

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

На правах рукописи

Харапудченко Ольга Владимировна

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ
НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

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

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Обдалова Ольга Андреевна

Томск – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ..... | 17 |
| 1.1. Анализ мировых тенденций научно-образовательной деятельности при обучении иностранному языку студентов магистратуры современного университета..... | 17 |
| 1.2. Лингвистические, когнитивно-дискурсивные, социокоммуникативные характеристики научного дискурса в устной коммуникации..... | 30 |
| 1.3. Дидактический потенциал научно-коммуникативной иноязычной среды для обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу и научной коммуникации..... | 49 |
| Выводы по Главе 1..... | 60 |
| ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ..... | 63 |
| 2.1. Модель обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии..... | 63 |
| 2.2. Содержательная и технологическая характеристика обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии..... | 82 |
| 2.3. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу..... | 113 |
| Выводы по Главе 2..... | 137 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 139 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ..... | 143 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Интеграция России в мировой рынок, глобализация, интернационализация высшего образования привели к необходимости трансформации современных университетов и способов реализации их научно-образовательной деятельности.

Анализ современного состояния общества показывает, что расширяются рамки общения и формы взаимодействия между людьми. Более разнообразной делается как пространственная форма научной коммуникации, так и ее жанровые разновидности. С одной стороны, этому способствовало появление и быстрое распространение в мире коворкинг-центров, в которых создается эргономичное функциональное пространство для эффективной работы профессиональных сообществ. С другой стороны, наблюдается развитие новых форм сотрудничества, построенных на личностном взаимодействии и обмене знаниями между людьми с разным жизненным опытом и профессиональными компетенциями. Помимо этого, ярко прослеживается тенденция к выходу науки за строгие рамки научных центров и академических институтов. Идея популяризации науки выражается в том, что научные результаты доносятся в современной и доступной форме до широкого круга людей, многие из которых не являются специалистами в сфере научной деятельности.

Эти тренды зародились в последнее десятилетие XXI века и пока не нашли преломления в научной литературе и методической интерпретации в контексте обучения иностранным языкам.

Переход на новые Федеральные государственные стандарты высшего образования на основе компетентного подхода (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской) вызвал изменение требований к качеству иноязычной подготовки выпускников магистратуры, особенно в области приоритетных направлений развития науки и техники РФ, чья профессиональная деятельность направлена на

осуществление научно-исследовательских разработок в пространстве глобального межкультурного научного сообщества, закрепленных в ряде компетенций.

В результате, в новых условиях цель программы обучения иностранному языку магистрантов приобретает направленность на формирование у них способности осуществлять эффективную коммуникацию в профессиональной сфере средствами иностранного языка. В частности, магистранты естественнонаучных направлений должны быть готовыми к активному участию в глобализированной научной деятельности. Это выражается в развитии у них особых групп умений, направленных на интеракцию с инокультурными партнерами по коммуникации с целью представления результатов интеллектуальной деятельности в разных ситуациях и форматах научного общения, работу в команде, способствующую успешности реализации актуальных научных и технологических задач в международных исследовательских проектах (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, С.К. Гураль, Б.А. Крузе, М.Г. Евдокимова, Н.Ф. Коряковцева, Г.А. Краснощекова, О.А. Обдалова, Е.Р. Поршнева, К.Г. Чикнаверова, Л.В. Яроцкая).

Проведенный анализ показал, что осуществление научно-исследовательской деятельности в пространстве глобального научного сообщества невозможно без владения устным иноязычным научным дискурсом как эффективным средством общения и продвижения науки и научных результатов в различных форматах на международной арене всеми субъектами научно-исследовательской деятельности, активной частью которых становятся студенты магистратуры.

В контексте выявленных тенденций и новых запросов общества и личности магистрантов особую актуальность приобретает разработка новых образовательных технологий для обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу с тем, чтобы активные методы обучения способствовали организации творческой речевой и мыслительной

деятельности обучающихся, в которой эта деятельность интегрируется с иноязычным контекстом и научно-исследовательскими задачами, привносящими в образовательный процесс проблемность, порождающими активную вовлеченность партнеров речевого общения в иноязычную коммуникацию и способствующими их взаимодействию с учетом контекста ситуации. В этой связи разработка и применение интерактивной технологии при обучении студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу представляются чрезвычайно востребованными.

Степень разработанности проблемы. Следует отметить, что имеется богатая научная база для рассмотрения проблемы обучения иноязычному дискурсу студентов магистратуры. В частности, в центре внимания ученых находятся следующие вопросы: *рассмотрение дискурса с точки зрения его феноменологии в иноязычном образовании* (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борботько, С.К. Гураль, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, Е.С. Кубрякова, М.Л. Макаров, О.А. Обдалова, В.Е. Чернявская, Е.А. Шатурная, G. Brown, G. Yule, T. A. van Dijk); *специфика обучения иностранному языку и качества образования в сфере профессиональной коммуникации* (Н.И. Алмазова, Н.В. Барышников, К.Э. Безукладников, А.А. Вербицкий, М.Г. Евдокимова, Б.А. Жигалев, Н.Ф. Коряковцева, Г.А. Краснощекова, Э.Г. Крылов, Б.А. Крузе, И.В. Леушина, Г.М. Парникова, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, А.А. Прохорова, Т.С. Серова, Л.П. Халяпина, Н.П. Хомякова, Л.В. Яроцкая, T. Hutchinson, A. Waters, H. Widdowson); *общедидактические, психолого-педагогические, организационно-методические и другие своеобразия проектирования образовательной среды* (Н.А. Асташова, К.Э. Безукладников, Е.Н. Дмитриева, Н.Ф. Коряковцева, О.А. Обдалова, П.И. Пидкасистый, Г.В. Сорокоумова, В.А. Ясвин); *особенности проектирования и разработки образовательных технологий, отбора и оценивания технологий обучения* (М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, В.П. Беспалько, И.Л. Бим, В.М. Монахов, М.А. Мосина, Е.С. Полат, В.А. Слостенин, П.В. Сысоев, Ю.Г. Татур, М.А. Чошанов, Е.М. Шульгина);

теоретические аспекты многоуровневой иноязычной подготовки студентов (Б.А. Крузе, Г.А. Краснощекова, А.М. Митяева, Т.Ю. Полякова, Н.П. Хомякова, И.А. Цатурова, К.Г. Чикнаверова, Л.В. Яроцкая).

Однако приходится констатировать, что при анализе диссертационных исследований и научных трудов за последние годы не обнаружены работы, посвященные обучению студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Таким образом, проявляются следующие **противоречия** между:

- потребностью современного общества, выражающейся в высоком спросе на владение магистрами способностью эффективно коммуницировать в условиях глобального научного пространства, осуществлять научно-исследовательскую деятельность в международной среде и недостаточной разработанностью научно-методических основ обучения устному иноязычному научному дискурсу в условиях традиционных занятий по иностранному языку;

- потребностью в повышении эффективности процесса обучения студентов магистратуры иностранному языку как средству иноязычной коммуникации с представителями иных лингвосоциумов и недостаточной представленностью интерактивных технологий, направленных на развитие умений устной научной речи на иностранном языке в учебном процессе;

- значительным лингводидактическим потенциалом интерактивных образовательных условий обучения иноязычной коммуникации, актуализирующих личностный и коммуникативный потенциал обучающихся, и отсутствием научно обоснованной и экспериментально апробированной методики обучения устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Вышеобозначенные противоречия определили **проблему** исследования: какова методика обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии?

Все вышесказанное послужило основанием для выбора **темы** настоящего исследования «**Обучение студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии**».

Целью настоящего исследования является научное обоснование и разработка методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Объект исследования: процесс обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу.

Предмет исследования: методика обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Гипотеза исследования: обучение студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу будет эффективным, если:

- устный иноязычный научный дискурс охарактеризован как цель обучения и реализован в качестве базовой составляющей содержания обучения магистрантов;

- определена номенклатура дискурсивных умений магистрантов, подлежащих целенаправленному формированию при обучении устному иноязычному научному дискурсу, выступающих компонентами дискурсивной компетенции и определяющих способность обучающихся к устной иноязычной научной коммуникации;

- разработана дискурсивно-обусловленная методика обучения устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии, а) направленной на создание условий для овладения обучающимися способами (стратегиями) устной иноязычной научной коммуникации; б) реализуемой комплексом активных методов обучения (метод проектов, обучение в сотрудничестве, тандем–метод, событийно-ориентированное обучение (event-centered learning); в) основанной на сотрудничестве субъектов образовательного процесса; г) имеющей высокий потенциал мотивации, побуждающей к активной самостоятельной познавательной деятельности.

Задачи исследования:

1. Систематизировать современные представления о мировых тенденциях в реализации научно-образовательной деятельности университетами при обучении иностранному языку студентов магистратуры.

2. Провести анализ основных характеристик устного иноязычного научного дискурса и выявить его лингвистические, когнитивно-дискурсивные и социокоммуникативные характеристики в устной коммуникации.

3. Раскрыть понятия «научно-коммуникативная иноязычная среда» и «научно-проектный коворкинг» при обучении магистрантов устному иноязычному научному дискурсу.

4. Разработать и описать модель обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

5. Описать дидактический потенциал интерактивной технологии как образовательной технологии, способствующей эффективности обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу.

6. Провести опытно-экспериментальную проверку эффективности методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Для достижения цели и решения поставленных задач использовался комплекс **методов научного исследования:**

- *теоретические* методы: анализ психологической, педагогической, методической, лингвистической литературы по теме исследования, изучение федеральных документов в области образования;

- *эмпирические* методы: обобщение опыта преподавания иностранных языков для студентов магистратуры, опрос, анкетирование, интервьюирование, беседа, педагогический эксперимент;

- *статистические* методы: количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения с целью определения различий между контрольными и экспериментальными группами, статистическая

обработка полученных данных на основе использования парного и непарного двухвыборочных *t*-критериев Стьюдента проверки гипотезы о разнице средних с разными дисперсиями, *F*-критерия проверки гипотезы о равенстве дисперсий, критерия Колмогорова-Смирнова проверки гипотезы однородности данных, критериев проверки нормальности Крамера-Мизеса, Колмогорова, Шапиро-Уилка, Лиллиефорса, а также построения моделей линейной регрессии.

Методологическую основу исследования составили:

- законодательные и нормативные документы высшего образования;
- положения *компетентностного подхода* (В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, В.А. Болотов, Б.А. Жигалев, И.Л. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Б.А. Крузе, В.В. Сериков, Л.П. Халяпина, Л.В. Хуторской);
- *личностно-деятельностного подхода* к обучению иностранному языку (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.Н. Дмитриева, И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева, В.В. Краевский, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, Н.Н. Нечаев, Е.С. Полат, О.Г. Поляков, К.Г. Чикнаверова);
- *контекстного подхода* в обучении иностранному языку (А.А. Вербицкий, Е.Р. Поршнева, В.Ф. Тенищева; Н.П. Хомякова, Л.В. Яроцкая);
- *когнитивно-коммуникативного подхода* (Н.И. Алмазова, Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.А. Голубева, С.К. Гураль, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, А.В. Щепилова).

Теоретическую базу исследования составили: *современные концепции теории и методики обучения иностранным языкам* (Э.Г. Азимов, М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, Е.Н. Дмитриева, Б.А. Крузе, Н.Ф. Коряковцева, И.В. Леушина, М.А. Мосина, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, К.Г. Чикнаверова, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин, Л.В. Яроцкая, М. Canale, М. Swain, К. Moggow и др.); *концепции обучения иностранному языку для специальных целей* (А.А. Вербицкий, Г.А. Краснощекова, Э.Г. Крылов, Р.П. Мильруд, О.А. Обдалова,

Г.М. Парникова, О.Г. Поляков, А.А. Прохорова, Т.С. Серова, П.В. Сысоев, И.А. Цатурова, К.Г. Чикнаверова, Т. Hutchinson, A. Waters и др.); *положения теории речевой деятельности* (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Н. Нечаев, С.Л. Рубинштейн); *теория межкультурной коммуникации* (О.Г. Оберемко, С.Г. Тер-Минасова и др.); *труды отечественных и зарубежных ученых в области дискурса* (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борботько, С.К. Гураль, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров, О.А. Обдалова, В.Е. Чернявская, Т.А. van Dijk и др.); *исследования по теории языка, речи и текста* (Р.С. Аликаев, М.Н. Кожина, А.Л. Назаренко и др.); *труды по теории жанра* (В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, J.M. Swales); *идеи прагмалингвистики* (I. Kecskes).

Опытно-экспериментальная база исследования: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет», радиофизический факультет. Общее количество участников на разных этапах составило 150 человек. В экспериментальном обучении приняли участие 73 студента магистратуры.

Организация и этапы исследования: научное исследование осуществлялось с 2015 по 2021 годы и включало три этапа.

Первый этап (2015-2017 гг.) – изучение и теоретический анализ методической, педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования, осмысление и постановка проблемы исследования, конкретизация цели и задач, определение предмета и объекта исследования, выдвижение гипотезы; концептуализация понятия «интерактивная технология».

Второй этап (2017-2019 гг.) – научно-методическое описание понятий «интерактивная технология», «научно-проектный коворкинг»; определение номенклатуры дискурсивных умений, входящих в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции, развиваемых на основе интерактивной технологии; разработка алгоритма обучения студентов

магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии; создание модели и методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Третий этап (2019-2021) – практическая реализация предложенной методики обучения; проверка эффективности методики в рамках экспериментального обучения; проведение количественного и качественного анализа результатов обучения; подведение итогов работы, формулирование выводов, литературное оформление диссертационной работы.

Личный вклад автора заключается в разработке структуры диссертационного исследования, в создании методической модели обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии, в разработке алгоритма обучения, в сборе, обработке и интерпретации экспериментальных данных, в подготовке публикаций по теме исследования, в личном участии в апробации и внедрении результатов исследования.

Научная новизна исследования:

- разработана методика обучения устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии, реализующая частнометодические *принципы*: 1) принцип интегративности; 2) принцип создания условий для интерактивной деятельности субъектов образовательного процесса; 3) принцип приоритета активности обучающихся и активизации их когнитивно-дискурсивной деятельности; 4) принцип эффекта интерактивного обучения;

- выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии, способствующие обеспечению целенаправленности и эффективности образовательного процесса: 1) создание научно-коммуникативной иноязычной среды; 2) следование алгоритму,

базирующемся на продуктивной целенаправленной деятельности участников образовательного процесса и их разных видах сотрудничества;

- обоснована необходимость организации обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу в условиях специально организованной инфраструктуры – научно-проектного коворкинга, характеризующейся интерактивностью, насыщенностью социализированной профессиональной деятельности, максимально приближенной к реальной ситуативно-обусловленной коммуникации;

- в терминологическое поле методики обучения иностранному языку введены понятия «научно-коммуникативная иноязычная среда» и «научно-проектный коворкинг» как инновационные формы пространственной организации деятельности субъектов образовательного процесса.

Теоретическая значимость:

- уточнены основные характеристики устного иноязычного научного дискурса в условиях научно-коммуникативной иноязычной среды и новых форм организации коммуникации;

- определена номенклатура дискурсивных умений, входящих в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции, формируемых на основе интерактивной технологии;

- разработана и теоретически описана модель обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии;

- предложено теоретическое обоснование методики обучения устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии;

- предложен алгоритм обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу в условиях организации интерактивной иноязычной коммуникации.

Практическая значимость:

- в образовательный процесс внедрена методика обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии;

- предложены методические рекомендации по обучению студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии;

- разработана и внедрена в процесс обучения система проблемных заданий и упражнений как часть курса «Английский язык для профессионального общения» в системе MOODLE Томского государственного университета для студентов радиофизического факультета;

- разработанная методика обучения на основе интерактивной технологии может быть применена в практике обучения студентов магистратуры разных направлений подготовки иностранному языку, а также на курсах повышения квалификации преподавателей иностранных языков.

Апробация результатов исследования. Основные положения и выводы диссертационного исследования представлены на заседаниях кафедры английской филологии Национального исследовательского Томского государственного университета (2018-2021), образовательных фестивалях «Лучшие образовательные практики ТГУ» (2015 и 2017), конкурсе проектов по совершенствованию образования и научно-исследовательской деятельности НИ ТГУ (2019), выступлениях на международных конференциях: Нижний Новгород (2020), Томск (ТПУ, ТГУ, ТУСУР (2015-2020), Санкт-Петербург (2019), Пенза (2019), выступлениях на всероссийской конференции: Ростов-на-Дону (2020), в публикациях по теме диссертации (из 13 публикаций, 3 – в научных рецензируемых журналах, входящих в перечень Минобрнауки Российской Федерации).

