально подходящий вариант формулирования высказывания.

Учебно-познавательная компетенция связана с общими и специальными учебными умениями и навыками познавательной деятельности.

В приложении к иноязычному письменному диалогическому общению учебно-познавательная компетенция может означать овладение обучающимися приёмами и способами самостоятельного изучения особенностей иноязычной письменной диалогической речи (виртуального общения), в том числе с применением информационно-коммуникационных технологий.

Методически осмысляя рассмотренные группы особенностей письменной диалогической речи, можно сформулировать умения, составляющие структуру речевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи.

В методической науке речевые умения определяются как «способность человека мобилизовать свой речевой опыт, интегрировать его элементы, легко и правильно пользоваться речью в соответствии с коммуникативными задачами и условиями общения» [Шатилов, 1986].

Под собственно диалогическими умениями понимаются «умения в возникающих ситуациях устанавливать контакт с разными людьми, создавать ситуации успешного сотрудничества и диалога, находить темы разговора в различных случаях, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом, эмоциональном, парном, групповом и коллективном общении» [Фетенина, 2012, с. 10]. Можно расширить данное определение, добавив к

перечисленным типам общения также устное и письменное общение, тем самым включив письменную коммуникацию в сферу диалогического общения. Приведённые умения мы будем называть *общедиалогическими* умениями, поскольку они справедливы для диалогической коммуникации как в устной, так и в письменной форме.

Различные наборы общедиалогических умений, необходимых для формирования у обучающихся, формулировались И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Е.И. Пассовым, В.Л. Скалкиным, С.Ф. Шатиловым.

А.В. Мудрик рассматривает следующие группы общедиалогических умений: 1) умение ориентироваться в партнёрах по общению (определять настроение собеседника, обращать внимание на его поведение во время общения и верно его интерпретировать); 2) умение ориентироваться в ситуации общения (чётко осознавать ролевой статус себя и собеседника, понимать и учитывать правила ведения коммуникации, характерные для данной ситуации общения) [Мудрик, 2009].

Помимо общедиалогических умений, связанных со способностью обучающихся вести диалог любого рода, следует выделять частнодиалогические умения письменной диалогической речи. Ряд этих умений будет конкретизацией общедиалогических умений на случай письменной диалогической речи. Кроме них, также можно рассматривать специфические умения, обусловленные спецификой письменной диалогической речи как формы речи в виртуальном пространстве.

Отталкиваясь от классификации А.В. Мудрика, мы считаем, что обучение письменной диалогической речи должно осуществляться с учётом *принципа взаимности*: обучающийся в процессе общения должен не только стремиться интерпретировать настроение и коммуникативное намерение собеседника, но и различными вербальными и визуальными средствами способствовать более точному пониманию собеседником настроения и коммуникативного намерения обучающегося.

В результате осмысления приведённых особенностей письменной диалогической речи мы считаем возможным сформулировать следующий перечень *речевых умений* иноязычной письменной диалогической речи:

- Умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка.
- Умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке.
- Умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с жанром виртуального дискурса.
- Умение орфографически, пунктуационно и грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения.
- Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения.
- Умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи.
- Умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации.
- Умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке.
- Умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке.

- Умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность).
- Умение гибко реагировать на изменение условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке.

Перечисленные выше умения могут быть уточнены для случая обучения письменной диалогической речи на английском языке. Проанализировав ряд работ [Frissell, 2017; Gunraj и др., 2016], посвящённых языковым особенностям виртуального дискурса английского языка, мы считаем необходимым включить в содержание обучения письменной диалогической речи следующие языковые единицы.

Лексические единицы:

- сокращения (напр., w/o вместо without),
- аббревиатуры (напр., omg вместо Oh my god),
- особые виртуальные наречия (напр., ahahah для обозначения смеха),
- устойчивые эрративы (напр., girlz вместо girls).

Грамматические единицы:

- стяжения различного рода (*wanna* вместо want to, *gonna* вместо going to),
- эллипсис личного местоимения в функции подлежащего в предложении (never saw it вместо I never saw it),
- избегание перфектных глагольных форм (never saw it вместо I have never seen it, I'm studying it for 3 months вместо I have been studying it for 3 months),
- отсутствие инверсии в вопросительном предложении (*You never been there?*).

Орфографические особенности:

- удвоение букв для эмоционального выделения (*That's niiiceeee!!*),

- особые устойчивые орфографические замены букв и буквосочетаний (напр., *и* вместо *you*, *4* вместо *for*),
- использование заглавных букв для передачи эмоции с учётом степени их нарастания или затухания (*i NEVER knew that HE DID THAT*).

Пунктуационные особенности:

- избегание точки в конце утвердительного предложения,
- использование вопросительного знака в утвердительном предложении для выражения неуверенности (*uptalk*),
- использование многоточия для передачи иронической, саркастической интонации, а также для выражения недовольства,
- использование восклицательного знака вместо точки для выражения заинтересованности в коммуникации,
- использование нескольких восклицательных знаков для эмфатического выделения высказывания,
- использование астериска и тильды для передачи иронии,
- опущение пунктуационных знаков для передачи естественного потока речи в относительно коротких сообщениях,
- использование тройной запятой для передачи шутки,
- использование заглавных букв для передачи сильной эмоции,
- использование рамочной конструкции из двух астерисков для эксплицитного пояснения эмоционального состояния.

При рассмотрении речевой субкомпетенции важно определить основные речевые средства для поддержания и развития общения. Речевые конструкции, характерные для устной диалогической речи, также употребительны и в письменной диалогической речи. Тем не менее, в условиях отсутствия непосредственного зрительного контакта, в письменном диалогическом общении необходимо прибегать к таким речевым стратегиям, которые характеризуются созданием положительного эмоционального фона, повышенным уровнем вежливости, а также смягчением всех пунктов

несогласия. Среди таких речевых стратегий можно отметить следующие [Hendriks, Maor 2004; Delahunty, Jones, Verenikina, 2014; Lamontagne, McCulloch, 2017; McSweeney, 2016]:

- подчёркивание значимости точки зрения собеседника: “*you made a great point about...*”;
- частое выражение согласия с собеседником: “*I had a similar experience ...*”, “*Like you, ...*”;
- смягчение выражения собственной позиции: “*perhaps what I’m trying to say is that...*”, “*I’m not sure I agree with this idea because...*”;
- повышенная вежливость при предложении альтернативной точки зрения: “*you commented that ... but another way of putting it might be...*”;
- смягчение выражения несогласия с собеседником: “*while you made the observation that xxx, in my experience this may not work because...*”;
- кларификация: “*as you said, ...*” (имплицитная), “*do you mean that ... ?*” (эксплицитная);
- уточнение сообщения собеседника: “*you said ..., and...*”;
- обращение к человеку по имени во время письменного диалогического общения.

Помимо приведённых речевых стратегий, необходимо особо обратить внимание на обучение студентов средствам компенсаторной виртуальной эмоциональности, бытующим в английской лингвокультуре. Таковыми будут:

- смайлы и эмодзи, принятые в англоязычных странах,
- междометия виртуального дискурса (напр., аббревиатуры LOL, ROFL, WTF и ономатопия Ahahah),
- междометия устной разговорной речи (Wow! Oh my god!),
- использование парного астериска для эксплицитного пояснения эмоции (напр., *Gasps* «вздыхает»),

- восклицательные предложения выражения эмоций и чувств (That's wonderful! What a horrible thing to do!).

Как было отмечено, отсутствие непосредственного зрительного контакта с собеседником приводит к необходимости формулирования реплик диалогического высказывания таким образом, чтобы максимально уменьшить возможность неправильной интерпретации сообщения собеседником. И в частности, к необходимости показывать собеседнику готовность продолжить общение и заинтересованность в нём. Для этой цели важно научить обучающихся использованию разнообразных *коммуникативных триггеров* – тактик стимулирования собеседника к продолжению коммуникации. Коммуникативными триггерами в письменной диалогической коммуникации могут быть вопросы собеседнику, информационно или эмоционально насыщенные сообщения.

Умелое использование коммуникативных триггеров позволяет избежать *коммуникативных тупиков* – оборванных переписок, закончившихся вопросом, оставшимся без ответа, либо репликой закрытого типа – не несущей какой-либо информации, за которую собеседник мог бы зацепиться, чтобы дальше развить тему (например, “*Okay*”, “*I see*”). Обратим внимание, что подобные коммуникативные тупики (особенно первого типа) крайне редки в устной диалогической коммуникации, но достаточно частотны в письменном диалоге, где могут рассматриваться как пример неуспешной коммуникации, по крайней мере, одним собеседником. Ещё более негативное впечатление от общения остаётся при завершении подобной реплики точкой.

На наш взгляд, можно выделить следующие коммуникативные триггеры:

- вопросительные предложения,
- информационно насыщенные предложения (и реплики),

- реплики, содержащие средства компенсаторной виртуальной эмоциональности и направленные на собеседника (эмотивные адресные реплики).

Разница между эмотивными адресными и неадресными репликами заключается в том, что первые выражают эмоции таким образом, что собеседник вынужден прокомментировать их либо задать в свою очередь вопрос по их поводу, в то время как неадресные эмотивные реплики служат исключительно для смягчения категоричности высказывания и снятия неоднозначности. Например, эмотивной адресной репликой будет “*Okay oO*”, где удивлённый смайл в сочетании с утвердительным наречием *Okay* вызывает желание задать вопрос, в чём причина такого контраста. Эмотивной неадресной репликой же будет «*Okay :)*», в которой отсутствует стимул для ответного высказывания. Это пример завершающей реплики, где средство компенсаторной виртуальной эмоциональности «*:)*» вместе с наречием *Okay* служит для передачи позитивного согласия с предыдущей репликой собеседника.

Наличие коммуникативных триггеров превращает сообщение в продуктивное – иными словами, способствующее развитию диалогического общения. Чем более продуктивными являются сообщения собеседников, тем более насыщенной является коммуникация. Так, например, на сообщение-стимул *I went to London last month* (“Я в прошлом месяце съездил в Лондон”) сообщение-реакция *Really? How did you like it?* (“Неужели? Как это вам понравилось?”) будет продуктивным, в то время как одиночное сообщение-реакция *Really?* («Неужели?») в большинстве случаев таковым не является, поскольку не стимулирует продолжение общения. Однако при добавлении невербального коммуникативного триггера в виде удивленного (*Really?oO*) либо восхищённого смайлика (*Really? *_**), сообщение сразу становится продуктивным, поскольку сообщает собеседнику дополнительную информацию (в данном случае о том, что факт посещения Лондона удивил

или восхитил коммуниканта) и, таким образом, даёт ему возможность продолжить общение.

Как отмечают исследователи, «несмотря на то, что комментарии сетевых друзей создают канал для получения мгновенных откликов на события из жизни, подавляющее большинство ответов являются короткими фразами этикетного характера» [Татаурова, 2020, с. 40]. Для предотвращения подобных ситуаций необходимо специально обучать студентов способам увеличения продуктивности сообщений, показывать им разнообразные приёмы использования коммуникативных триггеров и мотивировать их избегать коммуникативных тупиков при общении.

Особо важным является умение выбрать подходящий стиль письменного диалогического общения и в зависимости от этого варьировать используемые элементы виртуального дискурса. По мнению [Verenikina и др., 2017], письменное диалогическое общение отличается от академического письма более разговорным стилем коммуникации, допускающим использование языковых элементов, соответствующих неформальному виртуальному дискурсу. В связи с этим обучающиеся должны уметь чётко понимать, в каком регистре должна проходить переписка с тем или иным собеседником и выбирать соответствующий «уровень разговорности» письменной речи. Так, например, в деловом регистре общения следует приближать коммуникацию к нормам литературного языка, однако с учётом возможных общепринятых языковых особенностей письменной разговорной речи. В дружеской же беседе допустимо большее использование специфически виртуальных языковых средств, а также интернет-сленга. Например, реплики *What are you doing?*, *what are you doing?*, *what are you doing??*, *what are u doin'* уместны в переписках с различными собеседниками (перечислены в порядке уменьшения степени формальности общения).

По замечанию R.S. Sullivan [Sullivan, 2019], чем больше число элементов виртуального дискурса присутствует в диалоге, тем более неформальным воспринимается общение. Поэтому необходимо чётко

осознавать степень формальности каждой письменной коммуникации в сетевом пространстве, в связи с чем следует организовывать специальные упражнения, в рамках которых студенты бы вступали в письменное диалогическое общение на английском языке в различных регистрах.

Практика показывает, что реплики в виртуальных переписках носителей языка зачастую содержат разнообразные аббревиатуры и сокращения, свойственные виртуальному дискурсу, а также особые сокращённые грамматические формы. Смысл далеко не всех подобных единиц понятен без предварительной подготовки [Eble, 1996].

В связи с этим, по мнению [Elsherif, Nsir, 2015] целью преподавателя иностранного языка должно стать не только помочь обучающемуся овладеть литературным языком (“academic language”), но также и общеупотребительными, обиходными формами речи (“social language”). Поэтому преподавателю следует показывать обучающимся примеры правильного и допустимого использования элементов виртуального дискурса в речи.

Мы считаем перспективным подход J. Cummins, который разделяет умения, необходимые для осуществления иноязычного общения, на две категории: базовые межличностные коммуникативные умения (BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills) – умения необходимые в повседневной, обиходной коммуникации на иностранном языке, и CALP – умения, связанные с формальным, академическим (academic) языком, необходимым для успешного академического образования, опосредованные, очевидно, литературным языком [Cummins, 2008]. В рамках подобного разделения умение употреблять в речи наиболее устоявшиеся и отличающиеся высокой степенью частотности, должны быть отнесены к первой группе – базовых межличностных коммуникативных умений. Именно сюда входят такие устойчивые элементы виртуального дискурса, как общепринятые сокращения, аббревиатуры, особые орфографические формы слов, особые правила пунктуации. Осознавая специфику употребления подобных элементов,

обучающийся учиться модифицировать собственную речь в соответствии с ситуацией общения [Meyerhoff, 2011].

Кроме того, поскольку, по нашему мнению, справедливо говорить о виртуальной языковой личности обучающегося, использование виртуального дискурса выполняет также функции идентификации человека с Интернет-сообществом, позволяет ему показать свою включённость в виртуальное пространство [Crystal, 2003], а также гибче управлять сетевым общением.

Мы считаем, что среди явлений виртуального дискурса можно выделять активную и пассивную части. К *активным* единицам относятся лексико-грамматические явления виртуального дискурса, подлежащие усвоению обучающимися с целью последующего использования в письменной коммуникации. К *пассивным* единицам относятся явления, не подлежащие последующему использованию при составлении собственных сообщений. Достаточно просто понимать их значение при чтении аутентичных сообщений.

Вопрос о разграничении активного и пассивного словаря виртуального дискурса сложен в силу отсутствия какого-либо нормативного перечня допустимых к использованию единиц, а также временного характера многих из них. Однако несмотря на это существует ряд наиболее распространённых относительно устойчивых явлений, которые как раз и должны составить активный словарь. Тем не менее, предъявление элементов виртуального дискурса в содержании учебного курса должно быть продуманным, дозированным и учитывать возможность возникновения *виртуальной интерференции* – языковой интерференции, связанной с использованием элементов виртуального дискурса в реальное общение.

Несмотря на бытующее мнение об ухудшении письменных навыков пользователей Интернета, включённых в активную письменную диалогическую коммуникацию, исследования ([Van Dijk и др., 2016]) показывают отсутствие прямой корреляции между количеством времени, проведённым в сетевом общении, и ухудшением навыков традиционного

письма. Наоборот, можно сделать вывод о разграничении в сознании носителей языка двух регистров письменного общения: традиционного и виртуального, обладающих различным набором свойств и соответствующих правил оформления. Что касается изучающего иностранный язык, мы считаем всё же необходимым принимать в расчёт возможную виртуальную интерференцию особенно при овладении языковым материалом, традиционно считающимся трудным для обучающихся на различных этапах изучения. Например, не следует считать ошибкой замену Present Perfect на Past Simple в виртуальном общении на более поздних этапах в случае, если обучающийся демонстрирует правильное использование Present Perfect согласно литературной норме. И наоборот в случае неудовлетворительной сформированности навыков использования Present Perfect в устной и традиционной письменной речи, имеет смысл считать ошибкой такую замену времени.

Г.М. Андреева выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны: коммуникативная (общение как обмен информацией), интерактивная (общение как взаимодействие), перцептивная (общение как восприятие людьми друг друга) [Андреева, с. 85]. В соответствии с подобной трёхчастной структурой, обучение диалогической речи должно осуществляться в комплексном развитии умений коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторон.

Под *перцептивной стороной* диалогического общения понимается восприятие коммуникантом речи собеседника, его коммуникативного намерения, а также психологического состояния в момент общения.

Коммуникативная сторона отражает собственно процесс реализации коммуникативного намерения пишущего, формулирование им письменного диалогического высказывания с целью решения стоящей перед ним коммуникативной задачи.

Интерактивная сторона общения включает в себе процесс взаимодействия коммуникантов друг с другом в рамках диалогического

общения: насколько эффективно они учитывают существование друг друга как партнёров по диалогу в целях успешного ведения диалога и достижения положительного эффекта от коммуникации.

Ограничившись наиболее релевантными для нашего исследования умениями иноязычной письменной диалогической речи, сгруппируем их по критерию принадлежности к той или иной стороне диалогического общения.

Перцептивный параметр

- Умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка. (У1)

- Умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке. (У2)

Информационно-коммуникативный параметр

- Умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с жанром виртуального дискурса. (У3)

- Умение орфографически, пунктуационно и грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения. (У4)

- Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения. (У5)

- Умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи. (У6)

Интерактивный параметр

- Умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации. (У7)

- Умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке. (У8)

- Умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке. (У9)

- Умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность). (У10)

- Умение гибко реагировать на изменение условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке (У11)

Развитие умений диалогической речи на уроках иностранного языка осуществляется на базе определённых типов диалогов и диалогических единств. И.Л. Бим рассматривает в рамках образовательного процесса следующие виды диалогов: 1) диалог-расспрос типа интервью; 2) диалог-обмен сообщениями, мнениями; 3) побудительный диалог (просьба, совет); 4) ритуализированный диалог [Бим, 1977].

Ограничившись для данного исследования письменным диалогическим общением в форме личной переписки и комментирования в социальных сетях, мы вводим в образовательный процесс два типа письменных диалога: *диалог-расспрос* и *диалог-обмен мнениями*. Поскольку целью комментирования контента в социальных сетях является либо выражение оценки, либо расспрос пользователя о деталях, касающихся контента, либо обмен мнениями по поводу выложенного контента, побудительный диалог и ритуализированный диалог не являются релевантными для этой формы общения.

Основной формой взаимодействия в диалогическом расспросе являются чередующиеся вопросные и ответные реплики, понятые в широком смысле (с учётом разорванности реплики в письменной коммуникации). Реплики,

содержащие вопрос, несут основную языковую и логическую нагрузку, а ответные реплики выступают в качестве реактивных. Диалог-обмен мнениями предполагает в своём составе развернутые высказывания со стороны обоих коммуникантов. В отличие от диалога-расспроса, в данном типе диалоге более значимым становится выражение участниками общения собственного мнения, а также комментирование мнения собеседника.

М.Я. Блох выделяет следующие категории диалогических единств: 1) единства с двусторонней организацией; 2) единства с односторонней организацией; 3) квазидиалогические единства (квазидialogи) [Блох, 1992, с. 132].

В двусторонних диалогических единствах оба коммуниканта активно взаимодействуют, способствуя тем самым развитию темы. В односторонних диалогических единствах развитие темы осуществляется лишь одним коммуникантом, в то время как второй играет роль активного реципиента. В квазидиалогических единствах реплики (высказывания) коммуникантов являются тематически разноплановыми, что не приводит к успешному развитию темы и достижения собеседниками собственных коммуникативных задач.

Легко видеть, что двусторонние диалогические единства представляют собой обмен продуктивными сообщениями обоими коммуникантами. В односторонних диалогических единствах продуктивностью отличаются сообщения только одного коммуниканта. Диалог, состоящий из односторонних диалогических единств, балансирует на грани коммуникативного тупика либо им завершается. Квазидиалогическое единство не продуктивно либо завершается коммуникативным тупиком.

Специфическим типом диалогического единства в письменной диалогической речи является т. наз. *полудиалогическое единство* – эмотивный комментарий на размещённый собеседником контент. Первая (инициирующая) «реплика» здесь в некотором смысле имеет визуальный характер и служит коммуникативным событием, представляющим стимул

для ответной реплики собеседника. В этом случае важно научить таким формам передачи эмоциональной оценки различной интенсивности, которые будут способствовать дальнейшему развитию коммуникации. Тогда полудиалогическое единство становится двусторонним диалогическим единством:

Иницилирующая реплика => Эмотивная реакция + Продуктивная часть.

Продуктивная часть обладает эвристичным потенциалом и может быть как выражена вербально, так и не вербально. Кроме того, она может иметь имплицитный характер, будучи частью эмотивной реакции. Тогда эмотивная реакция должна наиболее чётко и эксплицитно передавать коммуникативную интенцию пишущего.

Можно сделать вывод, что **развитие умений письменной диалогической речи происходит на базе двусторонних диалогических единств, в стремлении коммуникантов обмениваться продуктивными сообщениями друг с другом.**

1.3. Критерии оценки сформированности умений письменной диалогической речи на иностранном языке

Важным является вопрос разработки критериев оценки уровня сформированности умений письменной диалогической речи. Представляется, что подобные критерии должны следовать из сопоставления системы параметров оценивания умений устной диалогической речи с одной стороны и письменной речи с другой. Кроме того, должны быть особо учтены свойства письменной речи именно в виртуальном коммуникативном пространстве. Взяв за основу параметры оценки развития умений устной диалогической речи, указанные В.В. Сафоновой [Сафонова, 1996], и соотнеся её с особенностями письменной коммуникации в виртуальном пространстве, мы выделяем следующие три группы параметров для оценки развития умений письменной диалогической речи:

- языковая правильность,
- дискурсивная адекватность,
- качество общения.

Параметр языковой правильности отражает соответствие реплики обучающегося орфографическим, пунктуационным и грамматическим нормам изучаемого языка. Однако здесь необходимо сделать важное замечание о том, что не все отклонения от традиционной литературной нормы, встречающиеся в виртуальном пространстве следует считать ошибкой. Выше уже было сказано, что определённые жанры сетевой коммуникации, особенно неформальной и/или синхронной/анонимной коммуникации, толерантно относятся к различного рода языковым отклонениям и языковым инновациям.

С точки зрения иноязычного образования справедливо задать вопрос: если письменная диалогическая речь допускает намеренные ошибки, как можно оценивать правильность такой переписки. Не приведёт ли увлечение сетевым общением к снижению уровня языковой компетенции? Мы считаем, что на этот вопрос следует ответить отрицательно. Допускаемые сетевым общением отклонения от нормы либо несут на себе определённую стилистическую нагрузку, выступая, например, в качестве одного из средств компенсаторной виртуальной эмоциональности, либо отражают какие-либо явления, происходящие в стихии языка. По таким явлениям в сетевом сообществе вырабатывается некоторый консенсус: они могут наблюдаться в речи некоторой группы лиц и считаться в ней допустимыми, либо порицаться. Носитель языка в данном случае выступает как творец своего собственного, индивидуального стиля использования языка.

Уровень владения иностранным языком у обучающихся далёк от уровня носителей языка: их повседневная жизнь проходит в другой языковой общности, что исключает вероятность масштабного сознательного искажения ими языковых структур, что практически исключает вероятность возникновения в их речи на иностранном языке инновационных явлений,

словотворчества и языковой игры (возможно, за исключением обучающихся на продвинутом этапе).

К языковым ошибкам, допускаемым обучающимися в переписке, на наш взгляд, необходимо подходить дифференцированно, отделяя *ошибки первого рода* – ошибки, возникающие вследствие недостаточной сформированности языковых навыков, от (псевдо-)ошибок (*ошибки второго рода*), связанных с особенностями письменной разговорной речи как формы бытования языка в виртуальном пространстве. Ошибки второго рода, если встречаются в тексте реплики обучающегося, не должны считаться ошибками в традиционном смысле (разумеется, если соответствующий жанр сетевой коммуникации их допускает). В этой связи все отклонения от литературной языковой нормы, приведённые в качестве языковых особенностей письменной диалогической речи, являются ошибками второго рода – т.е. не признаются в качестве ошибок с точки зрения письменного диалогического общения. Так, например, отсутствие вспомогательного глагола в формах Present Perfect в письменном диалоге – ошибка второго рода (u ever been to england?), в то время как ошибочное написание формы причастия основного глагола здесь будет ошибкой первого рода (u ever bean to england?).

Для объективного измерения языковой правильности мы считаем целесообразным измерять относительное число ошибок N – отношение суммарного количества ошибок по всем сообщениям, отправленным и полученным коммуникантом, в рамках одной переписки к числу этих сообщений. Затем различным значениям числа N можно сопоставить оценку.

Если на одном временном срезе обучающимся было осуществлено несколько коммуникаций, следует посчитать тогда среднее относительное число ошибок по всем перепискам.

Параметр дискурсивной адекватности отражает выбор обучающимся адекватного речевой ситуации регистра общения, и подходящей под этот регистр речевой стратегии для проведения коммуникации. Переписка

дискурсивно адекватна, если выбранные обучающимся языковые единицы, а также речевые стратегии, не нарушают (условного) консенсуса по поводу норм общения в той или иной виртуальной коммуникативной ситуации.

Среди нарушений дискурсивной адекватности можно выделить следующие:

- отсутствие языковых элементов виртуального дискурса в неформальном общении,
- избыток языковых элементов виртуального дискурса в полуформальном общении,
- наличие языковых элементов виртуального дискурса в формальном общении,
- отсутствие средств компенсаторной виртуальной эмоциональности в неформальном общении,
- избыток средств компенсаторной виртуальной эмоциональности в полуформальном общении,
- неуместное наличие средств компенсаторной виртуальной эмоциональности элементов виртуального дискурса в формальном общении,
- недостаточное использование речевых стратегий успешной письменной диалогической речи,
- использование агрессивных стратегий ведения коммуникации.

Качество общения характеризует формальные, количественные параметры переписки, по которым можно судить об эффективности её протекания. Различия между синхронной и асинхронной коммуникацией будут особенно заметны именно в этой группе параметров, поскольку синхронность/асинхронность коммуникации влечёт за собой различное восприятие её собеседниками, а следовательно, и различия в отношении того, что понимать под эффективной коммуникацией.

Среди параметров, характеризующий качество общения, можно выделить следующие:

- полнота,

- разговорчивость,
- скорость реакции,
- паузация,
- диалогичность,
- количество собеседников (если контекст общения предполагает полилогическую коммуникацию, либо серию письменных диалогов).

Под полнотой мы понимаем количество единиц информации, сообщённых каждым собеседником. Под разговорчивостью – количество написанных единиц информации в речи каждого собеседника по отношению ко всему объёму коммуникации.

Скорость реакции интерпретируется как быстрота отправки собеседнику ответного сообщения.

Параметры темпа, скорости произнесения, беглости, выделяемые для оценки уровня сформированности умений диалогической речи, теряют актуальность для письменной диалогической коммуникации, поскольку в данном случае отсутствует непрерывность потока речи. Справедливости ради следует отметить, что многие современные социальные сети и мессенджеры указывают в окне сообщения «Пользователь пишет/набирает сообщение», если собеседник что-либо печатает. В некотором смысле это могло бы позволить говорить о темпе, скорости письменной диалогической речи и её беглости, однако подобная функция не всегда однозначно сообщает об активности собеседника (надпись может появляться с запаздыванием). Кроме того, поскольку единицей письменной диалогической коммуникации в материальном смысле является сообщение, а не отдельная буква, более перспективным параметром является скорость реакции собеседника, показывающая, сколько времени занимает у коммуниканта отправка сообщения.

Однако тем не менее мы считаем возможным говорить о паузации. Под паузой в письменном диалоге будем понимать разрыв внутри реплики коммуниканта, разделяющий её на несколько сообщений.

Важным является также параметр диалогичности, заключающийся в наличии у сообщений коммуникантов признаков реплики диалогического высказывания: эллиптичности, ссылок на контекст, использование коммуникативных триггеров, отсутствие коммуникативных тупиков (например, закрытых реплик, не предполагающих какую-либо реакцию собеседника).

Для удобства измерения качества общения, по нашему мнению, применительно к сообщениям в переписке можно ввести понятие продуктивности. Сообщение признаётся продуктивным, если оно информативно и/или содержит те или иные коммуникативные триггеры. Если сообщение приводит к коммуникативному тупику, оно не признаётся продуктивным. Продуктивное сообщение приводит к продолжению коммуникации, поскольку у собеседника появляется возможность либо прокомментировать высказывание (в случае информативного, полного сообщения-утверждения), либо ответить на поставленный ему вопрос (в случае сообщения, содержащего триггер в форме вопроса), либо прокомментировать эмоциональную составляющую сообщения (в случае сообщения, содержащего триггер в форме невербальных эмотивных элементов виртуального дискурса). Чем больше продуктивных сообщений в переписке, тем качественнее происходит общение.

Таким образом, количество продуктивных сообщений может выступать параметром для определения степени полноты, разговорчивости и диалогичности письменного общения.

Как видно, указанная система параметров имеет некоторую общность с системами параметров для оценивания уровня развития умений устной диалогической речи, а также письменной речи. Кроме того, присутствуют параметры, характерные именно для письменной электронной коммуникации.

Вследствие разделения письменной диалогической речи на асинхронную и синхронную целесообразным представляется уточнить и вышеприведённые параметры оценки. На наш взгляд, перечисленные

параметры релевантны для синхронной – максимально приближенной к естественному разговору – коммуникации. В случае же асинхронной коммуникации в силу самого её определения теряет значимость параметр скорости реакции. Остальные параметры остаются неизменными.

Применим сформулированные выше параметры для рассмотренных нами умений письменной диалогической речи.