Достоверность и обоснованность научных положений и результатов исследования обеспечивается опорой на исходные фундаментальные концепции и положения, соответствием теоретических, эмпирических и статистических методов исследования цели и задачам работы,

количественным и качественным анализом данных, воспроизводимостью полученных результатов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Методика обучения магистрантов устному иноязычному научному дискурсу контекстно обусловлена спецификой дискурса и организацией иноязычного взаимодействия субъектов образовательного пространства. Дискурсивно-обусловленная методика строится на основе интерактивной технологии, которая: а) направлена на создание условий для овладения обучающимися дискурсивными умениями, входящими в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции; б) реализуется комплексом активных методов обучения (метод проектов, обучение в сотрудничестве, тандем–метод, событийно-ориентированное обучение (event-centered learning); в) основана на активном взаимодействии (взаимообучение, кооперация, обмен идеями при проведении совместного исследования) субъектов образовательного процесса, сопровождающегося иноязычной коммуникацией в научно-коммуникативной иноязычной среде; г) имеет высокий потенциал мотивации.

2. Основой методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу является модель обучения на основе интерактивной технологии.

Предложенная модель включает в себя пять взаимосвязанных блоков-компонентов. Целеполагание модели направлено на формирование у студентов магистратуры дискурсивной иноязычной устной научной компетенции. Теоретический блок отражает ключевые подходы и принципы обучения. В качестве методологической основы в модели выступают взаимодополняющие друг друга подходы: компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный, когнитивно-дискурсивный. На практике данные подходы реализуются в рамках ряда доминирующих принципов: *общеобразовательных* (сознательности, профессиональной направленности,

продуктивности и ситуативности обучения) и *общеметодических* (коммуникативной направленности обучения, функциональности, когнитивной направленности, проблемности). Наряду с указанными принципами обоснованы *частнометодические принципы интерактивного обучения*: 1) принцип интегративности; 2) принцип создания условий для интерактивной деятельности субъектов образовательного процесса; 3) принцип приоритета активности обучающихся и активизации их когнитивно-дискурсивной деятельности; 4) принцип эффекта интерактивного обучения. Данные принципы определяют стратегию и тактику обучения на основе интерактивной технологии. В основу функционально-технологического блока модели положена интерактивная технология. Оценочно-результативный блок определяет эффективность обучения на основе интерактивной технологии.

3. Интерактивная технология является интегративной контекстной событийной технологией, направленной на формирование дискурсивной иноязычной устной научной компетенции магистрантов. Она представляет собой комплекс действий и дидактических средств, реализующийся через встраивание иностранного языка в практику научно-исследовательской работы обучающихся и использование его в качестве средства совместной деятельности в формируемой научно-коммуникативной иноязычной среде на основе применения комплекса активных методов (метод проектов, обучение в сотрудничестве, тандем-метод, событийно-ориентированное обучение (*event-centered learning*) и др.).

4. Устный иноязычный научный дискурс трактуется в исследовании двояко. С одной стороны, он определен целью обучения. С другой стороны, он является базовым элементом содержания обучения магистрантов. На этом основании устный иноязычный научный дискурс рассматривается как с точки зрения процесса речевой деятельности на иностранном языке, вписанной в контекст научно-исследовательской сферы обучающихся, так и с позиции результата этой деятельности. Такое видение данного явления позволяет учесть многообразие стилистических, социокультурных, жанровых и

психологических факторов деятельности субъектов с учетом достижения желаемого результата этой деятельности, репрезентируемого в конкретном англоязычном продукте – тексте (высказывании) определенного жанра (строго академический доклад, научно-популярный доклад в форме научно-популярной презентации, антилекции, научного поединка (Science Slam), сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии).

5. Дискурсивная иноязычная устная научная компетенция магистранта включает следующие группы дискурсивных умений: 1) *когнитивные*, связанные со способностью и готовностью обучающихся создавать и понимать научные тексты разных жанров, выбирать адекватные языковые средства с учетом дискурсивного контекста, использовать типичный для академического языка лексический и грамматический языковой материал и релевантную терминологию; 2) *коммуникативные*, подразумевающие способность и готовность устно представить результаты научно-исследовательской и другой профессиональной деятельности на иностранном языке в соответствии с ситуацией коммуникации и целеполаганием; выбирать подходящие языковые средства с учетом дискурсивного контекста; 3) *интерактивные*, соотносящиеся с умениями взаимодействовать с участниками коммуникации, вести дискуссии на научные и профессиональные темы с учетом контекста коммуникации, оказывать влияние на собеседника, используя *коммуникативно-когнитивные стратегии* убеждения, возражения, уточнения, аргументации, представления информации, направленные на слушателя определенной категории (специалисты/неспециалисты). Развитие данных умений способствует формированию дискурсивной иноязычной устной научной компетенции и определяет способность обучающихся к устной иноязычной научной коммуникации.

Структура работы. Диссертация включает введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, список использованной литературы (198 источников).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

1.1. Анализ мировых тенденций научно-образовательной деятельности при обучении иностранному языку студентов магистратуры современного университета

Для разработки методики обучения студентов магистратуры иноязычному устному научному дискурсу в условиях современной образовательной среды проведем анализ новых тенденций развития общества и трендов в высшем профессиональном образовании, способствующие трансформации научно-образовательной деятельности университетов в глобальном и национальном масштабах.

В настоящее время интеграционные процессы в экономике актуализировали глобальные контексты развития культуры, политики, а также науки и образования [Барышников 2013]. Следует отметить, что ряд глобальных трендов развития современного образования определяется общими мировыми тенденциями и находится под влиянием мировых общественных проблем. Среди мировых тенденций в сфере высшего образования можно выделить *трансформацию* современных университетов мира, способов их научно-образовательной деятельности, изменение содержания, форм и методов обучения, вызванную глобализацией экономики и интернационализацией образовательных сред.

Как отмечает Л.В. Яроцкая, глобализация является объективным основанием интернационализации высшего образования [Яроцкая 2016]. Эти процессы способствовали укреплению научных связей и становлению мирового научного сообщества. Известно, что показателем эффективности университетов является участие ученых и студентов магистратуры и аспирантуры в научно-исследовательской работе в глобальной среде. Зарубежные университеты, занимающие вершину мирового рейтинга среди

университетов, такие, как Массачусетский Технологический Институт, Стэнфордский Университет, Гарвардский Университет, Калифорнийский технологический институт, Кембриджский университет, Кембриджский университет, Лондонский университет, Чикагский Университет, добились уникального качества образования благодаря успешной интеграции исследовательской и учебной деятельности. Исследовательские университеты России ориентируются на эту модель. Среди российских университетов, интегрирующих научную и образовательную составляющую, можно назвать Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет. Более того, Л.К. Сальная подчеркивает, что «научное общение перестало быть привилегией великих ученых-одиночек, самоотверженно служивших науке; науку творят исследовательские группы, лаборатории, «незримые колледжи» [Сальная 2012: 131]. Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р. «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021 – 2030 гг.)» в настоящее время главной задачей российской науки является «выявление больших вызовов и совершенствование системы стратегического планирования, обеспечение конкурентоспособности и научного лидерства Российской Федерации». Понятно, что создание условий для опережающего развития страны за счет получения прорывных результатов фундаментальных и поисковых научных исследований должно строиться на основе так называемого «краудсорсинга» – объединения ресурсов, организационных возможностей и усилий ради достижения воплощения в жизнь конкретных научных, технологических, инновационных проектов. Процесс научного исследования становится коллективным и интернационализированным. В этой связи К.М. Иноземцева отмечает такие тенденции интернационализации, как развитие академической мобильности студентов магистратуры и аспирантуры, а также профессорско-преподавательского состава [Иноземцева

2014]. Кроме этого, происходит мощное развитие международных научных и академических проектов, расширение международного сотрудничества в области науки и образования, конкуренция за получение международных грантов и международные публикации. Следовательно, важным трендом современного образования на уровне магистратуры является подготовка студентов к международному сотрудничеству и конкуренции в научно-исследовательской сфере. Российские вузы также причастны к стратегии интернационализации, которая предлагает широкие образовательные, научные и карьерные возможности выпускникам и студентам технических и естественнонаучных направлений, реализация которых во многом зависит от владения иностранным языком.

Высшее образование находится также под влиянием технологизации, охватившей все сферы деятельности. Технологизация образования в последние десятилетия вылилась в «цифровую революцию» и стала ведущим трендом развития образования. «Сначала информационные, а теперь цифровые технологии кардинальным образом изменили образовательный ландшафт и конфигурацию, способствовали появлению новых сущностей в образовании. Из межличностного коммуникативного процесса оно, по сути, превратилось в технологический процесс» [Тенденции развития высшего образования в мире и в России аналитический доклад-дайджест, 2021: 6].

Другой тенденцией в развитии общества и высшего образования является *информатизация*. Современная цивилизация вступает на принципиально новую ступень развития, называемую информационным или постиндустриальным обществом. Поскольку деятельность в этом обществе требует от специалистов любого профиля умения полноценно использовать новые информационные технологии (ИТ), глобальные компьютерные сети (ГКС) и компьютерные телекоммуникации (КТ) в профессиональной деятельности, технологические инновации стали приоритетной целью реформирования высшего образования, включая Россию [Обдалова 2014; Simpson, Obdalova 2014]. Ключевой инновацией современного

образовательного процесса в мире является широкое внедрение «e-learning» – образование, построенное исключительно на обучении с использованием компьютеров и интернет-технологий. Современное понимание e-learning рассматривает такое обучение как концептуальную основу современного образовательного процесса, реализуемого посредством современных технологий [Рулиене, Сэкулич, Намсараев 2018]. Появившиеся технологии дистанционного обучения представляют собой форму обучения, в которой студенты получили дополнительные возможности обучаться не только на российских образовательных платформах, реализуемых различными университетами, но и пройти курсы в зарубежных университетах.

Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной является еще одной характерной особенностью высшего образования в современном мире. Целью модернизации образования в настоящее время становится последовательное обеспечение приоритета интересов личности и ее развития. Процесс обучения, особенно на уровне магистратуры университета, должен основываться на способности обрабатывать информацию. Известно, что скорость и объем информационного обмена превышают возможности субъекта, которому приходится управлять этой информацией. Студенты нуждаются в умениях превращать информацию в знания, а знания трансформировать в конкретные приложения [Рулиене, Сэкулич, Намсараев 2018]. Ученый И.А. Зимняя подчеркивает, что предмет «иностранный язык» имеет отличия от других дисциплин, поскольку конечный результат обучения иностранному языку студентов неязыковых направлениях подготовки – не усвоение знаний о системе языка, а способность и готовность обучающихся применять иностранный язык для решения конкретных задач [Зимняя 1978]. Отсюда следует, что современный университет должен научить своих выпускников создавать знания и применять их для решения своих профессиональных задач. Важно не только запоминать информацию, необходимо развивать аналитические умения, связанные со способностью

искать и находить информацию, облекать вопросы в четкую форму, находить способы решения задач.

Мы солидарны с позицией команды исследователей Л.Н. Рулиене, Н.Б. Сэкулич, С.Д. Намрасаев, которые утверждают, что наряду с этими навыками, важно уделять внимание культуре общения, развитию коммуникабельности, навыков командной работы, становлению критического мышления и креативности, – то есть развитию soft skills («мягких» навыков) [Рулиене, Сэкулич, Намсараев 2018]. Г.В. Сорокоумова утверждает, что все многообразие навыков (soft skills и hard skills) можно свести к четырем «К»: Креативность, Критическое мышление, Командообразование и Коммуникабельность [Сорокоумова 2019]. «Многие из этих способностей развиваются при тесной интеграции точных и гуманитарных наук» [Рулиене, Сэкулич, Намсараев 2018]. Совершенствовать эти умения особенно важно именно на уровне магистратуры, поскольку на международном рынке труда востребованы магистры, обладающие комплексом компетенций, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми, быстро адаптироваться к изменениям, мыслить вне шаблонов для успешного решения задач. Студенты магистратуры новой формации востребованы на рынке труда, но при подборе сотрудников работодатели сталкиваются с проблемой недостатка у соискателей «soft skills». В этом видится проблема, на решение которой направлено данное исследование.

Переход к компетентностной парадигме вызвал изменение требований к качеству высшего образования и оценке его результатов. Введено понятие «компетенции», которое отличается от умений тем, что всегда сопряжено с психологической готовностью личности к сотрудничеству в процессе решения различных проблем. Компетенции представляют собой динамическую комбинацию знания, понимания, умений, навыков, установок, мотивации и ценностей личности [Байденко 2006]. Целью компетентностного образования является воспитание будущего сотрудника как носителя качеств конкурентной личности.

Соглашаясь с мнением О.А. Обдаловой, мы считаем, что компетентностный подход актуализирует поиск новых технологий, внедрение более эффективных для современной ситуации методов обучения, что в итоге способствует решению проблемы качества образования [Обдалова 2017].

Проведенный анализ современных условий выявил также тенденцию, при которой эффективная коммуникация и «знания как движущая сила экономического роста в глобальном контексте» становятся целью и средством общественного развития, катализатором инноваций и международного обмена [Глобализация 2007: 7]. Появляются новые формы социализированной профессиональной деятельности, такие, как кроудсорсинг, нетворкинг и коворкинг, направленные на то, чтобы максимально быстро и эффективно решать сложные профессиональные задачи на основе совместной деятельности субъектов. Отметим, что за счет появления этих инновационных гибких форм социализированной профессиональной деятельности происходит расширение рамок общения между людьми; более разнообразной делается инфраструктура научной коммуникации. Ее направленность приобретает особый характер, выражающийся в стремлении к совместной работе и максимально быстрому и эффективному решению сложных жизненных или профессиональных задач. Эти новые формы деятельности зародились лишь в последнее десятилетие XXI в. и пока не нашли в научной литературе методической интерпретации в контексте обучения иностранному языку. Лишь в немногих работах рассмотрены общие характеристики и образовательный потенциал коворкинга в контексте обучения педагогов на родном языке [Игнатьева, Мольков 2016] или создания коворкинговой виртуальной среды вуза [Виртуальный кластер 2019; Любченко, Ганичева, Каитов 2018].

Актуальность проблемы разработки методики обучения студентов магистратуры английскому языку как средству их научно-профессиональной реализации обусловлена также решением государственной общественно-значимой задачи по подготовке высококвалифицированных кадров «в

условиях радикальных технологических, социокультурных и других изменений» [Программа фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021 – 2030 годы), Распоряжение от 31 декабря 2020 года №3684-р], оказывающих непосредственное влияние на успешность коммуникации. Новый горизонт государственной политики в области науки определяет приоритет фундаментальных исследований, направленных на обеспечение конкурентоспособности и научного лидерства Российской Федерации в период 2021 – 2030 гг. Новые приоритетные направления развития науки и техники, обозначенные Правительством РФ, охватывают в первую очередь фундаментальные направления – естественные науки, без которых невозможно обеспечить лидерство России в области инновационных технологий [Об утверждении Программы ...2020; Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники...2011].

Федеральные государственные стандарты высшего образования на компетентностной основе (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской) привели к коренной модернизации иноязычной подготовки выпускников университетов, в частности, магистрантов. В настоящее время, согласно новым ФГОС, в магистерских программах доминантным ядром выступает именно научное исследование, поскольку целью данного уровня высшего образования является совершенствование способности студентов магистратуры осуществлять профессиональную, в том числе, научно-исследовательскую деятельность в межкультурном пространстве мирового научного сообщества. Это закреплено в ряде компетенций. Отметим, что универсальные компетенции (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК) выделены с учетом профиля или специализации обучающихся [Игнатъев 2019].

Основной целью обучения иностранному языку студентов университета является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Зарубежные ученые включают в состав коммуникативной компетенции грамматическую,

социолингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенции [Canale, Swain 1980]. Н.Н. Нечаев определяет коммуникативную компетенцию как «способность адекватно действовать в конкретных многообразных речевых ситуациях, умение проявлять гибкость в общении, способность к сотрудничеству и преодолению конфликтов, умение «работать в команде» [Нечаев 2017: 125].