У1. Умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка.

| | |
|---|---|
| К.1.1. Количественный критерий. Количество средств компенсаторной виртуальной эмоциональности (N – отношение количества использованных средств компенсаторной виртуальной эмоциональности к общему числу отправленных сообщений в рамках одной переписки) | |
| 5 | >80% |
| 4 | 70-60% |
| 3 | 60-70% |
| 2 | 50-60% |
| 1 | <50% |
| 0 | Средства компенсаторной виртуальной эмоциональности отсутствуют |
| К.1.2. Количественный критерий. Количество реплик, выражающих отношение пишущего к словам собеседника | |
| 5 | 5 и более |
| 4 | 4 |
| 3 | 3 |
| 2 | 2 |
| 1 | 1 и менее |
| 0 | Данный тип реплик отсутствует |

У2. Умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке.

| | |
|--|--|
| К.2. Качественный критерий. Использование средств снятия неоднозначности (переспрос, риторическое подтверждение) | |
| 5 | Обучающийся использует средства снятия неоднозначности с достаточной степенью частотности, всегда избегая возникновения недопонимания с собеседником |
| 4 | Обучающийся использует средства снятия неоднозначности относительно часто, стремясь избежать возникновения недопонимания с собеседником |
| 3 | Обучающийся иногда использует средства снятия неоднозначности, не всегда стремясь избежать возникновения недопонимания с собеседником |
| 2 | Обучающийся редко использует средства снятия неоднозначности, не стремясь избежать возникновения недопонимания с собеседником |
| 1 | Обучающийся не использует средства снятия неоднозначности, не стремится избежать возникновения недопонимания с собеседником |

У3. Умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с жанром виртуального дискурса.

| | |
|---|---|
| К.3. Количественный критерий. Количество использованных средств виртуального дискурса (N – отношение числа всех сообщений, содержащих средства виртуального дискурса к общему числу сообщений, отправленных собеседником) | |
| 5 | >80% |
| 4 | 70-80% |
| 3 | 60-70% |
| 2 | 50-60% |
| 1 | <50% |
| 0 | Средства виртуального дискурса отсутствуют. |

У4. Умение орфографически, пунктуационно и грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения.

| | |
|--|---------------|
| К.4. Количественный критерий. Относительное число ошибок N (отношение числа совершённых ошибок к общему количеству отправленных сообщений) | |
| 5 | $0 < N < 2$ |
| 4 | $2,1 < N < 4$ |
| 3 | $4,1 < N < 6$ |
| 2 | $6,1 < N < 8$ |
| 1 | $N > 8,1$ |

У5. Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения (случай синхронного общения)

| | |
|--|---------|
| К.5. Количественный критерий. Относительное количество предложений N (отношение числа предложений к общему числу отправленных сообщений) | |
| 5 | < 2 |
| 4 | 2,1-3 |
| 3 | 3,1-4 |
| 2 | 4,1-5 |
| 1 | $> 5,1$ |

Уб. Умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи

| | |
|---|--|
| К.6.1. Количественный критерий. Количество реплик (асинхронное общение; синхронное) | |
| 5 | >8; 10 |
| 4 | 6-8; 8-10 |
| 3 | 4-5; 6-7 |
| 2 | 2-3; 4-5 |
| 1 | <2; <4 |
| К.6.2. Качественный критерий. Соответствие содержания диалогического высказывания поставленной КЗ | |
| 5 | полное соответствие высказывания поставленной коммуникативной задаче и подробное раскрытие темы |
| 4 | полное соответствие высказывания поставленной коммуникативной задаче и частичное раскрытие темы |
| 3 | частичное соответствие высказывания поставленной коммуникативной задаче и подробное раскрытие темы |
| 2 | частичное соответствие высказывания поставленной коммуникативной задаче и частичное раскрытие темы |
| 1 | полное несоответствие высказывания поставленной коммуникативной задаче и подробное раскрытие темы |
| 0 | полное несоответствие высказывания поставленной коммуникативной задаче и частичное раскрытие темы |
| К.6.3. Количественный критерий. Средняя скорость реакции на полученное сообщение (случай синхронного общения) | |
| 5 | до 5 сек |
| 4 | от 5,1 до 10 сек |

| | |
|---|-------------------|
| 3 | от 10,1 до 15 сек |
| 2 | от 15,1 до 20 сек |
| 1 | более 20,1 сек |

У7. Умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации.

| | |
|---|--|
| К.7. Качественный критерий. Выбор подходящего регистра общения и соответствующих ему речевых стратегий в зависимости от речевой ситуации. | |
| 5 | Студент всегда выбирает подходящий речевой ситуации регистр общения, не допускает смешения стилей и не злоупотребляет элементами виртуального дискурса в формальных ситуациях общения. Студент прибегает к неагрессивным речевым стратегиям, всегда соблюдая нормы вежливости и принимая точку зрения собеседника |
| 4 | Студент всегда выбирает подходящий речевой ситуации регистр общения, почти не допускает смешения стилей и не злоупотребляет элементами виртуального дискурса в формальных ситуациях общения. Студент прибегает к неагрессивным речевым стратегиям, всегда соблюдая нормы вежливости и принимая точку зрения собеседника |
| 3 | Студент не всегда выбирает подходящий речевой ситуации регистр общения, иногда допускает смешение стилей и/или превышает допустимое количество элементов виртуального дискурса в формальных ситуациях общения. Студент не всегда прибегает к неагрессивным речевым стратегиям, однако соблюдает нормы вежливости и, в целом, принимая точку зрения собеседника |
| 2 | Студент не всегда выбирает подходящий речевой ситуации регистр общения, допускает смешение стилей и/или использует избыточное количество элементов виртуального дискурса в формальных ситуациях общения. Студент не всегда прибегает к неагрессивным речевым стратегиям, нарушая нормы вежливости и не принимая точку зрения собеседника |
| 1 | Студент не всегда выбирает подходящий речевой ситуации регистр общения, допускает грубое смешение стилей и/или использует чрезмерное количество элементов виртуального дискурса в формальных ситуациях общения. Студент не стремится использовать неагрессивные речевые стратегии, нарушает нормы вежливости и не принимает точку зрения собеседника |

У8. Умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке.

| | |
|---|---|
| К.8.1. Качественные критерий. Диалогичность. | |
| 5 | Обучающийся не нарушает коммуникативный баланс между собеседниками, не навязывает другому собственное мнение и оценку, предоставляя собеседнику возможность высказать свою точку зрения, чередуя тем самым роли инициатора и реципиента. |
| 4 | Обучающийся предоставляет собеседнику возможность высказать свое мнение, однако не всегда соблюдает пропорции высказываний. Обучающийся не навязывает другому собственное мнение и оценку, демонстрируя стремление к паритету в диалоге, а также чередует роли инициатора и реципиента. |
| 3 | Обучающийся иногда нарушает коммуникативный баланс диалога, не соблюдая пропорции высказываний. Обучающийся в целом не навязывает собеседнику собственное мнение и оценку, стремясь к паритету в диалоге, однако не зная, как его достичь. Обучающийся, в целом, чередует роли инициатора и реципиента. |
| 2 | Обучающийся нарушает коммуникативный баланс диалога, не соблюдая пропорции высказываний. Обучающийся навязывает собеседнику собственное мнение и оценку в некоторых спорных вопросах, не стремясь к паритету в диалоге и нарушая чередование ролевых моделей инициатора и реципиента. |
| 1 | Обучающийся нарушает коммуникативный баланс диалога, не соблюдая пропорции высказываний и навязывая друг другу собственное мнение и оценку в некоторых спорных вопросах. Обучающийся не демонстрирует стремления к паритету в диалоге и нарушает чередование ролевых моделей инициатора и реципиента. |
| К.8.2. Количественный критерий. Процент продуктивных сообщений от общего числа отправленных сообщений | |
| 5 | 85% и более |
| 4 | 75%-84% |

| | |
|--|---|
| 3 | 65%-74% |
| 2 | 55%-64% |
| 1 | 54% и менее |
| К.8.3. Качественный критерий. Частота избегания коммуникативных тупиков | |
| 5 | Обучающийся всегда избегает коммуникативных тупиков в диалоге, демонстрируя стремление к продолжению коммуникации |
| 4 | Обучающийся почти всегда избегает коммуникативных тупиков в диалоге, демонстрируя стремление к продолжению коммуникации |
| 3 | Обучающийся, в целом, избегает коммуникативных тупиков в диалоге, однако не всегда демонстрируя стремление к продолжению коммуникации |
| 2 | Обучающийся не всегда избегает коммуникативных тупиков в диалоге, не демонстрирует стремление к продолжению коммуникации |
| 1 | Обучающийся не стремится к избеганию коммуникативных тупиков в диалоге, не демонстрирует стремление к продолжению коммуникации |
| К.8.4. Количественный критерий. Количество аргументов, приводимых в процессе диалогического общения. | |
| 5 | 5 и более |
| 4 | 4 |
| 3 | 3 |
| 2 | 2 |
| 1 | 1 и менее |

У9. Умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке.

| | |
|---|---|
| К.9. Качественный критерий. Антиципация реакции собеседника на реплику пишущего | |
| 5 | Обучающийся способен правильно планировать содержание своих высказываний, отслеживать их восприятие собеседником, а также способен в случае |

| | |
|---|--|
| | необходимости переформулировать их для лучшего понимания собеседником коммуникативного намерения обучающегося |
| 4 | Обучающийся способен планировать содержание своих высказываний, в целом отслеживать их восприятие собеседником, однако допускает некоторые неточности, вызывающие неверное (или не до конца верное) понимание его коммуникативного намерения. |
| 3 | Обучающийся в общем способен планировать содержание своих высказываний, однако не всегда обращает внимание на их восприятие собеседником, упуская из вида некоторые детали, вызывающие неверную интерпретацию собеседником его коммуникативного намерения. |
| 2 | Обучающийся с трудом планирует содержание своих высказываний и редко обращает внимание на их восприятие собеседником, что иногда приводит к неверной интерпретации собеседником его коммуникативного намерения. |
| 1 | Обучающийся с трудом планирует содержание своих высказываний и очень редко обращает внимание на их восприятие собеседником, что зачастую приводит к неверной интерпретации собеседником его коммуникативного намерения. |

У10. Умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность).

| | |
|---|--|
| К.10. Качественный критерий. Анализ речевых стратегий собеседника | |
| 5 | Обучающийся способен на основании анализа речевого поведения собеседника определить, является ли его речевая стратегия продуктивной, и в случае её непродуктивности нейтрализовать её, не нарушая при этом принятых норм вежливости. |
| 4 | Обучающийся способен на основании анализа речевого поведения собеседника определить, является ли его речевая стратегия продуктивной, и в случае её непродуктивности в большинстве случаев нейтрализовать её, не нарушая при этом принятых норм вежливости. |
| 3 | Обучающийся, в общем, способен на основании анализа речевого поведения собеседника определить, является ли его речевая стратегия продуктивной, и в случае её непродуктивности в большинстве случаев нейтрализовать её, возможно, |

| | |
|---|--|
| | нарушая при этом принятые норм вежливости. |
| 2 | Обучающийся редко способен на основании анализа речевого поведения собеседника определить, является ли его речевая стратегия продуктивной, и в случае её непродуктивности редко её нейтрализует либо нейтрализует её с нарушениями принятых норм вежливости. |
| 1 | Обучающийся не анализирует речевое поведение собеседника в достаточно степени, чтобы определить непродуктивность его речевой стратегии и соответствующим образом нейтрализовать её. |

У11. Умение гибко реагировать на изменение условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке

| | |
|---|---|
| К.11. Качественный признак. Гибкость в развитии темы и предмета общения | |
| 5 | Обучающийся способен легко варьировать содержание обсуждаемой темы в зависимости от складывающихся условий коммуникации, появлении новых тем и предметов общения (политематичность), а также присоединении новых коммуникантов (полисубъектность). Обучающийся способен принимать нестандартные решения в процессе общения и находить новые способы взаимодействия. |
| 4 | Обучающийся в большинстве случаев способен варьировать содержание обсуждаемой темы в зависимости от складывающихся условий коммуникации, появлении новых тем и предметов общения (политематичность), а также присоединении новых коммуникантов (полисубъектность). Обучающийся в большинстве случаев способен принимать нестандартные решения в процессе общения и находить новые способы взаимодействия. |
| 3 | Обучающийся в большинстве случаев способен варьировать содержание обсуждаемой темы, однако не всегда обращает внимание на складывающиеся условия коммуникации, появление новых тем и предметов общения (политематичность), а также присоединение новых коммуникантов (полисубъектность). Обучающийся не всегда способен принимать нестандартные решения в процессе общения и находить новые способы взаимодействия. |
| 2 | Обучающийся затрудняется варьировать содержание обсуждаемой темы, не |

| | |
|---|---|
| | <p>обращает внимание на складывающиеся условия коммуникации, появление новых тем и предметов общения (политематичность), а также присоединение новых коммуникантов (полисубъектность). Обучающийся редко способен принимать нестандартные решения в процессе общения и находить новые способы взаимодействия.</p> |
| 1 | <p>Обучающийся не варьирует содержание обсуждаемой темы в зависимости от складывающихся условий коммуникации, не обращает внимание на появление новых тем и предметов общения (политематичность), а также присоединение новых коммуникантов (полисубъектность).</p> |

Выводы по главе 1

В первой главе настоящего диссертационного исследования решены следующие задачи:

1) обоснована необходимость выделения иноязычной письменной диалогической речи как особой формы речи. Анализ лингвистической и методической литературы позволил определить письменную диалогическую речь как форму естественной письменной речи, стоящей на стыке устной речи и традиционно понятой письменной речи и обладающей рядом языковых, речевых и психологических особенностей. В силу представленности письменной диалогической речи практически исключительно в сетевом виртуальном общении обоснована правомерность употребления термина «письменная диалогическая речь» для обозначения виртуальной переписки в социальных сетях и мессенджерах.

Главной особенностью, определяющей специфику письменной диалогической речи как самостоятельного, хотя и связанного с другими, вида речевой деятельности является отсутствие непосредственного зрительного контакта собеседников друг с другом. Учёт этого обстоятельства коренным образом меняет речевые стратегии коммуникации в виртуальном пространстве.

Даны определения также видам письменной диалогической речи: асинхронному и синхронному, сформулированы их особенности, которые должны быть учтены в образовательном процессе.

2) рассмотрено содержание понятия иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи с учётом её языкового и речевого компонентов. Анализ лингвистической и методической литературы позволил сформулировать список языковых элементов англоязычного виртуального дискурса и речевых стратегий англоязычного письменного диалогического общения, подлежащих освоению.

В соответствии с этим в состав иноязычной коммуникативной компетенции нами была включена письменная диалогическая речь и определены речевые умения иноязычной письменной диалогической речи, необходимые для успешного осуществления письменного диалогического общения в англоязычном социуме: 1) умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка (У1); 2) умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке (У2); 3) умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с жанром виртуального дискурса (У3); 4) умение орфографически, пунктуационно и грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения (У4); 5) умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения (У5); 6) умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи, используя для этого наиболее эффективные речевые стратегии (У6); 7) умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации (У7); 8) умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке (У8); 9) умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке (У9); 10) умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность) (У10); 11) умение гибко реагировать на изменение

условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке (У11).

Сформулированные нами умения учитывают наличие трёх сторон диалогической речи: перцептивной (У1-У2), информационно-коммуникативной (У3-У6) и интерактивной (У7-У11).

Нами были уточнены понятия реплики диалогического высказывания в случае письменного диалогического общения, а также выделены специфические типы диалогических единств характерных для письменной коммуникации.

3) определены критерии оценки уровня сформированности речевых умений иноязычной письменной диалогической речи. С этой целью были рассмотрены критерии оценивания умений устной диалогической и традиционной письменной речи, которые затем были перенесены с необходимыми уточнениями на случай иноязычного письменного диалогического общения. Кроме того, ряд критериев отражает собственные, специфические свойства иноязычной письменной диалогической речи и не является отражением критериев оценивания устной диалогической и традиционной письменной речи в виртуальном пространстве. Разработанные критерии составляют три группы в зависимости от оцениваемого параметра: 1) языковая правильность, 2) дискурсивная адекватность, 3) качество общения. В зависимости от аспекта содержания каждого из перечисленных параметров выделены как качественные, так и количественные критерии.

Глава 2. Методика обучения иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей

2.1. Методическая модель обучения иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей

Как указывают исследователи [Пассов, Кузовлева, 2010; Харламенко, 2020], традиционно в вузах на неязыковых специальностях обучению дисциплине «Иностранный язык» не отводится должного внимания, которое, кроме того, распределено неравномерно для различных видов речевой деятельности. Хотя обучение чтению, аудированию и говорению представлено в целом удовлетворительно, письмо остаётся своеобразной «золушкой методики». «И если обучение чтению, прежде всего специальной литературы, имеет на неязыковых факультетах прочные традиции еще с советских времен, а обучение аудированию и говорению было налажено в постперестроечные времена при переходе на коммуникативные методы преподавания иностранных языков, то с письмом дело, как правило, обстоит неважно» [Полубиченко, 2014, с. 46].

Тем не менее для профессиональной деятельности будущих бакалавров по направлениям подготовки, входящим в укрупнённую группу специальностей и направлений 41.00.00 «Политические науки и регионоведение», умение вести коммуникацию в письменной форме на иностранном языке является одним из важнейших. Анализ ФГОС ВО по направлениям подготовки, входящим в группу 41.00.00: 41.03.01 «Зарубежное регионоведение», 41.03.02 «Регионоведение России», 41.03.05 «Международные отношения», 41.03.04 «Политология», 41.03.06 «Публичная политика и социальные науки», показал, что каждый из них в

качестве одного из образовательных результатов предполагает формирование компетенций, связанных с ведением письменной коммуникации:

УК-4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»;

ОПК-1: «Способен осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности».

Поскольку эффективная коммуникация, отмечающаяся в ОПК-1, должна проходить как в устной, так и в письменной форме, профессиональная деятельность выпускника-бакалавра по каждому из перечисленных направлений подготовки, предполагает умение поддерживать письменную коммуникацию: так, в качестве области профессиональной деятельности выпускника, в п. 1.11 каждого стандарта указаны межкультурная коммуникация и ведение официальной и деловой переписки на иностранном(ых) языке(ах).

Реалии современного мира требуют уточнений приведённых положений стандарта. В первую очередь, уточнения связаны с расширением области письменной коммуникации и включением диалогического общения в социальной сети в один из объектов овладения. Так, В.В. Радаев, исследуя особенности поколения Y («миллениалы») отмечает, что «возникновение разнообразных социальных медиа пришлось на годы активного взросления большинства миллениалов, т.е. в их формативные годы. Поэтому роль социальных сетей и других альтернативных медиа трудно переоценить» [Радаев, 2019, с. 83].

По приведённой им статистике, для посещения социальных сетей пользуется Интернетом 84% городских и 70% сельских миллениалов. Статистика по поколению Z ещё более показательна. Как отмечают А.П. Авраменко и С.В. Титова [Титова, Авраменко, 2014, с. 201], поколение

детей, родившихся в XXI веке, носит имя *always on generation* (поколение, которое всегда на связи). Иными словами, общение в социальных сетях интегрировано в структуру жизнедеятельности современных обучающихся.

Однако использование социальных сетей не ограничивается исключительно повседневным общением. В настоящее время практически каждое предприятие имеет профили в различных социальных сетях. Политические и общественные деятели, политические партии и международные организации активно взаимодействуют с пользователями-подписчиками на своих страницах. Кроме того, обсуждение различных политических и социальных вопросов может идти и синхронно – в мессенджерах, личных сообщениях в социальной сети «ВКонтакте» и других. Иными словами, будущий политолог, международник или регионовед должен уметь не только сообщить информацию в письменной форме, которая в настоящее время реализуется преимущественно посредством электронных коммуникативных технологий, но и *поддерживать письменную дискуссию*. Выпускники рассматриваемых направлений должны быть способными включаться в подобное общение в социальных сетях, используя профессиональные знания.

Соединение информационно-коммуникационных технологий и ведения устной и письменной профессиональной коммуникации нашло отражение в каждом из рассмотренных ФГОС в названии рассматриваемой сферы деятельности будущих выпускников: «Связь, информационные и коммуникационные технологии». Данная сфера предполагает не просто осуществление коммуникации с зарубежными партнёрами, но и использование современных информационных и коммуникационных технологий для этой цели. Эксплицитно такая установка выражена в ОПК-2, фигурирующей в каждом из ФГОСов и определяющейся как способность «понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности». Необходимость в новой модели развития умений иноязычной письменной

речи, основанной на использовании современных информационно-коммуникационных технологий, отмечалась также в [Харламенко, 2020]. Подчеркнём, однако, что помимо развития умений иноязычной монологической письменной речи, важное значение имеет также развитие умений иноязычной письменной диалогической речи.

Противоречия между требованиями ФГОС и общества на подготовку компетентных бакалавров и отсутствием иноязычного письменного диалогического общения в процессе обучения иностранному (английскому) языку привели к необходимости разработки модели развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей.

Модель представляет собой методологическую и технологическую систему, на основе которой конструируется учебная деятельность по овладению иностранным языком. Предлагаемая в данном диссертационном исследовании модель базируется на коннективно-коммуникативной интеграции социальных сетей в образовательный процесс и может быть описана следующим образом: модель развития речевых умений письменной диалогической речи студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям подготовки, входящим в состав УГСН 41.00.00, с помощью коннективно-коммуникативной интеграции социальных сетей (на примере социальной сети «ВКонтакте») в образовательный процесс с учетом профессиональной направленности обучающихся.

Разработанная нами модель представлена на Рис. 1.

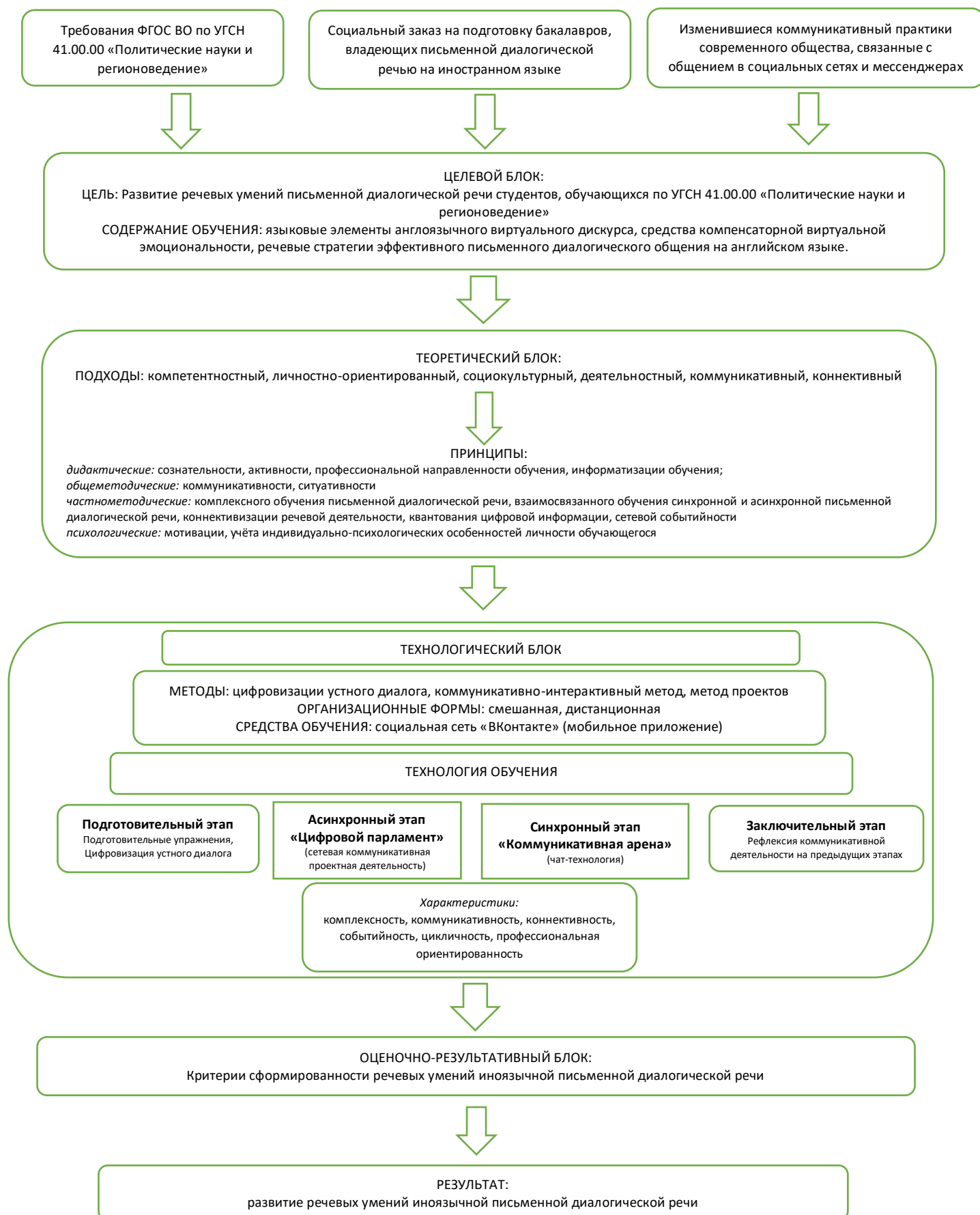


Рисунок 1. Модель развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей

Предлагаемая модель состоит из 4 блоков: целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного.

Перечислим факторы, выступающие в качестве предпосылок, определяющих актуальность работы: 1) социальный заказ общества на подготовку бакалавров, способных поддержать иноязычное письменное диалогическое общение, 2) требования ФГОС, предполагающие включение в образовательные процесс новых информационно-коммуникационных технологий, реализующих коммуникативную направленность обучения, 3) новые коммуникативные практики современного общества, реализующимися в общении в социальных сетях.

Обозначенные предпосылки определяют *цель* предложенной модели – развитие умений письменной диалогической речи студентов бакалавриата на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей.

Достижение поставленной цели осуществлено за счёт последовательного решения следующих задач: 1) раскрытие содержания методологического компонента процесса развития умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата, 2) формулирование технологической составляющей развития соответствующих умений, 3) обеспечение достижения результатов обучения.

Теоретический блок посвящён рассмотрению подходов и принципов, лёгших в основу разработки модели. Основными подходами, ключевые положения которых стали фундаментом для создания модели, являются *компетентностный, личностно-ориентированный, социокультурный, деятельностный, коммуникативный и коннективный подходы.*

Компетентностный подход реализуется в направленности предложенной модели на развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, а именно в развитии их иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи в единстве её языкового, речевого и социокультурного компонентов.

Личностно-ориентированный подход учитывается в содержании обучения, а именно в подборе материала, затрагивающего интересы обучающихся, а также касающегося их будущей профессиональной деятельности. Кроме того, обучающийся признаётся субъектом образовательного процесса и рассматривается ключевым звеном модели обучения: именно его личностное развитие посредством организации письменного диалогического общения на иностранном языке является глобальной стратегической целью предложенной модели.

Социокультурный подход проявляется в содержании обучения иноязычному письменному диалогическому общению студентов. Предъявляемые им для виртуальной переписки ситуации иноязычного общения приводят к усвоению принятых в иноязычном социуме моделей коммуникативного поведения в виртуальном пространстве.

Деятельностный подход реализуется в процессе активной коммуникативной деятельности обучающегося в письменном диалогическом общении на иностранном языке. Обучающийся становится в первую очередь субъектом коммуникативной деятельности, создавая контент в социальной сети и вступая в переписку по поводу контента, размещённого другими обучающимися.

Коммуникативный подход реализуется в фундаментальной направленности модели обучения письменной диалогической речи на решение коммуникативных задач, требующих применения соответствующих умений. Ключевое значение имеет смещение фокуса в использовании социальных сетей с языкового на речевой аспект коммуникации. Кроме того, размещение в сети некоторого контента в рамках работы над тем или иным заданием предусматривает решение определённой речевой задачи.

Коннективный подход представляет собой отражение коннективной парадигмы цифровой педагогики в обучении иностранным языкам. В рамках коннективизма ([Сименс, 2018]) учение понимается как процесс соединения, сопряжения специализированных узлов и источников знаний, а сами знания

рассматриваются как существующие в связях и отношениях. Подобный подход отвечает ключевой компетентности современного общества – способности видеть связи между областями знаний, идеями, концепциями. Фокус переносится со способности хранить уже узнанное на способность узнавать новое. В этом плане важное значение приобретают личные знания каждого участника-узла Сети знаний, каждый из которых, делясь своей информацией с другими узлами Сети, способствует развитию всех её участников-узлов. С точки зрения коннективизма каждый обучающийся рассматривается в качестве узла коммуникативной сети, готового вступить в виртуальное общение в любой момент времени с другими пользователями. Социальная сеть, понятая в коннективном смысле, становится площадкой, опосредующей подобное сопряжение коммуникативной активности обучающихся.

На наш взгляд, с точки коннективного подхода при цифровом обучении иностранным языкам *каждый обучающийся может рассматриваться как узел сетевой виртуальной структуры, потенциально готовый вступить в коммуникацию с любым другим узлом данной сети.* При коннективном подходе к использованию социальной сети в лингвообразовании всякий контент, размещённый в социальной сети, **непрерывно** предполагает коммуникативную реакцию со стороны других пользователей, за счёт чего социальная сеть превращается в *пространство непрерывного диалогического общения.* Коммуникация в данном случае может быть понята как **соединение (сопряжение)** в пространстве социальной сети удалённых друг от друга узлов-пользователей в процессе их совместной речевой деятельности.

Коннективный подход в предлагаемой модели проявляется в организации взаимодействия обучающихся в социальной сети с помощью включения специальных интерактивных заданий, которые способствуют естественному возникновению иноязычного диалогического общения – переписки – обучающихся друг с другом.

Рассмотренные подходы получают реализацию в дидактических, психологических и собственно методических (общеметодических и частнометодических) принципах. Среди **дидактических принципов** можно отметить принципы сознательности, активности, профессиональной направленности обучения, а также принцип информатизации обучения, который реализуется в единстве пяти *общих принципов использования информационно-коммуникационных технологий*: принцип комплексного использования мультимедийных средств, принцип интерактивности, принцип нелинейности информационных структур и процессов, принцип информационной ёмкости содержания учебного занятия, принцип гуманизации обучения с применением ИКТ [Титова, 2014].

Принцип сознательности проявляется в разработанной модели в опоре обучения иноязычной письменной диалогической речи на осознание и осмысление отличий иноязычной письменной диалогической речи как от иноязычной устной диалогической и письменной речи, так и от письменной диалогической речи на родном языке.

Принцип активности реализуется в ориентации заданий и упражнений предлагаемой модели на активную роль обучающегося в их выполнении, а также в обучении его стратегиям активного диалогического общения в разных ролях (инициатора и реципиента).

Принцип профессиональной направленности обучения в разработанной модели проявляется в ориентации содержания включённых в неё заданий и упражнений на будущую профессиональную деятельность студентов бакалавриата.

Принцип комплексного использования мультимедийных средств определяется как «сбалансированное и целесообразное применение словесных, наглядных и практических методов» [Титова, 2014, с. 59] и связан с разумной интеграцией ИКТ в образовательный процесс с исключением случаев использования ИКТ ради самого их использования, вне связи с целями текущего этапа образовательного процесса. В предлагаемой модели

принцип комплексного использования мультимедийных средств проявляется в организации иноязычной коммуникативной деятельности обучающихся в социальных сетях для достижения целей образовательного процесса – обучению иноязычной письменной диалогической речи.

Принцип интерактивности является одним из наиболее важных при организации обучения с применением информационно-коммуникационных технологий в целом и социальных сетей в частности. По утверждению С.В. Титовой, «интерактивность – достаточно широкое понятие, которое ни в коем случае не сводится только к возможности общения между людьми» [Титова, 2014, с. 62]. Е.В. Якушина определяет интерактивность как «возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, по своему усмотрению осуществлять её отбор, менять темп подачи материала» [Якушина, 2002, с. 13]. И.В. Роберт вводит понятие интерактивного диалога, подразумевая под ним «взаимодействие пользователя с программной системой, отличающееся от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями), реализацию более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме с использованием ключевого слова, в форме с ограниченным набором символов), при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы» [Роберт, 2010, с. 182].

Широко понятая интерактивность подразумевает две формы взаимодействия: «студент-компьютер» и «студент-компьютер-преподаватель/студент», каждая из которых предполагает определённый тип обратной связи. При первой форме, в отсутствие коммуникации с реальным человеком, обратная связь осуществляется со стороны компьютера по запрограммированному механически алгоритму.

Говоря о взаимодействии «студент-компьютер-коммуникант (преподаватель/студент)», отметим, что в данном случае обратная связь может подразумеваться в чисто техническом смысле, означая возможность

задать вопрос по интересующей проблеме и получить ответ или проконтролировать процесс освоения материала. По сравнению с подобным вспомогательным типом организации обратной связи она может быть интерпретирована как реакция преподавателя или других участников учебного процесса (носители языка, партнёры по проектам и др.) на деятельность обучаемого [Зайцева, 2002].

В предлагаемой модели принцип интерактивности проявляется в организации учебных заданий в социальных сетях, предполагающий обратную связь различных типов: «студент-компьютер-студент» и «преподаватель-студент».

Принцип нелинейности информационных структур и процессов базируется на требованиях к проектированию и использованию ИКТ в обучении [Титова, 2014]. Под нелинейными технологиями обучения следует понимать «совокупность систематических методов моделирования и реализации деятельности преподавателя и деятельности обучающегося в личностно-ориентированной системе образования, базирующейся на применении активного способа обучения в условиях глобальной информатизации общества» [Кувардина, 2001, с. 98]. Такие технологии позволяют сильнее индивидуализировать познавательную деятельность обучающихся по сравнению с традиционными методами, поскольку предоставляют им возможность выбора индивидуальной траектории изучения учебного материала, а также регулирование темпа его усвоения. Данный принцип проявляется в предлагаемой модели в способе организации учебных заданий (особенно в случае сетевой проектной деятельности), предполагающем индивидуальное проектирование обучающимся собственной учебной деятельности в рамках выполнения задания (сетевого проекта).

Принцип информационной ёмкости содержания учебного занятия достигается в разработанной модели с помощью порционной подачи учебной

информации, структурированного отбора заданий и упражнений, индивидуализации обучения [Титова, 2014].

Принцип гуманизации обучения с применением ИКТ предполагает рассмотрение личности обучающегося не как средства для достижения целей эффективности и качества обучения, а как основную ценность образовательного процесса, конечный результат, ради которого и используются ИКТ в образовании. В предлагаемой модели принцип гуманизации рассматривается на уровне содержания и на уровне взаимодействия. На уровне содержания он означает учёт интересов обучающегося при формировании контента в социальной сети и связан с профессиональной ориентированностью содержания заданий. На уровне же взаимодействия принцип гуманизации проявляется в организации уважительного общения обучающихся друг с другом: с соблюдением сетевых правил вежливости, а также с использованием продуктивных (неагрессивных) речевых стратегий.

Среди **общеметодических принципов**, реализованных в модели, отметим принцип коммуникативности и принцип ситуативности.

Принцип коммуникативности предполагает направленность образовательного процесса на организацию и поддержание иноязычной коммуникации, формирование готовности обучающихся вступать в ситуации реального общения на иностранном языке [Милованова, 2014; Мильруд, 2007; Соловова, 2010; Пассов, 1985; Morrow, 1981]. Учёт данного принципа в разработанной модели происходит в создании приближенного к реальному контекста общения, а также в обучении используемым в виртуальном общении речевых моделей.

Принцип ситуативности в обучении иностранным языкам реализуется через создание ситуаций общения, в рамках которых обучающимся предлагается вступить в речевую деятельность [Пассов, 2010]. Как отмечает Н.Д. Гальскова, «ситуация стимулирует речевое (неречевое) поведение человека; на ее основе можно прогнозировать речевой продукт и искомый

результат общения, она конкретизирует речевое действие и предметно-содержательный план общения» [Гальскова, 2021, с. 77]. В настоящей модели принцип ситуативности реализуется за счёт использования заданий и упражнений, предполагающих создание ситуаций общения, естественным образом вызывающих иноязычное письменное диалогическое общение обучающихся.

В качестве **частнометодических принципов**, реализованных в предлагаемой модели, отметим принцип комплексного обучения письменной диалогической речи, принцип взаимосвязанного обучения синхронной и асинхронной письменной диалогической речи, принцип коннективизации речевой деятельности, принцип квантования цифровой информации, принцип сетевой событийности.

Принцип комплексного обучения письменной диалогической речи предполагает интеграцию обучения иноязычной письменной диалогической речи в работу по развитию умений и в других видах речевой деятельности, в частности, говорению и письменной монологической речи. Это способствует более эффективному переносу умений устного диалога в область письменной речи. Более того, за счёт сопоставления стратегий устного и письменного диалога, а также стратегий письменного монолога и письменного диалога помогает предупредить возникновение интерференции различного рода.

Принцип взаимосвязанного обучения синхронной и асинхронной письменной диалогической речи реализуется посредством включения в модель заданий и упражнений для развития умений как синхронного, так и асинхронного иноязычного письменного диалогического общения. За счёт этого происходит осмысление обучающимися отличий между обоими видами виртуального общения, а также овладение принятыми в каждом из них речевыми стратегиями.

Принцип коннективизации речевой деятельности представляет собой результат приложения коннективного подхода к принципу интерактивности во внедрении информационно-коммуникационных технологий в обучение

иностранным языкам. В рамках данного принципа любой акт коммуникации в социальной сети рассматривается как автоматически предполагающий обратную связь от других пользователей (например, ответное сообщение в электронной переписке или невербальная реакция одобрения с помощью стикера партнёром по коммуникации).