На уровне магистратуры цель обучения иностранному языку – совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция приводит обучающихся к овладению способами ведения профессионального диалога с соблюдением требований общей и профессиональной культур в ситуациях межкультурной коммуникации с использованием иностранного языка. Е.М. Шульгина определяет иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию как свойство личности осуществлять коммуникацию, которое включает коммуникативные способности, знания и умения, а также опыт деятельности в сфере профессионального общения [Шульгина 2014]. Многие ученые разделяют точку зрения о том, что иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция является способностью решать профессиональные задачи, используя иностранный язык в рамках диалога культур [Алмазова 2003; Коряковцева 2016; Нечаев 2017]. Данная компетенция, в свою очередь, состоит из ряда субкомпетенций. Так, Г.А. Краснощекова считает, что иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция имеет двухкомпонентную структуру, включающую: коммуникативный компонент (социокультурная, лингвистическая, речевая, тестовая, компенсаторная, информационно-техническая, самообразовательная компетенции) и профессиональный компонент (предметная и исследовательская компетенции) [Краснощекова 2016]. М.Г. Евдокимова в составе иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции выделяет такие составляющие, как иноязычную профессиональную *лингвистическую, социолингвистическую,*

социокультурную, дискурсивную, социальную, стратегическую компетенции [Евдокимова 2007].

Изменения в высшем образовании коснулись также его уровней. Исследователи А.К. Крупченко и А.Н. Кузнецов выявили два этапа профессионально ориентированного обучения иностранным языкам на уровне бакалавриата: коррекционной систематизации (I-II курсы) и профессионализации (студенты III-IV курсов) и этап научно-коммуникативной прагматизации на уровне магистратуры [Крупченко, Кузнецов 2015]. Авторы предполагают, что можно говорить о фактической идентичности языковой подготовки в магистратуре и аспирантуре. Мы отмечаем, что такой подход к определению содержания профессиональной иноязычной подготовки является весьма продуктивным, поскольку помогает лучше понять специфику обучения иностранному языку на втором уровне обучения в университете – уровне магистратуры. Рассмотрим этот вопрос более детально. Если на уровне бакалавриата на первом этапе (1-4 семестры) формируется коммуникативная компетенция, достаточная для общения в бытовой, деловой и академической сферах, на втором этапе (5-6 семестры) вводится иностранный язык специальности, на третьем этапе (7-8 семестры) совершенствуется иноязычная коммуникативная компетенция для деятельности по изучению международного опыта в области профессиональной коммуникации, то академическая дисциплина «Английский язык для профессионального общения», реализуемая в магистратуре, направлена на овладение иноязычным общением в профессиональной (научной) деятельности, когда изучаемый иностранный язык является и целью обучения, и средством профессионального развития [Базанова 2013; Обдалова 2017; Тенищева 2008]. Н.Н. Нечаев подчеркивает, что уровень магистратуры – уровень специализированной подготовки, связанной с освоением методов и методик исследовательской деятельности, способствующей развитию практико-ориентированных знаний и умений на более высоком уровне [Нечаев 2017]. Как уже подчеркивалось выше, магистр должен обладать коммуникативной

компетенцией, необходимой для деятельности в ситуациях межкультурного сотрудничества в научно-профессиональной сфере [Виленский, Образцов, Уман 2004].

В современном информационном обществе необходимость в едином языке общения приобрела первостепенное значение. Несомненно, из-за своего распространения таким языком является английский, владение которым на уровне активного пользователя становится и требованием, и нормой одновременно. В этих условиях наблюдается беспрецедентная востребованность владения английским языком не просто как иноязычным кодом, но и как эффективным средством продвижения науки и научных результатов на международной арене всеми субъектами научно-исследовательской деятельности, активной частью которых в настоящее время становятся студенты магистратуры.

Публикации последних лет, посвященные иноязычной подготовке магистрантов [Базанова 2013; Колябина 2019; Краснощекова 2006; Митяева 2007; Полякова 2014; Хомякова 2015; Чикнаверова 2017; Яроцкая 2018; Ястребова 2015] и наш собственный многолетний опыт преподавания иностранного языка в магистратуре студентов по направлению 03.04.03 «Радиофизика» позволяют утверждать, что магистратура – качественно новый уровень образования, важнейшими характерными особенностями которого являются:

- значительный уровень погружения магистрантов в осваиваемую предметную область, углубления и развития профессиональных теоретических знаний, их применении на практике;
- нацеленность на исследовательскую деятельность;
- выполнение деятельности, основанной на самостоятельно полученном знании, а также направленность на индивидуальный уровень достижений;

- зрелость студенческой аудитории, что выливается в наличие более богатого по сравнению с бакалаврами жизненного опыта и фоновых знаний, а также опыта профессиональной деятельности;
- более высокий уровень мотивации к научной и академической деятельности, стремление добиться конкретных целей, например, достичь определенного социального и профессионального статуса и др.;
- более «зрелые» ментальные функции и мыслительная культура магистрантов, сформированные за время обучения в бакалавриате (специалитете);
- в основном сформированная лингво-когнитивная база иноязычного научного дискурса.

С другой стороны, зачастую студенты приходят в магистратуру с разным уровнем владения иностранным языком (как общим, так и специальным), имеют разные стартовые условия (при смене специализации) и разные цели (некоторые магистранты ориентируются на практическую работу по специальности, другие – на научную деятельность).

Более того, трудоемкость курса «Английский язык для профессионального общения» в настоящее время определяется в соотношении 30 % контактной и 70 % самостоятельной работы, что требует от преподавателя создания новых условий, способствующих реализации всех целей и задач иноязычного образования.

Краткий анализ отличительных особенностей обучения в магистратуре позволяет предположить, что повышается значимость таких педагогических принципов, как профессиональной направленности, сознательности, творческой активности, индивидуализации и дифференциации, коммуникативной направленности и проблемности, которые реализуются в рамках *общепедагогических подходов* (компетентностный, личностно-ориентированный, профессионально ориентированный).

Поэтому формы организации учебного процесса должны соответствовать формам профессиональной деятельности выпускников

магистратуры. В связи с этим мы, вслед за Е.М. Базановой, считаем целесообразным не ограничиваться моделированием будущей профессиональной деятельности выпускников, а вовлекать магистрантов в реальную научно-профессиональную деятельность [Базанова 2013]. Это приводит к необходимости делать акцент на применении образовательных технологий, направленных на интеграции исследовательской деятельности студентов магистратуры в иноязычную подготовку, вовлекая их в научно-исследовательскую работу как активных ее субъектов и пользователей английского языка. Важно, чтобы преподаватель английского языка на этом уровне высшего профессионального образования строил субъект-субъектные отношения между всеми участниками образовательного процесса и задавал вектор профессионально направленному обучению.

Для этого важно инициировать активную позицию магистрантов по отношению к науке как творческому процессу, имеющему как своего потребителя, так и свою лично значимую цель. Творческий характер научной деятельности в информационном обществе требует создания особых условий учебного процесса, которые способны пробудить в обучающихся любознательность, дерзость первооткрывателя, пытливость и способность отстаивать свои научные позиции.

Указанные выше коренные изменения в обществе неизбежно ведут к тому, что английский язык как язык глобальной коммуникации начинает играть решающую роль в профессиональной подготовке выпускников магистратуры университета [Прохорова 2014]. В условиях пристального внимания к повышению качества иноязычной подготовки выпускников магистратуры становится остро необходимо выявить методико-педагогические условия, способствующие актуализации профессиональных компетенций и продуктивному обучению магистрантов иностранному языку и их способности выступать в качестве субъектов иноязычной коммуникации в международном профессиональном сообществе.

Как показал проведенный нами анализ образовательной деятельности в новых условиях, качество иноязычного университетского образования становится не только фактором личного успеха студентов магистратуры, но и влияет на экономическое развитие государства. В новых условиях цель программы обучения иностранному языку магистрантов приобретает направленность на формирование у них способности осуществлять научно-исследовательскую деятельность в глобальном поликультурном научном пространстве, эффективную коммуникацию в профессиональной сфере средствами иностранного языка. Такие коренные изменения привели к необходимости пересмотра не только содержания образовательных дисциплин, но и их реализации на методическом уровне.

Таким образом, анализ образовательных условий при обучении в магистратуре современного университета выявил потребность в организации обучения иностранному языку студентов с учетом новых требований, в том числе к качеству профессиональной подготовки магистрантов всех направлений. В настоящее время становится остро необходимо выявить организационно-педагогические условия, способствующие актуализации профессиональных компетенций и продуктивному обучению магистрантов иностранному языку и их способности выступать в качестве субъектов иноязычной коммуникации в международном профессиональном сообществе.

На основании вышесказанного можно утверждать, что в будущей профессиональной деятельности выпускники магистратуры должны будут демонстрировать способность применять знания в практических ситуациях научно-профессионального общения. Однако, для того чтобы общаться «недостаточно знать язык, систему языка, нужно знать, как им пользоваться в определённом контексте и в определенной коммуникативной ситуации» [Обдалова, Харापудченко 2018: 89]. Таким образом, в настоящее время возникает потребность обучать студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу с учетом его различных характеристик, которые мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.2. Лингвистические, когнитивно-дискурсивные, социокоммуникативные характеристики научного дискурса в устной коммуникации

В данном параграфе мы рассмотрим ключевые понятия диссертационного исследования, такие, как «дискурс», «научный дискурс», «устный иноязычный научный дискурс», «речевая деятельность», «научный текст».

В традиционном обучении иностранному языку текст является и носителем информации, и образцом использования языкового материала в речи. Однако с позиций компетентностного подхода к обучению академическому общению на английском языке и современных лингвистических прагматико-ориентированных подходов выделение этих функций недостаточно. Особенностью современного этапа обучения иностранному языку является также опора на дискурсивный подход, который закрепляет за иноязычным дискурсом роль носителя информации и единицы коммуникации при обучении иностранному языку. Поскольку главным в коммуникации является достижение коммуникативных целей, дискурс, в отличие от текста, является «образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами» [Елухина 2002: 10].

На современном этапе развития науки понятие «дискурс» становится одним из ключевых терминов в теоретических и прикладных исследованиях в различных областях, включая теорию и методику преподавания иностранных языков. В начале 70-х гг. XX в. это понятие имело несколько толкований, например, «текст», «устный текст», «диалог», «связная группа высказываний» [Николаева 1978]. В современной лингвистике дискурс трактуется как «сложное коммуникативное явление», объединяющее в себе «что сказать» и «как сказать» [Обдалова, Минакова, Соболева 2017: 206].

Мы разделяем мнение ученых, которые определяют дискурс как сложное коммуникативное явление, включающее в дополнение к тексту, еще и экстралингвистические факторы: знания о мире, цели, установки и мнения адресата и адресанта, др. [Гураль 2009; Dijk 1997]. Выдающийся исследователь в области теории дискурса Т.А. ван Дейк полагает, что дискурс можно рассматривать с точки зрения использования языка в речи; передачи идей и убеждений (коммуникация); интеракция в социально-обусловленных ситуациях [Dijk 1997].

Многогранность понятия дискурс связана с рядом обстоятельств, в рамках которых он порожден. Среди таких факторов, можно перечислить:

- а) знания о мире, цели автора и получателя дискурса,
- б) социокультурный контекст дискурса;
- в) соотношение ролей между автором дискурса и его получателем;
- г) жанровые особенности коммуникации;
- д) предшествующий опыт общения в заданном социальном и профессиональном контексте [Амерханова 2017; Гураль 2009; Обдалова 2017; Серова, Руцкая 2010].

Ученые О.А. Обдалова, Л.Ю. Минакова и А.В. Соболева определяют дискурс как «языковую форму коммуникативного содержания интеракции между собеседниками, лингвистическим компонентом которого является текст, а экстралингвистическим компонентом выступает контекст» [Обдалова, Минакова, Соболева 2017: 209].

На основании обобщения воззрений Н. Д Арутюновой, В.Г. Борботько, С.К. Гураль, Т. А. ван Дейка, Е.С. Кубряковой, А.А. Кибрика, Т.В. Мордовиной, В.В. Петрова, В.Е. Чернявской [Арутюнова 1990; Борботько 1981; Гураль 2009; Дейк 1989; Кубрякова 2000; Кибрик 2009; Мордовина 2013; Петров 1989; Чернявская 2006] мы также понимаем дискурс как многогранное коммуникативное проявления речевой деятельности, включающего текст в совокупности всех его экстралингвистических факторов, необходимых для понимания текста.

Вслед за И.А. Зимней мы определяем речевую деятельность как «активный, мотивированный, целенаправленный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [Зимняя 2001: 51]. В речевой деятельности выделяют средства (языковую систему) и способ формирования и формулирования мысли (речь) посредством языка. Речевая деятельность реализуется в разных видах – чтение, говорение, письмо, аудирование. Речь как средство общения может выступать в двух процессах. С одной стороны, речь может формулировать мысль в форме высказывания, передающего информацию собеседнику. В этом случае мы говорим о кодировании высказывания, сводящегося к воплощению мысли в систему кодов языка. С другой стороны, происходит обратный процесс со стороны слушающего – декодирование высказывания, иначе говоря, анализ воспринимаемого высказывания, превращение развернутого высказывания в свернутую мысль. Этот путь от речи к мысли называется процессом понимания [Лурия 2006]. Содержание речи является результатом трех психических процессов: извлечение из памяти, воображения, мыслительной деятельности.

Дискурс разворачивается в рамках определенного социального контекста, соответствующего пониманию дискурса как «речи, погруженной в жизнь» [Арутюнова 1990: 136-137]. Существуют различные подходы к выделению типов дискурса. В.И. Карасик с позиции социолингвистики выделяет персональный (лично-ориентированный) и институциональный типы дискурса [Карасик 2002]. Также дискурс классифицируют по сфере и среде общения, выделяя бытовой, научный, политический, деловой, профессиональный. Существует и национально-лингвокультурный параметр для классификации дискурса. Например, выделяют «русский национальный дискурс, английский дискурс, испанский дискурс» и т.п. [Ревзина 2005]. По мнению В.С. Григорьевой, классификация дискурсов осуществляется также на

соотнесении с типами речи в зависимости от макроинтенции говорящего. Так, можно выделить информационный, аргументативный, экспрессивный и социально-ритуальный дискурсы [Григорьева 2007].

В.С. Григорьева утверждает, что *информационное общение* нацелено на сообщение или передачу информации; *аргументативная коммуникация* – это общение между людьми или отдельным человеком с аудиторией с целью воздействия на собеседников; целью *социально-ритуальной коммуникации* является поддержание принятых в данном обществе форм речевого взаимодействия; *экспрессивная коммуникация* связана с передачей взглядов, чувств, установок участников общения. Как правило, под общением понимают межличностное взаимодействие, а под коммуникацией – информационный обмен в обществе.

Ученый А.А. Кибрик выделяет типы дискурса на основе модуса (канала передачи информации), категории формальности, жанра, функционального стиля. По мнению А.А. Кибрика, можно выделить устный, мысленный и письменный типы дискурса на основе модуса (канала передачи информации) [Кибрик 2009]. Ученый подчеркивает, что морфосинтаксическими и лексическими характеристиками обладают не целые дискурсы, а «фрагменты дискурса, или типы пассажей» [Кибрик 2009: 9]. Ученый объясняет, что в литературе выделяют такие пассажи, как «повествовательный (нарративный); описательный (дескриптивный); объяснительный (экспозиторный); инструктивный; убеждающий (аргументативный)» [Кибрик 2009: 9].

После рассмотрения разных параметров к дифференциации типов дискурса, мы составили таблицу классификации дискурса (Таблица 1).

Параметры классификации типов дискурса и виды дискурса

| тип речи | модус | тип изложения | категория формальности | национально-лингвокультурный параметр |
|----------------------|------------|---------------------------------|---|---------------------------------------|
| информационный | устный | повествовательный (нарративный) | лично-ориентированный: • бытовой | русский национальный |
| аргументативный | письменный | инструктивный | институциональный: • научный • политический • деловой • профессиональный • др. | английский |
| экспрессивный | мысленный | описательный (дескриптивный) | | испанский |
| социально-ритуальный | | объяснительный (экспозиторный) | | др. |
| | | убеждающий (аргументативный) | | |

В нашем исследовании мы фокусируем свое внимание на *научном дискурсе*. Ученые отмечают, что основной целью научного дискурса является производство и передача знаний о проведенном научном исследовании [Карасик 2002; Амерханова 2018], а также обсуждение научных результатов. Специфика научного дискурса подчиняется законам логики и прагматики.

Сферу науки характеризует стремление к максимально обобщенному, объективному характеру. Обобщая воззрения Л.К. Сальной [Сальная 2012], Н.А. Буре и др. [Основы научной речи 2003] об особенностях научного стиля, мы выделяем следующие характерные особенности: «точность, лаконичность, выразительность, логичность, ясность, обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения, доказательность; объективность; насыщенность фактической информацией; однозначность; нейтральность; полнота высказывания, понятийное и речевое соответствие автора научной речи читателю или слушателю» [Обдалова, Харापудченко 2019: 112].

Однако отметим, что устная научная речь многопланова. С одной стороны, она отличается научным изложением, чёткой аргументированностью и логической структурой. С другой стороны, устная научная речь испытывает влияние устно-разговорной формы общения. В настоящее время в научный язык активно проникают элементы разговорного стиля, диалога, устной спонтанной речи и др. [Обдалова, Харापудченко 2019]. В этой связи очень важно рассмотреть научно-популярный подстиль научного стиля речи. Многие ученые, например, М.Н. Кожина, полагают, что научно-популярный стиль является подстилем научного стиля. С одной стороны, являясь разновидностью научного стиля, научно-популярный дискурс манифестирует собой ключевые особенности, свойственные для научного стиля, поскольку посредством него передаются «знания, добытые в сфере научной деятельности» [Кожина 1993:121]. Ученый отмечает, что отличиями научно-популярных текстов от научных являются простота изложения научного материала, экспрессивность и образность речи и некоторые другие особенности [Кожина, 1993]. Авторы научно-популярного дискурса широко используют диалогизацию для создания естественной атмосферы общения с реципиентами. Профессор А.Л. Назаренко утверждает, что научно-популярный дискурс обладает разнообразным диапазоном языковых средств и сочетает в себе несколько функциональных стилей речи: научный, художественный и разговорный [Назаренко 2000].

Устный научный дискурс иногда называют академическим красноречием. Для описания устного научного дискурса необходимо рассмотреть особенности научной речи в устной форме. По определению С.Л. Рубинштейна, «речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка; речь – это язык в действии» [Рубинштейн 1999: 454]. По мнению О.А. Лаптевой [Лаптева 1985], устная научная речь представляет собой устное интеллектуализированное общение с разной аудиторией на темы специальности. Устная научная речь характеризуется «тематической цельностью сообщения, а также наличием

четко выраженных логических отношений между частями высказывания» [Обдалова, Харапудченко 2019]. Она является более сокращённой по сравнению с письменной благодаря передаче мысли через интонацию и непосредственного восприятия ситуации [Выготский 1956].

Устная речь складывается из взаимосвязанных умений: умения говорить на языке и умения понимать речь собеседников. Другими словами, устная речь состоит экспрессивной и рецептивной частей [Образцов, Иванова 2005].

Устная речь реализуется в двух формах – диалогической и монологической. Подчеркнем, что для обучения студентов устному иноязычному дискурсу важным представляется описать обе эти формы. Согласно определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, монологическая речь представляет из себя «форму речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников)» [Азимов, Щукин 2009: 147]. Исследователь А.В. Назарова отмечает, что необходимо произвести специальный отбор языковых средств для создания монолога [Назарова 2018]. Ученые О.Г. Оберемко и В.К. Казакова подчеркивают, что в монологе наблюдается четкое произношение с наличием пауз и правильной интонации [Оберемко, Казакова 2019]. Основными характеристиками монолога по сравнению с диалогом являются: развёрнутость и продуманность высказывания, целенаправленность, непрерывный характер логичность, адресность, подготовленность, контекстность [Азимов, Щукин 2009; Назарова 2018]. Как известно, существует несколько разновидностей монолога:

- монолог-рассуждение;
- монолог-описание;
- монолог-повествование;
- монолог-сравнение;
- монолог-реферирование [Родоманченко, Соловова 2012].

Для научного дискурса характерно использование монолога-описания и монолога-рассуждения. По мнению П.И. Образцова и О.Ю. Ивановой, для монологического общения необходимо владеть такими способами изложения,

как описание, рассуждение, доказательство, сообщение. Следовательно, необходимо формировать у студентов соответствующие умения [Образцов, Иванова 2005].

Итак, основная форма общения в устной научной речи – монолог, но, по сути, эта речь тоже диалогична, поскольку она строится с учетом ответных реакций адресата (понимание/непонимание реципиентов, их согласие/несогласие, подготовленность/неподготовленность, и т.п.) [Обдалова, Харापудченко 2019].

Выделяют такие характеристики диалога, как краткость и простота высказываний, наличие неречевых средств общения (мимика, жесты), спонтанность и мотивированность речи, наличие готовых языковых форм (клише), в диалоге наблюдается быстрота продуктивности и рецептивности, наличие разных вопросов и ответной реакции на реплику, эллиптических предложений [Азимов, Щукин 2009; Серова, Руцкая 2010; Оберемко, Казакова 2019; Brown, Yule 1983]. Научить диалогической речи – значит научить не только задавать вопросы и отвечать на них, но и обмениваться репликами самого разного характера. Подчеркнем, что особое значение при продуцировании и рецепции диалогической речи имеют экстралингвистические средства (коммуникативная цель участников общения, наличие общих фоновых знаний, и т.д.). Таким образом, диалогическая речь является ситуативной, так как ее содержание может быть понятна лишь в коммуникативной ситуации, в которой она реализуется [Оберемко, Казакова 2019].

Отметим, что коммуникативная ситуация имеет важное значение для реализации любого устного общения. Коммуникативная ситуация включает в себя общающихся, их статус и отношения между ними, время и пространство коммуникации, цель и предмет общения, степень подготовленности субъектов общения [Обдалова, Харапудченко 2019]. Данные составляющие коммуникативной ситуации оказывают огромное влияние на порождение и

восприятие речевого произведения, особенно важна «роль самих субъектов общения» [Серова, Руцкая 2010: 151].

В научном общении очень популярна также *полилогическая* речь. Ученые О.Г. Оберемко и В.К. Казакова определяют полилогическую речь как групповую речь, в которой задействованы более двух человек. Что касается содержания полилогической речи, здесь наблюдается большая схожесть с монологической речью, так как групповая речь состоит из микромонологов [Оберемко, Казакова 2019].

В настоящий момент публичная коммуникация, в том числе научная коммуникация, характеризуется обязательным осуществлением обратной связи с аудиторией. Таким образом, хотя традиционно монолог и диалог противопоставляются, в сущности, монолог – это частный случай диалога. Мы поддерживаем точку зрения М.М. Бахтина, который считал, что «каждая реплика диалога сама по себе монологична, а каждый монолог является репликой большого диалога» [Бахтин 1979: 296]. Как устная монологическая, так и устная диалогическая речь, располагают помимо средств языковых кодов еще целым рядом выразительных средств или маркеров. К ним относятся такие маркеры, как интонация, выделение голосом отдельных компонентов текста, использование системы пауз и т.д. [Лурия 2006]. Для устной речи очень важна кинесика (жесты, мимика, выражение лица, жестикуляция, визуальная коммуникация (движение глаз, взгляды)). Эти средства национально окрашены и несут большую информационную нагрузку. Требуется целенаправленное формирование знание этих средств для развития межкультурной компетенции и обучения устному иноязычному научному дискурсу студентов. Например, для англоязычного дискурса характерна стратегия дистанцирования [Кузьменкова 2018].

Отметим также, что устный дискурс характеризуется синхронностью коммуникации, то есть непосредственным взаимодействием участников общения, наличием контакта во времени и пространстве. Ученый А.А. Кибрик, описывая устный дискурс, приходит к выводу, что

продуцирование речи и ее понимание происходят синхронизировано, то есть речь порождается фрагментами, которые отделены друг от друга паузами. Эти «кванты» имеют признаки завершенности и автономности (единый интонационный рисунок, наличие главного акцента, темповый и громкостный паттерны) [Кибрик 2009]. В устном дискурсе имеет место «вовлеченность» говорящего и реципиента в ситуацию, что отражается на их мыслительных процессах и эмоциях и т.д. [Кибрик 2009].

Рассмотрим характерные особенности устного англоязычного дискурса. Многие исследователи изучали и описывали этот вид дискурса [Виссон 2005; Кузьменкова 2011; Кузьменкова 2018; Ларина 2004; Тер-Минасова 2007]. К специфическим чертам устного англоязычного дискурса можно отнести: «лаконичность, предпочтение простых предложений сложным; некатегоричность, проявление уважения личной автономии или *privacy*, допустимость, даже желательность юмора в коммуникации позитивность, нежелательность отрицания, негативных конструкций допустимость и даже желательность юмора в коммуникации во время презентаций и т. п.; высокая степень условности речевого этикета по сравнению с русскоязычным дискурсом» [Обдалова, Харापудченко 2018: 102], высокая степень условности речевого этикета по сравнению с русскоязычным.

Рассмотрим *лексические особенности* научного стиля изложения в английском языке, характерные для устного дискурса. Общеизвестно, что научная сфера обладает такими же средствами выражения мысли, что и другие функциональные стили [Основы научной речи 2003]. Установлено, что словарь научных сочинений делится на три части: общелитературную, общенаучную и специальную [Рождественский 1987]. Необходимо отметить, что в научных текстах встречается большое количество интернациональных слов. Известно, что свыше 80 % английского научного вокабуляра составляют слова греческого и латинского происхождения [Kelly 1991]. Например, слова латинского происхождения *benefit, foundation, transformation, vacuum, origin, produce, evacuate, generate, transmit, describe, irregular, sensitive, solar, logic,*

important и слова, заимствованные из греческого языка, такие как *parameter, symbol, system, thesis, zone, scheme, kinetic, empirical, parallel, basic, dynamic* и другие являются неотъемлемой частью языка научного общения. Употребляются также устойчивые выражения (*as the result of, at the end*), фразовые глаголы. Широкое использование нашли слова, выражающие порядок следования (*firstly, secondly, moreover, finally*); способ рассмотрения автором вопроса (*in particular, in general*); противопоставления (*on the one hand, on the other hand, however, vice versa, on the contrary*), указание на вывод, итог, обобщение, следствие (*thus, hence, therefore, to conclude*), на конкретизацию, уточнение, добавление (*for example, in addition, moreover, in particular, namely*), указания на предшествующую информацию (*as was already mentioned, as was shown*).

Ученый Ю.В. Рождественский в своем исследовании представляет точку зрения О.С. Ахмановой, которая полагает, что в научной речи вокабуляр разделен на шесть групп. Эти смысловые группы выделяются согласно стратегиям научного поиска и представления результатов исследования:

1) глаголы, используемые для описания подхода к исследованию, например, *suppose, consider, expect, postulate, believe* и т.д.;

2) глаголы, выражающие идею получения знания, например: *study, investigate, examine, do research, discover, develop* и т.д.;

3) глаголы, указывающие на фиксацию и систематизацию знаний, например, *specify, define, determine, classify, compare, match, establish, connect* и т.д.;

4) глаголы, используемые для выражения идеи проверки данных и результатов исследования, например, *control, verify, test, consider, mismatch, correspond, determine, define* и т.д.;

5) глаголы, используемые для формулирования выводов, например, *analyze, estimate, characterize, summarize, conclude* и т.д.;

б) глаголы, связанные с публикацией и распространением научных результатов, например, *discuss, describe, demonstrate, explain, illustrate, show* и др.

Отметим, что описанные смысловые группы содержат и производную лексику. Данные группы используются для описания любой научной области, то есть являются общенаучными. [Рождественский 1987].

Важно отметить, что в научном стиле широко используются клишированные обороты. Правила речевого общения реализуются посредством устойчивых формул и выражений, адекватных определенной ситуации. К таким устойчивым выражением относят фразы, используемые в вводной, основной и заключительной частях доклада. Одни обеспечивают привлечение внимания, другие создают связность и цельность текста, третьи помогают организовать и провести научную дискуссию.

Для овладения нормами академической речи необходимо научиться стратегиями общения, принятым в научной сфере, например, убеждения, возражения, уклонения от ответа, уточнения, разъяснение или защита точки зрения, аргументации, комментирование, представления информации слушателю определенной категории.

Если мы обратимся к научно-популярным текстам, разделяя мнение Е.М. Евдокимовой [Евдокимова 2018], мы полагаем, что в английском языке реализуется небольшой набор фреймов, используемых в любой области науки. Эти фреймы в сочетании используются для создания определенной композиции научно-популярного текста. Е.М. Евдокимова выделяет шесть групп фреймов: «Терминология», «Исследование», «Интенсивы», «Глаголы мыслительной деятельности», «Глаголы говорения», «Создание материального объекта», «Загадочность/удивительное» [Евдокимова 2018]. Терминология традиционно состоит из трех групп: *общенаучные термины (system, pattern, analysis)*, *специальные термины* и *узкоспециальные термины*. В научно-популярных текстах использование узкоспециальных терминов минимально. Фрейм «Исследование» (*study, research, investigation, university,*

chemists) используется для указания на участников, предмет и результаты исследования. В работе исследователя определены 12 групп глаголов мыслительной деятельности: связанные с исследованием (*to research, to investigate, to explore, to analyze, to test, to study*), получением знания и обладанием информацией (*to find, to learn, to reveal, to think, to consider, to know*), предположением (*to predict, to expect, to forecast*), выводением логического вывода (*to conclude*), созданием материального продукта или выдвижением теоретических положений (*to invent, to construct, to build, to develop, to create, to build, to produce, to write*), и др. Для области физики характерны такие фреймы, как новое и старое, эффективность, новые технологии/устройства.

Описывая грамматические особенности устного англоязычного научного дискурса, А.А. Кибрик подчеркивает наличие «вовлеченности» («*involvement*») говорящего и слушающего в ситуацию [Кибрик 2009: 10]. Таким образом, часто употребляются местоимения 1 и 2 лица [Кибрик 2009]. Например, в письменном научном дискурсе автор употребит предложение «Эксперименты проводились несколько раз». Напротив, в устном иноязычном дискурсе автор употребит действительный залог, сказав фразу «Я проводил этот эксперимент несколько раз». Логичным представляется использование группы *Indefinite*, поскольку авторы описывают методики, принципы, методы, теории. Очень часто употребляется форма *Present Perfect*, поскольку ученые указывают на результативности деятельности. Использование страдательного залога, а также безличных, неопределенно-личных конструкций, коротких предложений также является характерной особенностью научного текста. В устном тексте часто используются риторические вопросы. В устной речи на английском языке избегают использования повелительного наклонения.

В рамках нашего исследования важно рассмотреть научный текст, поскольку дискурс реализуется в тексте. Кроме того, устная форма научная речь является, как правило, вторичной, она основана на заранее созданном тексте. Важно подчеркнуть, что деятельность любого ученого связана с

текстом. Исследователи извлекают информацию из огромного числа источников на иностранном и родном языках, обрабатывают ее, создают свои собственные произведения – устные и письменные научные тексты разных жанров.

Исследователи Н.Л. Никульшина и Т.В. Мордовина, описывая научный текст, выделяют такие его характеристики, как: структурность, когезия, когерентность, информативность, интертекстуальность [Никульшина, Мордовина 2014]. Считается, что к классическим категориям текста относятся: «связность, структурность, цельность, модальность, функционально-смысловой тип» [Основы научной речи 2003: 10].

Связность текста – категория лингвистическая. Цельность является психолингвистической категорией, непосредственно не соотносится с лингвистическими единицами и возникает в процессе осознания и понимания текста как результат аналитико-синтетической деятельности реципиента [Основы научной речи 2003]. В рамках нашего исследования представляется важным сфокусировать внимание на функционально-смысловом типе. Известно, что существуют такие смысловые типы, как описание, повествование, определение, рассуждение, доказательство, сообщение. Р.С. Аликаев предлагает следующую классификацию. По мнению ученого, на первом уровне тексты можно разделить на описательные и аргументативные. Описательные тексты являются сообщающими, информирующими, они содержат информацию об объекте, его свойствах, признаках, характере, структуре. Описательные тексты включают определение, собственно описание, пояснение, сообщение. Цель аргументативных текстов – убедить, доказать, объяснить. Этот тип текстов включает в себя рассуждение, доказательство, объяснение, умозаключение, опровержение, обоснование [Аликаев 1999]. И описательные, и аргументативные тексты нашли широкое применение в научной речи. Помимо теории, важное место занимают описания технологии, методики, экспериментов. Научные аргументативные тексты носят убеждающий, объясняющий, доказательный характер и

используются для выражения мнения, мыслей исследователя. Разнообразие устной научной речи вызывается различиями в темах и жанрах сообщений и задачами коммуникации. Это и профессиональное общение, и общение с широкой аудиторией, и популяризация разного рода специальных идей и фактов в массовой аудитории [Скорикова, Орлов 2017].

Для описания устного иноязычного научного дискурса мы использовали классификацию В.И. Карасика, который рассматривал следующие компоненты дискурса: «участники; хронотоп; цели (интенции); стратегии; материал (тематика); разновидности и жанры; прецедентные (тексты); дискурсивные формулы» [Карасик 2000: 29].