В предлагаемой модели данный принцип проявляется в такой организации заданий и упражнений, который побуждает других пользователей отреагировать на информацию, размещаемую тем или иным обучающимся в пространстве социальной сети. Благодаря этому становится возможной организация иноязычного письменного диалогического общения в целях решения определённой коммуникативной задачи.

В соответствии со степенью учёта принципов коммуникативности и принципа коннективизации речевой деятельности, на наш взгляд, можно выделить следующие способы интеграции социальных сетей в обучение иностранным языкам.

1. Некоммуникативно-неконнективный способ

При некоммуникативно-неконнективном способе интеграции социальная сеть рассматривается как средство создания контента на иностранном языке, не предусматривающего решение некоторой коммуникативной задачи и не предполагающей интеракцию с другими пользователями.

В качестве примера упражнений, реализующий некоммуникативно-неконнективный способ, можно привести языковые упражнения различного рода, перенесённые в пространство социальной сети. Например, создание серии постов, визуализирующих значение грамматической структуры, с подписью на иностранном языке, в котором фигурирует новая грамматическая структура.

2. Некоммуникативно-коннективный способ

Некоммуникативно-коннективный способ не предусматривает решение какой-либо коммуникативной задачи, но предполагает обязательную интеракцию с другими пользователями социальной сети.

Наиболее просто такая интерактивность реализуется при добавлении к создаваемому контенту апелляции к подписчикам (либо иным пользователям). Так, например, пусть обучающийся создаёт пост с визуализацией использования времени Present Continuous для выражения действия, протекающего в настоящий момент. Тогда в тексте подписи к этому посту может быть дано такое задание подписчикам: «And now it is your turn. Give me the present participle of the verb you like the most!».

Разнообразные языковые опросы и тесты, размещаемые в поле *историй* либо на стене в профиле так же являются примером некоммуникативно-коннективной интеграции социальной сети.

3. Коммуникативно-неконнективный способ

Коммуникативно-неконнективный способ предполагает решение с помощью социальной сети определённой коммуникативной задачи, но не предусматривает обязательную интеракцию с другими пользователями.

Типичный пример задания, реализующего коммуникативно-неконнективный способ интеграции, является ведение блога на иностранном языке. Обучающийся создаёт запись в своём блоге на иностранном языке в соответствии с поставленной темой для решения определённой коммуникативной задачи, что соответствует принципам коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Однако несмотря на то, что зачастую в блогах существует возможность оставить комментарий, сама по себе технология блогов не предполагает обязательной интеракции с пользователями.

4. Коммуникативно-коннективный способ

Коммуникативно-коннективный способ предполагает решение с помощью социальной сети определённой коммуникативной задачи и организации обязательной интеракции с другими пользователями.

На наш взгляд подобный способ целостно отражает природу социальной сети как средства виртуальной интеракции людей, территориально отдалённых друг от друга, поскольку сочетает в себе как коммуникативный, так и коннективный аспекты социальных сетей.

Можно выделить несколько основных приёмов установления интеракции в рамках коммуникативно-коннективного способа интеграции.

Во-первых, как уже было отмечено, интерактивность может реализовываться посредством добавления к создаваемому контенту апелляции к подписчикам (либо иным пользователям). Так, в примере с постом с визуализацией использования времени Present Continuous для выражения действия, протекающего в настоящий момент, интерактивность может быть обеспечена за счёт добавления к тексту подписи к этому посту такого задания: «And now it is your turn. What are you doing right now?». Тем самым подписчики смогут под этим постом оставить комментарии на английском языке с использованием рассмотренной формы. В отличие от некомуникативно-коннективного способа, здесь задание к подписчикам имеет не языковой, а речевой характер, связанный с решением коммуникативной задачи (в данном случае с ответом на вопрос, чем человек занимается в настоящий момент).

Подобное задание может организовать как преподаватель, так и обучающийся. В первом случае преподаватель получает возможность проверить, насколько хорошо сформирован языковой навык. Во втором случае цепочка комментариев представляет собой, по сути, пример многократного предъявления материала. Читая цепочку комментариев, оставленную под постом, обучающийся ещё раз сталкивается с новым материалом, употреблённым в различных контекстах. Кроме того, такая

цепочка комментариев может стать частью более крупного задания (например, проектного характера: “The favorite leisure activity of our group”).

В данной модели реализуется именно *коммуникативно-коннективный способ* интеграции социальных сетей в процесс обучения иноязычной письменной диалогической речи.

Принцип квантования цифровой информации означает порционную публикацию иноязычного контента в социальной сети, что может быть достигнуто за счёт чёткой структуризации – *квантования* – контента. При разработке заданий в социальной сети следует планировать их таким образом, чтобы единица контента, получаемого при работе над заданием, соответствовала минимально возможной единице смысловой информации. Кроме того, среди широкого функционала социальных сетей следует предпочесть те функции, которые обеспечивают возможность создания заданий, учитывающих квантование контента. В рамках предлагаемой модели данный принцип реализован за счёт выбора в качестве площадки для организации коммуникативной деятельности социальной сети «ВКонтакте», где каждый пост сочетает в себе фотографию и небольшой текст. Построение заданий на основе серии подобных постов, опосредованных письменной коммуникацией на иностранном языке, приводит к успешной реализации принципа квантования цифровой информации.

Принцип сетевой событийности представляет собой частный случай принципа ситуативности, учитывающий специфику функционирования социальных сетей как системы взаимосвязанных узлов. Эта специфика проявляется в том, что сам факт размещения контента в социальной сети представляет собой *событие*, обладающее характером речевой ситуации.

Действительно, А.А. Леонтьев определяет ситуацию общения как «совокупность речевых и неречевых условий» (по [Сергеева, 2015, с. 2]), в которых протекает устное или письменное общение и к структурным компонентам которой относятся: участники общения, их социальная характеристика и личностные особенности; место и время общения;

предметы (одушевленные и неодушевленные), окружающие говорящего (слушающего, читающего, пишущего); цель общения; предметное содержание; отношение к партнерам по общению, предмету речи, ситуации.

Событие публикации контента в социальной сети всегда предполагает наличие:

- отправителя, который создаёт контент, и получателя – подписчиков, которые видят размещённый контент в своём профиле (участники общения);
- время размещения и место – профиль в социальной сети (место и время общения);
- контент, размещённый ранее, составляющий пространство профиля (окружающая обстановка);
- содержание контента (предметное содержание);

Цель общения может быть задана эксплицитно в самом тексте публикации в профиле. Речевой стимул в данном случае указывается явным образом в публикации. Помимо этого, возможно также имплицитное выражение цели, когда подписчик догадывается о коммуникативном намерении говорящего из визуальной информации, содержащейся в публикации. В данном случае речевым стимулом становится появление нового контента в новостной ленте коммуниканта в социальной сети. Отношение к партнёрам по общению, предмету речи, самой ситуации также может быть понято текстуально либо визуально.

Принцип сетевой событийности означает целенаправленное создание *сетевых событий* посредством размещения контента в социальной сети, предполагающего возникновение различных ситуаций виртуального общения. Как справедливо указывает Т.Н. Колокольцева, «чем более значимым является то или иное речевое или неречевое событие, тем интенсивнее и быстрее оно порождает диалогические реакции» [Колокольцева, Лутовинова, 2016, с. 144]. В предлагаемой модели принцип сетевой событийности реализуется в рамках специально организованных

заданий и упражнений, связанных с созданием серии публикаций – профессионально значимых для обучающихся сетевых событий.

Помимо перечисленных принципов, для успешности развития умений письменной диалогической речи важную роль играют также **психологические принципы** мотивации и учёта индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося.

Принцип мотивации связан с целенаправленным поддержанием высокого уровня мотивированности обучающихся в их коммуникативной деятельности на иностранном языке при работе в рамках разработанной модели. Принцип мотивации учитывается при выборе средств обучения, а также при конкретизации содержания и методов обучения. Обратим внимание, что сам факт использования социальных сетей и их мобильных приложений для организации коммуникативной деятельности является одним из факторов повышения мотивации студентов к общению на иностранном языке [Magiarran и др, 2017; Фазлиахметов и др., 2020].

Принцип учёта индивидуально-психологических особенностей личности обучающегося вызывает необходимость предусмотреть возможность варьирования тех или иных компонентов модели в зависимости от личностных особенностей обучающихся по ведению речевой деятельности. Использование социальных сетей позволяет вовлечь в общение интровертичных обучающихся, а внедрение мобильных приложений приводит к созданию индивидуального мобильного контура для каждого обучающегося, позволяющего ему работать над предлагаемыми речевыми заданиями в собственном темпе.

Технологический блок содержит описание технологической составляющей модели, состоящее из рассмотрения методов, организационных форм, средств обучения, а также условий её эффективной интеграции в образовательный процесс.

Вследствие специфики письменной диалогической речи как формы коммуникации, наиболее распространённой в социальных сетях, именно

социальные сети являются основным *средством* обучения в рамках предлагаемой модели.

Вопросами возможностей интеграции социальных сетей в иноязычное лингвообразование занимались D. Watts, S. Strogatz, J. Barnes, P. Erdos, A. Renyi. Среди отечественных исследователей необходимо отметить труды С.В. Титовой, А.В. Фещенко, Е.Д. Патаракина, посвящённые способам внедрения информационно-коммуникационных технологий в целом и социальных сетей в частности в иноязычное лингвообразование.

Социальные сети предоставляют обучающимся реальный деятельностный контекст, который, по мнению Л.С. Выготского, зачастую отсутствует в традиционном обучении [Выготский, 1999]. В социальных сетях обучающиеся получают возможность включиться в реальную коммуникативную деятельность на иностранном языке в глобальном цифровом пространстве, что позволяет им сразу же применить знания иностранного языка в реальной деятельности. Это объясняет высокий уровень мотивированности обучающихся при выполнении заданий с помощью социальных сетей [Титова, 2014].

По указанию О.В. Лутовиновой [Лутовинова, 2008], крайне важно разграничивать функции Интернета как канала связи для реального общения и как площадку для общения в виртуальной реальности. Поскольку письменное диалогическое общение подразумевает письменную коммуникацию внутри цифрового виртуального пространства, в нашей модели мы рассматриваем сервисы социальных сетей, функционирующих в рамках второго понимания социальной сети, т.е. в качестве площадки для организации виртуальной коммуникации.

В качестве платформы для организации технологического блока модели нами выбрана социальная сеть «ВКонтакте», насчитывающая 78% пользователей от 18 до 24 лет, что говорит о высоком уровне её интеграции в жизнь обучающихся. Кроме того, данная сеть обладает популярностью среди поколения Z, позволяя комбинировать текстовую и визуальную информацию.

Поскольку основным элементом сети «ВКонтакте» является пост (публикация) с фотографией (либо видеофрагментом), допускающим комментирование, именно она была выбрана нами для развития организации системы заданий и упражнений по развитию речевых умений асинхронной иноязычной письменной диалогической речи. Для развития умений синхронной иноязычной письменной диалогической речи мы использовали функцию переписки в личных сообщениях – «директе», предоставляемую «ВКонтакте».

В рамках настоящей модели, *социальные сети выступают не только в компьютерной форме, но и в форме мобильных приложений*. Обращение к мобильным приложениям обусловлено наметившейся интеграцией мобильных средств связи и коммуникативных сервисов: по статистике [Радаев, 2019], 95% молодёжи заходят в социальные сети именно с мобильных устройств. Можно утверждать, что обучающиеся на постоянной основе включены в *виртуальное коммуникативное поле*, обусловленное повсеместным наличием Интернета и постоянным доступом к нему с мобильных устройств. «Сеть перестала быть средством передачи информации и транспортным каналом доставки знаний, она стала местом, где ученики находятся постоянно, где они совершают действия при помощи социальных сервисов, помогающих думать и действовать в месте» [Патаркин, 2007, с. 34]. Благодаря созданию виртуального коммуникативного поля использование мобильных приложений социальных сетей позволяет организовать благоприятный для овладения иноязычным письменным диалогическим общением деятельностный контекст посредством соответствующей системы *мобильно-сетевых коммуникативно-коннективных заданий*.

Выявленные ранее теоретические основания, а также отобранные средства обучения позволили в качестве приоритетных *способов* обучения выявить следующие *методы*: *метод цифровизации устного диалога, коммуникативно-интерактивный метод, метод проектов*.

Метод цифровизации устного диалога предполагает когнитивный и коммуникативный анализ построенного устного диалогического высказывания (либо диалогического единства) с последующей трансформацией его по правилам письменного диалогического общения. Обратим внимание, что речь не идёт о простом переносе устного диалогического высказывания в письменную форму, но его трансформацию в соответствии с особенностями письменной диалогической речи. Студентам предлагается проанализировать, какие реплики устного диалога могут быть неоднозначно восприняты на письме и должны быть переформулированы, какие должны быть добавлены средства выражения компенсаторной виртуальной эмоциональности и коммуникативные триггеры, а также какие речевые стратегии письменного диалогического общения должны быть реализованы.

С одной стороны, метод цифровизации позволяет реализовать положительный перенос умений устной диалогической речи на пространство письменной коммуникации. С другой стороны, когнитивная деятельность, возникающая в процессе трансформации, способствует предотвращению возможной интерференции устной диалогической речи. Обучающийся получает возможность осознать различия между обеими формами диалогической речи, а затем применять их на практике при построении собственного письменного диалогического высказывания в реальной коммуникативной ситуации.

Коммуникативно-интерактивный метод использования ИКТ заключается в организации общения с помощью коммуникативных интернет-технологий: социальных сетей, мессенджеров, чатов, форумов и т.п. Как отмечает С.В. Титова, «интеграция различных видов электронной связи в учебный процесс развивает как языковые навыки, так и всевозможные речевые умения обучающихся: умение вести дискуссию в форме диалога или полилога, выдвигать аргументы и контраргументы, выстраивать логику

ответа, делать чёткие выводы по проблемам изучения, формулировать свою точку зрения, давать лаконичные ответы» [Титова, 2014, с. 144].

Коммуникативно-интерактивный метод в нашей модели предполагает организацию в социальной сети (в директе или в комментариях в сети «ВКонтакте») *иноязычной письменной дискуссии*, осуществляющейся в форме *чата* с двумя коммуникантами. Как отмечают С.В. Титова и Е.А. Насонова, чат-технологии наиболее эффективны для развития умений синхронной письменной диалогической речи: «тематический, строго модерлируемый (управляемый) чат не только способствует развитию языковых навыков (письма, чтения), но и формирует логику мышления, умение быстро и чётко реагировать на ситуацию, принимать решения и – что самое главное – формулировать их в письменном виде» [Титова, 2014, с. 150].

Задания, предложенные в настоящей модели, основаны на целенаправленной организации *иноязычной письменной дискуссии* с помощью использования собеседниками продуктивных (информативных и адресных) сообщений. Возникающая в данном случае интеракция между обучающимися является *многоступенчатой*, поскольку предполагает продолжение коммуникации между пользователем и создателем контента, в отличие от распространённой в социальных сетях *одноступенчатой* коммуникации, при которой пользователи оставляют только один комментарий (обычно эмоционально-оценочного характера) под размещённым контентом.

Метод проектов является важнейшим инструментом организации *иноязычного письменного диалогического общения* обучающихся в рамках предлагаемой модели. Метод проектов предполагает творческую и/или исследовательскую деятельность по созданию некоторого продукта, решению определённой проблемы [Полат, 2010]. В настоящей модели под проектом мы понимаем *сетевой коммуникативный проект*, связанный с созданием в виртуальном пространстве социальной сети некоторого продукта, отвечающего определённой задаче, и организацию на его базе

целенаправленной коммуникативной деятельности. В случае социальных сетей такой продукт представляет собой контент, размещаемый в профиле социальной сети в соответствии с заранее поставленной коммуникативной задачей.

Е.С. Полат приводит следующую общую структуру проекта: постановка цели проекта; поиск информации для реализации проекта; получение конкретного результата; публичная демонстрация результата проектной деятельности [Полат, 2005]. Сетевой коммуникативный проект (СКП) предполагает обязательное наличие двух особых этапов в работе над проектным заданием: *конструктивного* и *коммуникативного*. На конструктивном этапе обучающиеся создают некий виртуальный продукт, а на коммуникативном – вступают в целенаправленное общение по его поводу. В предлагаемой модели сетевые коммуникативные проекты использованы для организации работы по обучению асинхронному письменному диалогическому общению на иностранном языке. На конструктивном этапе осуществляется создание альбома в профиле в сети «ВКонтакте». На коммуникативном этапе организуется переписка в комментариях под размещёнными публикациями.

Технологический блок модели полностью соответствует наиболее распространённой в настоящее время Интернет-парадигме Веб 2.0. Парадигма Веб 2.0 предполагает производство пользователями собственной информации внутри пространства сети «Интернет», в отличие от пассивного восприятия созданной другими информации либо использования сети «Интернет» как места хранения данных (парадигма Веб 1.0) [Tiropanis и др., 2010]. Технологии, созданные в рамках технологий Веб 2.0, направлены на организацию иноязычной коммуникативной деятельности, носят творческий характер, предполагают горизонтальное взаимодействие между различными коммуникантами, приводят к производству информации – в форме контента или некоторого виртуального продукта, а также способствуют возможности организации индивидуального обучения или самообучения в процессе

работы над тем или иным заданием. Видно, что как коммуникативно-интерактивный метод, так и метод проектов отвечают требованиям, налагаемым на технологии Веб 2.0 и способствуют естественному возникновению иноязычного письменного диалогического общения обучающихся.

Кроме того, что оба предложенных метода, в силу собственной специфики, реализуют коммуникативный и коннективный подходы к работе с социальными сетями. **Учитывая тот факт, что в большинстве случаев, как показывает анализ существующих исследований, социальные сети рассматриваются в некоммуникативном либо в коммуникативном, но неконнективном ключе, предлагаемая нами совокупность методов составляет сущность коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей в обучение иностранному языку в рамках разработанной нами модели.**

В качестве основных *организационных форм* мы рассматриваем дистанционную и смешанную форму организации учебной деятельности. Согласно статье 16 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [176]. Е.С. Полат, определяя дистанционное обучение, отмечает, что для него характерны все «присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [Полат, 2004, с.17]. Дистанционная форма в рамках нашей модели осуществляется при работе обучающихся над заданиями и упражнениями, организованными в выбранных социальных сетях.

Смешанная форма подразумевает совмещение образовательных технологий, реализуемых с применением информационно-телекоммуникационных сетей, с аудиторной работой. В настоящей модели в смешанной форме проходят рефлексивные этапы технологий «Коммуникативная арена» и «Цифровой парламент».

Оценочно-результативный блок составляют критерии сформированности умений письменной диалогической речи. Данные критерии описаны в третьем параграфе первой главы настоящего диссертационного исследования.

2.2. Технологический компонент модели обучения студентов бакалавриата иноязычной письменной диалогической речи

В рамках данного исследования нами разработана технология обучения, обеспечивающая комплексное обучение иноязычной синхронной и асинхронной письменной диалогической речи диалогической речи на базе социальной сети «ВКонтакте». Предлагаемая технология состоит из 4 этапов:

1. *Подготовительный этап*, направленный на совершенствование навыков, необходимых для развития умений письменной диалогической речи.
2. *Асинхронный этап*, направленный на развитие умений асинхронной диалогической речи.
3. *Синхронный этап*, направленный на развитие умений синхронной диалогической речи.
4. *Заключительный этап*, направленный на рефлексию проведённой коммуникативной деятельности.

Данная технология имеет циклический характер, представляя собой совокупность циклов, каждый из которых состоит из перечисленных четырёх этапов.

На *подготовительном этапе* происходит предварительная работа по совершенствованию языковых и речевых навыков, необходимых для развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи. Вследствие обладания письменной диалогической речью как языковыми, так и речевыми особенностями на данном этапе целесообразно рассматривать два типа упражнений: *упражнения, касающиеся овладения элементами виртуального дискурса*, и *упражнения, направленные на освоение речевых стратегий общения в виртуальном пространстве*.

Ряд упражнений подготовительного характера может проводиться офлайн. Такие упражнения мы будем называть *несетевыми упражнениями*. В отличие от них *сетевые упражнения* предполагают работу в виртуальном пространстве социальной сети. Несетевые упражнения в рамках

предлагаемой модели выполняются аудиторно, в то время как сетевые упражнения – в смешанной либо дистанционной форме.

Рассмотрим состав выделенных групп упражнений.

Упражнения на овладение элементами виртуального дискурса

К упражнениям на овладение элементами виртуального дискурса относятся упражнения на идентификацию значения виртуальных лексических и грамматических единиц, упражнения на овладение их формой, упражнения на использование виртуальных лексических и грамматических единиц в различных виртуальных контекстах, а в случае орфографических и пунктуационных единиц – упражнения на идентификацию и передачу оттенков значения, связанных с той или иной единицей. Основным типом упражнения здесь является трансформация сообщения, написанного по правилам литературного языка, в печатное сообщение, учитывающее виртуальные языковые особенности, и наоборот. Кроме того, обращается внимание на сохранение коммуникативной интенции автора сообщения, что особенно релевантно для овладения орфографическими и пунктуационными единицами, передающими в виртуальной среде различные оттенки значения.

Лексические единицы

- 1) Give definitions to the following virtual abbreviations and contractions.
- 2) Match the virtual abbreviations from the left columns with their definition in the second column.
- 3) Fill in the blanks with virtual abbreviations and contractions.
- 4) Substitute parts of the following messages with virtual abbreviations.

Грамматическое единицы:

- 1) Substitute contracted grammatical forms with their full equivalents and vice versa.
- 2) Omit the subject in the sentence/in the text wherever possible and justify your choice.

3) Substitute, if possible, perfect tenses with indefinite ones and justify the possibility of this substitution.

4) Transform uninverted interrogative sentences into inverted ones, and vice versa.

Орфографические единицы

1) Make, where possible, virtual orthographic changes in the words.

2) Substitute errative forms with their standard equivalents and vice versa.

Пунктуационные единицы

1) Transform sentences with virtual punctuation into the standard one, without changing their pragmatics.

2) Change the punctuation of the message according to different pragmatical connotations.

Упражнения на речевые стратегии

Упражнения на речевые стратегии связаны с овладением организацией собственно диалогической речи в виртуальном пространстве. Их можно разделить на следующие категории:

1) упражнения на овладение средствами компенсаторной виртуальной эмоциональности;

2) упражнения на формирование дискурсивных умений: построения и поддержания переписки, избегания коммуникативных тупиков и т.д.;

3) упражнения на различение регистра общения и учёт стилевых особенностей;

4) упражнения на выбор адекватной речевой стратегии для решения коммуникативной задачи.

Рассмотрим подробнее, какие упражнения относятся к каждому из перечисленных типов.

Упражнения на овладение средствами компенсаторной виртуальной эмоциональности

Данный тип упражнений является принципиально важным, поскольку обеспечивает развитие у обучающихся умений, связанных с прагматическим компонентом речевой субкомпетенции. Упражнения на овладение средствами компенсаторной виртуальной эмоциональности включают в себя упражнения на овладение как вербальными, так и визуальными средствами (эמודзи).

- 1) Change the orthography of the message in order to transmit the following emotions.
- 2) Change the punctuation of the message in order to transmit the following emotions.
- 3) Add virtual adverbs to the message in order to transmit the following emotions.
- 4) Add emojis to the message in order to transmit the following emotions.
- 5) Substitute textual fragments of the messages with appropriate emojis.
- 6) Substitute emojis from the following messages with text (a sentence may be recomposed).

Упражнения на формирование дискурсивных умений

Комплекс упражнений на формирование дискурсивных умений связан с совершенствованием навыков и развитием умений построения и поддержания виртуальной переписки. Он также может быть разделён на несколько категорий упражнений:

- 1) упражнения на увеличение продуктивности сообщения,
- 2) упражнения на переспрос (кларификацию),
- 3) упражнения на дискретность высказывания,
- 4) упражнения на антиципацию,
- 5) упражнения на различение регистра общения и учёт стиливых особенностей.

Рассмотрим каждый тип упражнений в отдельности.

Упражнения на увеличение продуктивности сообщения

Данный тип упражнений направлен на овладение обучающимися основными средствами увеличения продуктивности сообщений и, как следствие, качества переписки. Особое внимание уделяется избеганию коммуникативных тупиков, а также приданию адресности сообщениям. К этому типу упражнений относятся следующие:

- 1) Determine if the following messages are productive.
- 2) Substitute communicative deadends with productive messages.
- 3) Increase the informativeness of the following messages.
- 4) Make the following messages directive.

Упражнения на переспрос (кларификацию)

Упражнения на переспрос и кларификацию направлены на овладение обучающимися средствами уточнения высказывания собеседника. Под переспросом мы понимаем уточняющий вопрос к определённой части информации из сообщения собеседника. Под кларификацией же имеется в виду уточнение смысла присланного эмодзи либо смысла всего сообщения. Сюда можно отнести следующие упражнения:

- 1) Determine if the partner's message (or parts of it) should be clarified.
- 2) Clarify the emotional background of the partner's message.
- 3) Clarify the partner's communicative intention.

Упражнения на дискретность высказывания

Упражнения на дискретность высказывания направлены на совершенствование учащимися навыков фрагментации крупного сообщения – его разбиения на серию более коротких сообщений. К этому типу упражнений относятся следующие:

- 1) Determine if the message should be fragmentized or re-fragmentized.
- 2) Fragmentize a monological message.
- 3) Re-fragmentize a badly fragmentized message.

Упражнения на антиципацию

Упражнения на антиципацию направлены на освоение обучающимися способов предвосхищения реакции собеседника и формулирования высказывания с её учётом. К таким упражнениям можно отнести следующие:

- 1) Choose an emoji that could be the response for the following messages. Explain your choice.
- 2) Compose a message that could have triggered the reaction reflected in the following emojis.
- 3) Give possible interpretations of the following messages.
- 4) Choose possible reactions for the following messages.
- 5) Write the responses for the following messages.

Упражнения на различение регистра общения и учёт стиливых особенностей

Целью данного типа упражнений является научить обучающихся различать регистры сетевого общения и в зависимости от этого варьировать выбор языковых единиц и речевых стратегий. Сюда можно отнести следующие упражнения:

- 1) Determine if the following message is adequate for the conversation with the given partner.
- 2) Transform the following messages from one register to another.

Упражнения на выбор адекватной речевой стратегии для решения коммуникативной задачи

Данный тип упражнений направлен на освоение обучающимися различных способов поддержания письменного диалогического общения и её ведения в конструктивном ключе:

- 1) Determine if the communicative strategy used by the partners is adequate to achieve the communicative goal in the following conversations.
- 2) Determine if the partner has digressed from the topic of the discussion and, if so, tell him about it.

3) Determine if the partner's communicative strategy is ineffective and, if so, neutralize it.

В результате выполнения перечисленных предварительных упражнений обучающиеся совершенствуют те или иные языковые и речевые навыки ведения письменного диалога. В качестве комплексного упражнения, направленного на комбинирование приведённых выше упражнений, выступает цифровизация устного диалога: подготовленный для аудиторных занятий либо заранее составленный преподавателем устный диалог после серии подготовительных упражнений трансформируется обучающимися в цифровизированный письменный вариант.

План организации подготовительного этапа предлагаемой технологии можно представить в следующем виде:

- Предъявление и объяснение тех или иных особенностей письменной диалогической речи. Их сравнение с устной диалогической речью.
- Выполнение серии перечисленных предварительных несетевых и сетевых упражнений.
- Комплексное упражнение по цифровизации устного диалога.

В конце подготовительного этапа обучающиеся овладевают навыками, необходимыми для последующего развития умений ведения письменного диалога.

На асинхронном и синхронном этапах организуются речевые упражнения коммуникативной направленности, способствующие развитию умений иноязычной письменной диалогической речи. Содержание асинхронного и синхронного этапа связано друг с другом, что позволяет легко интегрировать их в рамках единой технологии.

Нами было принято решение разделить стили и регистр переписки на асинхронном и синхронном этапе. Асинхронный этап проводится в вежливом регистре официально-деловой коммуникации, в то время как на синхронном этапе общение носит дружеский бытовой характер. За счёт

такого разделения достигается лучшее понимание стилистических отличий между двумя формами письменной диалогической речи, а также возникает контекст для последовательного развития умений письменной диалогической речи в формальной и неформальной ситуациях общения, где зачастую происходит смешение стилей обучающимися.

Асинхронный и синхронный этап технологического блока предлагаемой модели связан с организацией двух *технологий развития умений асинхронной и синхронной письменной диалогической речи* – «Цифровой парламент» и «Коммуникативная арена» соответственно.

В методической науке существует различные подходы к определению понятия «технология». Вслед за В.П. Беспалько, мы понимаем под *технологией* содержательную технику реализации учебного процесса [Беспалько, 1989].

Рассмотрим отдельно асинхронный и синхронный этапы с описанием соответствующей технологии. На *асинхронном этапе* нами реализуется технология «Цифровой парламент», представляющая собой один из вариантов технологии сетевой коммуникативной проектной деятельности. В рамках данной технологии в социальной сети «ВКонтакте» создаётся специальный профиль, моделирующий деятельность парламента цифровой страны, связанный с созданием и обсуждением цифровых законопроектов. Проект предполагает создание в социальной сети «ВКонтакте» специального аккаунта, представляющего собой цифровой аналог дискуссионной площадки, в работе которой может принять участие каждый подписчик. Каждый студент учебной группы, подписавшись на аккаунт, интерпретируется как житель цифрового государства и получает возможность принять участие в обсуждениях. Внутри группы формируются две партии: *правая (консервативная)* и *левая (либеральная)*, занимающие противоположные позиции по различным политическим, историческим и социально-экономическим вопросам, и составляющие цифровой парламент страны. «Цифровой парламент» предполагает развитие умений письменной

диалогической речи в процессе дискуссии в цифровом пространстве. Дискуссия реализуется за счёт переписок под комментариями в профиле цифрового государства в «ВКонтакте».

Технология «Цифровой парламент» носит циклический характер и состоит из нескольких коммуникативных сессий. Количество сессий может регулироваться в зависимости от предполагаемой продолжительности проекта. В рамках предлагаемой нами комплексной интеграции технологии в образовательный процесс каждая сессия отвечает порции пройденного тематического материала. Таким образом, одному этапу технологии «Цифровой парламент» соответствует один асинхронный этап технологии обучения иноязычной письменной диалогической речи, составляющей технологический блок предлагаемой модели.

На каждой сессии работы парламента перед обучающимися ставится решение следующих речевых задач:

- разъяснение собственной позиции,
- защита собственной позиции,
- активное понимание противоположной позиции,
- поддержание дискуссии с противоположной позиции.

Каждая из этих задач решается в форме асинхронного письменного диалога в социальной сети «ВКонтакте».

Технология предполагает организацию четырёх этапов: предварительного, конструктивного, коммуникативного и заключительного. На предварительном этапе распределяются роли участников проекта и определяются сроки проведения каждого из этапов. В рамках проекта предусмотрены три роли: *член партии, избиратель, спикер*. На каждой сессии из обучающихся формируются две партии: консервативная и либеральная, каждая из которых состоит из 2-3 человек – членов партий. Члены партии должны предложить законопроект и его защищать. Остальная часть учебной группы становится избирателями, на чью «жизнь» в цифровой стране повлияют законы, принимаемые на каждой стадии работы парламента

и которые могут задавать вопросы по поводу законопроектов и высказать своё мнение. Среди обучающихся назначается также один спикер парламента, который будет модерировать работу парламента, организовывать голосования, публиковать в профиле их результаты и делать посты-публикации о результатах работы парламента.

На конструктивном этапе члены партий должны подготовить законопроект, отвечающий некоторой тематике и отражающий дух собственной партии: консервативный либо либеральный. Законопроект должен представлять собой пост в профиле государства в «ВКонтакте» и состоять из трёх элементов:

1. Фотография, отражающая смысл законопроекта;
2. Текст законопроекта;
3. Хеш-теги с названием партии и ключевыми словами.

Текст законопроекта формулируется с учётом принципиальной диалогичности сетевого пространства и должен удовлетворять следующим требованиям ([Verenikina и др., 2017]):

1. Не превышать 5–6 развёрнутых предложений;
2. Чётко доносить смысл предлагаемого изменения;
3. Содержать один главный аргумент в поддержку предлагаемого изменения;
4. Содержать призыв к избирателям проголосовать за законопроект.

Ограничение по объёму поставлено для корректного отражения текста поста на экране мобильного телефона.

Требование чёткости донесения смысла также связано с принципами построения высказывания в виртуальном пространстве, согласно которым пост в «ВКонтакте» наиболее рационально начинать с сути. Такое построение текста удобно и для комментирования на коммуникативном этапе и для последующей работы с уже опубликованными законопроектами.

Количество аргументов для обоснования изменения, предлагаемого в законопроекте, разумно, на наш взгляд, ограничить одним. Это создаёт

дополнительные возможности для дискуссии, поскольку в таком случае другие обучающиеся всегда смогут задать вопрос об альтернативных аргументах. За счёт такого приёма избегается монологизация общения и стимулируется дальнейшее развитие дискуссии и тем самым диалогической речи.

Требование наличия призыва к избирателям крайне важно, поскольку придаёт диалогичность законопроекту и предоставляет подписчикам дополнительный стимул включения в дискуссию по поводу предложенного законопроекта.

Подготовленные законопроекты члены партий отправляют преподавателю для проверки на языковую, речевую и тематическую корректность и после исправления замечаний публикуют в профиле цифрового государства. Как только оба законопроекта опубликованы, можно переходить к коммуникативному этапу.

Роль преподавателя на конструктивном этапе нам видится в помощи членам партий в выработке законопроекта, вынесении решения о его соответствии учебному материалу, а также языковой посильности для других обучающихся. Кроме того, перед публикацией законопроектов в профиле, преподаватель выполняет также редакторскую работу по языковому и речевому оформлению финального текста законопроекта с сообщением обратной связи членам партий.

Целью коммуникативного этапа является организация письменного диалогического общения обучающихся в профиле государства в виде обсуждения в комментариях под законопроектами, предложенными обеими партиями. На данном этапе речевые задачи, которые необходимо решить обучающимся, различаются в зависимости от их ролей на данной сессии работы парламента. Члены партий стремятся в комментариях аргументированно высказать собственное несогласие с законопроектом противоположной партии, соответствующим образом выстраивая переписку. Речевые тактики, к которым вынуждены прибегать члены партий на этом

этапе, представляют собой: *возражение, вопросы, высказывание собственного мнения*. Избиратели же обладает более широким спектром речевых действий: они могут задавать дополнительные вопросы, уточняющие позицию партий, критиковать предложенный законопроект либо высказывать одобрение. Репертуар речевых тактик электората составляют таким образом: *одобрение, возражение, вопросы, высказывание собственного мнения*.

Спикер парламента имеет особую роль на коммуникативном этапе: его задача – читать переписки под размещёнными законопроектными и модерировать их в соответствии с темой законопроекта и эффективностью выбранных коммуникантами речевых стратегий. Так, в случае если собеседники отклонились от темы обсуждения или избрали агрессивные речевые стратегии, ему необходимо направить переписку в конструктивное русло. Кроме того, в случае затухания обсуждения либо высокой вероятности её завершения коммуникативным тупиком, спикер может отправить дополнительную реплику-стимул для возобновления переписки.

Роль преподавателя на коммуникативном этапе заключается в наблюдении и анализе продуктивности переписок всех участников, а также в оперативной обратной связи по поводу языковых и речевых аспектов коммуникаций обучающихся. Помимо этого, в случае необходимости он также может модерировать переписки, наряду со спикером.

Следует обращать внимание, чтобы несогласие выражалось обучающимися в вежливой форме и их сообщения передавали позитивную прагматическую информацию, во избежание возникновения «*хейта*» (от англ. «*to hate*» - «ненавидеть») - целенаправленной агрессивной коммуникации, дискредитирующей собеседника. Благодаря наличию контекста для возникновения подобных феноменов, технология цифрового парламента обеспечивает возможность развития дискурсивных и стилистических умений письменной диалогической речи.

Однако можно предусмотреть и дополнительную, нарочно деструктивную роль «тролля» - участника, который целенаправленно организует хейт в комментариях, тем самым провоцируя неконструктивное развитие переписки. В таком случае задачей членов партий становится нейтрализовать тролля, используя тактики возвращения к главной теме дискуссии. В качестве тролля может выступить и сам преподаватель.

По завершении коммуникативного этапа наступает заключительный этап, состоящий из голосования и подведения итогов работы очередной сессии парламента. Голосование организуется постом-опросом в профиле в сети «ВКонтакте», имеющем два варианта ответа. Голосование может быть по каждому законопроекту в отдельности. Тогда вариантами ответа будут «да» и «нет». В таком случае принимается тот законопроект, который набрал более 50% голосов. Если оба законопроекта набрали 50% и более, принимаются оба. В случае ничьи, право отдать последний голос предоставляется преподавателю. Если же ни один из законопроектов не набирает 50%, сессия завершается без принятия новых законопроектов.

Кроме голосования по законопроектам, можно предусмотреть также голосование между партиями. Тогда в качестве вариантов в опросе будут фигурировать названия обеих партий. В этом случае принимается законопроект, принадлежащий той партии, которая наберёт более 50% голосов. При возникновении ничьи, право голоса предоставляется преподавателю. При таком способе организации голосования в рамках очередной всегда будет принят тот или иной законопроект.

По завершении голосования спикер публикует результаты в профиле цифрового государства, сопровождая их кратким текстом с обращением к подписчикам. После публикации результатов организуется рефлексивная работа обучающихся по анализу их общения на коммуникативном этапе. Мы предлагаем проводить её внутриаудиторно в мини-группах с последующим всеобщим обсуждением. Мини-группам предлагается ответить на следующие вопросы:

- Which of the two parties was more convincing? Why?
- With the representatives of which party was there a more effective conversation? Why?
- Which messages caused negative emotions? Why?
- Which other arguments could have been mentioned to support both positions?

После окончания обсуждения очередная сессия работы парламента считается завершённой, а вместе с ней завершается и асинхронный этап технологии.

Обратим внимание, что технология «Цифровой парламент» обладает цикличностью, которая позволяет ей успешно интегрироваться в образовательный процесс. Как при тематическом, так и при проблемном подходе к построению учебной программы, завершение работы над очередной темой (или проблемой) может сопровождаться запуском очередной сессии цифрового парламента. За счёт этого реализуется принцип комплексности в обучении письменной диалогической речи – её интеграция в работу над другими видами речевой деятельности.

Результаты работы цифрового парламента в нашей модели затем интегрируются в работу на синхронном этапе, предоставляя контекст для организации синхронной письменной диалогической речи. Налицо – принцип комплексности в обучении асинхронной и синхронной письменной диалогической речи.

На *синхронном этапе* технологии организуется синхронное письменное общение обучающихся в директе в социальной сети «ВКонтакте». С этой целью нами была разработана технология «Коммуникативная арена», в рамках которой создаётся специальная общая беседа в директе преподавателя. В специально выбранное время преподаватель добавляет в беседу обучающихся, которые получают возможность синхронного общения, а преподаватель – его мониторинга.

В начале переписки после добавления участников преподаватель разъясняет им речевую ситуацию, распределяет роли между ними, а также указывает, кто начинает переписку. Затем наблюдает за процессом письменного общения между обучающимися, в случае необходимости модерирова её. Особенно важными на данном этапе становятся следующие его функции:

- возобновление беседы в случае затухания;
- завершение переписки в случае затягивания;
- возвращение беседы в нужное русло при уходе от темы;

В случае необходимости преподаватель может добавлять в беседу новых участников, тем самым превращая диалог в полилог. О предстоящем добавлении нового коммуниканта преподаватель может сообщить общающимся обучающимся заранее, а может умолчать. Тогда появление нового коммуниканта в беседе приведёт к видоизменению исходной речевой ситуации и возникновению у обучающихся необходимости модифицировать исходную переписку с учётом изменившихся условий общения. Вновь добавленный преподавателем коммуникант обязательно заранее получает некоторую коммуникативную интенцию, в соответствии с которой ему будет необходимо вести общение. Подобные неожиданности характерны для синхронного диалогического общения в виртуальном пространстве и, на наш взгляд, в результате такой организации технологии получают эффективное методическое преломление.

Содержание переписок на синхронном этапе связаны с результатами общения на предыдущем – асинхронном – следующим образом. В результате работы очередной сессии цифрового парламента принимается (или не принимается) некоторый закон, который оказывает влияние на жизнь цифрового государства. В рамках синхронном этапа на коммуникативной арене обучающиеся, продолжая играть роль жителей цифрового государства, обмениваются мнениями по поводу принятия (или непринятия) очередного закона, обсуждая плюсы и минусы данного решения, возможные последствия

принятия (или непринятия). Определённую помощь для начала беседы здесь оказывает резюмирующий очередную сессию парламента пост спикера. Спикер в конце конструктивного этапа после голосования размещает в профиле пост с анализом результатов голосования, предоставляя некоторое собственное видение дальнейшего развития событий. Его пост может послужить стимулом для начала общения коммуникантов на синхронном этапе.

Обратим внимание, что если общение на асинхронном этапе происходило в открытом публичном пространстве профиля, что требовало повышенного уровня вежливости, то на синхронном этапе общение осуществляется в закрытой переписке в директе между двумя друзьями, что требует более дружеского стиля общения.

При проведении синхронного этапа особое внимание обращается на скорость реплицирования обучающихся. «ВКонтакте» обладает некоторыми функциями, упрощающими эту задачу:

1. позволяет увидеть точное время отправки сообщения в директе;
2. позволяет отследить, набирает ли обучающийся сообщение в данный момент времени.

В случае если ответ затягивается (нет признаков того, что обучающийся набирает сообщение, либо обучающийся набирает сообщение чересчур долго) преподаватель может включиться в переписку, коммуникативно стимулируя обучающегося ответить как можно быстрее.

Кроме того, по среднему времени, затрачиваемому обучающимся на ответ, можно удобно измерять уровень синхронности коммуникации. Для этого измеряется среднее арифметическое временных разниц между репликами-стимулами и репликами-ответами коммуниканта.

Синхронная переписка обучающихся на коммуникативной арене признаётся завершённой, когда преподаватель, наблюдавший за их общением, присылает в переписку заранее установленный финальный символ: например, поднятый вверх большой палец, сигнализирующий окончание переписки.

После синхронного этапа наступает последний – заключительный – этап. На заключительном этапе подводятся итоги общения на очередном этапе технологии. Преподаватель сообщает обучающимся обратную связь по продуктивности их общения на этапе, разбирает наиболее распространённые ошибки. Можно предложить также взаимооценивание обучающимися переписок друг друга на синхронном этапе.

Затем производится осмысление отличий общения на синхронном и асинхронном этапах технологии. Обучающимся предлагается сравнить собственные переписки на обоих этапах и ответить на следующие вопросы:

- During which phase (asynchronous or synchronous) did you have to use more virtual verbal elements?
- During which phase (asynchronous or synchronous) did you have to use more virtual visual elements?
- Did you have to clarify your messages? During which of the two phases did you do it more often?
- Did you have to clarify your partner's messages? During which of the two phases did you do it more often?
- Give some examples of differences between your communication on the asynchronous and synchronous phases.
- What difficulties did you have when communicating on the asynchronous phase?
- What difficulties did you have when communicating on the synchronous phase?

Наблюдения студентов фиксируются и заносятся в специально созданный для этого виртуальный документ. По окончании последнего цикла технологии анализируется динамика изменений ответов на приведённые вопросы и обучающиеся получают возможность осознать процесс развития своих умений иноязычной письменной диалогической речи.

Обратим внимание, что в рамках технологий «Цифрового парламента» и «Коммуникативной арены» получают развитие все умения письменной диалогической речи: асинхронной в случае «Цифрового парламента» и синхронной в случае «Коммуникативной арены».

Хорошо видно, что обе технологии, будучи частными случаями метода проектов и коммуникативно-интерактивного метода, также способствуют реализации коммуникативного и коннективного подходов, а их комплексное, циклическое и взаимосвязанное внедрение в образовательный процесс, позволяет говорить о *коммуникативно-коннективной интеграции* социальной сети «ВКонтакте» в обучение иностранному языку.

Приведём пример реализации технологического блока разработанной модели развития умений иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей в группе студентов 4 курса направления подготовки «Зарубежное регионоведение», изучающих английский язык как второй иностранный. Учитывая циклический характер модели, ограничимся рассмотрением одного цикла.

Тематическое содержание цикла базируется на главе «Capital punishment is the only way to deter criminals» пособия L.G. Alexander «For and Against», интегрированному в учебный план 4 курса по дисциплине «Практический курс второго иностранного (английского) языка» направления подготовки «Зарубежное регионоведение» Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.

Работе над развитием умений письменного диалога предшествует развитие умений устной диалогической речи с помощью соответствующих методов. Ожидается, что к моменту начала работы в рамках технологии обучения письменному диалогическому общению обучающиеся овладели текущим языковым и устно-речевым материалом: лексикой по теме «Capital punishment», формулами ведения дискуссии по данной теме и основными аргументами (в данном случае – за и против отмены смертной казни).

Письменно-речевой материал, подлежащий усвоению: речевые формулы стратегий выражения несогласия, речевые клише кларификации смысла высказывания, принципы фрагментации сообщения, компенсаторные выражения недоумения и удивления.

Элементы виртуального дискурса: дискурсивные аббревиатуры сообщения информации, выражения точки зрения, выражения несогласия.

Подготовительный этап

На подготовительном этапе осуществляется предварительная работа по совершенствованию языковых и речевых навыков, необходимых для развития умений иноязычной письменной диалогической речи.

Преподаватель предлагает обучающимся ознакомиться с аутентичными образцами виртуальной переписки на иностранном языке и разъясняет соответствующие языковые и речевые особенности. При разъяснении преподаватель опирается как на иноязычные устно-речевые умения обучающихся, так и на их опыт виртуальной переписки на родном языке, производя необходимые сопоставления.

После предъявления нового языкового и речевого материала с целью его первичного закрепления на данном этапе проводятся языковые и условно-речевые упражнения.

Упражнения на освоение элементов виртуального дискурса

1) Match the following virtual abbreviations with their definitions.

| | |
|-------|-----------------------|
| AFAIK | By the way |
| BTAIM | To be brutally honest |
| BTW | In my humble opinion |
| IMHO | What about you? |
| TBH | As far as I know |
| TBWH | What do you mean? |

| | |
|------|-------------------|
| WBU | To be honest |
| WDYM | Be that as it may |

2) Use the above-mentioned virtual abbreviations in the following messages.

a)

- _____ capital punishment hasn't been abolished in some countries.
- Yeah, I have also heard that information.

b)

- I'm so happy that he was found unguilty! There really was no evidence.
- _____ I still think that he should have been sentenced to a life-long imprisonment.

c)

- Death penalty is such an uncivilized form of punishment!
- _____?

d)

- _____ she shouldn't have testified against her husband.
- _____ I think she didn't have any choice.

e)

- _____ that serial killer was finally executed.
- _____ I think he deserved it.

f)

- I really couldn't have imagined that they would have passed that law.
_____?
- That's true! I was profoundly shocked too.

3) Transform the following synchronous messages into the correct sentences. Explain how changes the pragmatics of each message.

a) U heard bout his crime?

b) He s gonna recur that sentence btw.

- c) Fyi he could neever do such a thing against his own country bc he is a decent man.
- d) imho u never saw how justice works in this country.
- e) Afaik those so-called judgez were profoundly corrupt.
- f) R u really having sooo much trouble believeing in his wordz lol?

Упражнения на овладение средствами компенсаторной виртуальной эмоциональности

4) Identify what kind of pragmatic strategy (ortogtaphic, punctual, verbal, visual) has been used to transmit given emotions.

Surprise

- a) He DID commit that aaaaawful crime! Oo
- b) Actually, I was really surprised that the law had been adopted! 😊
- c) omg they are gonna be imprisoned!!

Confusion

- d) What do you mean by that? 😬
- e) They are discussing a law on abolishing capital punishment. 😬
- f) The crime rate will definitely increase *confused*.

5) Use different strategies to add emotions to the following messages.

Surprise

- a) Do you really think the abolishment of the death penalty is necessary?
- b) I never thought you could say that.

Confusion

- c) Why did you say that you support this law?
- d) I believe this is what humanism means.

6) Add text to the messages that finish with the given emojis.

- a)
- Capital punishment is so inhuman! 😬
- 😬
- 😬

- 😊

b)

- You know, Tom has been sentenced to a life-long imprisonment! 😊

- 🙄

- 😞

- 😐

Упражнения на формирование дискурсивных умений

7) Analyze if the following messages are productive and make them more productive wherever possible.

a)

- I don't think that practicing boxing and car-racing make a person more violent. These are just sports, like any football or basketball. It is banning them that will make people angrier and therefore provoke more violence.

- We think that anyone who practice violence, eventually become more violent.

b)

- You see, compulsory education is absolutely essential for our century.

- I agree with you!

c)

- The abolishing of capital punishment won't make crimes disappear.

- I see.

d)

- Taxpayers wouldn't like to spend more money on outlaws held in prisons.

- I'm not sure I agree with you.

- Why is that?

- Why should they spend their own money on those who made them suffer?

8) Analyze which of the following messages (or their parts) could be clarified and clarify them.

- a) Capital punishment is an outdated form of justice.
- b) Finally, he was sentenced to death penalty! 😊
- c) I don't understand why I should give any dollar on his life-long maintenance in prison. What kind of humanish are we talking about here?!
- d) I can't agree with the fact that this law is going to be adopted!

9) Analyze if the following messages need to be fragmented and fragmentize (or refragmentize) them if necessary.

a) Life imprisonment is appropriate as a substitute for death penalty, for it puts a criminal in highly limited conditions and thus eventually leads to their reflection about the committed crime and perhaps even about their life itself. If such an existential crisis experienced by a criminal sentenced to life imprisonment is successfully undergone, that criminal can be paroled and the sentence may be changed to house arrest under continuous surveillance.

- b)
Perhaps it would be better to change his sentence
I mean
Capital punishment is too harsh
In his case
Wouldn't a life-long imprisonment be better?

- c)
I do think migratory flows are connected with the rate of inflation. I mean if the rate of inflation is high, the country is probably having economic problems.
That doesn't make it an ideal place for migrants to go.

10) How could the following message be interpreted? Propose at least 2 options of interpretation and then reduce the possibility of misinterpretation for each option.

- a) Migrants are going to be banned from entering the country!
- b) They haven't adopted the law on gun control.
- c) I mean, compare lives of criminals with lives of victims?

11) How will you change the following messages according to the register of communication?

- a) *A friend (synchronous) – An unknown user (asynchronous)*

Btw I think that a compulsory military service is an out-of-date form of organizing the armed forces. Fyi nowadays warfare requires skills of manipulation with modern technology

Complicated technology

Imho it is impossible to make anyone master it in a year

In a year!!

Absolutely impossible ahahha

- b) *An unknown user (asynchronous) – A friend (synchronous)*

You see, I can hardly agree with your position on the abolishment of capital punishment. The thing is if we abolish it, what will criminals be afraid of, when start planning their crime? Imho that would be very unwise.

12) Decide if the speaker uses an efficient communicative strategy and correct it.

- a)
 - Migrants are stealing job opportunities from the citizens!
 - I don't think so. It's just that the citizens don't want to get employed.
- b)
 - They really should control gun trade. It's a nightmare.
 - You bet! Prices have rocketed all over the country recently.
- c)
 - Now with that law being put in force I can't buy a gun that I always wanted to. I can be decapitated for even a small mistake when handling it.
 - Yes. But who knows how they are going to apply it.

d)

- I'm so glad that capital punishment has been abolished.
- That's inhuman.
- How is that inhuman if every person gets a second chance?
- Victims are not being given it to. Isn't that inhuman?
- Maybe that's true. But don't you think a life-long imprisonment is also a cruel punishment?
- I don't think so. It's still inhuman when thinking about the victims.

Упражнения 1-4, 7-10 предлагалось выполнять *несетевым* способом, в то время как упражнения 5,6,11,12 являлись *сетевыми* и были ориентированы на работу в социальной сети «ВКонтакте»

По выполнении перечисленных упражнений преподаватель предлагает студентам провести *цифровизацию* заранее составленного учебного устного диалога. При этом преподаватель обращает внимание на неадекватность непосредственного прямого переноса устного диалога в виртуальную среду и предлагает студентам перепечатать его в директе «ВКонтакте», трансформировав реплики с учётом особенностей письменной диалогической речи.

Пример диалога для цифровой трансформации:

- *I think this is high time we abolished capital punishment. This doesn't correspond to our nature as human beings. I mean who are we to decide if take or not the life of another person, even in the case of criminals. Don't you agree?*

- *I fear that I don't. Actually, I believe it would be unwise to abolish capital punishment. Otherwise criminals will have nothing to be afraid of. Such a decision will make them feel as if they can do anything they want.*

- *Isn't that an exaggeration? There are other punishments that can substitute death penalty, for example, a life-long imprisonment.*

- *Well, I agree that a life-long imprisonment is also a severe punishment. However, it feels that it's not as scary as death penalty. And we shouldn't discard*

the possibility that the criminal escapes. In such a case he is very likely to commit a crime once again.

- Probably we should pay more attention to the quality of surveillance in our prisons to prevent this from happening. Intendants over there are just not paid enough, that's why they aren't that careful on duty.

- I see. By the way, have a look at the countries where capital punishment has already been abolished. It seems to me that the crime rate there has increased.

- Do you have any statistics to back up this conclusion? I don't think there is any correlation between these phenomena. I just want to emphasize that any person could be given a second chance. And a life-long imprisonment provides such a chance.

- Okay. I don't disagree with you on the importance of second chances. However, it seems to me that it'd be better to think twice before provide it to serial killers or terrorists.

- Yes, that is an important remark!

Цифровизированный диалог мог быть напечатан студентами в социальной сети «ВКонтакте» либо в документе MS Word. В первом случае они должны были предоставить скриншот диалога из мобильного приложения «ВКонтакте», во втором случае предоставить сам документ с набранным диалогом. Для набора диалога в MS Word им было предложено установить специальное расширение “Emoji Keyboard”, позволяющее вставлять в печатный текст эмодзи.

Для облегчения цифровой трансформации обучающимся выдавались также скриншоты данного учебного устного диалога, перенесённого без каких-либо изменений в виртуальное пространство. Это помогало осознанию неестественности подобного подхода и упрощало трансформацию за счёт возникновения в сознании обучающихся образа виртуального диалога.

Пример скриншота непосредственного перенесения устного диалога в виртуальное пространство приведён на рисунке 2.

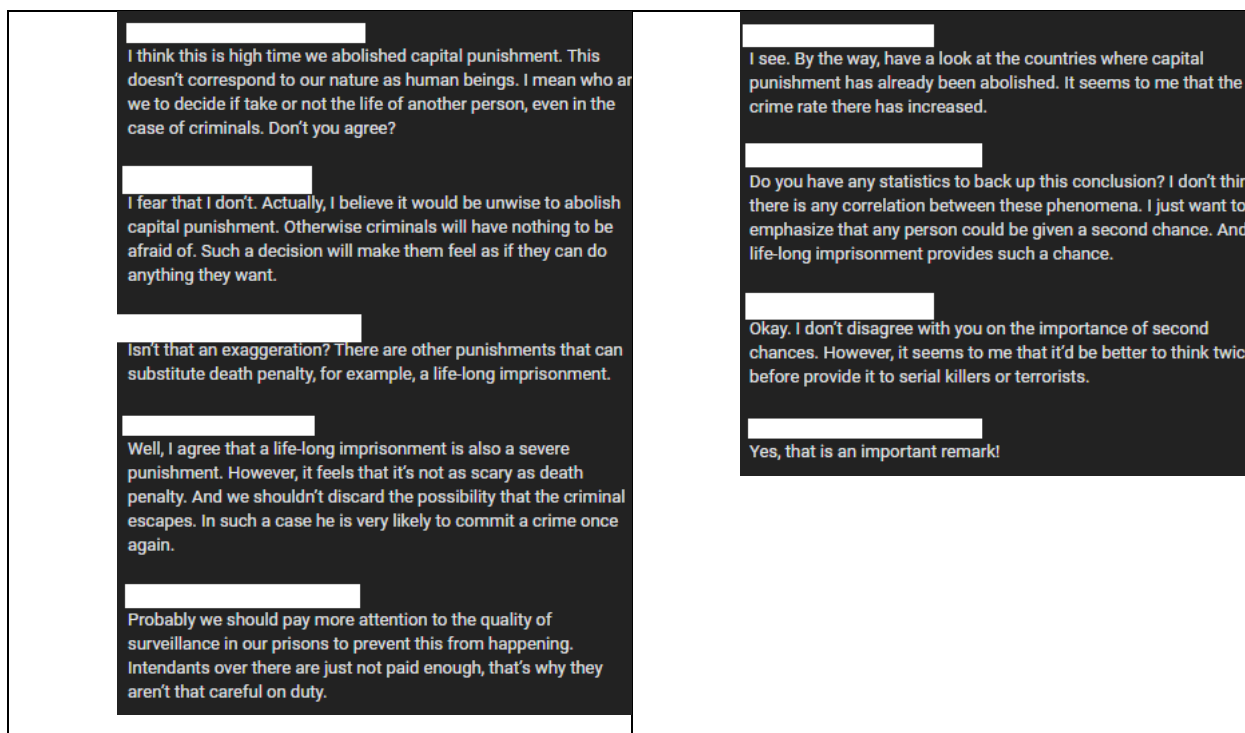


Рисунок 2. Примеры скриншотов учебного диалога, перенесённого в виртуальное пространство

Приведём пример одного из удачно цифровизированных диалогов.

i think this is high time we abolished capital punishment!! **i'm saying that** this doesn't correspond to our nature as human beings 😊

i mean who are we to decide if take or not the life of another person even in the case of criminals...

dont you agree? 😊

yeah, that is a huge decision... tbh I believe it would be unwise to abolish capital punishment 😞

i mean otherwise criminals will have nothing to be afraid of...

it seems to me that such a decision will make them feel as if they can do anything they want, **you know** 😊

well, I feel that it is slightly exaggerated. 😞 there are other punishments that can substitute death penalty, for example, a life-long imprisonment!

that sounds reasonable! I agree that a life-long imprisonment is also a severe punishment however, **imho** it feels that it's not as scary as death penalty 🤔

and we shouldn't discard the possibility that the criminal escapes, in such a case he is very likely to commit a crime once again. **do you see what I mean?**

yeah! probably, we should pay more attention to the quality of surveillance in our prisons to prevent this from happening. 😊 **afaik** intendants over there are just not paid enough, that's why they aren't that careful on duty!

that may be true, but intendants' salaries are not exactly what I'm referring to. 😊 **just** have a look at the countries where capital punishment has already been abolished. It seems to me that the crime rate there has increased. 😊

that's unusual! do you **probably** have any statistics to back up this conclusion? 😊

as for me, I don't think there is any correlation between these phenomena **lol**

i just want to emphasize that any person could be given a second chance!

isn't a life-long imprisonment such a chance? 😊

okay! i don't disagree with you on the importance of second chances. **everyone can make a mistake...** 😊

btaim it seems to me that it'd be better to think twice before provide it to serial killers or terrorists! 😊

yes, that is an important remark! 😊

Видно, что студенты в процессе цифровой трансформации устного диалога использовали различные элементы виртуального дискурса (tbh,

imho, afaik, btain, lol), а также выражения, реализующие речевые стратегии эффективного письменного диалогического общения: использование средств компенсаторной виртуальной эмоциональности (текстовых и визуальных), подчёркивания согласия с собеседником, особенно в случаях, где выражается противоположная точка зрения, уменьшение категоричности собственных высказываний и т.п.

Дальнейшее развитие умений письменной диалогической речи осуществляется с помощью технологий «Цифрового парламента» и «Коммуникативной арены», в рамках которых организуется письменное диалогическое общение обучающихся на иностранном языке для решения коммуникативных заданий в речевых ситуациях, приближенных к реальным.

Асинхронный этап

На асинхронном этапе реализуется один из циклов технологии «Цифровой парламента». Среди учебной группы определяются члены (по 2 человека) левой и правой партий.

На конструктивном этапе длиной в 3 дня представители партий разместили в специально созданном в сети «ВКонтакте» сообществе «Цифровой парламента» публикации с предлагаемыми ими законопроектами.

Пример публикации-законопроекта для асинхронной дискуссии в комментариях, разработанной левой партией: *Fellow citizens! We realize that, in order to avoid future crimes, it is highly tempting to execute a criminal. However, would not it be an appeal to our humanism when we manage to find a courage not to do it? Who are we to decide whether a person's life should be taken or not? That's why we suggest capital punishment should be abolished even in the cruelest cases! Vote for it if you want to live in a modern society!*

Пример публикации-законопроекта для асинхронной дискуссии в комментариях, разработанной правой партией: *Fellow citizens! Recently crime rate has drastically increased. Countless are cases of shop lifting and robbery. We believe that this happens because criminals aren't afraid anymore to spend*

several years in jail. That's why we suggest capital punishment should be introduced even for these crimes! Vote for it if you want to live in a safe society!

Пример поста с законопроектом изображён на рисунке 3.



Рисунок 3. Пример законопроекта в "Цифровом парламенте" в сети "ВКонтакте"

После того как оба поста были опубликованы на стене в сообществе «Цифрового парламента» начинается коммуникативный этап, в рамках которого члены партий, а также простые избиратели комментируют предложенные законопроекты. Как видно из Рис. 4, дискуссия под предложенным законопроектом имеет длину в 17 сообщений.

Приведём примеры скриншотов полученной дискуссии из мобильного приложения «ВКонтакте» (Рис. 4).

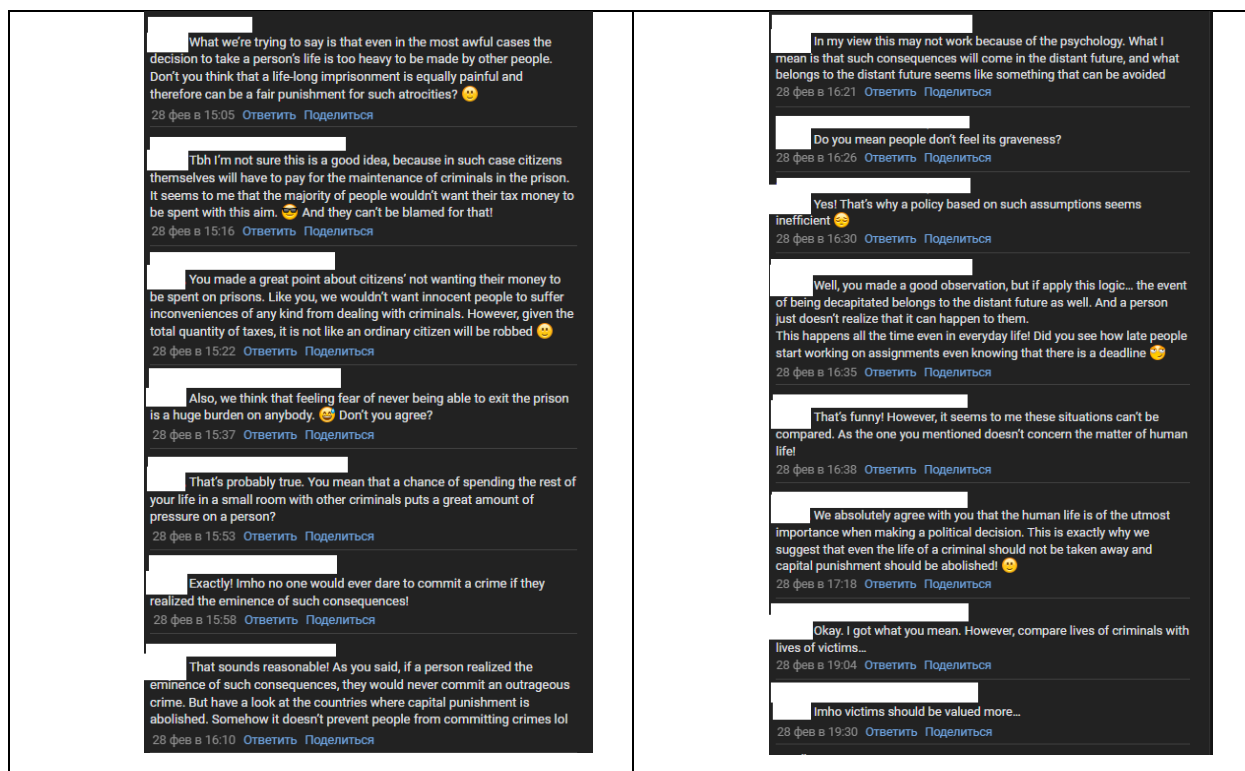


Рисунок 4. Примеры скриншотов асинхронной дискуссии в комментариях

Приведём полный текст данной дискуссии.

Do you mean that, for example, serial killers will be kept alive, even after having killed dozens of innocent victims? 🤔 If that is the deal, I **can't but** find this proposition unjust 😞

What we're trying to say is that even in the most awful cases the decision to take a person's life is too heavy to be made by other people. **Don't you think** that a life-long imprisonment is equally painful and therefore can be a fair punishment for such atrocities? 😊

Tbh I'm not sure this is a good idea, because in such case citizens themselves will have to pay for the maintenance of criminals in the prison. **It seems to me** that the majority of people wouldn't want their tax money to be spent with this aim. 😏 And they can't be blamed for that!

You made a great point about citizens' not wanting their money to be spent on prisons. **Like you**, we wouldn't want innocent people to suffer inconveniences of

any kind from dealing with criminals. However, given the total quantity of taxes, it is not like an ordinary citizen will be robbed 😊

Also, we think that feeling fear of never being able to exit the prison is a huge burden on anybody. 😊 **Don't you agree?**

That's probably true. You mean that a chance of spending the rest of your life in a small room with other criminals puts a great amount of pressure on a person?

Exactly! Imho No one would ever dare to commit a crime if they realized the eminence of such consequences!

That sounds reasonable! As you said, if a person realized the eminence of such consequences, they would never commit an outrageous crime. But have a look at the countries where capital punishment is abolished. Somehow it doesn't prevent people from committing crimes **lol**

In my view this may not work because of the psychology. **What I mean is** that such consequences will come in the distant future, and what belongs to the distant future seems like something that can be avoided

Do you mean people don't feel its graveness?

Yes! That's why a policy based on such assumptions **seems** inefficient 😊

Well, **you made a good observation,** but if apply this logic... the event of being decapitated belongs to the distant future as well. And a person just doesn't realize that it can happen to them.

This happens all the time even in everyday life! Did you see how late people start working on assignments even knowing that there is a deadline 😊

That's funny! However, it seems to me these situations can't be compared.

As the one you mentioned doesn't concern the matter of human life!

We absolutely agree with you that the human life is of the utmost importance when making a political decision. This is exactly why we suggest that even the life of a criminal should not be taken away and capital punishment should be abolished! 😊

Okay. I got what you mean. However, compare lives of criminals with lives of victims... **Imho** victims should be valued more...

You have all right to think so. Like you, we believe that lives of victims should be valued. But that doesn't justify that a second chance can't be provided to everyone. 😊

Полужирным шрифтом мы выделили элементы виртуального дискурса и выражения, отвечающие речевым стратегиям эффективного письменного диалогического общения. Подробный разбор данного диалога приведён далее.

По завершении коммуникативного этапа было организовано голосование в специальном поста с опросом в сети «ВКонтакте».

На рис. 5 приведены результаты голосования по законопроекту, предложенному левой партией. Видно, что законопроект был принят.