Мы дополняем эту классификацию такими компонентами, как *виды коммуникации, характеристики, новый тип «времяпространство» – коворкинг и новыми жанрами научного дискурса и коммуникации – антилекция, научная экскурсия и научный поединок (Science Slam).*

В.И. Карасик включает в число участников научного дискурса исследователей, причем подчеркивает принципиальное равенство всех участников научного общения [Карасик 2002].

Ученые могут выполнять разные роли: в зависимости от контекста дискурса ученый может выступать в качестве исследователя, имеющего дело с получением и синтезом новых знаний; педагога, передающего новые знания следующему поколению ученых; эксперта, занимающегося качественной оценкой новых знаний; популяризатора, представляющего достижения науки в более простой для понимания обычных людей форме [Карасик 2002].

Хронотопом научного дискурса считается обстановка, типичная для научного диалога. Устный научный дискурс реализуется на кафедре, в зале заседаний, лаборатории, кабинете ученого, коворкинге. Мы вслед за Т.П. Скориковой и Е.А. Орловым [Скорикова, Орлов 2017], считаем, что целью научного дискурса является также и популяризация науки. Суть популяризации состоит в том, что результаты научных исследований и проектов доносятся в современной и доступной форме до широкого круга

людей, не всегда являющимися специалистами в научной сфере. Тематика научного дискурса охватывает разные области в соответствии со сферами научно-образовательной деятельности студентов. Исследователь Л.К. Гейхман утверждает, что дискурсивные формулы – речевые обороты (клише), присущие общению в соответствующем социальном институте [Гейхман 2017].

Мы представили компоненты устного иноязычного научного дискурса в Таблице 2.

Таблица 2

Компоненты устного иноязычного научного дискурса

| | |
|----------------------|--|
| участники | ученый-исследователь, ученый-педагог, учёный-эксперт, ученый-популяризатор |
| коммуникация | информационная, аргументативная, социально-ритуальная |
| характеристики | точность, лаконичность, выразительность, логичность, ясность, обобщенность, доказательность; предпочтение простых предложений сложным; ритуализированность, некатегоричность, проявление уважения личной автономии или privacy; позитивность, нежелательность отрицания, негативных конструкций; допустимость и даже желательность юмора в коммуникации; объективность; насыщенность фактической информацией; однозначность; понятийное и речевое соответствие автора научной речи аудитории |
| хронотоп | зал заседаний, лаборатория, кафедра, кабинет ученого, коворкинг |
| цель | формулирование научных знаний и трансляция научного опыта; популяризация науки |
| материал (тематика) | широкое разнообразие в соответствии со сферами научной и учебной деятельности и предметной областью обучающихся |
| дискурсивные формулы | клише, принятые в англоязычном научном дискурсе |
| жанры | строго академический доклад, научно-популярный доклад, (в форме научно-популярной презентации, антилекции, научного поединка (Science Slam),) сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии |

Рассмотрим жанры иноязычного устного научного дискурса. Мы, вслед за Л.В. Куликовой, под *научным докладом* [Куликова 2006] понимаем жанр, в рамках которого адресант (эксперт в определенной научной области), информирует группового адресата (представителей научного сообщества) о результатах своей научно-исследовательской деятельности, либо о

разработанности определенного научного вопроса. В структуре композиционного развития темы научного доклада представлены следующие части: представление темы, формулирование гипотезы или тезиса, доказательство, иллюстрация, выводы. От сообщения доклад отличается большей сложностью содержания.

В научном *сообщении* автор излагает и обобщает факты, однако не предоставляет научному сообществу их теоретического осмысления с введением в существующие концепции. Краткими научными сообщениями о достижениях в различных областях науки по разнообразным научным направлениям. Сообщение – это устный монолог не более 4 минут, содержащий научную информацию.

Дискуссия – это обсуждение проблем или спорных вопросов. Исследователи О.Г. Оберемко и В.К. Казакова утверждают, что дискуссия дает возможность найти общее решение проблемы группы студентов. В дискуссии каждый член группы имеет возможность выразить свое отношение к той или иной проблеме. Дискуссии присущи такие свойства, как спонтанность речи, непрогнозируемость очередности реплик, возможность паузы, широкое употребление клише, эмоциональная окрашенность; использование экстралингвистических средств, распределение внимания на нескольких участников; смена ролей [Оберемко, Казакова 2019]. Как известно, дискуссия состоит из таких частей, как представление темы и связанной с ней проблемы, предъявление информации по теме; высказывание разных точек зрения по проблеме, дискутирование, выводы.

Мы выделяем как особый отдельный жанр *академическую экскурсию*. Жанр академической экскурсии предполагает использование преимущественно общенаучной лексики, а не узкоспециализированной. Этому жанру присуща эмоциональное воздействие на адресата. В экскурсионном научном дискурсе реализуется публичная научно-популярная речь от лица подготовленного исследователя. Его отличительными признаками является доступность информации, её отнесенность с предметной

деятельностью, устная форма подачи, диалогичность, простота речи, нацеленность на неспециалиста, эмоциональная экспрессивность. Целью научной экскурсии является сообщение информации реципиенту. Научные экскурсии включают разнообразную тематику, например, история становления лаборатории, научные области исследования, исследовательский коллектив, международные коллаборации, др.

Научно-популярная презентация давно зарекомендовала себя как востребованный жанр научного дискурса и представляет собой, по мнению Г.А. Павловской, тип устного профессионального общения, в основном монологического характера, направленную на передачу слушающим структурированной информации [Павловская 2006]. Структура презентации включает в себя представление идеи, подведение итогов и побуждение публики задавать вопросы. При этом выступление должно выглядеть естественно и легко, что достигается путем долгих тренировок и репетиций [Wallwork 2010; Leech 1993]. Стоит отметить, что для российских выступлений характерен формальный стиль изложения, включающий сложные синтаксические конструкции и пассивные обороты. Для иноязычных выступлений такой стиль нехарактерен, так как использование письменной речи в устной форме выступления считается неуместным. Данную особенность стоит учитывать при подготовке доклада на английском языке.

Одним из главных критериев успеха выступления является соответствие регламенту [Кузьменкова 2011]. Максимальное количество слайдов не должно превышать 10 в учебных презентациях и 15 в научно-исследовательских. Один слайд должен содержать один ключевой пункт от всего объёма информации. Крупным шрифтом выделяются заголовки (не менее 24 пунктов), а обычный текст имеет размер не менее 18 пунктов. Учитывая ограниченность знаний слушателя-неспециалиста в определенной области, нужно дополнять объяснение слов невербальными средствами.

Выделим и опишем еще один новый жанр – *научный слэм* или *научный поединок (science slam)*. Science Slam (научный поединок) – новый вид

научно-популярной коммуникации, направленный на популяризацию научного знания. Его суть состоит в том, что ученый, как правило, молодой, старается представить результаты своего исследования неспециалистам оригинальными способами и лингвистическими и экстралингвистическими средствами. Коммуникативная цель реализуется средствами эмоциональной разговорной речи, включая диалогизацию для вовлечения слушателей. Science Slam активно распространяется в мире. Этот жанр становится очень популярным в мире. Томск стал первым городом Сибири, организующим Science Slam (формат популяризации науки) под эгидой Администрации Томской области. Мероприятия в жанре научного поединка проводятся в неформальных условиях, например, в кафе, коворкинге или концертном зале. Коммуникативная цель – донести предметное содержание научного знания до слушателя в доходчивой форме. Предметно-тематический аспект дискурса имеет структурно-смысловые компоненты, служащие раскрытию, конкретизации содержания и объекта научного изучения. Научная речь в форме подготовленного монолога с элементами диалогизации сопровождается научно-популярной презентацией, включающей различные эффекты. Для такого научного выступления характерна лексика научно-популярного подстиля речи, эмоциональное использование интонации, жестов и мимики [Обдалова, Харापудченко 2020].

Итак, мы разделяем точку зрения ученых С.К. Гураль [Гураль 2009]; А.А. Кибрика [Кибрик 2009]; Т.В. Мордовиной [Мордовина 2013], которые придерживаются мнения, что дискурс – это и динамический процесс речи, вписанный в контекст ситуации, и текст как результат речевой деятельности.

Таким образом, в рамках нашего исследования, устный иноязычный научный дискурс представляет собой, с одной стороны, динамический процесс речевой деятельности на английском языке, вписанный в контекст научно-исследовательской сферы обучающихся, строящийся с учетом стилистических, социокультурных, жанровых и психологических факторов деятельности субъекта, а, с другой, – результат этой деятельности,

репрезентируемый в конкретном англоязычном продукте, тексте (высказывании) определенного жанра (строгий академический доклад, научно-популярный доклад в форме научно-популярной презентации /антилекции/научного поединка (Science Slam), сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии).

1.3. Дидактический потенциал научно-коммуникативной иноязычной среды для обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу и научной коммуникации

В свете последних тенденций, характеризующихся направленностью образования на личностно-ориентированную парадигму, особым образом выделяется развивающая функция образования. О.А. Обдалова считает, что обучение иностранному языку должно быть направлено на развитие личности студентов, что требует включенности обучающихся в сознательную профессиональную деятельность на иностранном языке, актуализируя полученные знания, навыки, умения и компетенции [Обдалова 2017].

Важную роль в этом процессе играет развивающая образовательная среда. Ученый С.В. Тарасов определяет образовательную среду как специально созданные педагогические условия для развития личности обучающихся [Тарасов 2011].

По определению В.А. Ясвина, образовательная среда – это совокупность материальных факторов и межличностных отношений, которые устанавливаются субъектами образования в процессе взаимодействия. В.А. Ясвин подчеркивает, что, несмотря на то, что сообщество людей организует образовательную среду, оказывает на нее влияние в процессе функционирования, но и образовательная среда также воздействует на субъектов, на разных уровнях – личностном, межличностном и межгрупповом, создавая условия для развития познавательной, социальной и творческой активности, субъектной включенности обучающихся в процесс своего совершенствования в заданных данной средой ракурсах [Ясвин 2001].

Различия устанавливаются в зависимости от специфики образовательного процесса, ценностных устремлений и установок обучающихся, а также от педагогических концепций преподавателей и совокупности внешних и внутренних условий.

В психолого-педагогической литературе описываются такие понятия, как «информационное пространство», «образовательная среда», «информационная среда», «информационно-образовательная среда». В действительности же понятия «пространство» и «среда» не синонимичны. Понятие «среда» подразумевает присутствие в ней человека и взаимодействие человека со средой, в то время как «пространство» может существовать и без участия в ней людей [Федюковский 2015]. В педагогических исследованиях под образовательной средой чаще понимается совокупность определенных условий организации образовательного процесса. Следовательно, способы организации образовательной среды выступают важным условием эффективности обучения.

Рассмотрим особенности образовательной среды с точки зрения обучения иностранным языкам. Н.Ф. Коряковцева и А.Н. Щукин [Коряковцева, Щукин 2018] считают, что в области изучения иностранных языков образовательная среда включает такие взаимосвязанные компоненты, как социальный (реальная иноязычная среда), субъектный (субъекты образовательного процесса), предметный (материалы и средства обучения), технологический – технологии. Ученые Н.И. Алмазова и Н.В. Попова под инновационно емкой образовательной средой понимают содержание образовательного контекста и виды деятельности всех субъектов образования, ориентированные не только на приобретение и передачу знаний, но и на способность применять данные знания и порождать новые, инициировать инновационные решения, демонстрировать рефлекссию и критическое мышление [Алмазова, Попова 2014]. О.А. Обдалова в своем исследовании делает важный для нас вывод о том, что лингводидактическая среда – это совокупность специально созданных условий с целью формирования

иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В качестве компонентов учений включает участников образовательного процесса – студентов, преподавателей, носителей английского языка, а также способы управления деятельностью субъектов этой среды [Обдалова 2017].

В университетах России широкое применение находит контекстный подход к обучению иностранным языкам. Академик А.А. Вербицкий определяет суть этого подхода в моделировании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов [Вербицкий 2004]. В этой связи важно создать среду, приближенную к контексту реальной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Профессиональная подготовка магистрантов-радиофизиков связана с научной деятельностью, направленной на решение проблем, требующих применения фундаментальных знаний в области радиофизики. В предыдущем параграфе данной главы мы установили, что традиционным хронотопом научной коммуникации служат зал заседаний, лаборатория, кафедра или кабинет ученого. Помимо этих известных условий протекания коммуникации мы выделили коворкинг. Слово «коворкинг» было заимствовано из английского языка. Это слово означает «совместно работающие». В педагогику этот термин пришел из бизнеса, где под коворкингом подразумевается пространство, которое обеспечено всем необходимым оборудованием. Оно предназначено для работы, учебы и отдыха. Коворкинг-офисы сдаются в аренду желающим на срок на любой срок. В американской и европейской традиции, коворкинг-офисы – это большие помещения, оборудованные необходимой инфраструктурой, которая есть в стандартном офисе (Wi-Fi-интернет, компьютеры, принтеры, планшеты, др.). Чаще всего такие помещения имеют ещё и дополнительные опции: кухню и несколько пространств для переговоров.

Наибольшей популярностью коворкинг пользуется у таких специалистов, как фрилансеры, переводчики, программисты, дизайнеры, архитекторы, представители IT- и медиа-индустрии, в деятельности которых

значимыми являются профессиональная независимость и психологический комфорт. Основной возрастной диапазон пользователей коворкингов – это представители молодого поколения от 18 до 35 лет. В современной тенденции молодые люди выбирают гибкий рабочий график и находятся в поиске впечатлений от процесса работы [К вопросу о разработке коворкинг-среды ..., 2018]. Коворкинг-центр впервые появился в России лишь в 2008 г. в Екатеринбурге. Такие пространства стали популярны в ряде городов России, таких как Москва, Санкт-Петербург, и в городах Сибири: Томск, Новосибирск и др. Изначально такие площадки впервые появились в Европе и США. На 2020 год коворкинг-центры – это глобальная международная индустрия. Эксперты уверены, что в ближайшем будущем этот формат продемонстрирует еще более быстрый рост [К вопросу о разработке коворкинг-среды ... 2018; Gandini 2015].

Сам термин «коворкинг» впервые был употреблен гейм-дизайнером Бернардом Ковеном в 1999 при создании тренингов, на которых решались деловые задачи, используя метод мозгового штурма. Данные тренинги были наименованы коворкингами. Однако полноценное историческое развитие первых коворкинг-пространств началось лишь в 2005 году, когда программист из США Бред Ньюберг решил скомбинировать офисную работу и деятельность фрилансеров. В более широком смысле, коворкинг означает *«подход к организации труда людей с разной занятостью для общения и творческого взаимодействия в общем пространстве»* [Обдалова, Харापудченко 2020: 206]. Среди достоинств коворкинг-среды можно выявить следующие компоненты:

- деловое пространство, где совмещается работа и отдых;
- оборудование, которое доступно каждому члену коворкинга;
- условия для успешной социализации участников (нетворкинг);
- знания, получаемые через обмен идеями и опытом;
- взаимопомощь;
- комфортная и приятная атмосфера.

Главной особенностью коворкинг-центров является возможность коллаборации и сотрудничества его пользователей. Резиденты коворкинга доступны, как для профессионального, так и для личностного взаимодействия. Созданная среда формирует комфортный психологический климат. Данные факторы значительно повышают эффективность организации и реализации проектов посредством синергетического эффекта. Проведенный анализ источников показал, что в терминологическом поле понятия «коворкинг» можно обозначить в его современном понимании:

1) как способ организации пространства для занятия предпринимательской деятельностью;

2) как структурированный подход по распределению трудов и ресурсов людей, которые различны по занятости, стилю общения и творческого взаимодействия в объединённом пространстве.

При анализе научных публикаций, касающихся вопросов внедрения коворкинга в образование, было выявлено, что данная тема имеет весьма узкий круг научных трудов. Этот термин используется для обозначения инновационной педагогической технологии [Игнатъева, Мольков 2016] или электронной образовательной коворкинговой среды [Виртуальный кластер 2019].

В логике нашего исследования на основе анализа понятий «контекстное обучение», «образовательная среда», «коворкинг» в экономике, бизнесе и педагогике мы формируем научно-коммуникативную иноязычную образовательную среду с целью создания условий для обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу. В созданной среде осуществляется иноязычная научная коммуникация. В качестве компонентов научно-коммуникативной иноязычной среды мы включаем научно-проектный коворкинг, как инновационную форму пространственной организации деятельности субъектов образовательного процесса, специально организованную электронную среду, а также субъектов научно-коммуникативной среды.