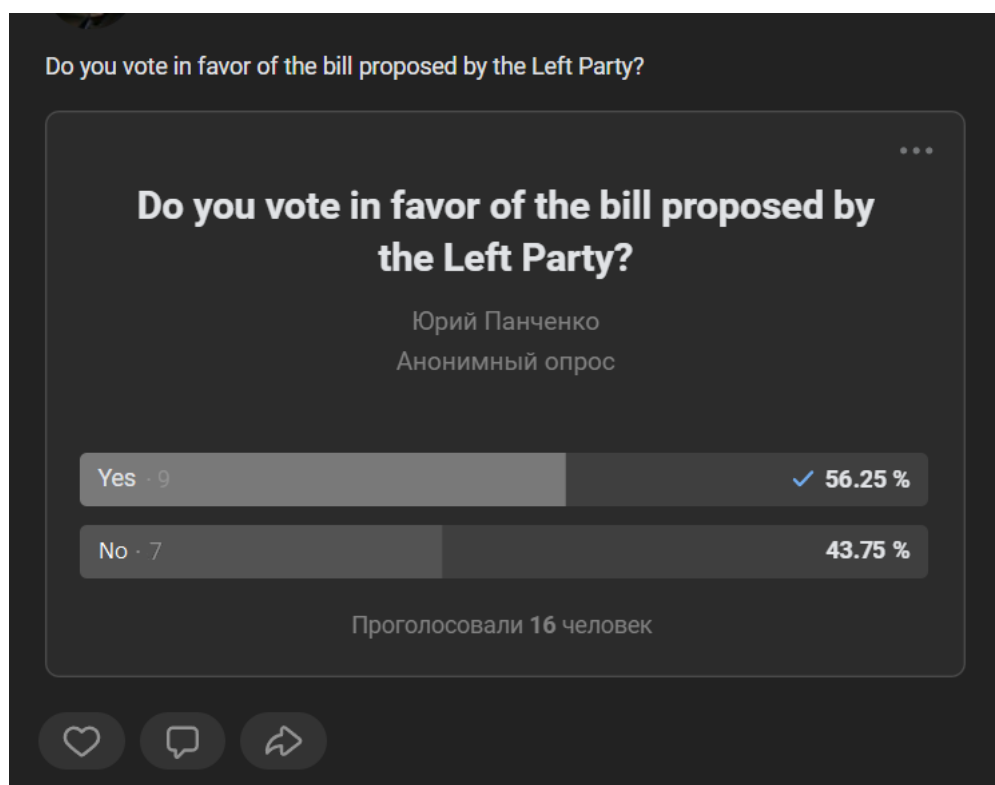


Рисунок 5. Пример голосования за законопроект

После голосования преподаватель организовывал аудиторно групповое обсуждение по результатам общения на текущем этапе. Обучающимся предлагалось обсудить следующие вопросы:

- 1) Which of the two parties was more convincing? Why?
- 2) With the representatives of which party was there a more effective conversation? Why?
- 3) Which messages caused negative emotions? Why?
- 4) Which other arguments could have been mentioned to support both positions?

Кроме того, преподаватель, базируясь на критериях оценивания письменной диалогической речи, предоставлял обучающимся обратную связь по качеству их коммуникативной деятельности на данном этапе.

Синхронный этап

На синхронном этапе осуществляется очередной цикл технологии «Коммуникативная арена». Преподаватель добавляет двух студентов в качестве участников виртуальной коммуникативной площадки «Коммуникативная арена», организованной в социальной сети «ВКонтакте».

Коммуникативное задание формулируется с учётом результатов голосования на асинхронном этапе и таким образом представляет собой логическое продолжение работы на асинхронном этапе. Кроме того, меняется формат ведения дискуссии: диалог переходит из переписки в комментариях с условно незнакомыми пользователями в дружескую переписку в личных сообщениях «ВКонтакте». Это влечёт за собой определённые изменения в регистре общения.

Поскольку в нашем примере на асинхронном этапе был принят проект, вводящий мораторий на смертную казнь, задание для синхронного этапа было сформулировано следующим образом:

A law abolishing capital punishment has been adopted. Discuss with the partner the consequences of this measure, describing your position on the issue.

Student A: You support the law. You think that capital punishment contradicts fundamental principles of humanism and belongs to medieval societies.

Student B: You don't support the law. You think that humanism should not be interpreted literally and there should be exceptions.

На рисунке 6. представлены примеры скриншотов получившегося диалога из мобильного приложения «ВКонтакте».

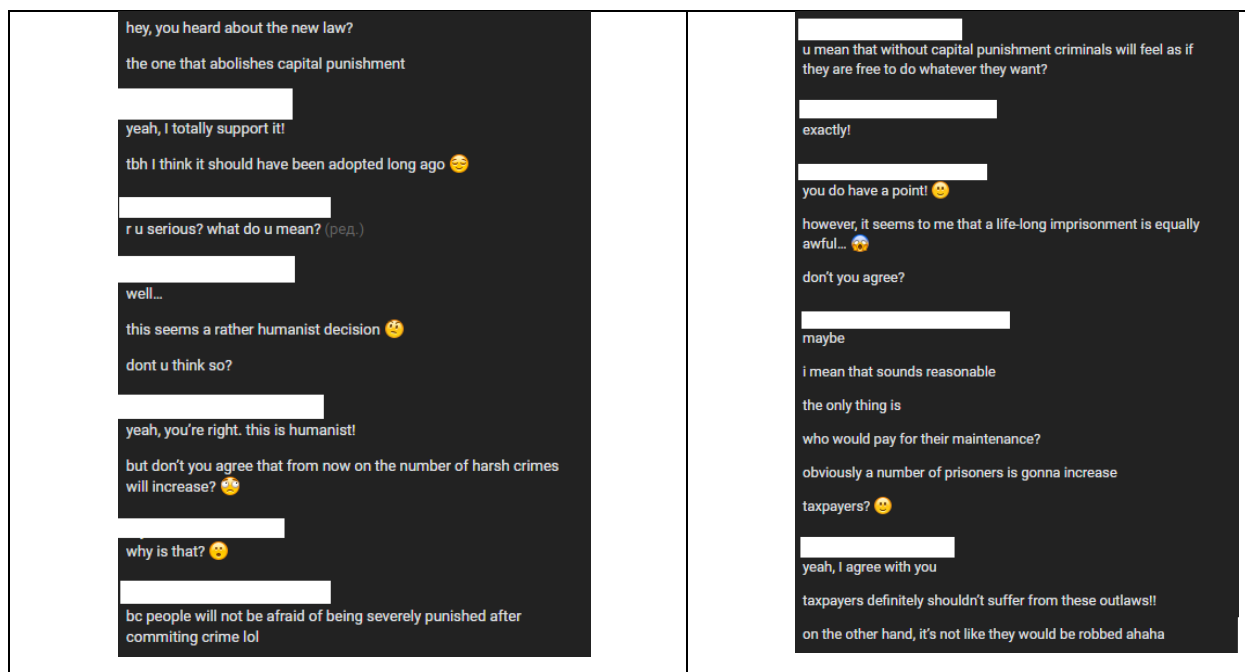


Рисунок 6. Пример синхронной переписки на "Коммуникативной арене" в сети "ВКонтакте"

Приведём полный текстовый вариант полученной переписки.

hey, you heard about the new law?

the one that abolishes capital punishment

yeah, I totally support it!

tbh I think it should have been adopted long ago 😊

r u serious? **what do u mean?**

well...

this seems a rather humanist decision 😊

dont u think so?

yeah, you're right. this is humanist!

but don't you agree that from now on the number of harsh crimes will increase?

😊

why is that? 😊

bc people will not be afraid of being severely punished after committing crime **lol**
u mean that without capital punishment criminals will feel as if they
are free to do whatever they want?

exactly!

you do have a point! 😊

however, **it seems to me that** a life-long imprisonment is equally
awful... 🤔

don't you agree?

maybe

i mean that sounds reasonable

the only thing is

who would pay for their maintenance?

obviously a number of prisoners **is gonna** increase

taxpayers? 😊

yeah, I agree with you

taxpayers definitely shouldn't suffer from these outlaws!!

on the other hand, it's not like they would be robbed **ahaha**

i mean, the number of such convictions is nothing compared to the
whole population 😊

that's a good observation!

yet there is another thing

btain nobody would have afraid of something that belongs to the distant future!

and life-long imprisonment 🤔

well, it sounds awful, but it's not like it's **gonna** happen right after the crime

the same logic could be applied for the death penalty, you know 😊

i'm tryin to say that it is true for any future event

like a deadline, for example 😊

how often students start preparation in advance w/o waiting till the last minute?

yeah, I got what you mean

but this is not exactly students that we are talking about right now 😊

is it fair to compare students and criminals? **OMG**

psychology is the same, you see 🙅

ahaha well, maybe it's true

however, if a person commits a crime so outrageous that it is worth capital punishment and then gets sentenced to life imprisonment 😊

what will happen if this person escapes??

absolutely sure he commits the same crime once again!!

i mean it's difficult to wait a serial killer to change personality just after being in prison 😊

that sounds reasonable!

and **THIS** is exactly why I think that a compulsory psychiatric treatment **SHOULD** be provided for him! 😊

maybe after undergoing such treatment he will lose his desire to kill. sometimes it is caused by childhood traumas, **you know**

yeah, that's so true. people can experience all sort of things in the childhood 😊

omg who is gonna pay for all of this?

i don't mind spending a little bit more if it helps a person to get better!

okay. I see what you mean! 😊

well, let's wait and see what consequences the adoption of this law will bring! 😊

Полужирным шрифтом нами выделены элементы виртуального дискурса и выражения, отвечающие речевым стратегиям эффективного письменного диалогического общения. Подробный разбор данного диалога приведёт далее.

По завершении общения на «Коммуникативной арене» преподаватель предоставлял обучающимся обратную связь по результатам их коммуникативной деятельности, обращая внимание на уместность тех или иных виртуальных языковых и речевых средств, а также на качество реализации речевых стратегий письменного диалогического общения.

Завершающий этап

На завершающем этапе технологии обучения иноязычной письменной диалогической речи происходит подведение итогов коммуникативной деятельности обучающихся в рамках общения на текущем этапе технологии. Основная цель данного этапа – сравнение опыта коммуникативной деятельности обучающихся на синхронном и асинхронном этапах, осознание общих мест и различий в обоих типах письменного диалога.

Преподаватель предлагает обучающимся ответить на следующие вопросы:

- 1) During which phase (asynchronous or synchronous) did you have to use more virtual verbal elements?
- 2) During which phase (asynchronous or synchronous) did you have to use more virtual visual elements?
- 3) Did you have to clarify your messages? During which of the two phases did you do it more often?
- 4) Did you have to clarify your partner's messages? During which of the two phases did you do it more often?
- 5) Give some examples of differences between your communication on the asynchronous and synchronous phases.
- 6) What difficulties did you have when communicating on the asynchronous phase?
- 7) What difficulties did you have when communicating on the synchronous phase?

Данные вопросы были предоставлены обучающимся в виде Яндекс-формы, куда каждый обучающийся внёс необходимую информацию.

В рамках работы на каждом цикле технологии обучающимися были созданы различные диалогические высказывания. На основании использованных ими речевых стратегий мы проанализировали реализацию их умений асинхронной и синхронной иноязычной письменной диалогической речи.

Приведём пример такого анализа для рассматриваемого цикла технологии обучения иноязычной письменной диалогической речи. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1. Пример реализации умений асинхронной иноязычной письменной диалогической речи обучающихся

| Умение | Коммуникант 1 | Коммуникант 2 |
|---|---|---|
| Умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка. (У1) | Оба коммуниканта используют разнообразные способы передачи прагматической информации: текстовые (восклицательные предложения) и визуальные (эмодзи). | |
| | Also, we think that feeling fear of never being able to exit the prison is a huge burden on anybody. 😞 | That's funny! However, it seems to me these situations can't be compared. As the one you mentioned doesn't concern the matter of human life! |
| Умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке. (У2) | Оба коммуниканта кларифицируют содержание сообщений друг друга | |
| | Do you mean people don't feel its graveness? | Do you mean that, for example, serial killers will be kept alive, even after having killed dozens of innocent victims? 😏 |
| Умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с | Оба коммуниканта не злоупотребляют элементами виртуального дискурса при ведении дискуссии, но и не игнорируют их | |
| | Imho No one would ever | Tbh I'm not sure this is a |

| | | |
|---|---|---|
| жанром виртуального дискурса. (У3) | dare to commit a crime if they realized the eminence of such consequences! | good idea, because in such case citizens themselves will have to pay for the maintenance of criminals in the prison. |
| Умение орфографически, пунктуационно и грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения. (У4) | Оба коммуниканта корректно оформляют письменное высказывание, допуская лишь незначительные общепринятые виртуальные отклонения (преимущественно выражающиеся в эллипсисе точек в конце реплик либо их замене восклицательными знаками). | |
| | You made a great point about citizens' not wanting their money to be spent on prisons. Like you, we wouldn't want innocent people to suffer inconveniences of any kind from dealing with criminals. However, given the total quantity of taxes, it is not like an ordinary citizen will be robbed 😊 | In my view this may not work because of the psychology. What I mean is that such consequences will come in the distant future, and what belongs to the distant future seems like something that can be avoided |
| Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения. (У5) | Оба коммуниканта фрагментируют собственные реплики, ограничивая их 2-3 предложениями. | |
| | You made a great point about citizens' not wanting their money to be spent on prisons. Like you, we wouldn't want innocent people to suffer inconveniences of any kind from dealing with criminals. However, given the total quantity of taxes, it is not like an ordinary citizen will be | That sounds reasonable! As you said, if a person realized the eminence of such consequences, they would never commit an outrageous crime. But have a look at the countries where capital punishment is abolished. Somehow it doesn't prevent people from committing |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>robbed 😊</p> <p>Also, we think that feeling fear of never being able to exit the prison is a huge burden on anybody. 😊</p> <p>Don't you agree?</p> | <p>crimes lol</p> <p>In my view this may not work because of the psychology. What I mean is that such consequences will come in the distant future, and what belongs to the distant future seems like something that can be avoided</p> |
| <p>Умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи. (У6)</p> | <p>Оба коммуниканта аргументируют собственные точки зрения в соответствии с коммуникативной задачей. В процессе общения они используют характерные клише и средства логической связи для более гладкого протекания дискуссии.</p> | |
| | <p>We absolutely agree with you that the human life is of the utmost importance when making a political decision. This is exactly why we suggest that even the life of a criminal should not be taken away and capital punishment should be abolished! 😊</p> | <p>That sounds reasonable! As you said, if a person realized the eminence of such consequences, they would never commit an outrageous crime.</p> |
| <p>Умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации. (У7)</p> | <p>Оба коммуниканта удачно используют речевые стратегии письменного диалогического общения, заведомо повышая уровень вежливости своих сообщений и избегая категоричности.</p> | |
| | <p>What we're trying to say is that even in the most awful cases the decision to take a person's life is too heavy to be made by other people. Don't you think that a life-</p> | <p>In my view this may not work because of the psychology. What I mean is that such consequences will come in the distant future, and what belongs to the</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | long imprisonment is equally painful and therefore can be a fair punishment for such atrocities? 😊 | distant future seems like something that can be avoided |
| Умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке. (У8) | Оба коммуниканта успешно выступают как в роли инициатора, так и в роли реципиента, используя продуктивные (информативные и адресные) сообщения. | |
| | Also, we think that feeling fear of never being able to exit the prison is a huge burden on anybody. 😊 Don't you agree? | Tbh I'm not sure this is a good idea , because in such case citizens themselves will have to pay for the maintenance of criminals in the prison. It seems to me that the majority of people wouldn't want their tax money to be spent with this aim. 😊 And they can't be blamed for that! |
| Умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке. (У9) | Оба коммуниканта прибегают к дополнительному смягчению эмоционального накала сообщений, противоречащих позиции собеседника. | |
| | If that is the deal, I can't but find this proposition unjust 😊 | Yes! That's why a policy based on such assumptions seems inefficient 😊 |
| Умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность). (У10) | Оба коммуниканта нейтрализуют потенциально агрессивные сообщения собеседника, подчёркивая согласие с их определённой частью. | |
| | We absolutely agree with you that the human life is of the utmost importance when making a political decision. This is exactly why we | That sounds reasonable! As you said , if a person realized the eminence of such consequences, they would never commit an outrageous |

| | | |
|---|---|--|
| | suggest that even the life of a criminal should not be taken away and capital punishment should be abolished! 😊 | crime. But have a look at the countries where capital punishment is abolished. Somehow it doesn't prevent people from committing crimes lol |
| Умение гибко реагировать на изменение условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке (У11) | Оба коммуниканта гибко реагируют на предъявление собеседником новых аргументов и соответствующего изменения хода ведения дискуссии. | |
| | You have all right to think so. Like you, we believe that lives of victims should be valued. But that doesn't justify that a second chance can't be provided to everyone. 😊 | That's funny! However, it seems to me these situations can't be compared. As the one you mentioned doesn't concern the matter of human life! |

Теперь приведём результаты анализа реализации умений синхронного иноязычного письменного диалогического общения (Табл. 2).

Таблица 2. Пример реализации умений синхронной иноязычной письменной диалогической речи обучающихся

| Умение | Коммуникант 1 | Коммуникант 2 |
|---|---|---|
| Умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка. (У1) | Оба коммуниканта используют различные компенсаторные средства виртуальной эмоциональности: виртуальные аббревиатуры, эмотивную орфографию и пунктуацию, эмодзи, восклицательные предложения. | |
| | is it fair to compare students and criminals? OMG ahaha well, maybe it's true | and THIS is exactly why I think that a compulsory psychiatric treatment SHOULD be provided for him! 😊 |
| Умение кларифицировать содержание и | Оба коммуниканта кларифицируют сообщения друг друга. | |

| | | |
|--|---|--|
| <p>эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке. (У2)</p> | <p>r u serious? what do u mean?</p> | <p>u mean that without capital punishment criminals will feel as if they are free to do whatever they want?</p> |
| <p>Умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с жанром виртуального дискурса. (У3)</p> | <p>Оба коммуниканта используют адекватные для дружеского синхронного общения элементы виртуального дискурса.</p> | |
| <p>Умение орфографически, пунктуационно и грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения. (У4)</p> | <p>bc people will not be afraid of being severely punished after committing crime lol</p> | <p>tbh I think it should have been adopted long ago 😊</p> |
| <p>Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения. (У5)</p> | <p>Оба коммуниканта корректно оформляют высказывания, допуская лишь общепринятые отклонения от письменной нормы (отсутствие точки в конце предложения, отсутствие заглавной буквы в начале и иные особенности)</p> | |
| <p>Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения. (У5)</p> | <p>r u serious? what do u mean? i'm tryin to say that it is true for any future event</p> | <p>dont u think so? and THIS is exactly why I think that a compulsory psychiatric treatment SHOULD be provided for him! 😊</p> |
| <p>Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения. (У5)</p> | <p>Оба коммуниканта фрагментируют собственные высказывания на различных синтагматических уровнях.</p> | |
| <p>Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения. (У5)</p> | <p>maybe i mean that sounds reasonable the only thing is who would pay for their maintenance? obviously a number of prisoners is gonna increase</p> | <p>you do have a point! 😊 however, it seems to me that a life-long imprisonment is equally awful... 🤔 don't you agree?</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи. (У6)</p> | <p>Оба коммуниканта аргументируют собственные точки зрения в соответствии с коммуникативной задачей. В процессе общения они используют характерные клише и средства логической связи для более гладкого протекания дискуссии. По завершении дискуссии коммуникативная задача достигнута.</p> | |
| <p>Умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации. (У7)</p> | <p>okay. I see what you mean! 😊 well, let's wait and see what consequences the adoption of this law will bring! 😊</p> | <p>yeah, I got what you mean but this is not exactly students that we are talking about right now 😊</p> |
| <p>Умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке. (У8)</p> | <p>Оба коммуниканта успешно выступают как в роли инициатора, так и в роли реципиента, используя продуктивные (информативные и адресные) сообщения.</p> | |
| | <p>ahaha well, maybe it's true however, if a person commits a crime so outrageous that it is worth capital punishment and then gets sentenced to life</p> | <p>however, it seems to me that a life-long imprisonment is equally awful... 🤖 don't you agree? psychology is the same, you</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | imprisonment 😊 what will happen if this person escapes?? | see 👉 |
| Умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке. (У9) | Оба коммуниканта прибегают к дополнительному смягчению эмоционального накала сообщений, противоречащих позиции собеседника. | |
| | but don't you agree that from now on the number of harsh crimes will increase? 😊 but this is not exactly students that we are talking about right now 😊 | on the other hand, it's not like they would be robbed ahaha i mean, the number of such convictions is nothing compared to the whole population 😊 |
| Умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность). (У10) | Оба коммуниканта нейтрализуют потенциально агрессивные сообщения собеседника, подчёркивая согласие с их определённой частью. | |
| | yeah, that's so true. people can experience all sort of things in the childhood 😊 | that sounds reasonable! and THIS is exactly why I think that a compulsory psychiatric treatment SHOULD be provided for him! 😊 |
| Умение гибко реагировать на изменение условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке (У11) | Оба коммуниканта гибко реагируют на предъявление собеседником новых аргументов и соответствующего изменения хода дискуссии. | |
| | yeah, I got what you mean but this is not exactly students that we are talking about right now 😊 is it fair to compare students and criminals? OMG | the same logic could be applied for the death penalty, you know 😊 i'm tryin to say that it is true for any future event like a deadline, for example |

Видно, что как в случае асинхронного, так и в случае синхронного общения обучающиеся прибегали к одинаковым речевым стратегиям

письменного диалогического общения: уменьшения категоричности собственного высказывания, учёт возможных интерпретаций собеседником полученного сообщения, повышенное выражение согласия с собеседником, передача прагматической информации различными виртуальными средствами.

Обратим внимание, что обучающиеся приближали синхронную переписку к устной речи (за счёт использования большего количества элементов виртуального дискурса, компенсаторных средств виртуальной эмоциональности и фрагментированных сообщений), а асинхронную переписку – к нормативной письменной (однако и здесь были использованы элементы виртуального дискурса и компенсаторной виртуальной эмоциональности).

2.3. Описание хода и результатов экспериментального обучения

Достоверность теоретических положений диссертационной работа и предложенной модели развития умений иноязычной письменной диалогической речи была продемонстрирована в результате экспериментального обучения.

Цель экспериментального обучения заключалась в применении разработанной модели для развития умений письменной диалогической речи студентов бакалавриата, обучающихся по направлениям УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение».

Поставленная цель предполагала решение следующих задач:

- Организация контрольной и экспериментальной группы.
- Проведение диагностики первоначального уровня сформированности умений письменной диалогической речи.
- Создание плана интеграции разработанной модели в процесс обучения иностранному языку экспериментальной группы.

- Интеграция разработанной модели в процесс обучения иностранному языку экспериментальной группы.
- Проведение измерений уровня сформированности умений иноязычной письменной диалогической речи контрольной экспериментальной группы по завершении экспериментального обучения.
- Сравнение результатов измерений по контрольной и экспериментальной группам.

Экспериментальное обучение проводилось в течение учебного года в период с октября 2020 по май 2022 на базе факультета международных отношений, экономики и управления НГЛУ им Н.А. Добролюбова. Участниками экспериментального обучения стали студенты 4-го курса бакалавриата, обучающиеся по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», изучающие английский язык в качестве иностранного языка. В процессе педагогического эксперимента с октября 2020 по май 2022 обучение проходило в общей сложности 72 студента.

В настоящем параграфе приведём данные по двум учебным группам студентов 4-го курса 2021-2022 уч.г., обучающихся по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение» и изучающих английский язык как второй иностранный. Одна из этих групп являлась экспериментальной (далее – ЭГ), другая – контрольной (далее – КГ). Обе учебные группы насчитывали 14 студентов.

Для решения вышеперечисленных задач экспериментальное обучение было организовано в четыре этапа: предварительный этап, диагностический этап, этап экспериментального обучения и этап обработки и интерпретации результатов.

Рассмотрим организацию каждого этапа и результаты, полученные на нём.

1. Предварительный этап

Целью предварительного этапа стало выявление общего уровня готовности обучающихся к иноязычному письменному диалогическому общению и переписке в социальных сетях на иностранном языке. Для этого было организовано специальное анкетирование, в котором приняло участие 72 студента 4-ого курса бакалавриата, обучавшихся по направлениям «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» в 2020-21 и 2021-22 уч. гг.

Необходимость уметь выразить на иностранном языке своё мнение в общении в социальной сети отметило 90,3% респондентов. При этом 80,6% обучающихся считают важным уметь также вести дискуссию на иностранном языке в социальной сети. Это подтверждает необходимость развития умений ведения письменного диалога на иностранном языке и свидетельствует о большей готовности обучающихся к монологическому высказыванию.

Кроме того, результаты опроса показывают, что обучающиеся испытывают определённые сложности при вступлении в иноязычную переписку и её поддержании: так, 54,9% обучающихся оказалось сложно написать и отправить сообщение на иностранном языке, а 58% трудно поддерживать иноязычную переписку в личных сообщениях (причём большие сложности возникают при синхронной иноязычной коммуникации).

Обращает на себя внимание тот факт, что в переписка в личных сообщениях воспринимается обучающимися более простой, нежели переписка в открытом пространстве комментариев в профилях: 71% респондентов отметили сложность при оставлении комментария на иностранном языке под открытым постом, а 68% оказалось сложно вести переписку в комментариях на иностранном языке. Среди основных причин, указанных обучающимися, оказались те, которые связаны с публичностью виртуального пространства соцсети. Публичность пространства повышает уровень тревожности обучающихся и заставляет избегать вступление в

переписку такого типа. Это обуславливает необходимость технологии, способствующей возникновению письменного общения в комментариях в соцсети.

Что касается нестабильности ситуации общения, всегда имплицитно присутствующей в электронной переписке, 71% обучающихся отметили сложность в поддержании иноязычной переписки при присоединении к ней новых коммуникантов. Одновременное письменное общение на несколько тем, что также частотно в виртуальной письменной коммуникации, представляет проблему для 73% обучающихся.

В той или иной степени с проблемами в понимании прагматической информации сообщения сталкивается 71% обучающихся, при этом частые затруднения с пониманием эмоционального фона сообщения испытывает 12,9% обучающихся.

Несмотря на периодические проблемы с интерпретацией прагматического компонента переписки, эмодзи добавляют в сообщение 64,6% обучающихся. 19,4% обучающихся отметили, что делают это редко. Похожим образом распределены процентные соотношения и в отношении смайликов: 67,8% отправляют смайлики часто, в то время как 19,4% это практически не делают.

Антиципировать реакцию собеседника при переписке старается 61,3% обучающихся, в то время как 38,7% делают это лишь время от времени.

Абсолютное большинство обучающихся считает необходимым задавать вопросы собеседнику при переписке: 87,1% респондентов делает это часто либо очень часто. Лишь 3,2% обучающихся не считает обязательным задавать вопросы собеседнику при письменном общении.

Обратим, однако, внимание, что письменные диалоги обучающихся потенциально склонны к монологизации. Действительно, лишь 39,6% из них ограничили оптимальную длину для информативного сообщения в диалоге, при этом 22,6% считают наиболее приемлемой длиной реплики 2

предложения, 6,5% - 1 предложение и 6,5% - три предложения. 70,4% готовы допустить какое угодно количество предложения для одной реплики.

Если в отношении средств компенсаторной виртуальной эмоциональности наблюдается некоторый консенсус, в отношении приемлемости языковых особенностей виртуального дискурса имеет место поляризация мнений. 45,2% обучающихся относительно часто соблюдают все правила литературного языка в переписке на иностранном языке, 54,9% делают это редко либо время от времени. Однако при этом 35,5% студентов считают необходимым соблюдать все правила литературного языка. 64,5% готовы допустить определённые отклонения от литературного стандарта в виртуальном пространстве.

Интересно, что зачастую обучающиеся допускают смешение стилей, употребляя элементы виртуального дискурса в ситуациях, традиционно предполагающих соблюдение определённых формальностей: 41,9% респондентов допускают использование виртуальных междометий в общении с преподавателями, 64,5% студентов считают возможным их использование и в комментариях в официальных пабликах. Кроме того, 54,8% обучающихся отметило спорадическое использование виртуальных междометий и аббревиатур и в иных типах формальных переписок.

Анализ результатов анкетирования показывает высокую степень готовности и мотивированности к осуществлению письменной диалогической коммуникации на иностранном языке. Кроме того, ряд умений письменной диалогической речи обладает достаточным уровнем сформированности на родном языке и потому может быть перенесён на обучение иноязычному письменному диалогу. Особенно это касается умений, связанных с компенсаторной виртуальной эмоциональностью, и в меньшей степени – умений, связанных с виртуальным дискурсом и антиципацией реакции собеседника. Однако умения, связанные с избеганием монологизации диалога, а также стилевой дифференциацией элементов

виртуального дискурса и компенсаторной виртуальной эмоциональности, подлежат более целенаправленному развитию.

2. Диагностический этап

На диагностическом этапе были проведены измерения исходного уровня сформированности умений письменной диалогической речи У1-У11 обучающихся согласно разработанным нами критериям К1-К11.

Для организации предварительного (первичного) асинхронного и синхронного письменного диалогического общения на иностранном языке студентам как ЭГ, так и КГ были предложены следующие диагностические задания.

Для диагностики первичного уровня умений асинхронного письменного диалога в социальной сети «ВКонтакте» был создан отдельный учебный профиль, куда поочерёдно добавлялись пары пользователей – обучающихся из ЭГ и КГ. По завершении письменного общения текущей паре доступ к профилю закрывался и добавлялась следующая пара обучающихся.

Преподаватель размещал в профиле группы пост-публикацию с определённым проблемным текстом (длиной в 1 абзац) по текущей тематике. Затем обоим участникам предлагалось прокомментировать основную мысль текста, заняв по отношению к ней противоположные позиции. Полученная переписка затем анализировалась по критериям К1-К9.

Текст публикации для организации асинхронной дискуссии в комментариях на диагностическом этапе: *Fellow citizens! Although as a nation we have evolved and have become more civilized than Ancient Romans, we still enjoy contemplating violence in forms of boxing and car-racing. Doesn't the popularity of such vicious sports spoil us? We believe that if we continue to observe and practice violence in these forms, our nation will eventually degrade. That's why we propose to ban such vicious sports as boxing and car-racing!*

Для возможности измерения критериев К10 и К11 преподавателю было необходимо неожиданно изменить ситуацию общения, добавив новую темы

и нового коммуниканта. С этой целью после того, как переписка между собеседниками заканчивалась, он сам присоединялся к переписке, поворачивая обсуждения в другом, но связанном с исходным, направлении. Эта часть переписки использовалась для анализа критериев К10 и К11.

Для диагностики первичного уровня умений синхронного письменного диалога была создана специальная диагностическая беседа в социальной сети «ВКонтакте», куда, как и в асинхронном случае, добавлялись пары обучающихся. Таким образом, в беседе в каждый момент времени присутствовало три человека: преподаватель и пара обучающихся.

До добавления в беседу обучающимся предлагалась тема обсуждения, связанная с их перепиской в рамках асинхронного задания, и каждому из них сообщалась коммуникативная задача.

Задание для организации синхронной дискуссии в директе на диагностическом этапе:

A law banning boxing and car-racing has been adopted. Discuss the consequences with your partner, describing you position on the issue.

Student A: You support the law. You are glad that such violent sports have been prohibited.

Student B: You doesn't support the law. You don't agree that these so-called violent sports are uncivilized.

Преподаватель не вмешивался в переписку, наблюдая за её ходом. Полученная в итоге переписка анализировалась в соответствии с критериями К1-К9, за исключением критерия К7, отвечающего асинхронному общению.

Затем, по аналогии с асинхронным этапом, преподаватель неожиданно менял ситуацию общения, присоединяясь к переписке и способствуя вовлечению обучающихся в новый виток обсуждения. Коммуникативная активность данной части задания затем анализировалась по критериям К10 и К11.

После произведения измерений по каждому критерию был подсчитан средний балл по всем критериям по формуле: $\sigma = \frac{\Sigma(K_1...K_{11})}{N_{1...11}}$. Он и определил уровень сформированности умений.

Измерения предварительного уровня сформированности умений письменной диалогической речи обучающихся на основе анализа их коммуникативной активности по выполнению заданий диагностического этапа приведён в таблице 3.

Таблица 3. Предварительный уровень сформированности умений письменного диалога обучающихся ЭГ и КГ

| ЭГ | | | КГ | | |
|------------|---------------------|--------------------|------------|---------------------|--------------------|
| | Асинхронное общение | Синхронное общение | | Асинхронное общение | Синхронное общение |
| Студент 1 | 2,69 | 2,88 | Студент 1 | 2,94 | 2,88 |
| Студент 2 | 2,63 | 2,65 | Студент 2 | 2,56 | 2,82 |
| Студент 3 | 2,69 | 2,71 | Студент 3 | 2,31 | 2,65 |
| Студент 4 | 2,31 | 2,82 | Студент 4 | 2,56 | 2,82 |
| Студент 5 | 2,69 | 2,88 | Студент 5 | 2,56 | 2,94 |
| Студент 6 | 2,75 | 2,94 | Студент 6 | 2,63 | 2,94 |
| Студент 7 | 2,69 | 2,88 | Студент 7 | 3,00 | 2,88 |
| Студент 8 | 2,56 | 2,82 | Студент 8 | 2,81 | 2,65 |
| Студент 9 | 3,13 | 3,12 | Студент 9 | 2,75 | 3,06 |
| Студент 10 | 2,94 | 3,12 | Студент 10 | 3,13 | 2,76 |
| Студент 11 | 3,19 | 2,88 | Студент 11 | 2,69 | 2,76 |
| Студент 12 | 2,81 | 2,88 | Студент 12 | 2,88 | 3,00 |
| Студент 13 | 2,75 | 3,12 | Студент 13 | 3,25 | 2,76 |
| Студент 14 | 2,69 | 2,71 | Студент 14 | 2,63 | 2,82 |

Количество обучающихся, обладающих тем или иным уровнем сформированности умений письменной (асинхронной и синхронной) диалогической речи, в экспериментальной и контрольной группах отражено в таблице 4.