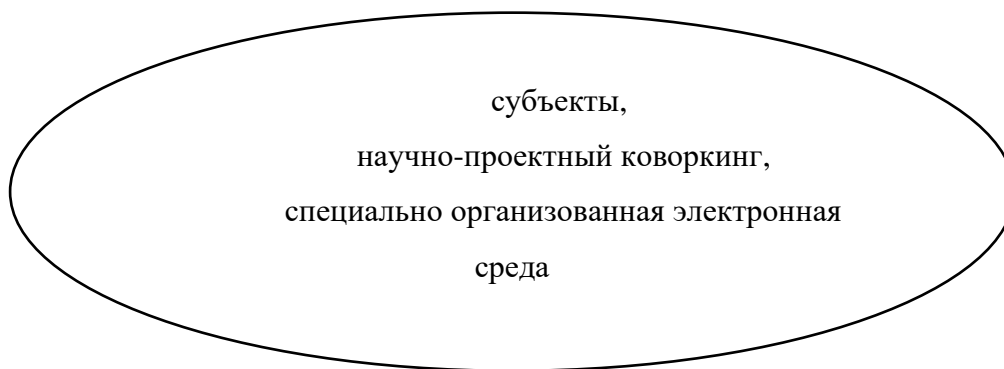


Рисунок 1 – Компоненты научно-коммуникативной иноязычной среды

В 2019 году автор данного исследования получил грант Томского государственного университета для оборудования научно-проектного коворкинга в читальном зале радиофизического факультета Научной библиотеки ТГУ с целью обучения иностранному языку студентов магистратуры и аспирантуры (*Протокол №1 заседания экспертной комиссии восьмого конкурса проектов по совершенствованию образования и научно-исследовательской деятельности в НИ ТГУ от 30 сентября 2019 г.*).

Научно-проектный коворкинг имеет все преимущества, которые есть в любом коворкинге бизнес-среды – это объединённое деловое пространство, в котором совмещены работа и отдых; доступ к необходимому оборудованию; бесплатный доступ к сети Интернет. Научно-проектный коворкинг разделен на несколько зон: проблемную, информационную, интерактивную и презентационную.

Помимо этого, с учетом активного внедрения проектной деятельности в образование, современному выпускнику необходимо обладать готовностью эффективно работать в команде, при этом проявляя умение быстро приспосабливаться к новым условиям и становится мобильным командным исполнителем. Работа в команде заявлена одной из компетенций, предъявляемых к результатам обучения в высшей профессиональной школе, и представлена как способность осуществлять социальное взаимодействие, проявлять лидерские качества и реализовывать свою роль в командной работе. Данная компетенция проявляется в интегративном свойстве личности,

характеризующейся высоким уровнем коммуникативных навыков и наличием личностных качеств, способствующих работе в команде. Благодаря создаваемым организационно-пространственным и лингводидактическим условиям и особой методической организации учебного процесса создана научно-коммуникативная иноязычная среда для успешной коммуникации участников и получения актуальных знаний через передачу опыта и идей при работе над своими научно-исследовательскими задачами, а также возможность получить взаимопомощь и погрузиться в комфортную, профессиональную атмосферу. Совокупность указанных условий создает эффект синергии, выражающийся в суммированной результативности работы всех участников, приводящей к гораздо более значимому результату, чем если бы каждый действовал индивидуально. «Научно-проектный коворкинг» мы определяем как инновационную форму пространственной организации деятельности субъектов образовательного процесса, способствующей их активной со-организованной деятельности и включенности когнитивных, коммуникативных и креативных ресурсов.

Вторым компонентом научно-коммуникативной иноязычной среды является специально организованная электронная среда. Она включает в себя разработанный автором курс в системе MOODLE (методические материалы, обсуждения в форуме) (<https://moodle.tsu.ru/course/view.php?id=5690>), совместное использование гугл-диска, группу в социальной сети «ВКонтакте», свой раздел на сайте РФФ ТГУ (<http://rff.tsu.ru/englishproject>), называемый «English Project».

Одним из трендов высшего профессионального образования является переход на смешанное обучение, предполагающее сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором используются информационные технологии, аудио, видео и интерактивные элементы. В сегодняшних реалиях невозможно представить университет без электронной образовательной среды, которая обладает многими преимуществами, такими, как возможность использовать материал курса в

удобное время, вовлеченность в работу всех обучающихся, расширение возможностей самостоятельной работы магистрантов и увеличения потребности к изучению иностранного языка. Однако главными критериями эффективности электронной среды являются наличие системы средств самостоятельной работы с информацией, наличие интенсивного взаимодействия между участниками учебного процесса, а также наличие средств контроля в электронной среде. Таким образом, электронная среда является не просто местом хранения методических материалов, но и средством организации и сопровождения процесса обучения, в нашем случае, обучения иностранному языку [Велединская 2015]. Создание электронной среды связано с наполнением ее электронным образовательным контентом. С учетом специфики дисциплины она становится своеобразным тематическим образовательным ресурсом с использованием дистанционных технологий обучения, а также ресурсов для контроля и общения в виртуальной среде.

Отметим, что в современном информационном обществе кардинально меняются отношения между преподавателем и студентами, формируется система «преподаватель – компьютерная (виртуальная) среда обучения – обучаемый» [Рулиене, Сэкулич, Намсараев 2018]. В этой связи М.А. Мосина отмечает, что новые информационные средства общения в учебном процессе позволяют перейти от «дисциплинарной» схемы обучения, где основным источником знаний являются учебные пособия, а интерпретатором знания – преподаватель, а администрация координатором учебного процесса к «информационной» схеме, где ретранслятор знания – сам студент, преподаватель – организатор учебного процесса, а знания представлены электронными и бумажными учебниками и книгами, компьютерными программами, базами данных и другими ресурсами [Мосина 2013]. Таким образом интегрируется очное (в научно-проектном коворкинге) и виртуальное (в электронной образовательной среде) взаимодействие субъектов образовательного процесса. Важно подчеркнуть, что организация

самостоятельной и исследовательской работы студентов в таком формате становится более эффективной.

Однако, преподаватели, являющиеся авторами-разработчиками учебных курсов в системе Moodle, должны постоянно преумножать, дополнять учебные материалы, редактировать опечатки, ошибки, а также сами методические курсы. В последние годы эксперты и педагоги, уделяют особое внимание педагогическому дизайне сетевых курсов, поскольку в мультимедийном дистанционном обучении создается специализированная психологическая среда, которая способствует интерактивному обучению, восприятию и запоминанию материала с использованием подсознательных реакций студентов [Рулиене, Сэкулич, Намсараев 2018]. В созданном нами курсе в ЭОС Moodle ТГУ сетевое взаимодействие охватывает средства самостоятельной работы с информацией, проверки выполненных заданий, взаимопроверки работ студентами магистратуры, банк презентаций реализованных проектов, обсуждения в форуме.

Отметим, что основным пространством устного научного взаимодействия на английском языке служит научно-проектный коворкинг. В нашем исследовании *субъектами научно-коммуникативной иноязычной среды* – лицами, допущенными к использованию рабочего места в научно-проектном коворкинге, являются субъекты, реализующие свою деятельность в созданных условиях. К ним относятся магистранты, педагоги по иностранному языку, ученые и эксперты в области физико-математических и технических наук, международные студенты и исследователи, студенты бакалавриата и гости университета. Резиденты могут свободно входить и выходить из среды, могут работать в научно-проектном коворкинге столько времени, сколько требуется для реализации проектной деятельности на разных ее этапах, могут быть членами разных тандемов. Все эти факторы делают коворкинг открытой и гибкой средой. Среда обучения должна соответствовать высоким стандартам. Это и эстетическая привлекательность, проблемность обучения, высокий уровень межкультурного общения. Также следует

заострить внимание на взаимодействии субъектов образовательного процесса, на наличие благоприятного психологического климата [Новиков 2012]. Всем этим критериям соответствует научно-коммуникативная иноязычная среда для обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу. Коммуникация в этой среде характеризуется интерактивностью, динамичностью, межкультурной насыщенностью, использованием иноязычного научно-профессионального дискурса и направленностью на научно-проектную разработку определенных продуктов как результатов научно-исследовательской деятельности магистрантов.

В таких условиях обеспечена безопасность среды [Психологическая безопасность 2018; Дмитриева, Гнетик 2019; Зинченко 2011; Сорокоумова 2019], поскольку в коворкинге создается благоприятная психологическая обстановка, обеспечивается положительная мотивация к проведению исследования и использованию иностранного языка в качестве средства научного общения субъектов научно-коммуникативной иноязычной среды, раскрывается потенциал обучающихся. Более того, преподаватель является таким же субъектом данной среды, как и студент, следовательно, не ведет себя авторитарно.

Еще одной важной характеристикой научно-коммуникативной иноязычной среды является ее со-бытийность. Нам близка позиция В.И. Слободчикова, который вводит категорию *«со-бытийность общности»* [Слободчиков 2010]. Это понятие означает целостно-смысловое объединение людей, создающее параметры не только для развития предметной деятельности, но и для мотивационной среды, в которой развиваются индивидуальные способности. *«Со-бытийная сущность»* предполагает наличие *«со-участников»* [Слободчиков 2010].

Мы определяем научно-коммуникативную иноязычную среду как событийную или событийно-ориентированную, что на английском языке соответствует понятию *event-centered*. Во-первых, данная среда обеспечивает активную со-организованную деятельность участников учебного процесса и

способствует развитию когнитивных, коммуникативных и креативных умений студентов. Во-вторых, в научно-проектном коворкинге проводятся различные научные мероприятия: англоязычная секция Всероссийской конференции студенческих исследовательских инкубаторов; антилекции, научно-популярные презентации кафедр и исследовательских лабораторий РФФ; Slam-презентации (научные поединки), мастер-классы, лекции российских и зарубежных исследователей, встречи с международными студентами. Мероприятия (events) проводятся не реже одного раза в месяц, таким образом, среда является насыщенной использованием иноязычного дискурса разных жанров. Создаваемые условия в научно-проектном коворкинге для изучения иностранного языка обеспечивают контакт магистрантов не только с информацией и иноязычным дискурсом, но погружают резидентов среды в систему социальных отношений.

Исходя из приведенных выше особенностей, мы трактуем научно-коммуникативную иноязычную среду следующим образом – это совокупность межличностных отношений субъектов образовательного процесса и материальных условий для осуществления иноязычной научной коммуникации с использованием устного иноязычного научного дискурса, посредством которых образовательный процесс строится в логике деятельности, имеющей личностный смысл для студента и способствующей его успешности в научно-исследовательской профессиональной деятельности, и обеспечивает активную со-организованную деятельность субъектов среды. Компонентами научно-коммуникативной иноязычной среды является научно-проектный коворкинг, как инновационная форма пространственной организации деятельности субъектов образовательного процесса, специально организованная электронная среда, а также субъекты этой среды.

Выводы по Главе 1

В первой главе данного диссертационного исследования были решены три задачи:

1. Подробно рассмотрены и систематизированы современные представления о мировых тенденциях в реализации научно-образовательной деятельности университетами при обучении иностранному языку студентов магистратуры. Проведенный анализ позволил выявить новые тенденции в развитии общества и тренды в высшем образовании, которые необходимо учитывать при разработки методики обучения устному иноязычному научному дискурсу студентов магистратуры на основе интерактивной технологии:

- интернационализация научного общения, которая неизбежно ведет к повышению роли английского языка в профессиональной подготовке выпускников университета и необходимости качественного изменения языковой подготовки студентов магистратуры с целью вовлечения их в международное сотрудничество в научно-исследовательской сфере;

- технологизация и информатизация образования требуют коренного изменения способов реализации образовательной деятельности, внедрения эффективных информационных и образовательных технологий, средств создания контента и контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и комплекса предметных и надпредметных умений («soft» и «hard» skills);

- требования новых ФГОС к изменению качества иноязычной подготовки на всех уровнях образования приводят к необходимости разработки и реализации образовательных программ, курсов, модулей, построенных на компетентностной основе, требующей выхода за рамки привычной практики и традиционных образовательных результатов;

- появление новой инфраструктуры коммуникации – коворкинга создает возможность внедрить в образовательный процесс инновационную форму социализированной профессиональной деятельности и создать условия

для применения английского языка студентами магистратуры в научной сфере, максимально приближенной к реальной ситуативно-обусловленной коммуникации.

2. Проведен анализ основных характеристик устного иноязычного научного дискурса и выявлены его лингвистические, когнитивно-дискурсивные и социокоммуникативные характеристики:

- дискурс рассматривается в трех его аспектах: использование языка, передача идей и убеждений (коммуникация), взаимодействие в социально-обусловленных ситуациях;

- устный иноязычный научный дискурс обладает характерными особенностями: точность, лаконичность, выразительность, логичность, ясность, обобщенность, доказательность; предпочтение простых предложений сложным; ритуализированность, некатегоричность, проявление уважения личной автономии или privacy; позитивность, нежелательность отрицания, негативных конструкций; допустимость и даже желательность юмора в коммуникации; объективность; насыщенность фактической информацией; однозначность; понятийное и речевое соответствие автора научной речи аудитории;

- устный иноязычный научный дискурс представляет собой, с одной стороны, динамический процесс речевой деятельности на английском языке, вписанный в контекст научно-исследовательской сферы обучающихся, строящийся с учетом стилистических, социокультурных, жанровых и психологических факторов деятельности субъекта, а, с другой, – результат этой деятельности, репрезентируемый в конкретном англоязычном продукте, тексте (высказывании) определенного жанра (строго академический доклад, научно-популярный доклад в форме научно-популярной презентации /антилекции/научного поединка (Science Slam), сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии).

3. Раскрыты понятия «научно-коммуникативная иноязычная среда» и «научно-проектный коворкинг». Научно-коммуникативная иноязычная среда

определяется следующим образом – «это совокупность межличностных отношений субъектов образовательного процесса и материальных условий для осуществления иноязычной научной коммуникации с использованием иноязычного научного дискурса, посредством которых образовательный процесс строится в логике деятельности, имеющей личностный смысл для студента и способствующей его успешности в научно-исследовательской профессиональной деятельности, и обеспечивает активную со-организованную деятельность субъектов среды. Компонентами научно-коммуникативной иноязычной среды является научно-проектный коворкинг, специально организованная электронная среда, а также субъекты среды. «Научно-проектный коворкинг» трактуется как инновационная форма пространственной организации деятельности субъектов образовательного процесса, способствующей их активной со-организованной деятельности и включенности когнитивных, коммуникативных и креативных ресурсов.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Модель обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии

Для устранения выявленного противоречия между требованиями современного общества и государства к иноязычной подготовке магистров и отсутствием модели обучения устному иноязычному научному дискурсу, которая бы учитывала тенденции высшего профессионального образования, роль англоязычного дискурса в качестве единицы коммуникации и источника информации в процессе обучения языку, особенности организации современных образовательных сред, необходимо разработать соответствующую методику на основе интерактивной технологии.

В методике обучения иностранным языкам модель – система взаимосвязанных компонентов для получения общего результата. Разработка модели обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу явилась одной из задач данного исследования. Предлагаемая методическая модель обучения направлена на формирование дискурсивной иноязычной устной научной компетенции студентов магистратуры на основе интерактивной технологии. Структурно методическая модель включает в себя пять блоков. Модель представляет собой методологическую и технологическую систему, на основе которой строится процесс обучения на основе интерактивной технологии.

Модель обучения устному иноязычному дискурсу на основе интерактивной технологии представлена на рисунке 2.