Уровни распределены в зависимости от среднего балла по критериям К1-К11 следующим образом: умения считаются не развитыми, если средний

балл находится в диапазон 0-2,99, минимальному уровню отвечают значения 3,0-3,99, среднему уровню – 4,0-4,49, высокому уровню – 4,5-5.

Таблица 4. Предварительный уровень сформированности умений письменного диалога в экспериментальной и контрольной группах.

| Группа | Умения не развиты | | Минимальный уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | |
|--------|-------------------|-------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
| | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. |
| ЭГ | 12 | 11 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| КГ | 11 | 12 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Как видно из таблицы 4, как в экспериментальной, так и в контрольной группах умения иноязычного письменного диалога не развиты, что доказывает необходимость организации специальной работы по их развитию.

Анализ анкетирования на предварительном этапе давал основания ожидать определённую степень положительного переноса, в связи с чем полученные результаты удивляют. Однако детальный анализ по критериям показывает, что налицо неравноправие ряда критериев. Так, сложно ожидать какой-либо перенос умения У3, поскольку до начала целенаправленной работы по освоению наиболее устойчивых элементов иноязычного виртуального дискурса, обучающимся они неизвестны, поэтому возможна только ситуация стихийного знакомства тех или иных студентов с теми или иными элементами.

Вторая особенность связана с критерием К2, отвечающим умению У2, которое является актуальным в случае средних и длинных переписок с определённым минимальным порогом компенсаторных средств виртуальной эмоциональности. В случае достаточно коротких переписок у обучающихся не возникает необходимости кларифицировать коммуникативное намерения собеседника. В случае же развёрнутой дискуссии для более чёткого понимания интенций собеседника оно становится крайне важным.

Оставив для рассмотрения критерии К4-К11, получаем уточнённые данные по уровню сформированности умений письменного диалога, приведённые в таблице 5.

Таблица 5. Уточнённый уровень сформированности умений письменного диалога студентов экспериментальной и контрольной групп.

| ЭГ | | | КГ | | |
|------------|---------------------|--------------------|------------|---------------------|--------------------|
| | Асинхронное общение | Синхронное общение | | Асинхронное общение | Синхронное общение |
| Студент 1 | 2,79 | 2,93 | Студент 1 | 3,14 | 3,00 |
| Студент 2 | 2,86 | 2,80 | Студент 2 | 2,64 | 2,87 |
| Студент 3 | 2,93 | 2,87 | Студент 3 | 2,50 | 2,80 |
| Студент 4 | 2,50 | 2,93 | Студент 4 | 2,79 | 3,00 |
| Студент 5 | 2,93 | 3,00 | Студент 5 | 2,79 | 3,07 |
| Студент 6 | 3,00 | 3,13 | Студент 6 | 2,79 | 3,00 |
| Студент 7 | 2,93 | 3,00 | Студент 7 | 3,21 | 3,07 |
| Студент 8 | 2,79 | 3,00 | Студент 8 | 3,07 | 2,73 |
| Студент 9 | 3,43 | 3,40 | Студент 9 | 3,00 | 3,20 |
| Студент 10 | 3,21 | 3,33 | Студент 10 | 3,43 | 2,87 |
| Студент 11 | 3,36 | 3,00 | Студент 11 | 2,93 | 2,93 |
| Студент 12 | 3,07 | 3,00 | Студент 12 | 3,07 | 3,13 |
| Студент 13 | 3,00 | 3,20 | Студент 13 | 3,50 | 2,93 |
| Студент 14 | 2,93 | 2,93 | Студент 14 | 2,86 | 2,93 |

Уточнённый уровень сформированности умений иноязычного письменного диалога тогда будет определяться в соответствии с приведённым числом $\sigma = \frac{\Sigma(K_{1,4} \dots K_{11})}{N_{1,4 \dots 11}}$. Диапазон зависимостей уровня сформированности умений от его значений остаются теми же. Количество студентов, обладающих тем или иным уточнённым предварительным уровнем сформированности умений, приведено в таблице 6.

Таблица 6. Уточнённый предварительный уровень сформированности умений письменного диалога в экспериментальной и контрольной группах.

| Группа | Умения не развиты | Минимальный уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|--------|-------------------|---------------------|-----------------|-----------------|
|--------|-------------------|---------------------|-----------------|-----------------|

| | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. |
|----|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| ЭГ | 5 | 5 | 6 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| КГ | 7 | 7 | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы 6 видно, что умения, отвечающие за речевой компонент иноязычной коммуникативной компетенции в письменной диалогической речи, обладают определённой степенью переноса. Однако она является недостаточной и доказывает необходимость не только освоения специфических языковых элементов иноязычного виртуального дискурса, но и организацию специальной работы по развитию и широкого спектра речевых умений.

3. Этап экспериментального обучения

На этапе экспериментального обучения разработанная нами модель была интегрирована в учебный процесс. Содержание каждого из этапов модели было соотнесено с текущим тематическим материалом, разбираемым на аудиторных занятиях. В учебном процессе студентов бакалавриата по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение» для обсуждения различных социально и политически значимым тем применялись пособия:

- 1) «Taboos and Issues» (Richard MacAndrew, Ron Martínez. «Taboos and Issues» Heinle, Cengage Learning, 2002).
- 2) «For and Against» (L.G. Alexander. “For and Against”. Longman, 1986).

На аудиторных занятиях осуществляется отработка нового лексико-грамматического материала по темам, а также устное обсуждение. В соответствии с темами пособия, отобранными для устного аудиторного обсуждения, формировалось содержание вспомогательного, асинхронного и синхронного этапов технологии.

Аудиторная работа ЭГ и КГ не отличалась друг от друга. Во внеаудиторную же работу ЭГ была включена технология развития умений письменной диалогической речи, причём вспомогательный этап,

предварительная и завершающая части асинхронного этапа и заключительный этап проводились аудиторно.

За счёт соотнесения тематики переписок с аудиторной работой по спектру социально-политических проблем получили реализацию принципы комплексности и профессиональной ориентации модели.

Внедрение разработанной модели осуществлялось с ЭГ в течение одного учебного года (октябрь – май), в течение которого было проведено 12 циклов.

По завершении экспериментального обучения был проведён **итоговый срез**, направленный на оценку уровня развития умений письменной диалогической речи, а также получена обратная связь по реализации модели. Для измерения уровня развития умений письменной диалогической речи студентов по аналогии с предварительными измерениями на диагностическом этапе были проведены контрольные асинхронные и синхронные переписки. Для оценки степени вовлечённости студентов в реализацию технологий, составляющих технологический блок модели, также было проведено анкетирование по поводу обратной связи.

Для оценки уровня развития умений асинхронной и синхронной письменной диалогической речи студенты были даны два контрольных задания в соответствии с алгоритмом, аналогичным проведению диагностического среза.

Приведём тексты контрольных заданий.

Текст публикации для организации асинхронной дискуссии в комментариях на контрольном этапе: *Fellow citizens! It is high time we reconsidered true value of a civil duty. How many young men suffered from the obligatory conscription and had to change their career plans! We should entrust our army to the professional soldiers. That's why we suggest that compulsory military service should be abolished!*

Задание для синхронной переписки в директе на контрольном этапе:

A law abolishing compulsory military service has been adopted. Discuss with the partner the consequences, describing your position on the issue.

Student A: You support the law. You think that the armed forces should be formed with the hiring of professional soldiers.

Student B: You don't support the law. You think that it is a civil duty of every man to do the military service.

В таблице 7 приведён итоговый средний балл по критериям сформированности умений письменной диалогической речи студентов экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 7. Итоговый уровень сформированности умений письменного диалога обучающихся ЭГ и КГ

| ЭГ | | | КГ | | |
|------------|---------------------|--------------------|------------|---------------------|--------------------|
| | Асинхронное общение | Синхронное общение | | Асинхронное общение | Синхронное общение |
| Студент 1 | 4,50 | 4,71 | Студент 1 | 3,38 | 3,00 |
| Студент 2 | 4,38 | 4,59 | Студент 2 | 2,56 | 2,94 |
| Студент 3 | 4,69 | 4,65 | Студент 3 | 2,94 | 3,00 |
| Студент 4 | 4,63 | 4,41 | Студент 4 | 3,13 | 3,41 |
| Студент 5 | 4,63 | 4,65 | Студент 5 | 2,81 | 3,18 |
| Студент 6 | 4,38 | 4,24 | Студент 6 | 2,75 | 3,29 |
| Студент 7 | 4,63 | 4,71 | Студент 7 | 3,00 | 3,12 |
| Студент 8 | 4,38 | 4,59 | Студент 8 | 2,88 | 3,06 |
| Студент 9 | 4,94 | 4,71 | Студент 9 | 2,94 | 3,24 |
| Студент 10 | 4,81 | 4,59 | Студент 10 | 3,13 | 3,12 |
| Студент 11 | 4,44 | 4,41 | Студент 11 | 2,81 | 3,06 |
| Студент 12 | 4,81 | 4,65 | Студент 12 | 2,94 | 3,24 |
| Студент 13 | 4,50 | 4,71 | Студент 13 | 3,25 | 3,00 |
| Студент 14 | 4,56 | 4,18 | Студент 14 | 3,25 | 3,00 |

Количество студентов экспериментальной и контрольной групп, обладающих тем или иным уровнем сформированности умений письменной диалогической речи, по завершении экспериментального обучения приведено в таблице 8.

Таблица 8. Итоговый уровень сформированности умений письменного диалога в экспериментальной и контрольной группах

| Группа | Умения не развиты | | Минимальный уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | |
|--------|-------------------|-------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
| | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. |
| ЭГ | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 10 | 10 |
| КГ | 8 | 1 | 6 | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Хорошо видно, что в результате экспериментального обучения студенты экспериментальной группы достигли более высоких результатов, нежели студенты контрольной группы, чьи умения достигли минимального уровня либо остались неразвитыми.

Поскольку с контрольной группой не проводилось специальной работы по овладению элементами иноязычного виртуального дискурса, как и на диагностическом этапе, мы измерили уточнённый средний балл по критериям КЗ-К11. Полученные результаты приведены в таблице 9.

Таблица 9. Уточнённый итоговый уровень сформированности умений письменного диалога обучающихся ЭГ и КГ

| ЭГ | | | КГ | | |
|------------|---------------------|--------------------|------------|---------------------|--------------------|
| | Асинхронное общение | Синхронное общение | | Асинхронное общение | Синхронное общение |
| Студент 1 | 4,57 | 4,73 | Студент 1 | 3,43 | 3,13 |
| Студент 2 | 4,36 | 4,60 | Студент 2 | 2,64 | 3,00 |
| Студент 3 | 4,71 | 4,60 | Студент 3 | 3,00 | 3,20 |
| Студент 4 | 4,57 | 4,40 | Студент 4 | 3,14 | 3,67 |
| Студент 5 | 4,71 | 4,67 | Студент 5 | 2,86 | 3,33 |
| Студент 6 | 4,36 | 4,27 | Студент 6 | 2,86 | 3,33 |
| Студент 7 | 4,64 | 4,73 | Студент 7 | 3,00 | 3,20 |
| Студент 8 | 4,36 | 4,67 | Студент 8 | 3,00 | 3,07 |
| Студент 9 | 4,93 | 4,67 | Студент 9 | 2,93 | 3,40 |
| Студент 10 | 4,86 | 4,60 | Студент 10 | 3,29 | 3,33 |
| Студент 11 | 4,43 | 4,40 | Студент 11 | 2,86 | 3,13 |
| Студент 12 | 4,79 | 4,60 | Студент 12 | 3,00 | 3,40 |

| | | | | | |
|------------|------|------|------------|------|------|
| Студент 13 | 4,57 | 4,73 | Студент 13 | 3,36 | 3,20 |
| Студент 14 | 4,50 | 4,13 | Студент 14 | 3,36 | 3,13 |

Количество студентов экспериментальной и контрольной групп, обладающих тем или иным уточнённым уровнем сформированности умений письменной диалогической речи по завершении экспериментального обучения, приведено в таблице 10.

Таблица 10. Уточнённый итоговый уровень сформированности умений письменного диалога в экспериментальной и контрольной группах

| Группа | Умения не развиты | | Минимальный уровень | | Средний уровень | | Высокий уровень | |
|--------|-------------------|-------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|
| | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. | Асинхр. общ. | Синхр. общ. |
| ЭГ | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 10 | 10 |
| КГ | 5 | 0 | 9 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Как видно, и в данном случае студенты экспериментальной группы показали более высокие результаты по сравнению со студентами контрольной группы.

Результаты итогового среза свидетельствуют о высоком уровне развития умений как асинхронной, так и синхронной письменной диалогической речи на иностранном языке у обучающихся в ЭГ и о минимальном уровне развития умения письменной диалогической речи обоих типов у обучающихся в КГ.

Что касается результатов опроса по поводу обратной связи от работы в рамках предложенной модели, 92% обучающихся отметило интерес в участии в переписке на синхронном и асинхронном этапах. Причём 71% респондентов испытывали бóльшие сложности при общении на синхронном этапе, нежели на асинхронном. По нашему мнению, это может быть объяснено синхронным наблюдением преподавателя за перепиской, а также необходимостью достаточно быстрого ответа собеседнику.

86% обучающихся хотели бы повторить участие в предложенном электронном коммуникативном проекте. На наш взгляд, приведенные

результаты опроса говорят об успешности разработанной нами модели и для поддержания высокого уровня мотивации обучающихся.

4. Этап обработки и интерпретации результатов

На данном этапе осуществляется сравнительный анализ данных итогового и диагностического срезов.

В таблице 11 представлен средний балл по уровню развития умений асинхронной и синхронной письменной диалогической речи в ЭГ и КГ на диагностическом и итоговом срезах.

Таблица 11. Средний балл до и после экспериментального обучения

| Группа | Асинхронное общение | | Синхронное общение | |
|--------|---------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | Диагн. срез. | Итог. срез. | Диагн. срез. | Итог. срез. |
| ЭГ | 2,75 | 4,59 | 2,89 | 4,55 |
| КГ | 2,76 | 2,98 | 2,84 | 3,12 |

Отчётливо видно, что умения письменной диалогической речи у обучающихся из контрольной группы остались не развиты, в то время как обучающиеся экспериментальной группы достигли высокого уровня (хотя и его пограничного значения).

Обращает на себя внимание увеличение среднего балла практически в два раза по асинхронному общению. Не в последнюю очередь это связано с овладением обучающимися языковыми явлениями иноязычного виртуального дискурса, в связи с чем результаты измерений по группам критерию К1 приняли ненулевые значения. Кроме того, за счёт увеличения длины переписок в рамках работы цифрового парламента увеличились значения и критерия К2. Те же факторы, на наш взгляд, способствовали увеличению на 67% и среднего балла по синхронному общению.

Средний балл в контрольной группе не претерпел значительных изменений ни в асинхронном, ни в синхронном общении: его увеличение составило 5% в асинхронной речи и 10% в синхронной.

В отношении уточнённого среднего балла ситуация та же самая (см. табл. 12): обучающиеся ЭГ достигли высокого уровня развития умений

письменного диалога (хотя и пограничного), в то время как умения обучающихся КГ претерпели некоторые положительные изменения. Однако несмотря на то, что по синхронному общению без специальной работы уточнённый средний балл достиг значения минимального уровня сформированности умений, изменение составило всего 8,5%. Изменение уточнённого среднего балла по асинхронному общению составило всего 1%, что не позволяет говорить о каких-то положительных тенденциях. Увеличение же уточнённого среднего балла в экспериментальной группе составило 77% и 58% по асинхронному и синхронному общению соответственно.

Таблица 12. Уточнённый средний балл до и после экспериментального обучения

| Группа | Асинхронное общение | | Синхронное общение | |
|--------|---------------------|----------|--------------------|----------|
| | До ЭО | После ЭО | До ЭО | После ЭО |
| ЭГ | 2,98 | 4,60 | 3,04 | 4,56 |
| КГ | 2,98 | 3,05 | 2,97 | 3,25 |

Рассмотрим изменения уровня сформированности каждого умения по сторонам диалогического общения в соответствии с перцептивным (У1, У2), информационно-коммуникативном (У3-У6) и интерактивным (У7-У11) параметрами.

Таблица 13. Динамика изменения среднего балла по перцептивному параметру

| ЭГ | Асинхронное общение | | Синхронное общение | | КГ | Асинхронное общение | | Синхронное общение | |
|-----------|---------------------|------------|--------------------|------------|-----------|---------------------|------------|--------------------|------------|
| | Диагн. срез | Итог. срез | Диагн. срез | Итог. срез | | Диагн. срез | Итог. срез | Диагн. срез | Итог. срез |
| Студент 1 | 3,13 | 4,33 | 3,00 | 4,67 | Студент 1 | 2,00 | 3,33 | 2,00 | 2,33 |
| Студент 2 | 3,00 | 4,33 | 2,67 | 4,33 | Студент 2 | 2,33 | 2,67 | 2,67 | 3,33 |
| Студент 3 | 3,20 | 4,67 | 2,33 | 5,00 | Студент 3 | 1,67 | 3,00 | 2,00 | 2,33 |
| Студент 4 | 3,67 | 4,33 | 2,67 | 4,00 | Студент 4 | 2,00 | 3,67 | 2,00 | 2,67 |
| Студент 5 | 3,33 | 4,33 | 2,33 | 5,00 | Студент 5 | 2,33 | 3,33 | 2,67 | 3,33 |
| Студент 6 | 3,33 | 4,33 | 2,33 | 4,33 | Студент 6 | 2,33 | 3,00 | 2,33 | 3,00 |
| Студент 7 | 3,20 | 4,67 | 3,00 | 4,67 | Студент 7 | 1,67 | 3,00 | 1,67 | 2,33 |
| Студент 8 | 3,07 | 4,00 | 2,33 | 4,67 | Студент 8 | 2,00 | 3,33 | 2,33 | 2,67 |
| Студент 9 | 3,40 | 4,67 | 2,67 | 4,67 | Студент 9 | 2,33 | 3,67 | 2,33 | 3,00 |

| | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Студент 10 | 3,33 | 5,00 | 2,33 | 4,67 | Студент 10 | 2,00 | 3,00 | 2,33 | 2,33 |
| Студент 11 | 3,13 | 4,33 | 2,67 | 4,67 | Студент 11 | 1,33 | 2,67 | 1,67 | 3,00 |
| Студент 12 | 3,40 | 5,00 | 2,00 | 4,33 | Студент 12 | 2,33 | 3,33 | 3,00 | 3,00 |
| Студент 13 | 3,20 | 4,67 | 3,33 | 4,67 | Студент 13 | 2,00 | 2,67 | 2,00 | 2,33 |
| Студент 14 | 3,13 | 4,67 | 2,33 | 4,00 | Студент 14 | 2,33 | 3,67 | 2,67 | 2,67 |
| ИТОГО в ЭГ | 2,43 | 4,52 | 2,57 | 4,55 | ИТОГО в КГ | 2,05 | 3,17 | 2,26 | 2,74 |

Хорошо видно, что без специальной работы обучающиеся не осознают необходимости либо обращают де-факто недостаточное внимание на поддержание положительного эмоционального фона переписки, сообщения необходимой прагматической информации (с помощью средств компенсаторной виртуальной эмоциональности и эмотивных реплик-реакций). На наш взгляд, именно вследствие этого на предварительном этапе экспериментального обучения большинство обучающихся отметило возникающие сложности в понимании прагматической информации при письменном диалогическом общении. Увеличение длины переписок в рамках общения в цифровом парламенте и на коммуникативной арене привело к увеличению необходимости в эмотивных репликах-реакциях, а также в кларификации интенций собеседника, что также способствовало росту среднего балла по перцептивному параметру.

Таблица 14. Динамика изменения среднего балла по информационно-коммуникативному параметру

| ЭГ | Асинхронное общение | | Синхронное общение | | КГ | Асинхронное общение | | Синхронное общение | |
|-----------|---------------------|------------|--------------------|------------|-----------|---------------------|------------|--------------------|------------|
| | Диагн. срез | Итог. срез | Диагн. срез | Итог. срез | | Диагн. срез | Итог. срез | Диагн. срез | Итог. срез |
| Студент 1 | 2,8 | 4,6 | 3,00 | 5,00 | Студент 1 | 3,4 | 3,4 | 3,17 | 3,33 |
| Студент 2 | 2,2 | 4,2 | 2,50 | 4,50 | Студент 2 | 2,6 | 2,4 | 2,83 | 2,67 |
| Студент 3 | 2,4 | 4,6 | 2,50 | 4,67 | Студент 3 | 2 | 2,4 | 2,67 | 3,17 |
| Студент 4 | 2 | 4,8 | 3,00 | 4,50 | Студент 4 | 2,8 | 3 | 3,00 | 3,17 |
| Студент 5 | 2,6 | 4,8 | 3,00 | 4,50 | Студент 5 | 2,6 | 2,6 | 2,67 | 2,83 |
| Студент 6 | 2,4 | 4,6 | 2,83 | 3,83 | Студент 6 | 2,4 | 2,4 | 2,83 | 3,17 |
| Студент 7 | 2,6 | 4,8 | 3,00 | 4,67 | Студент 7 | 2,6 | 2,8 | 2,83 | 3,00 |
| Студент 8 | 2,6 | 5 | 2,67 | 4,67 | Студент 8 | 2 | 2,4 | 2,33 | 3,00 |
| Студент 9 | 2,8 | 5 | 2,83 | 4,67 | Студент 9 | 2,4 | 2,6 | 3,17 | 2,83 |

| | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Студент 10 | 2,6 | 4,6 | 2,67 | 4,17 | Студент 10 | 2,6 | 3 | 3,00 | 3,00 |
| Студент 11 | 3 | 4,6 | 3,00 | 4,67 | Студент 11 | 2,8 | 3 | 3,00 | 2,83 |
| Студент 12 | 2,6 | 5 | 3,00 | 5,00 | Студент 12 | 2,8 | 2,6 | 2,50 | 2,67 |
| Студент 13 | 2,4 | 4,2 | 3,00 | 4,67 | Студент 13 | 2,8 | 2,8 | 2,67 | 2,83 |
| Студент 14 | 2,8 | 4,4 | 2,83 | 4,17 | Студент 14 | 2,6 | 2,8 | 2,83 | 3,17 |
| ИТОГО в ЭГ | 2,55 | 4,65 | 2,85 | 4,55 | ИТОГО в КГ | 2,6 | 2,72 | 2,82 | 2,98 |

Видно, что средний балл по информационно-коммуникативному параметру также вырос в экспериментальной группе. Обучающиеся ЭГ овладели основными языковыми элементами иноязычного виртуального дискурса, стали обращать большее внимание на количество сообщений и уровень их фрагментации. Кроме того, необходимость постоянной коммуникации в условно публичном пространстве комментариев соцсети вызывало необходимость анализировать правильность сформулированного ими высказывания.

Кроме того, распределение ролей в технологии цифрового парламента способствовало возникновению устойчивой тенденции к увеличению количества отправленных сообщений на очередной сессии работы цифрового парламента. К десятой сессии количество реплик увеличилось более чем в два раза. Роль члена партии предполагает обязательное комментирование, как минимум, предложений противоположной партии, что, естественным образом, увеличивает количество сообщений, отправленных обучающимися в данной роли. Обратим также внимание, что на первых трёх этапах в переписке избирателей преобладали реплики вопросного характера для членов партий, многие из которых остались без ответа. С третьего этапа дополнительно мотивировалось перекрёстное общение избирателей друг с другом, а не только их вопросная активность членам партий. Это привело к прогрессивному увеличению длины переписок со стороны избирателей.

Обращает на себя внимание достаточно низкое число реплик на диагностическом асинхронном этапе. На наш взгляд, оно связано с тем, что обучающиеся не привыкли к тому, что комментарии в открытом профиле в сети «ВКонтакте» могут быть использованы для ведения общения, и

воспринимают их исключительно как пространство для эмотивной реакции, о чём также свидетельствует количество коммуникативных тупиков и процент продуктивных сообщений на диагностическом этапе и первых этапах работы парламента.

Число реплик на синхронном этапе заметно больше, что вполне естественно, поскольку личные сообщения чаще воспринимаются как пространство, где может быть организована дискуссия. Количество реплик, составивших переписки на синхронном этапе, также имело тенденцию к увеличению, и за время работы коммуникативной арены выросло более, чем в 2 раза.

По критерию соответствия содержания диалогического высказывания поставленной задаче обращает на себя внимание его корреляция с процентом продуктивных сообщений. Те обучающиеся, которые показали высокий процент продуктивных сообщений, имели тенденцию более полно раскрывать предложенную тему. Кроме того, в случае если обучающиеся исключительно отправляли эмотивные либо вопросные сообщения, не может быть речи о полном раскрытии темы, поскольку как эмотивная, так и вопросная реплики направлены на раскрытие содержания либо выражение отношения к лишь одному аспекту темы. В соответствии с этим с увеличением длины переписок и повышения процента продуктивности сообщений тема обсуждения получала большее раскрытие и, соответственно, увеличивалась оценка.

Обучающиеся контрольной группы, хотя и уделяли некоторое внимание продуктивности сообщений на итоговом срезе и более полно раскрыли тему обсуждения по сравнению с диагностическим срезом, результирующее изменение оказалось меньше, чем у обучающихся экспериментальной группы. Аналогичная ситуация наблюдается и на синхронном этапе.

Анализируя динамику изменения среднего балла по информационно-коммуникативному параметру, можно сделать вывод об увеличении качества

сообщения письменной информации в диалогическом общении обучающихся экспериментальной группы.

Что касается интерактивной стороны письменного диалогического общения, здесь также наблюдается увеличение среднего балла у экспериментальной группы и отсутствие каких-либо значимых изменений у контрольной группы (см. таблицу 15).

Таблица 15. Динамика изменения среднего балла по интерактивному параметру

| ЭГ | Асинхронное общение | | Синхронное общение | | КГ | Асинхронное общение | | Синхронное общение | |
|-------------------|---------------------|-------------|--------------------|-------------|-------------------|---------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | Диагн. Срез | Итог. срез | Диагн. срез | Итог. срез | | Диагн. срез | Итог. срез | Диагн. срез | Итог. срез |
| Студент 1 | 2,75 | 4,50 | 2,71 | 4,57 | Студент 1 | 3,00 | 3,29 | 2,86 | 2,86 |
| Студент 2 | 3,00 | 4,50 | 2,57 | 4,71 | Студент 2 | 2,63 | 2,57 | 2,86 | 3,00 |
| Студент 3 | 3,00 | 4,75 | 2,86 | 4,43 | Студент 3 | 2,75 | 3,14 | 2,71 | 3,00 |
| Студент 4 | 2,63 | 4,63 | 2,57 | 4,43 | Студент 4 | 2,63 | 3,00 | 2,86 | 3,86 |
| Студент 5 | 2,88 | 4,63 | 2,71 | 4,57 | Студент 5 | 2,63 | 2,57 | 3,29 | 3,43 |
| Студент 6 | 3,00 | 4,25 | 3,00 | 4,43 | Студент 6 | 2,88 | 2,71 | 3,29 | 3,57 |
| Студент 7 | 2,75 | 4,50 | 2,57 | 4,86 | Студент 7 | 3,75 | 3,00 | 3,43 | 3,57 |
| Студент 8 | 2,63 | 4,13 | 3,00 | 4,43 | Студент 8 | 3,63 | 3,00 | 2,86 | 3,14 |
| Студент 9 | 3,50 | 5,00 | 3,57 | 4,86 | Студент 9 | 3,13 | 2,71 | 3,14 | 3,43 |
| Студент 10 | 3,38 | 4,88 | 3,71 | 4,86 | Студент 10 | 3,88 | 3,14 | 2,57 | 3,29 |
| Студент 11 | 3,50 | 4,38 | 2,71 | 4,14 | Студент 11 | 3,13 | 2,71 | 3,00 | 3,29 |
| Студент 12 | 3,13 | 4,63 | 3,00 | 4,57 | Студент 12 | 3,13 | 2,86 | 3,14 | 3,71 |
| Студент 13 | 3,13 | 4,63 | 3,00 | 4,71 | Студент 13 | 4,00 | 3,71 | 3,14 | 3,43 |
| Студент 14 | 2,63 | 4,63 | 2,57 | 4,14 | Студент 14 | 2,75 | 3,43 | 2,86 | 3,00 |
| ИТОГО в ЭГ | 2,99 | 4,57 | 2,90 | 4,55 | ИТОГО в КГ | 3,13 | 3,00 | 3,00 | 3,33 |

Результаты, приведённые в таблице, показывают увеличение среднего балла по интерактивному параметру у обучающихся в ЭГ и практически отсутствие изменений у обучающихся в КГ. На наш взгляд, это связано с тем, что обучающиеся ЭГ во время экспериментального обучения обращали повышенное внимание на повышение продуктивности отправляемых ими сообщений и на способы избегания коммуникативных тупиков, что способствовало развитию общения. Увеличение показателей по критериям диалогичности и антиципации реакции собеседника отражает стремление

обучающихся к облегчению ведению переписки для собеседника, что также говорит об улучшении их интерактивных умений. Обучающиеся же контрольной группы, в целом, остались на уровне диагностического этапа: иными словами, их интерактивные умения не получили развития. Особенно это релевантно для асинхронного общения, которое по-прежнему не воспринимается ими как пространство для дискуссии и ведения информационно насыщенного общения.

На основании представленных данных можно сделать следующие выводы о результатах экспериментального обучения:

1) увеличение среднего балла по всем параметрам как асинхронного, так и синхронного письменного диалогического общения в ЭГ существенно выше, чем в КГ (перцептивный параметр: увеличение в ЭГ – 86% (асинхронное общение), 77% (синхронное общение), увеличение в КГ – 54% (асинхронное общение), 21% (синхронное общение); информационно-коммуникативный параметр: увеличение в ЭГ – 106% (асинхронное общение), 60% (синхронное общение), увеличение в КГ – 6% (асинхронное общение), 5% (синхронное общение); интерактивный параметр: увеличение в ЭГ – 66% (асинхронное общение), 57% (синхронное общение), увеличение в КГ – 0% (асинхронное общение), 11% (синхронное общение));

2) разрыв между показателями среднего балла по ЭГ и КГ по всем параметрам как асинхронного, так и синхронного письменного диалогического общения увеличился после проведения экспериментального обучения (перцептивный параметр: разрыв между ЭГ и КГ до 1,35 (асинхронное общение) и 1,81 (синхронное общение) баллов; информационно-коммуникативные параметр: разрыв между ЭГ и КГ до 1,93 (асинхронное общение) и 1,57 (синхронное общение) баллов; интерактивный параметр: разрыв между ЭГ и КГ до 1,57 (асинхронное общение) и 1,22 (синхронное общение) баллов).

Некоторое увеличение показателей в контрольной группе, на наш взгляд, может быть объяснено двумя обстоятельствами: 1) развитием, в

целом, иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся КГ за период осуществления экспериментального обучения, 2) стихийным переносом умений письменной диалогической речи с родного языка на иностранный.

В целом, можно говорить, о стихийном освоении иноязычной письменной диалогической речи обучающихся в КГ по сравнению с целенаправленной работой обучающихся в ЭГ.

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностического и итогового срезов подтверждает эффективность разработанной модели для обучения иноязычному письменному диалогическому общению студентов бакалавриата.

Выводы по главе 2

На основании теоретических положений, сформулированных в Главе 1, с учётом требований ФГОС, социального заказа общества на подготовку компетентных бакалавров, способных поддержать письменный диалог на профессиональную тематику на иностранном языке, а также новых коммуникативных практик цифрового общества, была разработана модель развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи студентов на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей. В структуре данной модели были выделены следующие блоки: целевой, теоретический, технологический, оценочно-результативный. Разработанная модель предполагает вовлечение обучающихся в активную, контекстно-обусловленную письменную диалогическую коммуникацию друг с другом в рамках коммуникативно-коннективно технологий, реализуемых в социальной сети (например, «ВКонтакте»). Новизна представленной модели заключается в сформулированных частнометодических принципах обучения: 1) принцип комплексного обучения письменной диалогической речи, 2) принцип взаимосвязанного обучения синхронной и асинхронной письменной диалогической речи, 3) принцип коннективизации речевой деятельности, 4) принцип квантования цифровой информации, 5) принцип сетевой событийности. Совокупность данных принципов вместе с уточнёнными дидактическими, общеметодическими и психологическими принципами определяет учебные стратегии, технологии, организационные формы, методы и приёмы обучения, реализуясь в конкретном содержании.

Осуществление разработанной модели на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей предполагает включение в её состав циклической организации 4 этапов: подготовительного, асинхронного, синхронного и заключительного. На подготовительном этапе реализуется система сетевых и несетевых упражнений по совершенствованию навыков иноязычной письменной диалогической речи. На асинхронном и синхронном

этапе организуется работа в рамках разработанных с учётом коннективного подхода технологий развития речевых умений письменной диалогической речи «Цифровой парламент» и «Коммуникативная арена» соответственно. На заключительном этапе происходит рефлексия по результатам письменного диалогического общения на асинхронном и синхронном этапах.

Эффективность предложенной модели развития речевых умений иноязычной письменной диалогической речи на основе коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей подтверждена в результате экспериментального обучения, организованного в группах студентов-бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки 41.03.01 «Зарубежное регионоведение». Экспериментальное обучение показало по всем параметрам более высокий уровень сформированности речевых умений иноязычной письменной диалогической речи у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой, не прошедшей специального обучения по развитию речевых умений иноязычной письменной диалогической речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем диссертационном исследовании предпринята попытка разработать и обосновать эффективность модели развития умений иноязычной письменной диалогической речи студентов бакалавриата, обучающихся по УГСН 41.00.00 «Политические науки и регионоведение», изучающих английский язык как первый или второй иностранный.

В рамках исследования достигнуты следующие задачи.

1. Теоретически обоснована необходимость выделения и методическое осмысление письменной диалогической речи как особой формы речи, сформирован список её языковых, речевых и лингвopsихологических особенностей.

Установлено, что ключевым фактором, определяющим особый характер письменной диалогической речи, является отсутствие непосредственного зрительного контакта собеседников друг с другом. Это провоцирует неизбежную потерю во время диалогического общения части прагматической информации, которую им приходится восполнять за счёт использования компенсаторных средств виртуальной эмоциональности, а также различных речевых стратегий, способствующих минимизации искажения коммуникативного намерения сообщения.

2. Уточнено понятие иноязычной коммуникативной компетенции, расширенное на случай письменного диалогического общения, в связи с чем разработан перечень особых речевых умений иноязычного письменной диалогической речи: умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка; умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке; умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с жанром виртуального дискурса; умение орфографически, пунктуационно и

грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения; умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения; умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи; умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации; умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке; умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке; умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность); умение гибко реагировать на изменение условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке.

3. Теоретически обоснована применимость социальных сетей для развития умений иноязычной письменной диалогической речи студентов, а также сформулированы способы интеграции социальных сетей в обучение иностранному языку с учётом парадигмы Веб 2.0, благоприятствующей развитию умений иноязычной письменной диалогической речи.

Показано, что учёт парадигмы Веб 2.0 в применении социальных сетей в обучении иностранному языку способствует такой организации деятельности обучающихся, которая предполагает создание и передачу ими иноязычной информации внутри социальной сети, а также созданию ими внутри социальной сети иноязычного контента, представляющего собой базу для организации последующего письменного диалогического общения.

4. Разработана модель развития умений иноязычной письменной диалогической речи на основе комплексной коммуникативно-коннективной интеграции социальных сетей в образовательный процесс.

В результате учёта положений коннективного подхода в цифровой педагогике сформулирован коммуникативно-коннективный способ интеграции социальных сетей в обучение иностранному языку, предполагающий такую организацию иноязычной деятельности обучающихся в социальной сети, которая предполагает их непременно вступление в иноязычное общение друг с другом, протекающее в письменной диалогической форме.

В рамках модели выделяются 4 последовательных, циклически повторяющихся, этапа: 1) *подготовительный*, связанный с совершенствованием навыков, необходимых для развития умений иноязычной письменной диалогической речи, 2) *асинхронный*, в рамках которого в социальной сети «ВКонтакте» реализуется технология «Цифровой парламент», направленная на развитие умений асинхронной иноязычной письменной диалогической речи, 3) *синхронный*, в рамках которого в социальной сети «ВКонтакте» реализуется технология «Коммуникативная арена», направленная на развитие умений синхронной иноязычной письменной диалогической речи, 4) *заключительный*, в рамках которого происходит рефлексия обучающихся по поводу своей коммуникативной деятельности на предыдущих этапах.

5. Определены критерии оценки уровня сформированности умений иноязычной письменной диалогической речи.

Сформулированы три группы количественных и качественных критериев, связанных соответственно с параметрами *языковой правильности*, *дискурсивной адекватности* и *качества общения*.

6. На основании данных количественного и качественного анализа результатов экспериментального обучения доказана эффективность

разработанной модели для развития умений иноязычной письменной диалогической речи обучающихся.

В рамках экспериментального обучения с применением разработанной модели установлено существенное повышение у студентов экспериментальной группы уровня сформированности умений иноязычной письменной диалогической речи по сравнению со студентами контрольной группы.

Таким образом, выполненное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу.

Данное исследование является первым исследованием, связанным с методическим осмыслением иноязычной письменной диалогической речи и представляет собой попытку включения её текущего состояния в обучение английскому языку в вузе. На наш взгляд, исследование обладает большим эвристическим потенциалом, поскольку с открытием каждого нового устойчивого явления иноязычного виртуального дискурса, с появлением новых мобильных приложений социальных сетей, а также с расширением функционала соцсетей, рассмотренных в настоящей диссертации, будет уточняться список иноязычных языковых явлений и речевых стратегий, подлежащих усвоению. Подобные обстоятельства открывают целое поле возможных исследований в будущем.

Основные положения диссертационного исследования могут быть использованы при разработке модели обучения письменной диалогической речи студентов бакалавриата и по другим направлениям подготовки, а также изучающих и иные иностранные языки в качестве как первого, так и второго иностранного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Barnes, J. A. Class and committees in a Norwegian Island Parish / J.A. Barnes // Human Relations. – 1954. – V.7. – P.39–58.
2. Bunz, U. Using scantron versus an audience response system for survey research: Does methodology matter when measuring computer-mediated communication competence? / U. Bunz // Computers in Human Behavior. – 2005. – N. 21. – P.343–359.
3. Cepeda M. 7 Rules of Texting Etiquette / M. Cepeda – 2012. - [Электронный ресурс] – URL: <https://www.womansday.com/relationships/family-friends/advice/a6792/texting-etiquette/> (дата обращения: 10.06.2022)
4. Crystal, D. The Cambridge encyclopedia of the English language / D. Crystal. – Cambridge University Press, 2003. – 506 p.
5. Cummins, Jim. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction / J. Cummins // Encyclopedia of Language and Education, 2008. – P.487-499.
6. Eble, C. Slang and sociability / C. Eble – Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1969. – 240 p.
7. Elsherif, E., Nsir, N. Introducing Slang to English Language Learners / E. Elsherif, N. Nsir // Ohio TESOL Journal .– 2015. – V.7, N.3. – P.6-9.
8. Erdos, P., Renyi, A. On the evolution of random graphs / P. Erdos, A. Renyi // Publ. Math. Inst. Hungar. Acad. Sci. – 1960. – V. 5. – P. 17–61.
9. Fotos, S. Writing as Talking: E-Mail Exchange for Promoting Proficiency and Motivation in the Foreign Language Classroom. / S. Fotos, C.M. Browne. // New Perspective on CALL for Second Language Classroom, 2004 – P.109-129.
10. Frissell, N. A. Text as speech: a new analytical framework for computer mediated communication / N.A. Frissell. – Seattle Pacific University. Digital Commons SPU. Honors Projects. –2019. – V.7. – 40 p.

11. Global Web Index. Consumer trends in 2021. – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.gwi.com/reports/trends-2021-download> (дата обращения: 10.06.2022)
12. Gunraj, D. N., Drumm-Hewitt, A. M., Dashow, E. M., Upadhyay, S. N., Klin, C. M. Texting insincerely: The role of the period in text messaging. / D.N. Gunraj, A.M. Drumm-Hewitt, E.M. Dashow, S.N. Upadhyay, C.M. Klin // Computers in Human Behavior. – 2016. – N.55. – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.theverge.com/2018/2/12/17004488/samsung-experience-9-emojiandroid-oreo-update> (дата обращения: 10.06.2022)
13. Lamontagne, J., McCulloch, G. Wayuu Longgg: Orthotactics & phonology in lengthening on Twitter / J. Lamontagne, G. McCulloch // Linguistic Society of America presentation. – Paper presented at the 91st Annual Meeting of the Linguistic Society of America. – USA, Austin. – 05.08.2017.
14. Mariappan, L., Abu, A., Omar, A. Facebooking for a More Lively Interaction in Literature Classroom / L. Mariappan, A. Abu, A. Omar. // Creative Education. – 2017. – N. 8. – P.749-763.
15. Martin, M.M., Weber, K., Burant, P.A. Students' perceptions of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: An experiment. // M.M. Martin, K. Weber, P.A. Burant. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association. – Baltimore, MD. – 10-13.04.1997. – 24 p. – [Электронный ресурс] – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410612.pdf> (дата обращения: 10.06.2022).
16. McSweeney, M. A. Lol as a Marker of Illocutionary Force. / M.A. McSweeney. – Columbia University Center for Spatial Research. CIRCL Presentation. – 08.03.2016. – 8 p.
17. Meyerhoff, M. Introducing sociolinguistics / M. Meyerhoff. – 2nd edition. – London: Routledge, 2011. – 400 p.
18. Mielach, D. Americans Spend 23 Hours per Week Online, Texting. Business News Daily / D. Mielach. – 2013. – [Электронный ресурс] – URL:

<https://www.businessnewsdaily.com/4718-weekly-online-social-media-time.htm>

(дата обращения: 10.06.2022).

19. Morrow, K. Principles of Communicative Methodology / K. Morrow, K. Johnson. – London: Longman., 1981. – 124 p.

20. Ong, T. Samsung is finally updating its terrible emoji / T. Ong // The Verge. – 2019. – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.theverge.com/2018/2/12/17004488/samsung-experience-9-emojiandroid-oreo-update> (дата обращения: 10.06.2022).

21. Spitzberg, B. H. Preliminary development of a model and measure of computer-mediated communication (CMC) competence / B.H. Spitzberg // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2006. – V.11. – N.2. – P.629-666.

22. Sullivan, R.S. Comparing the interpretation of text message punctuation by native and non-native English speakers. / R.S. Sullivan. – Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Teaching of English as a Second Language in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, 2019. – [Электронный ресурс] – URL:

<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/104889/SHAW-THESIS-2019.pdf> (дата обращения: 10.06.2022).

23. Tiropanis, T., Davis, H., Millard, D., Will, M. Semantic Technologies for Learning and Teaching in the Web 2.0 Era / T.Tiropanis, H. Davis, D. Millard, M. Will // Intelligent Systems, IEEE. – 2010. – V.24. – N.6. – P.49-53.

24. Van Dijk, C. N., van Witteloostuijn, M., Vasić, N., Avrutin, S., Blom, E. The Influence of Texting Language on Grammar and Executive Functions in Primary School Children. / C.N. Van Dijk, M. van Witteloostuijn, N. Vasić, S. Avrutin, E. Blom // PLoS ONE. – V.11. – N.3. – P.1-22.

25. Verenikina, I., Jones, P.T., Delahunty, J. The Guide to Fostering Asynchronous Online Discussion in Higher Education. / I. Verenikina, P.T. Jones, J. Delahunty, 2017. – [Электронный ресурс] – URL: www.forld.org.au/docs/TheGuide_Final.pdf (дата обращения: 10.06.2022).

26. Warschauer, M. *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education.* / M. Warschauer – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – 232 p.
27. Watts, D. J., Strogatz, S. H. Collective dynamics of «small-world» networks / D.J. Watts, S.H. Strogatz // *Nature.* – 1998. – V.393. – N.6 – P. 440–442.
28. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам).* / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — Москва.: ИКАР, 2009. — 448 с.
29. Алтухова, Т.В., Лебедева, Н.Б. *Виртуальное общение: новый этап развития письменной коммуникации* / Т.В. Алтухова, Н.Б. Лебедева // *Вестник КемГУ.* – 2012. - №1. – С.105-111.
30. Андреев В.И. *Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования (теория и практика обучения языкам)* / В.И. Андреев. — Москва: Икар, 2010. —446 с.
31. Андреева, Г.М. *Социальная психология: учеб. для студентов вузов.* / Г.М.Андреева. — Москва: Аспект-Пресс, 2001. — 375 с.
32. Ариян, М.А. *Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых* / М.А. Ариян // *Иностранные языки в школе.* — 2007. — № 1. — С. 3-11.
33. Ариян, М.А. *Особенности социально развивающего обучения иностранным языкам в средней школе: теория и практика* / М.А. Ариян. — Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. — 188 с.
34. Ариян, М.А. *Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 13.00.02* / М.А. Ариян. — Нижний Новгород, 2009. — 382 с.
35. Ариян, М.А. *Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы* / М.А. Ариян // *Иностранные языки в школе.* — 2008. — №7. — С. 3-8.

36. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Воскунский // Психологический журнал. – 1998. – №19(1). – С.89-100.
37. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. — Москва: Педагогика, 1989. — 558 с.
38. Бахтин, М.М. Собр. соч. В 7 т. Т.5. Работы 1940-х - начала 1960-х годов. / М.М. Бахтин – Москва: Русское слово, 1996. – 344 с.
39. Безукладников, К. Э. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, Б. А. Жигалев, С. Н. Сорокоумова [и др.] // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 134–152.
40. Безукладников, К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К. Э. Безукладников. – Нижний Новгород, 2009. – 403 с.
41. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
42. Бетретдинова И.К. Обучение виртуальному письменному общению в рамках развития умений письменной речи учащихся / И.К. Бетретдинова // КПЖ. – 2019. – №1 (132). – С.177-180.
43. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
44. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И.Л. Бим. — Москва: Русский язык, 1977. — 288 с.
45. Блох М.Я. Строй диалогической речи / М.Я. Блох, С.М. Поляков. — Москва: Прометей, 1992. —153 с.

46. Бобкова И. А. Роль социальных сетей в развитии общества знаний // Математика. Компьютер. Образование: тезисы XV-ой международной 674 конференции. – 2008. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.mce.su/rus/archive/mce15/sect1032/doc16626> (дата обращения: 10.06.2022)
47. Бовтенко, М.А. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Базовый уровень: электронный учебно-методический комплекс / М.А. Бовтенко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011.
48. Богомяков В.Г. Опасен ли интернет? / В.Г. Богомяков. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.topos.ru/article/189> (дата обращения: 10.06.2022)
49. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 200 с.
50. Буторина Е. А поговорить? Интернет как лингвистический феномен. / Е.А. Буторина. – [Электронный ресурс] – URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/net/28_50. (дата обращения: 10.06.2022)
51. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению иноязыч. общению в системе повышения квалификации учителей / М.Л. Вайсбурд. — Обнинск: Титул, 2001. — 128 с.
52. Верещагин, Е.М., Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — Москва: «Индрик», 2005. — 1037 с.
53. Виноградова, Т.Ю.. Специфика общения в интернете. / Т.Ю. Виноградова. // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С.63-67.
54. Воробьев, Г.А. Веб-квест в развитии социокультурной компетенции / Г.А. Воробьев. — Пятигорск: ПГЛУ, 2007. — 168 с.

55. Воронкин, А.С. Социальные сети: эволюция, структура, анализ. / А.С. Воронкин // Образовательные технологии и общество. – 2014. – №17 (1). – С.650-675.
56. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — 6-е изд. испр. — Москва: Лабиринт, 2005. — 349 с.
57. Гальскова, Н.Д., Василевич, А.П., Коряковцева, Н.Ф., Акимова, Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам. / Н.Д. Гаальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва: Кнорус, 2021. – 390 с.
58. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2005. — 336 с.
59. Гейхман, Л.К., Теплоухова, Л.А. Проектная и коммуникативная компетентности как интегральные результаты проектного обучения иностранному языку / Л.К. Гейхман, Л.А. Теплоухова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2010. – № 1. – С. 67-71.
60. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы : монография / Гершунский Б. С. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
61. Глумова, Е.П., Прохорова, Л.И. Формирование культурной самоидентичности обучающихся в процессе развития иноязычных умений диалогической речи / Е.П. Глумова, Л.И. Прохорова // Феномен патриотизма в трансструктурном коммуникационном поле: Материалы международной научно-практической конференции 11-12 марта 2020 г. / Под. Ред. И.А. Савченко; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. Н.Новгород: Н.Новгород: НГЛУ, 2020. – С. 168-171
62. Глумова, Е.П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации / Е.П. Глумова // Вестник Нижегородского

государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2013. — Вып.21. — С. 146-154.

63. Голубева, Н. А. Когнитивные принципы, механизмы и операции в грамматике / Н. А. Голубева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2010. — № 1. — С. 32-35.

64. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения: сборник статей / В.В. Давыдов. — Томск: «Пеленг», 1995. — 144 с.

65. Дмитриева, Е.Н. Смысловая основа когнитивной деятельности личности в обучении: философский аспект / Е.Н. Дмитриева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2008. — Вып.3. — С. 100-110.

66. Дубовикова, Е.М. Обучение студентов неязыковых вузов иноязычной виртуальной коммуникации в массово-информационной среде Интернет (На материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.М. Дубовикова. — Пятигорск, 2006. — 197 с.

67. Евстигнеева, И.А. Методика развития дискурсивных умений студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.А. Евстигнеева. — Москва, 2013. — 233 с.

68. Елканова, Т.М. Современные информационные технологии в образовании : учеб. пособие / Т.М. Елканова. — Владикавказ, 2016. — 92 с.

69. Жигалев, Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе язык и культура / Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе, К.Э. Безукладников // Народное образование. Педагогика. — 2017. — № 37. — С. 153-165.

70. Жинкин, Н.И. Язык - речь - творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: избранные труды / Н.И. Жинкин. — Москва: Лабиринт, 1998. — 364 с.

71. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

72. Зайцева, Е.Н. Оценка эффективности самостоятельного обучения студентов в телекоммуникационной среде средствами непараметрической статистики / Е.Н. Зайева // Материалы международной конференции IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. – Казань, 9-12.08.2002.

73. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

74. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. / И.А. Зимняя – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.

75. Ибрагимов, И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.М. Ибрагимов; Под ред. А.Н. Ковшова. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

76. Ильяхов, М.О. Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.О. Ильяхов. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013. – 217 с.

77. Истомин, А.А. Методика обучения студентов устному и письменному диалогическому взаимодействию средствами синхронной интернет-коммуникации: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.А. Истомин. – Москва, 2013. –175 с.

78. Киктева, К.С. Методика формирования иноязычных межкультурных умений письменной речи юристов: неязыковой вуз, английский язык : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К.С. Киктева. – М., 2009. – 263 с.

79. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М.В. Кларин. — 2-е изд. — Москва: Луч, 2016. — 637 с.
80. Клименко, О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О. А. Клименко. // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — Т. 2. — Санкт-Петербург : Реноме, 2012. — С. 405-407.
81. Колесников, А.А. Жанровое разнообразие социальной сети «Инстаграм» как лингводидактический ориентир / А.А. Колесников // Вестник Томского государственного университета. - № 472. – 2021 - С. 178-188.
82. Колокольцева, Т.Н., Лутовинова, О.В. Интернет-коммуникация как новая речевая формация. / Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. – Москва: Флинта, 2016 – 328 с.
83. Колябина, Н.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.М. Татаурова. – Тамбов, 2018. –187 с.
84. Коряковцева, Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. — 2018. — № 2. — С. 2-10.
85. Кочетунова, Н.А. Компетенция в сфере иноязычной электронной коммуникации. / Н.А. Кочетунова // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : материалы 2 междунар. семинара, Омск, 5-6 июня 2007 г. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2007. – С. 5-15.
86. Красильникова, В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие / В.А. Красильникова – Оренбург, 2012. – 291 с.
87. Кронгауз, М.А. "Лытдыбр" от блогера. Или как интернет-язык делает письменную речь формой существования разговорного языка.

[Электронный ресурс] / М.А. Кронгауз. – URL: <https://rusmir.media/2009/06/01/internet> (дата обращения: 10.06.2022).

88. Крузе, Б.А. «Формирование лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка» / Б.А. Крузе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2016. - №2-2. – С. 19-28.

89. Крузе, Б. А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка: автореф дис. ... д-ра пед. наук / Б. А. Крузе. – Н. Новгород, 2014. – 44 с.

90. Крылов, Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе / Э. Г. Крылов. — Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2018. — 374 с.

91. Кувардина И.А. Методика использования компьютерных технологий в педвузе при изучении курса «Экономическая и социальная география» : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кувардина Ирина Аркадьева. — Санкт-Петербург, 2001. — 204 с.

92. Кузнецова, Е.В. Методика обучения специалистов в области информационных технологий компьютерно-опосредованному общению на иностранном языке. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Кузнецова. – Нижний Новгород, 2012. – 251 с.

93. Кузнецова Н.В. Структура и стилистика языковых средств в текстах интернет-форумов: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.В. Кузнецова. – Тюмень, 2008. – 326 с.

94. Лебедева, Н. Б. «Спонтанность» как конституирующий признак естественной письменной речи / Н.Б. Лебедева // Вестник Томского государственного университета. Бюллетень оперативной научной информации «Язык. Культура. Образование». – 2006. – №123. – С. 122-132.

95. Лебедева, Н. Б. Естественная письменная русская речь как объект исследования / Н. Б. Лебедева // Вестник БГПУ: Гуманитарные науки. Барнаул, 2001. – Вып. 1. — С. 1-10.
96. Леонтьев, А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А.А. Леонтьев. — Москва: URSS, 2010. — 211 с.
97. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.— Москва: Смысл, 2005. — 431 с.
98. Леушина, И.В. «Язык» в системе непрерывного образования / И.В. Леушина, И.В. Илларионов // Высшее образование в России. — 2003. — №2. — С. 77 – 79.
99. Лопатина, Е.А. Формирование межкультурных коммуникативных умений в области деловой письменной речи у студентов неязыковых специальностей : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Лопатина. – СПб., 2009. – 309 с
100. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под редакцией Е.Д. Хомской. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 320 с.
101. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации. // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №71. – С.58-65.
102. Максютин, К.Ю. Обучение ведению деловой переписки студентов неязыковых вузов по направлению «Экономика» с использованием гипермедийного учебного пособия : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К.Ю. Максютин. – Тамбов, 2001. – 178 с.
103. Макшанцева, Н.В. Иностранный & русский язык: новый профиль подготовки будущего учителя / Н.В. Макшанцева // Профессионализм учителя как условие качества образования. Сборник научных трудов IV международного 157 форума по педагогическому образованию и региональной конференции ISATT. — Казань, 2018. — С. 3-8.
104. Малышева, Н. А. Роль социальных сетей в модели дистанционного обучения студентов художественных специальностей / Н.А.

Малышева // Политематический сетевой электронный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2013. – № 86 (02). – [Электронный ресурс] – URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/02.pdf> (дата обращения: 10.06.2022).

105. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. — Москва: Просвещение, 1983. — 96 с.

106. Маркова, Ю.Ю. Алгоритм развития умений письменной речи студентов языкового вуза посредством социального сервиса вики / Ю.Ю. Маркова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 4 (96). – С. 147–150.

107. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. — Обнинск: Титул, 2012. — 464 с.

108. Милованова, Л. А. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку: опыт зарубежных и российских исследований // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 152–156.

109. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка: учебное пособие / Р. П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2007. – 256 с.

110. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. — Москва, 1996. — 144 с.

111. Можяева, Г. В Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев / Г. В. Можяева, А. В. Фещенко. – 2012. - [Электронный ресурс] – URL: http://ido.tsu.ru/files/pub2010/Mojaeva_Feschenko_Ispolzovanie_virtualnyh_social_n_yh_setei.pdf (дата обращения: 10.06.2022).

112. Мосина, М.А., Использование информационно коммуникационных технологий в проектной деятельности школьников на

уроках иностранного языка / М.А. Мосина, С.С. Юшманова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2018. — № 14. — С.161-170.

113. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. — Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. — 568 с.

114. Назаренко, А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение : учебник / А.Л. Назаренко. — М.: Издательство Московского университета, 2013. — 271 с.

115. Насонова Е.А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата: неязыковой вуз, английский язык: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.А. Насонова. — Волгоград, 2009. — 247 с.

116. Нужа И.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов: на материале английского языка: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Нужа. — Москва, 2010. — 247 с.

117. Обдалова, О.А. Взаимосвязь когнитивных и коммуникативных аспектов при обучении иноязычному дискурсу / О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 7 (25). — Ч. I. — С. 148-153.

118. Оберемко, О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза / О.Г. Оберемко // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — 2014. — Вып.26. — С.101-114.

119. Оберемко, О.Г. Формирование поликультурной личности как основа психологической безопасности образовательной среды / О.Г. Оберемко // Психологическая безопасность образовательной среды. Материалы IV международной научно-практической конференции. — Н.Новгород: НГЛУ. 2021. — С.177-183

120. Оберемко, О.Г., Малютина, Е.А. Проблема развития культурной самоидентичности взрослых в условиях цифровизации иноязычного образования / О.Г. Оберемко, Е.А. Малютина // Шатиловские чтения. Сборник научных трудов - СПб: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. – С.26-32
121. Оберемко, О.Г. Лингвострановедение: иноязычная культура через иностранный язык: учебное пособие. / О.Г. Оберемко – Н.Новгород: НГЛУ, 2018.- 80 с.
122. Онорин, Д.Е. Обучение иностранному языку взрослых с использованием социальной сети на основе формирования учебной самостоятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Д. Онорин. – Нижний Новгород, 2018. – 300 с.
123. Павельева, Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Ю. Павельева. – Тамбов, 2010. – 158 с.
124. Панюкова, С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие для студ. вузов / С.В. Панюкова. – М.: Академия, 2010. – 224 с
125. Парыгин Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 1999. – 592 с.
126. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 222 с.
127. Пассов, Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов., Н.Е. Кузовлева — Москва: Феникс, Глосса-пресс, 2010. — 640 с.
128. Патаракин, Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 / Е.Д. Патаракин – М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.
129. Патаракин, Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю : учеб.-методич. пособие. 2-е изд., испр. / Е. Д. Патаракин. – М: Интуит.ру, 2007. – 64 с.

130. Полат, Е.С. Метод проектов / Е.С. Полат // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»; вып. 2 / Белорусский гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Республиканский ин-т высшей школы БГУ. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – С. 39–47.
131. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
132. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю., Моисеева, М.В. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
133. Полубиченко, Л.В. Формирование единства иноязычной образовательной среды в российском классическом университете / Л.В. Полубиченко // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – №2. – С. 42–51
134. Попова, Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции / Н.В. Попова // Иностранные языки в школе. – 2011. - №7. – С.74
135. Поршнева, Е.Р. Формирование межкультурной компетенции – задача этапа лингвистической подготовки переводчиков / Е.Р. Поршнева // Лингвистические основания межкультурной компетенции в среде европейских языков: сб.тез. междунар. науч. конф. 15 – 16 ноября 2001. НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. — Нижний Новгород, 2002.— С. 99-100.
136. Потапова, Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика : учебное пособие / Р.К. Потапова. – М.: КомКнига, 2005. – 368 с.
137. Пустовалова, О.В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер»: английский язык, неязыковой вуз : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.В. Пустовалова. – Тамбов, 2012. – 193 с.

138. Радаев, В.В. Миллениалы: как меняется российское общество / В.В. Радаев. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 224 с.

139. Раицкая, Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0 в высшем профессиональном образовании : монография / Л.К. Раицкая. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 173 с.

140. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования : монография. / И.В. Роберт – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

141. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психологопедагогический и технологический аспекты) [Электронный ресурс] / И.В. Роберт – М.: БИНОМ, 2014. – 398 с.

142. Розина, И. Н. Компьютерно-опосредованная коммуникация в практике образования и бизнеса / И.Н. Розина // Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / Под общей редакцией И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБИП, 2004. – С. 217-226.

143. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика. / И.Н. Розина – Москва: Логос, 2005. – 460 с.

144. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — Москва: Питер, 2015. — 705 с.

145. Савруцкая, Е.П. Культурные коды в системе факторов национальной безопасности / Е.П. Савруцкая // Понимание вселенского и национального в русской православной мысли XXVIII Рождественские православнофилософские чтения. — Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. — С. 45-51.

146. Савченко, И.А. Многоэтническое сообщество в поисках маршрута интеграции: идеология, наука и практика / И.А. Савченко. — 2-е изд. — Москва: ИЦ РИОР: НИЦ ИНФРА-М, 2014. — 214 с

147. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. / В.В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 239 с.

148. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. на соиск. учен. степ. д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Сафонова Виктория Викторовна. — Москва, 1992. — 528 с.

149. Северова, Н.Ю. Обучение иноязычной письменной коммуникации в социальных сетях с учётом лингвопрагматического аспекта. / Н.Ю. Северова // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2015. –№1. – С.94-100

150. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств / серия Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

151. Сергеева, О.Е. К вопросу об условиях обучения речевому общению на иностранном языке в неязыковых вузах. / О.Е. Сергеева // Гуманитарный вестник. – 2015. – Вып.5 – [Электронный ресурс] – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/247.html> (дата обращения: 10.06.2022).

152. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград : Педагогика, 1994. – 152 с.

153. Сёмич Ю.И. Методика обучения студентов направления подготовки «журналистика» иноязычному письменному высказыванию на основе корпусных технологий: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.И. Сёмич. – Тамбов, 2019. –194 с.

154. Сименс, Дж. Коннективизм: теория обучения для цифровой эпохи / Дж. Сименс // Интерактивное образование, 2018 – с.50-55.

155. Скалкин, В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – Москва: Рус. яз., 1981. — 248 с.

156. Слостенин, В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Слостенин. — Москва: Прометей, 1991. — 246 с.
157. Смирнов, Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках / Ф.О. Смирнов. Дис. ... канд. филол. наук. — Ярославль, 2004.
158. Смирнова Н.В. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования (социоэкономические специальности): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Смирнова. — Санкт-Петербург, 2018. — 222 с.
159. Совет Европы. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. — 2011. — Департамент языковой политики, Страсбург. — 272 с.
160. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базов. курс лекций : пособие для студентов / Е.Н. Соловова. — Москва, 2008. — 123 с.
161. Сорокоумова, Г.В. Знание особенностей современных студентов — основа психологической безопасности образовательной среды вуза / Г.В. Сорокоумова // Психологическая безопасность образовательной среды: материалы международной научной конференции (Нижний Новгород, 20 марта. 2019 г.) — Н. Новгород. НГЛУ. 2019. — с.127-134.
162. Сохранов, В.В. Инновационные педагогические основы развития отечественной системы образования: учебно-методическое пособие / В.В. Сохранов, В.Н. Быковский. — Пенза: Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2007— 85 с.
163. Сысоев, П.В. Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе / П.В. Сысоев // Язык и культура. — 2015. — № 1 (29). — С. 156–168.
164. Сысоев, П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П.В. Сысоев // Язык и культура. — 2012. — № 1. — С. 120–133.

165. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 160–167.

166. Тарева, Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. - № 40. – С. 302-320.

167. Татаурова, Е.М. Развитие умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.М. Татаурова. – Нижний Новгород, 2020. –220 с.

168. Таюрская, Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт. / Н.П. Таюрская // Гуманитарный вектор. – 2015. - №1 (41). – С. 83-87.

169. Тер-Минасова, С.Г. Учитель, ученик, учебник в современной России / С.Г. Тер-Минасова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, издательство. — 2016. — № 4. — С. 130-138.

170. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. / С.В. Титова. – Москва: Икар, 2014. – 240 с.

171. Титова, С.В., Авраменко, А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. / С.В. Титова, А.П. Авраменко. – Москва: Икар, 2014. – 224 с.

172. Титова, С.В. Интеграция социальных сетей и сервисов интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? / С.В. Титова // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – №3. – С. 208–213.

173. Титова, С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика : монография / С.В. Титова. – М.: Эдитус, 2017. – 248 с.

174. Трофимова, Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. / Г.Н. Трофимова – Москва: Изд-во РУДН, 2004. – 436 с.

175. Фазлиахметов, Т.Р., Данилов, А.В., Мухутдинова, Г.И., Турсунова, Н.Б. Использование social media в процессе обучения / Т.Р. Фазлиахметов, А.В. Данилова, Г.И. Мухутдинова, Н.Б. Турсунова // Информатика и образование. – 2020. – № 9. – с. 38–42.

176. Фетенина, Т.Ю. Педагогический диалог субъектов образовательного процесса как фактор социально-культурного развития студентов-первокурсников: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.05 / Т.Ю. Фетенина – Киров, 2012. — 19 с.

177. Фещенко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития / А.В. Фещенко // Гуманитарная информатика: междисциплинарный сборник статей. – 2012. - [Электронный ресурс] – URL: <http://huminf.tsu.ru/jurnal/files/vol7/feschenko.pdf> (дата обращения: 10.06.2022)

178. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. — Москва: Высш. шк., 1989. — 236 с

179. Халяпина, Л.П. Введение в дистанционное обучение иностранным языкам : учеб. пособие для вузов / Л. П. Халяпина – Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2000. – 102 с.

180. Харламенко И.В. Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Харламенко. – Москва, 2020. – 240 с.

181. Хмелидзе, И.Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода : немецкий язык, базовый курс : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.Н. Хмелидзе. – Томск, 2009. – 256 с.

182. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика : научное издание / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
183. Хуторской, А.В. Современная дидактика: (учебное пособие) / А.В. Хуторской. — 2-е изд., перераб. — Москва: Высш. шк., 2007. — 638 с.
184. Чикнаверова, К.Г. Интерпретация и коррекция ошибок в речи изучающих иностранный язык. Обзор зарубежных исследований / К.Г. Чикнаверова // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 3 (128). — С. 129-136.
185. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб.пособие для пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1986. — 221 с.
186. Шимичев, А.С. Организация самостоятельной работы обучающихся по иностранным языкам с применением социальных сетей. / А.С. Шимичев // «Иностранные языки в современном мире». Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции – Казань, 2021. – с.272-277.
187. Шорохова, Е.В. Социально-психологическое понимание личности / Е.В. Шорохова // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва: Наука, 1975. – с. 63-71.
188. Шульгина, Е.М. Методика формирования коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Е.М. Шульгина – Тамбов, 2013. – 22 с.
189. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. — 4-е изд. — Москва: URSS, 2008. — 427 с.
190. Щипицина, Л.Ю. Классификация жанров компьютерно-опосредованной коммуникации по их функции / Л.Ю. Щипицина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - № 114. - 2009. - С. 171-178.

191. Щипицина, Л.Ю. Коммуникативные и медиа-лингвистические подходы к изучению компьютерно-опосредованной коммуникации / Л.Ю. Щипицина // Вестник Челябинского государственного университета. - № 35. – 2009а - С. 155-159.
192. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2011. – 454 с
193. Эльконин, Б.Д. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Б.Д. Эльконин. — Москва: Институт практической психологии «МОДЭК», 2001. — 416 с.
194. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. — 2-е изд. — Москва: БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. — 220 с.
195. Якушина Е.В. Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Якушина. — Москва, 2002. — 198 с.
196. Яроцкая, Л.В. Виды контроля в процессе обучения межкультурной коммуникации / Л.В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Педагогические науки. Актуальные вопросы теории и методики преподавания иностранных языков. — 2012. — Вып. 3 (636). — С. 151 - 162.