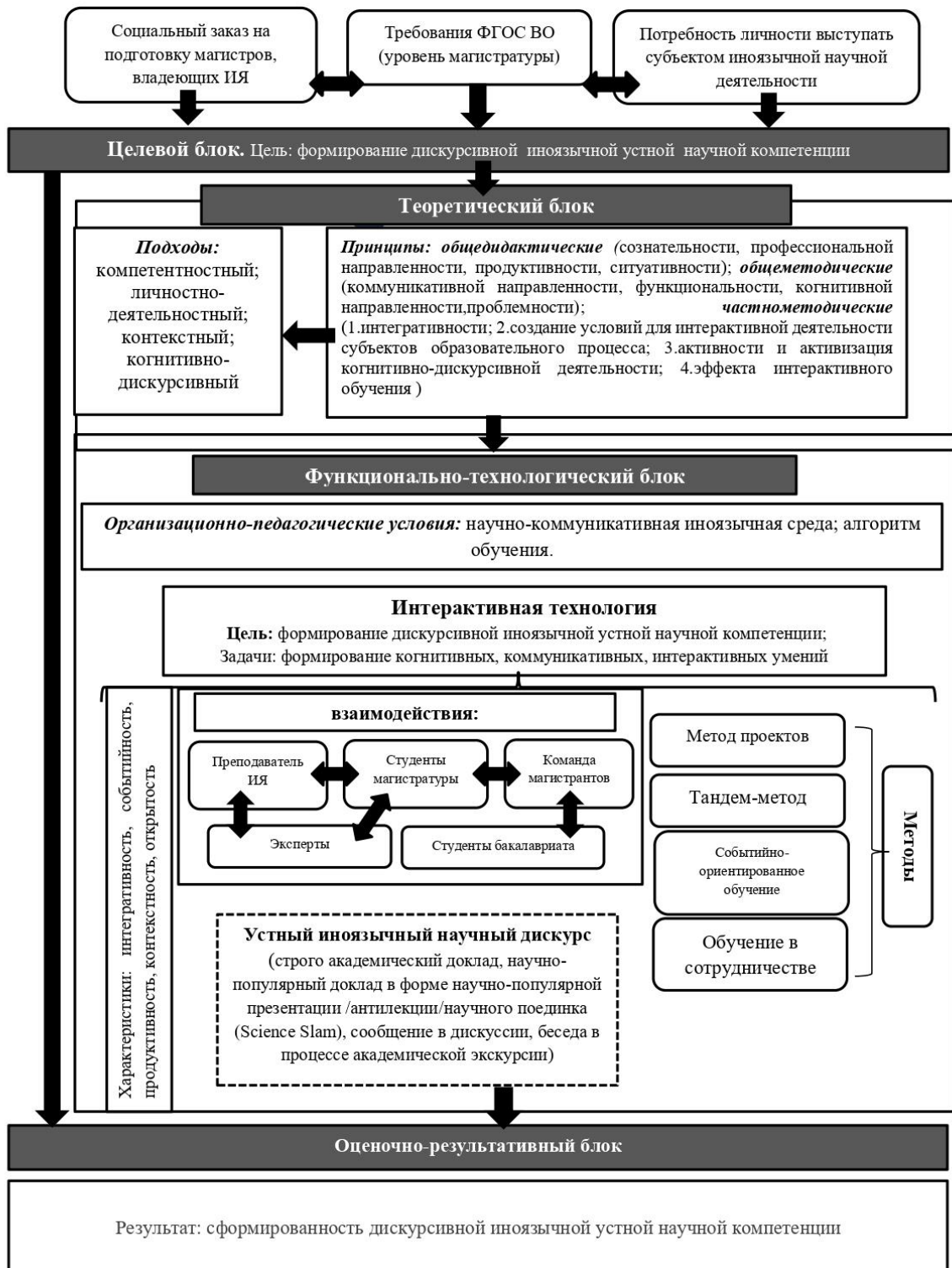


Рисунок 2 – Модель обучения на основе интерактивной технологии

Перечислим факторы, выступающие в качестве предпосылок, определяющих актуальность работы: 1) социальный заказ на подготовку магистров, обладающих способностью эффективно коммуницировать в условиях глобального научного пространства, осуществлять научно-

исследовательскую деятельность в международной среде; 2) требования Федеральных государственных стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода, требующего выхода за рамки привычной практики и традиционных образовательных результатов;

3) потребность личности студентов магистратуры выступать субъектом иноязычной научной деятельности в глобализированном поликультурном сообществе.

Обозначенные выше предпосылки определяют *цель* разрабатываемой модели – формирование дискурсивной иноязычной устной научной компетенции. Данный компонент является системообразующим по отношению к другим компонентам модели.

Теоретический блок модели обучения включает в себя подходы и принципы обучения. Методологической основой проектирования модели выступили как общепедагогические подходы (компетентностный и личностно-деятельностный), так и методические подходы (контекстный, когнитивно-дискурсивный), взаимодополняющие друг друга и определяющие стратегические положения обучения иностранному языку.

Рассмотрим базовые общедидактические подходы, составляющие методологические основы представляемой методической модели. **Компетентностный подход** [Байденко 2006; Безукладников 2009; Болотов, Сериков 2003; Жигалев 2010; Зимняя 2004; Зеер 2011; Краевский 2007; Крузе 2014; Татур 2004; Хуторской 2003] лег в основу разработки новейших Федеральных государственных стандартов высшего образования. При переходе на уровневую систему образования и реализацию принципов Болонского процесса произошла смена идеологии передачи «готового знания» на идеологию формирования компетенций, приобретению студентами опыта деятельности, опыта применения знаний в жизни, формирование способности ориентироваться в быстро меняющемся мире. Компетентностный подход выдвигает на первый план не просто знания и информированность студента, а умения решать проблемы во всех сферах деятельности. Понятия

«компетенция» и «компетентность» получили существенное развитие в трудах К.Э. Безукладникова. Под компетентностью К.Э. Безукладников понимает комплексный ресурс личности, позволяющий результативно взаимодействовать с окружающим миром в определенной сфере, а компетенция трактуется как психологическое новообразование, которое наряду с когнитивными и поведенческими аспектами включает в себя готовность и способность к определенной деятельности [Безукладников 2009]. С ним солидарна Л.Ю. Минакова, которая определяет компетенции как обобщенные способы действий, дающие возможность эффективно выполнять профессиональную деятельность, другими словами, *способности обучающихся осуществлять практическую деятельность* [Минакова 2015]. Компетентностный подход определяет результаты обучения не просто на уровне знаний, навыков и умений, но на уровне компетентности осуществлять разные виды деятельности, ставит перед преподавателем необходимость формировать и развивать компетенции студентов, овладевая которыми выпускник становится конкурентоспособным на рынке труда.

Новые технологии, методы и средства обучения иностранным языкам находят свое отражение в разработке образовательной программы по обучению иностранным языкам студентов нелингвистических направлений подготовки. Целью обучения устному иноязычному научному дискурсу согласно предложенной модели является формирование дискурсивной иноязычной устной научной компетенции на базе дискурсивных когнитивных, коммуникативных и интерактивных умений, которые нужно целенаправленно формировать на основе интерактивной технологии в специально созданной научно-коммуникативной иноязычной среде.

Вторым базовым общедидактическим подходом, на котором базируется наше исследование, является **лично-деятельностный подход**. Теория деятельности гласит, что любая личность, включая личность студента, всегда формируется и развивается в деятельности [Выготский 1956; Зимняя 1997; Леонтьев 1975; Рубинштейн 1999]. Парадигма *лично-деятельностного*

обучения ставит в центр обучения познавательную деятельность студента, не деятельность преподавателя [Ариян, Савченко 2019; Бим 2001; Гальскова, Гез 2006; Зимняя 2004; Коряковцева 2010; Краевский, Хуторской 2007; Леонтьев 1965; Мильруд 2007; Полат 2005]. Таким образом, главным становится процесс учения, когда требуется самостоятельность и активность студентов магистратуры. А основная задача преподавателя заключается в организации учебной деятельности, а также в консультировании магистрантов, и формировании комфортного психологического климата в коллективе. В рамках личностно-деятельностного подхода взаимоотношения между студентами и преподавателем осуществляются на основе отношений сотрудничества [Бим 2001; Жигалев, Безукладников, Крузе 2017]. Производя отбор содержания обучения устному иноязычному научному дискурсу, преподаватель должен учитывать интересы и потребности магистрантов. Акценты падают на деятельностную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности, вписанной в рамки научно-исследовательских (профессиональных) задач. Характерными особенностями деятельности являются: «а) целенаправленность, наличие у этой деятельности определённого мотива и цели; б) структурность, определённая внутренняя организация деятельности, общая для всех её видов» [Леонтьев 1965: 11]. Это не значит, что недооцениваются знания, но это предполагает их активное применение. Рассматривая устный иноязычный научный дискурс как процесс, мы опираемся на трехступенчатую психологическую модель деятельности, состоящую из мотивационного, исполнительного и контролирующего этапов [Леонтьев 1975]. Согласно теоретическим постулатам данного подхода, мы разработали алгоритм деятельности резидентов научно-проектного коворкинга, который будет представлен в следующем параграфе данной главы исследования.

Одним из ключевых методических подходов в разработанной модели обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу является **контекстный подход** в обучении иностранному языку для

профессионального общения [Вербицкий 2004; Тенищева 2008; Хомякова 2011]. Сущностью контекстного образования является последовательное моделирование предметного, социального содержания усваиваемой профессиональной деятельности [Вербицкий 2006]. К числу основных *принципов* контекстного образования А.А. Вербицкий относит такие принципы, как принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности; принцип проблемности; принцип совместной деятельности и др. [Вербицкий 2004]. Контекстный подход позволяет студенту приобрести опыт поведения в ситуациях, с которыми он встретится в своей профессиональной деятельности [Вербицкий 2004]. Студенты магистратуры занимаются проектной деятельностью по подготовке реальных продуктов в научно-проектном коворкинге, используя в качестве средства коммуникации с другими резидентами коворкинга иностранный язык, что соответствует принципам контекстного обучения.

Другим ключевым методическим подходом, определяющим суть разработанной методической модели, является **когнитивно-дискурсивный подход**. Данный подход концентрирует внимание на дискурсе как важнейшем компоненте процесса коммуникации и учебной деятельности. Он нацелен на активизацию когнитивных процессов восприятия, переработки и смыслоизвлечения обучающихся для понимания и создания собственных научных текстов различных жанров. Когнитивно-дискурсивный подход подразумевает совершенствование навыков оперирования социокультурной информацией на иностранном языке и контроля своей речевой деятельностью, а также развивает способности к обучению [Щепилова 2003; Obdalova 2014]. Как подчеркивает ученый О.А. Обдалова, в фокусе внимания когнитивно-дискурсивного подхода при обучении иностранному языку находятся знания и приемы, обеспечивающие процесс познания и развития умений иноязычной речевой деятельности с их последующей имплементацией в процессе с общения учётом контекста деятельности и факторов конкретной ситуации

взаимодействия. Когнитивно-коммуникативный подход позволяет обосновать содержание профессионально ориентированного обучения иностранному языку с позиции характеристик устного иноязычного научного дискурса, подробно описанных ранее в данном исследовании.

Рассмотрим основополагающие *принципы обучения*, лежащие в основе данной модели. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определяют принцип обучения как закономерность, согласно которой функционирует и развивается система обучения академической дисциплине [Гальскова, Гез 2006]. Принципы обучения определяют цели, содержание и технологию обучения. В отечественной методике подчеркивается, что принципы – это основа создания высокоэффективного учебно-воспитательного процесса обучения иностранному языку.

Укажем ведущие общедидактические и общеметодические принципы, способствующие повышению эффективности процесса обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии. *Общедидактические* принципы включают в себя: а) принцип сознательности; б) принцип профессиональной направленности; в) принцип продуктивности; г) принцип ситуативности. Перечислим *общеметодические* принципы: а) принцип коммуникативной направленности; б) принцип функциональности; в) когнитивной направленности; г) принцип проблемности.

Принцип сознательности практически всегда используется при обучении студентов естественнонаучных специальностей. Выдающийся советский ученый Л.В. Щерба определяет принцип сознательности, как сравнение иностранного и родного языков для сознательного использования языковых единиц в речи [Щерба 2003]. Мы солидарны с С.П. Рубинштейном, который утверждает, что сознательность учения предполагает осознание и понимание оснований и смыслового содержания, осваиваемых в процессе учения положений, в отличии от механического заучивания информации. Для того чтобы студент по-настоящему включился в работу, нужно сделать

поставленные задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им [Рубинштейн 1999: 500]. По выражению А.Н. Леонтьева, сознательность – это смысл, который имеют для обучающихся приобретенные знания. Развитие когнитивной психолингвистики привело к обоснованию теории освоения неродного языка как осознанного процесса, в основе которого лежит осознанная переработка информации, которая считается базовой [Леонтьев 1975].

Обучение иностранному языку как обязательному компоненту профессиональной подготовки магистров базируется также на *методических принципах*, главным из которых является *принцип профессиональной направленности*. Освоить язык профессиональной коммуникации возможно лишь при постепенном выявлении и осознании предметного содержания профессии [Нечаев 2017]. На уровне магистратуры должна осуществляться подготовка к реально профессиональной речевой деятельности студентов на иностранном языке.

В методике обучения иностранным языкам П.В. Сысоев выделяет три подхода к обучению иностранному языку для профессиональных целей: 1) иностранный язык для специальных целей (English for Specific Purposes – ESP); 2) предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning – CLIL); 3) преподавание профильных дисциплин на иностранном языке (English as Medium of Instruction – EMI) [Сысоев 2019]. В последнее время интегрированное обучение иностранным языкам и специальным дисциплинам становится чрезвычайно востребованным в вузах России [Алмазова, Баранова, Халяпина 2017; Интегрированное обучение иностранным языкам... 2018]. Главным принципом профессионально ориентированного обучения иностранным языкам является обязательный учет потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей специальности [Поляков 2003; Серова 2018; Hutchinson 1993; Hyland 2006; Jordan 1997; Widdowson 1981]. В работах исследователей, посвященных профессионально направленному обучению

иностранному языку [Серова 2018] делается заключение, что такое обучение включает не только и не столько профессиональную направленность контента материалов для обучения, но и профессиональную направленность деятельности, что позволяет говорить об особой роли предмета «Иностранный язык» в профессиональном становлении личности студента магистратуры. Вовлечение студентов магистратуры в устную и письменную форму профильной коммуникации должна строиться с учетом профессиональных интересов, предметного содержания учебных дисциплин, связанных со специальностью, профессионального контекста, ситуаций и профессионально-научного дискурса. Как отмечает О.А. Обдалова, иностранный язык призван выполнять две основные функции в профессиональной деятельности работника: выступать инструментом общения, а также быть средством совершенствования своего профессионального уровня [Обдалова 2014].

Одним из важных принципов при обучении устному иноязычному научному дискурсу является *принцип продуктивности*, который гласит, что главной целью обучения является личное развитие каждого обучающегося, которое складывается посредством присвоения жизненного опыта через создание собственных внутренних (личностные качества) и внешних (материализованных) образовательных продуктов учебной деятельности [Хуторской 2003]. Интерактивная технология является продуктивной технологией, поскольку продуктивное образование – практико-ориентированное обучение, которое основывается на овладении предметным знанием в процессе практической деятельности [Коряковцева 2010]. Интерактивная технология строится на сотрудничестве субъектов образовательного процесса и других резидентов научно-проектного коворкинга в реализации продуктов совместной деятельности. Студенты магистратуры активизируют субъектную позицию в научно-проектном коворкинге.

Использование дискурса всегда связано со знанием контекста и ситуации общения. Следовательно, *принцип ситуативности* нужно учитывать при разработке данной модели обучения. По мнению Е.И. Пассова, ситуация предполагает отношения между обучающимися, которые вызывают потребность в деятельности. Ситуация есть «отрезок» деятельности, её форма, в которой осуществляется взаимодействие общающихся, а не отрезок действительности [Пассов 1985]. Следовательно, ситуативность рассматривается как свойство речи отражать ситуацию (как обстоятельств, так и отношений) специфическими языковыми средствами – компонентами высказывания, а именно – его лексическим составом, грамматическим и ритмомелодическим оформлением. Процесс говорения как речевая деятельность всегда характеризуется ситуативностью.

Как утверждают многие ученые в области теории и методики обучения иностранным языкам, принцип *коммуникативной направленности* предполагает формирование, прежде всего, психологической готовности к межкультурному общению на иностранном языке [Милованова 2014; Мильруд 2007; Соловова 2010; Пассов 1985; Morrow 1981]. В соответствии с ним обучение иностранному языку должно учитывать особенности реальной коммуникации.

Принцип функциональности предполагает овладение различными речевыми функциями, что предполагает формирование умений выражать какую-то коммуникативную интенцию, например, согласие, приглашение, отказ, совет, уклонение от ответа и т.д. Принцип функциональности также подразумевает использование различных коммуникативных стратегий, востребованных в научном дискурсе.

Принцип когнитивной направленности заключается в том, что обучение устному иноязычному научному дискурсу связано с оптимизацией таких процессов, как восприятие, получение, обработка, структурирование, хранение и применение знаний в собственной научной деятельности. Учение осуществляется через мыслительный процесс соотнесения новых событий или

предметов с уже существующими когнитивными концептами [Obdalova 2014]. Однако, наряду с осознанием смысла изучаемого материала, нельзя пренебрегать и аффективным фактором [Поляков 2003]. Фундаментальные исследования в области психологии [Выготский, 1956; Рубинштейн 1999] выявили, что мышление как психический процесс является совокупность интеллектуального и эмоционального.