**Диагностическая анкета по определению степени готовности к
иноязычному письменному диалогическому общению**

1. Часто ли вы общаетесь в социальных сетях на иностранном языке?
0 – никогда, 1 – редко, 2 – иногда, 3 – часто, 4 – очень часто
2. Сложно ли вам отправить личное сообщение на иностранном языке?
0 – очень легко, 1 – легко, 2 – сложно, 3 – очень сложно
3. Сложно ли вам поддерживать переписку в личных сообщениях на иностранном языке?
0 – очень легко, 1 – легко, 2 – сложно, 3 – очень сложно
4. Сложно ли вам оставить комментарий в открытом профиле на иностранном языке?
0 – очень легко, 1 – легко, 2 – сложно, 3 – очень сложно
5. Сложно ли вам поддерживать переписку в комментариях в открытом профиле на иностранном языке?
0 – очень легко, 1 – легко, 2 – сложно, 3 – очень сложно
6. Испытываете ли вы затруднения в случае присоединения к переписке на иностранном языке новых коммуникантов?
0 – нет, 1 – да
7. Сложно ли вам переписываться одновременно на несколько тем на иностранном языке?
0 – очень легко, 1 – легко, 2 – сложно, 3 – очень сложно
8. Оцените, насколько вам комфортно общаться на иностранном языке устно и письменно.

0 – более комфортно устно, чем письменно

1 – более комфортно письменно, чем устно

2 – комфортно и устно, и письменно

9. Считаете ли вы необходимым уметь выразить свою позицию в письменной форме в социальной сети?

0 –нет, 1 – да

10. Считаете ли вы необходимым уметь вести дискуссию в письменной форме в социальной сети?

0 –нет, 1 – да

11. Часто ли вы испытываете затруднения с пониманием эмоционального фона сообщения, отправленного собеседником?

0 – никогда, 1 – редко, 2 – иногда, 3 – часто, 4 – очень часто

12. Часто ли вы добавляете эмодзи в сообщения?

0 – никогда, 1 – редко, 2 – иногда, 3 – часто, 4 – очень часто

13. Часто ли вы добавляете смайлики в сообщения?

0 – никогда, 1 – редко, 2 – иногда, 3 – часто, 4 – очень часто

14. Стараетесь ли вы сформулировать мысли так, чтобы быть однозначно понятым собеседником?

0 – нет, 1 – да

15. Считаете ли вы необходимым задавать собеседнику вопросы при ведении переписки?

0 – нет, 1 – да

16. Какова, на ваш взгляд, оптимальная длина информативного сообщения в переписке?

1 предложение

2 предложения

3 предложения

любая длина допустима

свой вариант

17. Часто ли вы соблюдаете все правила литературного языка при переписке на иностранном языке?

0 – никогда, 1 – редко, 2 – иногда, 3 – часто, 4 – очень часто

18. Необходимо ли соблюдать все правила литературного языка при переписке на иностранном языке?

Да, необходимо соблюдать всегда

Нет, иногда можно не соблюдать

19. Допустимы ли в разговоре со следующими собеседниками виртуальные аббревиатуры lol, ahaаа?

друзья: да нет

родители: да нет

преподаватели: да нет

декань: да нет

комментарии в официальные паблики: да нет

20. Считаете ли вы необходимым варьировать стиль виртуальной коммуникации при переписке с друзьями и при общении в комментариях в университетском профиле?

0 – нет, 1 – да

**Список наиболее устойчивых аббревиатур виртуального дискурса,
подлежащих усвоению**

1. *Дискурсивные аббревиатуры*

а) Аббревиатуры для сообщения информации:

- AFAIK: as far as I know
- DYK: did you know
- ICYMI: in case you missed it
- TIL: today I learned (*для начала повествования*) (TIL: *новая информация*)
- TMI: too much information (“this may be TMI, but...”)

б) Аббревиатуры для передачи информации:

- JTM: just the messenger
- OH: overheard

в) Аббревиатуры для выражения точки зрения:

- CMV: change my view
- FWIW: for what it’s worth
- FYI: for your information
- IMO: in my opinion
- IMHO: in my humble opinion
- TBH: to be honest
- TBBH: to be brutally honest

г) Аббревиатуры для выражения запроса к собеседнику

- DAE: does anyone else...?
- ELI5: explain it to me like I’m five
- LMK: let me know (lmk what you think)
- TTKU: try to keep up
- WBU: what about you?

- WDYM: what do you mean? (для уточнения позиции собеседника)
- д) Аббревиатуры для выражения несогласия
- BTAIM: be that as it may
 - SMH: shaking my head
2. *Языковые аббревиатуры и сокращения*
- BC: because
 - BTW: by the way
 - IDC: I don't care
 - IDK: I don't know
 - IKR: I know, right
 - IMR: I mean, right
 - IRL: in real life
 - NVM: nevermind
 - Obvs: obviously
 - OFC: of course
 - PPL: people
 - PLS: please
 - RN: right now
 - TY: thank you
 - THX: thanks
3. *Прагматические аббревиатуры*
- FFS: для выражения отчаяния
 - FML: для выражения неприятных эмоций от повествования
 - GOAT: для выражения высшей оценки (greatest of all time)
 - JK: для передачи иронии (just kidding)
 - KK: для выражения согласия (cool, all good, I got it)
 - LOL: для выражения любых положительных эмоций
 - LMAO: чтобы подчеркнуть веселье, радость

- NBD: для выражения несерьёзности либо иронического подчёркивания важности информации (no big deal)
- OMG: для выражение сильной эмоции (Oh, my God)
- ROFL: для выражение сильной положительной эмоции либо веселья/радости
- SRSLY: для выражения крайней степени недоверия либо иронии

Темы асинхронного и синхронного этапов технологии обучения иноязычному письменному диалогическому общению (в экспериментальном обучении)

| Номер цикла технологии | Тема | Законопроект левой партии | Законопроект правой партии |
|------------------------|---|--|--|
| 1 | Nudity | In every beach a part for nudists should be organized. | Nudist beaches should be prohibited. |
| 2 | Politically incorrect jokes | All censure should be prohibited | Jokes about religion should be prohibited from the TV |
| 3 | Sexual harassment | Every wink should be considered a sexual harassment | Compliments of any kind should not be regarded as assaults |
| 4 | Designer babies | Every family should be given a right to intervene in the DNA of their children | Medical institutions should be banned from conducting changes in children's DNA |
| 5 | Animal rights | Every school should provide a menu for vegans | Cattle breeding should be subsidized on a governmental level |
| 6 | Marriage – for better or for worse | Marriage as a form of civil status should be canceled | Divorces can be conducted only with the consent of both partners. |
| 7 | National stereotypes | Every joke on a national basis should be prohibited. | Every citizen should behave according to the values associated with their nationality. |
| 8 | Capital punishment is the only way to deter criminals | Capital punishment should be abolished | Shop-lifting and robbery should be grounds for the capital punishment |
| 9 | Immigration and racism | Every street sign should be doubled in English | Every immigrant should obey cultural norms of their new country |
| 10 | Big Brother is watching | Every company should cancel the arrival checking cards | Video surveillance should be installed on every street. |
| 11 | Anxiety and depression | Bad mood should be considered a possible reason for not going to work. | Antidepressants should not be given to adolescents. |
| 12 | Begging | Free food should be given to beggars at McDonalds every week. | Every beggar should be imprisoned. |

**Результаты измерений уровня сформированности умений
иноязычной письменной диалогической речи по каждому из критериев
на диагностическом и итоговом срезах**

ЭГ:

Студент 1 – Кристина Г.

Студент 2 – Елизавета А.

Студент 3 – Анастасия Т.

Студент 4 – Дарья А.

Студент 5 – Денис С.

Студент 6 – Иван В.

Студент 7 – Александр С.

Студент 8 – Мария Б.

Студент 9 – Дарья С.

Студент 10 – Анжелика К.

Студент 11 – Маргарита С.

Студент 12 – Татьяна Д.

Студент 13 – Дарья В.

Студент 14 – Кирилл Т.

КГ:

Студент 1 – Владимир Б.

Студент 2 – Анастасия М.

Студент 3 – Юлия П.

Студент 4 – Богдан С.

Студент 5 – Самсон У.

Студент 6 – Лейла Н.

Студент 7 – Мария К.

Студент 8 – Александр Е.

Студент 9 – Наталия В.

Студент 10 – Алексей М.

Студент 11 – Константин Я.

Студент 12 – Полина К.

Студент 13 – Диана М.

Студент 14 – Виктория У.

У1. Умение передать прагматическую информацию сообщения виртуальными средствами (текстуальными и визуальными), принятыми в стране изучаемого иностранного языка.

К.1.1. Количественный критерий. Количество средств компенсаторной виртуальной эмоциональности (N – отношение количества использованных средств компенсаторной виртуальной эмоциональности к общему числу отправленных сообщений в рамках одной переписки)

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 5 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 3 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 2 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 2 | 6 | Студент 6 | 4 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 4 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 2 | 8 | Студент 8 | 4 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 2 | 2 | 10 | Студент 10 | 5 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 4 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 2 | 12 | Студент 12 | 5 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 3 | 1 | Студент 1 | 2 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 3 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 3 | 2 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 3 | 4 | Студент 4 | 3 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 3 | 5 | Студент 5 | 2 | 3 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 2 | 6 | Студент 6 | 3 | 2 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 1 | 7 | Студент 7 | 3 | 1 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 2 | 8 | Студент 8 | 4 | 2 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 4 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 4 | 10 | Студент 10 | 4 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 0 | 2 | 11 | Студент 11 | 0 | 3 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 3 | 12 | Студент 12 | 2 | 3 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 2 | 13 | Студент 13 | 2 | 2 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 3 | 14 | Студент 14 | 3 | 3 |

К.1.2. Количественный критерий. Количество реплик, выражающих отношение пишущего к словам собеседника

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 3 | 1 | Студент 1 | 5 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 3 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 2 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 2 | 5 | Студент 5 | 4 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 3 | 6 | Студент 6 | 4 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 3 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 3 | 8 | Студент 8 | 4 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 4 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 3 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 2 | 2 | 11 | Студент 11 | 5 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 2 | 12 | Студент 12 | 5 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 2 | 14 | Студент 14 | 5 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 1 | 1 | Студент 1 | 2 | 2 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 2 | 2 | Студент 2 | 2 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 1 | 2 | 3 | Студент 3 | 1 | 3 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 1 | 4 | Студент 4 | 3 | 2 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 1 | 5 | Студент 5 | 3 | 3 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 2 | 6 | Студент 6 | 2 | 3 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 2 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 2 | 8 | Студент 8 | 2 | 2 |
| 9 | Студент 9 | 2 | 2 | 9 | Студент 9 | 2 | 3 |
| 10 | Студент 10 | 1 | 1 | 10 | Студент 10 | 1 | 1 |
| 11 | Студент 11 | 2 | 1 | 11 | Студент 11 | 3 | 2 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 2 | 12 | Студент 12 | 2 | 2 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 2 | 13 | Студент 13 | 2 | 3 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 3 | 14 | Студент 14 | 3 | 3 |

У2. Умение кларифицировать содержание и эмоциональный фон сообщения собеседника при ведении переписки на иностранном языке.

К.2. Качественный критерий. Использование средств снятия неоднозначности (переспрос, риторическое подтверждение)

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 5 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 2 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 3 | 4 | Студент 4 | 5 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 3 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 2 | 6 | Студент 6 | 4 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 5 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 2 | 8 | Студент 8 | 4 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 2 | 2 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 2 | 2 | 10 | Студент 10 | 4 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 5 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 2 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 4 | 13 | Студент 13 | 4 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 2 | 14 | Студент 14 | 5 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 2 | 1 | Студент 1 | 2 | 2 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 3 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 2 | 2 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 2 | 4 | Студент 4 | 2 | 2 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 4 | 5 | Студент 5 | 2 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 3 | 6 | Студент 6 | 2 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 2 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 3 | 8 | Студент 8 | 2 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 2 | 2 | 9 | Студент 9 | 2 | 2 |
| 10 | Студент 10 | 2 | 2 | 10 | Студент 10 | 2 | 2 |
| 11 | Студент 11 | 2 | 2 | 11 | Студент 11 | 2 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 4 | 12 | Студент 12 | 3 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 2 | 13 | Студент 13 | 2 | 2 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 2 | 14 | Студент 14 | 2 | 2 |

У3. Умение сформулировать реплику письменного диалога на иностранном языке в соответствии с жанром виртуального дискурса.

К.3. Количественный критерий. Количество использованных средств виртуального дискурса (N – отношение числа всех сообщений, содержащих средства виртуального дискурса к общему числу сообщений, отправленных собеседником)

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 1 | 2 | 1 | Студент 1 | 4 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 0 | 1 | 2 | Студент 2 | 5 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 0 | 1 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 0 | 1 | 4 | Студент 4 | 5 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 0 | 1 | 5 | Студент 5 | 4 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 0 | 1 | 6 | Студент 6 | 4 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 0 | 2 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 0 | 1 | 8 | Студент 8 | 5 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 0 | 0 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 0 | 1 | 10 | Студент 10 | 4 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 1 | 1 | 11 | Студент 11 | 5 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 0 | 2 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 0 | 1 | 13 | Студент 13 | 4 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 0 | 0 | 14 | Студент 14 | 5 | 5 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 1 | 2 | 1 | Студент 1 | 1 | 2 |
| 2 | Студент 2 | 1 | 2 | 2 | Студент 2 | 0 | 2 |
| 3 | Студент 3 | 0 | 1 | 3 | Студент 3 | 0 | 1 |
| 4 | Студент 4 | 0 | 1 | 4 | Студент 4 | 1 | 1 |
| 5 | Студент 5 | 0 | 0 | 5 | Студент 5 | 0 | 0 |
| 6 | Студент 6 | 1 | 2 | 6 | Студент 6 | 0 | 2 |
| 7 | Студент 7 | 1 | 1 | 7 | Студент 7 | 1 | 2 |
| 8 | Студент 8 | 0 | 1 | 8 | Студент 8 | 0 | 2 |
| 9 | Студент 9 | 0 | 2 | 9 | Студент 9 | 1 | 2 |
| 10 | Студент 10 | 0 | 2 | 10 | Студент 10 | 0 | 1 |
| 11 | Студент 11 | 0 | 1 | 11 | Студент 11 | 0 | 1 |
| 12 | Студент 12 | 0 | 0 | 12 | Студент 12 | 0 | 0 |
| 13 | Студент 13 | 1 | 1 | 13 | Студент 13 | 1 | 1 |
| 14 | Студент 14 | 0 | 2 | 14 | Студент 14 | 0 | 2 |

У4. Умение орфографически, пунктуационно и грамматически правильно оформить иноязычное письменное высказывание, допуская лишь относительно устойчивые (общепринятые) отклонения от письменной нормы, специфичные для виртуальной среды, в случае, когда они не препятствуют пониманию сообщения.

К.4. Количественный критерий. Относительное число ошибок N (отношение числа совершённых ошибок к общему количеству отправленных сообщений)

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 5 | 4 | 1 | Студент 1 | 5 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 4 | 4 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 3 | 3 | Студент 3 | 4 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 5 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 5 | 4 | 5 | Студент 5 | 5 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 4 | 6 | Студент 6 | 4 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 5 | 5 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 3 | 8 | Студент 8 | 5 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 5 | 4 | 9 | Студент 9 | 5 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 5 | 4 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 5 | 4 | 11 | Студент 11 | 4 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 4 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 5 | 4 | 13 | Студент 13 | 4 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 5 | 4 | 14 | Студент 14 | 4 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 5 | 4 | 1 | Студент 1 | 5 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 3 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 4 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 4 | 4 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 5 | 5 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 4 | 6 | Студент 6 | 4 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 5 | 4 | 7 | Студент 7 | 5 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 3 | 8 | Студент 8 | 4 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 4 | 9 | Студент 9 | 4 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 5 | 5 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 4 | 11 | Студент 11 | 4 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 3 | 12 | Студент 12 | 4 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 5 | 4 | 13 | Студент 13 | 5 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 4 | 4 | 14 | Студент 14 | 5 | 4 |

У5. Умение учесть дискретность письменного диалогического высказывания на иностранном языке, выбрав адекватный размер одного сообщения

К.5. Количественный критерий. Относительное количество предложений N (отношение числа предложений к общему числу отправленных сообщений)

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 4 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 4 | 4 | Студент 4 | 5 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 4 | 5 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 4 | 6 | Студент 6 | 5 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 4 | 4 | 7 | Студент 7 | 4 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 4 | 8 | Студент 8 | 5 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 3 | 9 | Студент 9 | 5 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 3 | 10 | Студент 10 | 4 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 4 | 11 | Студент 11 | 4 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 4 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 4 | 4 | 14 | Студент 14 | 5 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 4 | 5 | 1 | Студент 1 | 4 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 4 | 4 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 3 | 3 |
| 4 | Студент 4 | 4 | 4 | 4 | Студент 4 | 3 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 3 | 5 | Студент 5 | 3 | 3 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 3 | 6 | Студент 6 | 3 | 3 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 4 | 7 | Студент 7 | 3 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 3 | 8 | Студент 8 | 2 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 3 | 2 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 3 | 10 | Студент 10 | 3 | 3 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 4 | 11 | Студент 11 | 4 | 2 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 4 | 12 | Студент 12 | 3 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 3 | 13 | Студент 13 | 4 | 3 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 3 |

Уб. Умение вести диалогическое общение в письменной форме на иностранном языке с учётом поставленной коммуникативной задачи

К.6.1. Количественный критерий. Количество реплик

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 5 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 2 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 4 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 3 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 2 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 2 | 6 | Студент 6 | 5 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 5 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 3 | 8 | Студент 8 | 5 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 2 | 3 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 2 | 2 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 5 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 2 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 3 | 13 | Студент 13 | 3 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 2 | 14 | Студент 14 | 3 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 4 | 2 | 1 | Студент 1 | 3 | 2 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 2 | 2 | Студент 2 | 3 | 2 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 3 | 3 | Студент 3 | 2 | 3 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 3 | 3 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 2 | 5 | Студент 5 | 2 | 2 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 2 | 6 | Студент 6 | 2 | 3 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 3 | 7 | Студент 7 | 2 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 2 | 8 | Студент 8 | 3 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 4 | 9 | Студент 9 | 3 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 2 | 2 | 10 | Студент 10 | 3 | 2 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 3 | 11 | Студент 11 | 3 | 3 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 2 | 12 | Студент 12 | 3 | 2 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 2 | 13 | Студент 13 | 2 | 2 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 2 | 14 | Студент 14 | 2 | 3 |

К.6.2. Качественный критерий. Соответствие содержания диалогического высказывания поставленной коммуникативной задаче

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|-----------|---------|--------|--------------------------------|-----------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 5 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 2 | 2 | Студент 2 | 4 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 3 | 4 | Студент 4 | 5 | 4 |

| | | | | | | | |
|----|------------|---|---|----|------------|---|---|
| 5 | Студент 5 | 2 | 2 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 3 | 6 | Студент 6 | 5 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 2 | 8 | Студент 8 | 5 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 2 | 10 | Студент 10 | 5 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 2 | 11 | Студент 11 | 5 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 3 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 3 | 13 | Студент 13 | 4 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 2 | 2 | Студент 2 | 2 | 2 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 3 | 3 | Студент 3 | 3 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 4 | 3 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 3 | 5 | Студент 5 | 3 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 2 | 6 | Студент 6 | 3 | 3 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 3 | 2 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 2 | 8 | Студент 8 | 3 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 2 | 2 | 9 | Студент 9 | 2 | 2 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 3 | 10 | Студент 10 | 4 | 3 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 4 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 2 | 12 | Студент 12 | 3 | 2 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 3 | 13 | Студент 13 | 2 | 3 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 2 | 14 | Студент 14 | 3 | 3 |

К.6.3. Количественный критерий. Средняя скорость реакции на полученное сообщение (случай синхронного общения)

| Экспериментальная группа до | | | Экспериментальная группа после | | |
|-----------------------------|------------|--------|--------------------------------|------------|--------|
| № | Студент | Синхр. | № | Студент | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 1 | Студент 1 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 2 | Студент 2 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 4 | 4 | Студент 4 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 4 | 5 | Студент 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 6 | Студент 6 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 8 | Студент 8 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 9 | Студент 9 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 4 | 10 | Студент 10 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 11 | Студент 11 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 12 | Студент 12 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 13 | Студент 13 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 4 | 14 | Студент 14 | 4 |

| Контрольная группа до | | | Контрольная группа после | | |
|-----------------------|------------|--------|--------------------------|------------|--------|
| № | Студент | Синхр. | № | Студент | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 1 | Студент 1 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 4 | 2 | Студент 2 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 4 | Студент 4 | 3 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 5 | Студент 5 | 3 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 6 | Студент 6 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 7 | Студент 7 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 8 | Студент 8 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 9 | Студент 9 | 3 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 10 | Студент 10 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 11 | Студент 11 | 3 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 12 | Студент 12 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 13 | Студент 13 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 4 | 14 | Студент 14 | 4 |

У7. Умение выбрать подходящий стиль общения на иностранном языке в зависимости от речевой ситуации.

К.7. Качественный критерий. Выбор подходящего регистра общения и соответствующих ему речевых стратегий в зависимости от речевой ситуации.

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 4 | 2 | Студент 2 | 5 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 4 | 3 | Студент 3 | 4 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 4 | 4 | 4 | Студент 4 | 5 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 5 | 5 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 5 | 6 | Студент 6 | 4 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 4 | 4 | 7 | Студент 7 | 5 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 4 | 8 | Студент 8 | 4 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 3 | 9 | Студент 9 | 5 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 4 | 4 | 10 | Студент 10 | 4 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 4 | 11 | Студент 11 | 4 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 4 | 12 | Студент 12 | 5 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 4 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 4 | 14 | Студент 14 | 5 | 5 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|-----------|---------|--------|--------------------------|-----------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 4 | 4 | 1 | Студент 1 | 4 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 3 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 4 | 3 | Студент 3 | 4 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 4 | 4 | Студент 4 | 3 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 3 | 5 | Студент 5 | 4 | 3 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 3 | 6 | Студент 6 | 4 | 3 |

| | | | | | | | |
|----|------------|---|---|----|------------|---|---|
| 7 | Студент 7 | 4 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 4 | 8 | Студент 8 | 3 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 4 | 9 | Студент 9 | 4 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 4 | 10 | Студент 10 | 4 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 3 | 3 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 5 | 12 | Студент 12 | 4 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 3 | 13 | Студент 13 | 4 | 3 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 3 | 3 |

У8. Умение вступать в интернет-переписку на иностранном языке в качестве инициатора и реципиента и поддерживать её, используя различные коммуникативные триггеры для стимулирования общения на иностранном языке.

К.8.1. Качественные критерий. Диалогичность.

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 4 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 5 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 5 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 3 | 5 | Студент 5 | 4 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 3 | 6 | Студент 6 | 3 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 3 | 8 | Студент 8 | 4 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 4 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 4 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 3 | 11 | Студент 11 | 4 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 3 | 12 | Студент 12 | 4 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 5 | 5 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 3 | 2 | Студент 2 | 3 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 4 | 3 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 3 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 4 | 5 | Студент 5 | 3 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 3 | 6 | Студент 6 | 3 | 3 |
| 7 | Студент 7 | 4 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 3 | 8 | Студент 8 | 5 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 4 | 3 |
| 10 | Студент 10 | 5 | 3 | 10 | Студент 10 | 4 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 3 | 3 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 3 | 12 | Студент 12 | 3 | 4 |

| | | | | | | | |
|----|------------|---|---|----|------------|---|---|
| 13 | Студент 13 | 5 | 3 | 13 | Студент 13 | 4 | 3 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 3 |

К.8.2. Количественный критерий. Процент продуктивных сообщений от общего числа отправленных сообщений

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 2 | 1 | Студент 1 | 5 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 2 | 2 | Студент 2 | 5 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 1 | 3 | 3 | Студент 3 | 5 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 1 | 2 | 4 | Студент 4 | 5 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 1 | 2 | 5 | Студент 5 | 5 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 3 | 6 | Студент 6 | 4 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 1 | 3 | 8 | Студент 8 | 4 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 5 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 2 | 11 | Студент 11 | 4 | 5 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 3 | 12 | Студент 12 | 4 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 1 | 3 | 14 | Студент 14 | 5 | 5 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 3 | 2 | Студент 2 | 2 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 3 | 3 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 2 | 4 | Студент 4 | 2 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 4 | 5 | Студент 5 | 2 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 4 | 6 | Студент 6 | 2 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 5 | 4 | 7 | Студент 7 | 2 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 5 | 3 | 8 | Студент 8 | 2 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 2 | 3 | 9 | Студент 9 | 2 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 5 | 3 | 10 | Студент 10 | 3 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 2 | 3 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 4 | 12 | Студент 12 | 2 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 5 | 4 | 13 | Студент 13 | 5 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 3 | 14 | Студент 14 | 3 | 3 |

К.8.3. Качественный критерий. Частота избегания коммуникативных тупиков

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|-----------|---------|--------|--------------------------------|-----------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 2 | 1 | Студент 1 | 5 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 2 | 2 | Студент 2 | 5 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 3 | 3 | Студент 3 | 5 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 2 | 4 | Студент 4 | 5 | 4 |

| | | | | | | | |
|----|------------|---|---|----|------------|---|---|
| 5 | Студент 5 | 2 | 2 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 3 | 6 | Студент 6 | 4 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 2 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 3 | 8 | Студент 8 | 4 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 3 | 4 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 2 | 11 | Студент 11 | 5 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 2 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 2 | 14 | Студент 14 | 5 | 5 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 4 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 3 | 2 | Студент 2 | 2 | 3 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 2 | 3 | Студент 3 | 3 | 3 |
| 4 | Студент 4 | 2 | 2 | 4 | Студент 4 | 2 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 2 | 4 | 5 | Студент 5 | 2 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 2 | 4 | 6 | Студент 6 | 2 | 3 |
| 7 | Студент 7 | 5 | 4 | 7 | Студент 7 | 2 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 5 | 2 | 8 | Студент 8 | 2 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 5 | 3 | 9 | Студент 9 | 2 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 5 | 2 | 10 | Студент 10 | 2 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 2 | 3 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 4 | 12 | Студент 12 | 2 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 5 | 4 | 13 | Студент 13 | 5 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 2 | 14 | Студент 14 | 3 | 3 |

К.8.4. Количественный критерий. Количество аргументов, приводимых в процессе диалогического общения.

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 1 | 2 | 1 | Студент 1 | 4 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 2 | 1 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 2 | 1 | 3 | Студент 3 | 4 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 1 | 2 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 1 | 1 | 5 | Студент 5 | 4 | 4 |
| 6 | Студент 6 | 1 | 1 | 6 | Студент 6 | 4 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 1 | 7 | Студент 7 | 4 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 1 | 2 | 8 | Студент 8 | 4 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 2 | 2 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 1 | 1 | 10 | Студент 10 | 5 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 2 | 3 | 11 | Студент 11 | 5 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 1 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 1 | 2 | 13 | Студент 13 | 3 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 2 | 1 | 14 | Студент 14 | 4 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 2 | 2 | 1 | Студент 1 | 2 | 2 |
| 2 | Студент 2 | 1 | 1 | 2 | Студент 2 | 1 | 2 |
| 3 | Студент 3 | 1 | 1 | 3 | Студент 3 | 2 | 1 |
| 4 | Студент 4 | 1 | 2 | 4 | Студент 4 | 2 | 3 |
| 5 | Студент 5 | 1 | 1 | 5 | Студент 5 | 1 | 1 |
| 6 | Студент 6 | 1 | 2 | 6 | Студент 6 | 1 | 3 |
| 7 | Студент 7 | 1 | 3 | 7 | Студент 7 | 1 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 1 | 8 | Студент 8 | 1 | 2 |
| 9 | Студент 9 | 1 | 2 | 9 | Студент 9 | 1 | 3 |
| 10 | Студент 10 | 2 | 1 | 10 | Студент 10 | 2 | 1 |
| 11 | Студент 11 | 2 | 2 | 11 | Студент 11 | 1 | 2 |
| 12 | Студент 12 | 2 | 1 | 12 | Студент 12 | 1 | 1 |
| 13 | Студент 13 | 2 | 1 | 13 | Студент 13 | 2 | 2 |
| 14 | Студент 14 | 1 | 2 | 14 | Студент 14 | 2 | 2 |

У9. Умение предвосхитить (антиципировать) реакцию собеседника на сообщение и в соответствии с этим выстраивать собственное высказывание на иностранном языке.

К.9. Качественный критерий. Антиципация реакции собеседника на реплику пишущего

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 4 | 3 | 1 | Студент 1 | 5 | 4 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 4 | 2 | Студент 2 | 4 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 3 | 3 | Студент 3 | 5 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 4 | 3 | 4 | Студент 4 | 5 | 5 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 3 | 5 | Студент 5 | 4 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 3 | 6 | Студент 6 | 5 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 3 | 8 | Студент 8 | 4 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 4 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 4 | 4 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 4 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 3 | 12 | Студент 12 | 5 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 4 | 3 | 14 | Студент 14 | 5 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|-----------|---------|--------|--------------------------|-----------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 3 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 4 | 2 | Студент 2 | 3 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 3 | 3 | Студент 3 | 3 | 3 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 4 | 5 | Студент 5 | 3 | 5 |

| | | | | | | | |
|----|------------|---|---|----|------------|---|---|
| 6 | Студент 6 | 3 | 3 | 6 | Студент 6 | 3 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 4 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 | 3 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 4 | 8 | Студент 8 | 4 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 3 | 3 |
| 10 | Студент 10 | 4 | 3 | 10 | Студент 10 | 4 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 4 | 11 | Студент 11 | 3 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 3 | 12 | Студент 12 | 3 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 3 | 13 | Студент 13 | 3 | 3 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 3 |

У10. Умение определить и нейтрализовать непродуктивные речевые стратегии иноязычного собеседника (политональность).

К.10. Качественный критерий. Анализ речевых стратегий собеседника

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 5 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 4 | 2 | 2 | Студент 2 | 5 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 3 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 4 | 4 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 3 | 3 | 6 | Студент 6 | 5 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 2 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 3 | 3 | 8 | Студент 8 | 5 | 5 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 4 | 9 | Студент 9 | 5 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 4 | 4 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 3 | 11 | Студент 11 | 4 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 4 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 3 | 3 | 13 | Студент 13 | 5 | 5 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 3 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 2 | 2 | Студент 2 | 3 | 2 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 4 | 3 | Студент 3 | 4 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 4 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 3 | 3 | 5 | Студент 5 | 3 | 3 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 4 | 6 | Студент 6 | 4 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 3 | 3 | 7 | Студент 7 | 4 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 2 | 3 | 8 | Студент 8 | 3 | 3 |
| 9 | Студент 9 | 3 | 3 | 9 | Студент 9 | 3 | 3 |
| 10 | Студент 10 | 2 | 2 | 10 | Студент 10 | 2 | 2 |
| 11 | Студент 11 | 3 | 3 | 11 | Студент 11 | 3 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 3 | 3 | 12 | Студент 12 | 4 | 4 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 4 | 13 | Студент 13 | 3 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 4 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 3 |

У11. Умение гибко реагировать на изменение условий ситуации общения, учитывая потенциальную политематичность и полисубъектность письменной диалогической речи на иностранном языке

К.11. Качественный признак. Гибкость в развитии темы и предмета общения

| Экспериментальная группа до | | | | Экспериментальная группа после | | | |
|-----------------------------|------------|---------|--------|--------------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 4 | 4 | 1 | Студент 1 | 4 | 5 |
| 2 | Студент 2 | 3 | 4 | 2 | Студент 2 | 4 | 5 |
| 3 | Студент 3 | 4 | 4 | 3 | Студент 3 | 5 | 5 |
| 4 | Студент 4 | 3 | 3 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 4 | 4 | 5 | Студент 5 | 5 | 5 |
| 6 | Студент 6 | 5 | 5 | 6 | Студент 6 | 5 | 5 |
| 7 | Студент 7 | 4 | 4 | 7 | Студент 7 | 5 | 5 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 4 | 8 | Студент 8 | 4 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 5 | 5 | 9 | Студент 9 | 5 | 5 |
| 10 | Студент 10 | 5 | 4 | 10 | Студент 10 | 5 | 5 |
| 11 | Студент 11 | 4 | 3 | 11 | Студент 11 | 5 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 5 | 12 | Студент 12 | 4 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 4 | 13 | Студент 13 | 4 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 3 | 3 | 14 | Студент 14 | 4 | 4 |

| Контрольная группа до | | | | Контрольная группа после | | | |
|-----------------------|------------|---------|--------|--------------------------|------------|---------|--------|
| № | Студент | Асинхр. | Синхр. | № | Студент | Асинхр. | Синхр. |
| 1 | Студент 1 | 3 | 3 | 1 | Студент 1 | 3 | 3 |
| 2 | Студент 2 | 4 | 4 | 2 | Студент 2 | 4 | 4 |
| 3 | Студент 3 | 3 | 4 | 3 | Студент 3 | 3 | 4 |
| 4 | Студент 4 | 4 | 4 | 4 | Студент 4 | 4 | 4 |
| 5 | Студент 5 | 4 | 3 | 5 | Студент 5 | 4 | 3 |
| 6 | Студент 6 | 4 | 3 | 6 | Студент 6 | 4 | 4 |
| 7 | Студент 7 | 4 | 4 | 7 | Студент 7 | 4 | 4 |
| 8 | Студент 8 | 4 | 4 | 8 | Студент 8 | 4 | 4 |
| 9 | Студент 9 | 4 | 5 | 9 | Студент 9 | 4 | 4 |
| 10 | Студент 10 | 5 | 4 | 10 | Студент 10 | 5 | 4 |
| 11 | Студент 11 | 5 | 3 | 11 | Студент 11 | 5 | 4 |
| 12 | Студент 12 | 4 | 4 | 12 | Студент 12 | 5 | 5 |
| 13 | Студент 13 | 4 | 3 | 13 | Студент 13 | 4 | 4 |
| 14 | Студент 14 | 4 | 4 | 14 | Студент 14 | 4 | 4 |