Т.А. Ильина утверждает, что используя *принцип проблемности* в обучении, преподаватель не предъявляет готовые знания, а ставит перед обучаемыми задачу, заинтересовывает их, побуждает искать пути и средства для ее разрешения, в поисках которых обучаемые приобретают новые знания [Ильина 1984]. При этом для студента важно не только видеть смысл в изучаемом, но и получать эмоциональный заряд от самого процесса, определяющий успех учения [Stevick 1996]. При организации процесса усвоения знаний необходимо, прежде всего, создать условия, вызывающие познавательную потребность у студентов. Выдающиеся ученые, такие, как А.М. Матюшкин [Матюшкин 1972] и И.Я. Лернер [Лернер 1974] разработали концепцию проблемного обучения. Эти исследователи описали структуру проблемной ситуации: потребность в познании, которая побуждает личность к интеллектуальной деятельности; знание или способ деятельности, которые нужно получить самостоятельно; творческие способности и опыт деятельности. Если для выполнения задания достаточно имеющихся знаний, то невозможно создать проблемную ситуацию. По мнению А.А. Вербицкого, проблемную ситуацию можно определить, как ситуацию, которая не предполагает однозначного решения, то есть, проблемная ситуация не может быть разрешена с помощью готового знания. Основной дидактической единицей содержания обучения устному иноязычному научному дискурсу является не «коммуникативная задача», решаемая по готовому алгоритму, а «коммуникативная проблема». [Вербицкий 2004]. Решение такой проблемы является актуальным для студентов магистратуры. Согласно принципу проблемности, необходимо расширить содержание обучения за счет введения

в качестве компонента набора важных для магистрантов проблемных ситуаций и заданий. Например, студенты магистратуры всегда стоят перед выбором, какое научное мероприятие организовать или в каком мероприятии принять участие, какую выбрать тему для сообщения. На базе принципа проблемности обучающиеся самостоятельно на основе мыслительных операций осваивают необходимые знания и способы их применения. Проблемное обучение должно сочетаться со всеми остальными сложившимися видами преподавания.

Новизна представленной системы заключается в частнометодических принципах обучения, сформулированных в ходе исследования с учетом специфики интерактивной технологии: 1) принцип интегративности, 2) принцип создания условий для интерактивной деятельности субъектов образовательного процесса; 3) принцип приоритета активности обучающихся и активизации их когнитивно-дискурсивной деятельности; 4) принцип эффекта интерактивного обучения. Рассмотрим их более подробно.

Принцип интегративности подразумевает межпредметный синтез содержания обучения иностранному языку и научно-исследовательской деятельности, а также систему целенаправленных и взаимообусловленных методов обучения. Известно, что наиболее эффективным способом достижения метапредметной и личностной образовательной результативности является встраивание в образовательную деятельность событийных деятельностных образовательных технологий синтезирующего характера. Синтезирующий характер новых образовательных технологий выражается в том, что они направлены на комплексный интегрированный образовательный результат (знание-способ-смысл-продукт), достигаемый посредством выполнения комплекса деятельностей: познавательной, исследовательской, проектной, конструкторской, организационной, коммуникативной и т.п. В качестве такого рода образовательных технологий в данном исследовании применяется межпредметное и метапредметное погружение в

профессиональную деятельность посредством подготовки и участия в общем событии – конференции, научном слэме, экскурсии и т.п.

Принцип создания условий для интерактивной деятельности субъектов образовательного процесса в научно-коммуникативной иноязычной среде предполагает особую организацию пространства и построение партнерских отношений, направленных на активное овладение студентами устным иноязычным научным дискурсом. Интеракция строится на социально-коммуникативном взаимодействии, требующем от участников этого взаимодействия умения применять различные стратегии такого взаимодействия: переспрос с целью уточнения информации, подтверждения её восприятие и понимание, повторения не до конца понятого тезиса или точки зрения, объяснение или уточнение информации, способы начала и окончания общения, побуждения к высказыванию мнения, оценки и согласия или несогласия, обращение за помощью, разъяснением, уклонения от ответа и т.д. Следование данному принципу влечет за собой создание благоприятного психологического микроклимата, доверительных отношений между преподавателем и студентами и другими субъектами деятельности, внутри группы студентов, между членами команды студентов и преподавателем. Данный принцип направляет обучение на стимулирование мотивационной сферы обучающихся, с учетом их внутренних потребностей и индивидуальных особенностей. Мы, вслед за Г.М. Парниковой, используем такие приемы, как эмоциональное стимулирование; моделирование ситуации успеха; здоровой конкуренции; педагогической поддержки [Парникова 2017].

Отметим, что в обучении иностранным языкам *принцип активности и активизации когнитивно-дискурсивной деятельности* играет важную роль, так как овладение устным иноязычным научным дискурсом возможно в том случае, если каждый магистрант является активным участником научной коммуникации, если он вовлечен в иноязычную речевую деятельность. Активизация в методике определяется как приведение личности или группы обучающихся в состояние активности в обучении посредством различных

приемов [Азимов, Щукин 2009]. Активность может иметь репродуктивный или творческий характер. В настоящее время экспериментально доказано, что творчество обучаемых находится в прямой зависимости от творчества педагогов. Творческий педагог допускает вариативное решение задач. Он поощряет самостоятельность мышления, делает контролирующую функцию прерогативой обучающихся. Творчество, по мнению М.А. Ариян и А.А. Савченко [Ариян, Савченко 2019], предполагает способность выполнять работу, являющуюся одновременно новаторской (т.е. оригинальной, неожиданной) и соответствующей требованиям. Г.В. Сорокоумова [Сорокоумова 2019] утверждает, что все многообразие навыков (soft skills и hard skills) можно свести к четырем «К»: креативность, критическое мышление, командообразование и коммуникабельность. При обучении магистрантов должен преобладать творческий характер активности. Событийная научно-коммуникативная иноязычная среда способствуют творческому отношению к созданию научно-популярных и академических проектов. Когнитивная деятельность по восприятию и переработке иноязычной информации, заложенной в сообщениях, опосредуется научным дискурсом, который привносит в научно-коммуникативную иноязычную среду инокультурный контекст коммуникации, прагматизацию, направленную на развитие иноязычной коммуникации, способствует становлению умения четко, ясно, логично и точно выражать мысли, адекватно используя языковые средства в соответствии с функциональным стилем речевого общения и жанром сообщения. Активизация когнитивно-дискурсивной деятельности студентов магистратуры – это создание условий, вызывающих познавательную потребность, побуждение их к поиску неизвестных знаний и деятельности студентов.

Принцип эффекта интерактивного обучения заключается в том, что создаваемые условия обучения в научно-коммуникативной иноязычной среде обеспечивают контакт обучающихся не только с информацией и иноязычным дискурсом, но также и погружают субъектов данной среды в систему

социальных отношений, обеспечивают событийную общность и разнообразие практик, создавая конструкт развивающей совместной деятельности.

Указанные принципы определяют стратегию и тактику обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Функционально-технологический блок отражает специфику организации и методического обеспечения процесса обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу. Этот блок содержит следующие компоненты: организационно-педагогические условия, базирующиеся на доминантном применении интерактивной технологии. Разработанная автором данного исследования интерактивная технология включает виды сотрудничества резидентов научно-проектного коворкинга, характерные для технологии, направленной на овладение типами и жанрами устного иноязычного научного дискурса. Научный дискурс выступает как сущностный компонент содержания обучения магистрантов, реализуемой посредством активных методов. Организационно-педагогические условия включают в себя создание научно-коммуникативной иноязычной среды, описанной в третьем параграфе первой главы диссертации, а также следование алгоритму, который будет описан во втором параграфе данной главы.

Остановимся на *методах* как способах совместной деятельности в условиях научно-проектного коворкинга, направленных на решение поставленных задач обучения. Под методом обучения мы понимаем, вслед за Т.С. Путиловской [Путиловская 2014], способ взаимодействия в преподавателя и студента, направленный на организацию познавательной деятельности обучаемого, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений, навыков и компетенций, составляющих основу содержания обучения. Таким образом, понятие «метод обучения» объединяет преподавательскую деятельность и учебно-познавательную деятельность обучаемых и реализуется как выбранный для данных целей способ обучения.

Выявленные ранее теоретические основания позволили в качестве приоритетных *способов* обучения выделить такие методы, как *метод проектов, тандем-метод, метод обучения в сотрудничестве*, а также *событийно-ориентированное обучение (event-centered learning)*, понимаемые в данном исследовании как способ достижения определенных задач обучения. Н.В. Бордовская доказывает, что, метод, лежащий в основе технологии, раскрывает структурный аспект всех выполняемых действий, а также определяет форму организации деятельности студентов и преподавателя в рамках разрабатываемой и применяемой образовательной технологии [Современные образовательные технологии 2018].

Основополагающий принцип *метода обучения в сотрудничестве* (cooperative learning), или обучение в малых группах – создания условий для совместной учебно-познавательной деятельности студентов [Проблемно - ориентированное и проектно-ориентированное ... 2017; Slavin 1994]. Обучение в сотрудничестве относится к различным методам обучения, при которых обучающиеся работают в небольших группах, чтобы помочь друг другу усвоить академический контент. Студенты помогают друг другу осваивать контент, обсуждают способ деятельности, оценивают знания друг друга и заполняют пробелы в понимании друг друга. Особенность этого метода – уделение особого внимания групповым целям и результативности всей группы, которая может быть достигнута тогда, когда каждый член команды имеет успех, для достижения которого важно взаимодействовать с другими членами этой же группы в процессе работы над темами или проблемными ситуациями [Slavin 1994]. Исследователи Е.П. Глумова и О.А. Миронова отмечают, что обучение в малых группах имеет ряд преимуществ: создается благоприятная, доверительная атмосфера, которая способствует повышению уровня мотивации к обучению, более того групповая работа вовлекает в учебный процесс всех обучающихся [Миронова, Глумова 2015]. Мы применяем этот метод для того, чтобы обучающиеся учились друг у друга. Во время аудиторных и внеаудиторных занятий в

научно-проектном коворкинге, наряду с работой в самостоятельном режиме с использованием методических материалов электронной среды, студенты «обучают» друг друга, вступая в межличностные отношения при решении проектных и проблемных заданий.

Наша модель включает как обязательный компонент *метод проектов*. Основная идея метода проектов заключается в развитии познавательных умений студентов, способности самостоятельно приобретать знание, умения осуществлять поиск информации для решения проблем, а также совершенствование «мягких» навыков [Полат 2005; Обдалова, Харапудченко 2020; Проблемно-ориентированное ... 2017]. Е.С. Полат пишет, что каждый проект имеет следующие стадии: постановка цели проекта; поиск информации для реализации проекта; получение конкретного результата; публичная демонстрация результата проектной деятельности [Полат 2005] Проектная деятельность всегда предполагает решение какой-то проблемы, использование на практике знания из разных областей и получение реального продукта.

К базовые требования проектной деятельности на английском языке студентов магистратуры можно отнести: актуальность будущего проекта для обучающихся, возможность применить научно-профессиональные знания; самостоятельная (индивидуальная и/или командная) деятельность магистрантов, ориентация на решение реальных научно-профессиональных проблем; направленность на создание реального продукта проектной деятельности; использование исследовательских методов [Полат 2005; Beckett, Slater 2018 ; Fried -Booth 2002].

При использовании метода проектов для обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу осуществляется интеграция предмета «Английский язык для профессионального общения» и специальных дисциплин. Автор данного исследования дважды входил в список победителей конкурса «**Лучшие образовательные практики Томского государственного университета**» в номинации «Проблемное и проектное обучения» (2015 и 2017 г.). Были представлены результаты

применения метода проектов в обучении студентов магистратуры иностранному языку.

Другим ключевым методом, применяемым в разработанной модели обучения, является *тандем-метод*. Тандем-метод – это «способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками» [Азимов, Щукин 2009: 301]. Такое обучение призвано принести пользу каждому партнеру. Тандемы бывают индивидуальными и коллективным. О.О. Амерханова дает следующее определение: «Тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса» [Амерханова 2018: 14]. Существует большое разнообразие тандемов, например, студент 1 – студент 2; студент – преподаватель; преподаватель 1 – преподаватель 2. В практике обучения английскому языку на радиофизическом факультете ТГУ создаются такие тандемы, как «студент магистратуры–студент магистратуры», «студент магистратуры – команда студентов магистратуры» (коллективный тандем), «студент магистратуры–научный руководитель», «студенты магистратуры–исследователь лаборатории», «студенты магистратуры–преподаватель иностранного языка», «научный руководитель студента–преподаватель иностранного языка» [Обдалова, Харापудченко 2020]. В новых условиях обучения научно-коммуникативной иноязычной среды преподаватель иностранного языка активно опирается на помощь экспертов релевантных областей. В этом случае тандем направлен на подготовку студентов магистратуры к участию в различных научных и научно-популярных мероприятиях в рамках, а также с целью объективного оценивания результатов совместной проектной деятельности.

Событийно-ориентированное обучение – новое явление в практике образования. Событийно-ориентированное обучение начало развиваться в России в конце XX века. В настоящее время в России работают сотни event-агентств для организации event-мероприятий для привлечения клиентов, и в

конечном итоге, увеличения прибыли компаний. Его особенностью является то, что при организации мероприятия учитываются интересы, желания, потребности, как организаторов, так и потребителей. Так, Ю.Л. Троицкий выделяет следующие основные характеристики образовательного события: коммуникативное поведение преподавателя, коммуникативное поведение обучающихся, коммуникативное пространство, рефлексию академической дисциплины у преподавателя [Троицкий 2010]. Это значительно отличает просто событие от события, проводимого в образовательных целях.

Вообще, событийная технология используется для организации праздников и досуга. Ульрих Хальцбаур в своей книге «Event-менеджмент» [Хальцбаур 2007] описывает, как можно превратить мероприятие в исключительное событие. Ведь не каждое мероприятие – это event. Залог успеха – тщательная подготовка и планирование. Для того чтобы мероприятие стало событием, необходимо обеспечить позитивные впечатления, побудить участников к позитивной активности, а также применить символику. Важно иметь цель. События служат для сообщения информации и побуждения к активности. Событийно-ориентированная технология представляет совокупность семи фаз, которые осуществляются при проектировании и реализации ивента (event): «1) инициирование; 2) старт; 3) подготовка; 4) пуск; 5) действие; 6) последствие и 7) подведение итогов» [Хальцбаур 2007]. Важным отличием ивента (event) от формального мероприятия является то, что его организует не преподаватель, а сами магистранты. Используя событийную технологию, мероприятие получается всегда красочное, так как в событии (event) аккумулируется значительное количество средств: анимация; музыкальное сопровождение, технические ресурсы [Гудкова 2018; Сковородкин 2010]. Данная технология, как способ обучения органично вливается в образовательный процесс обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии. Все научные и научно-популярные мероприятия мы проводим так, чтобы это было не мероприятие, навязанное преподавателем, а яркое и

красочное профессионально ориентированное действие, в котором принимают участие все обучающиеся.

2.2. Содержательная и технологическая характеристика обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии

В рамках данного исследования мы разрабатываем технологию, интегрирующую иностранный язык в контекст социально–профессиональной деятельности студента магистратуры, поскольку в процессе деятельности современного специалиста иностранный язык выполняет ту же функцию, что и родной язык – является средством решения профессиональных задач [Коряковцева 2019; Обдалова 2014; Краснощекова 2016]. Мы солидарны с М.А. Ариян, О.Н. Игна, О.А. Обдаловой, которые отмечают, что технологизация обучения иностранным языкам – это инновационный инструмент преобразующей деятельности преподавателя [Ариян 2014; Игна 2014; Обдалова 2017].

Образовательные технологии рассматриваются как способ формирования компетенций через использование активных и интерактивных методов обучения. Они направлены на интеграцию подходов к обучению, ориентированы на обучающихся, призваны регулировать выбор методов, организационных форм и средств обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов и целей обучения [Обдалова 2017]. М.Ю. Олешков утверждает, что технология разрабатывается, исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не предполагаемый результат [Олешков 2005].

В отечественной науке вопросы разработки технологии обучения рассмотрены в работах В.П. Беспалько, В.М. Монахова, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, М.А. Чошанова и др. [Беспалько 1989; Монахов 1993; Пидкасистый 1998; Сластенин 2002; Чошанов 1996]. Имеется также большое количество исследований, в которых применение инновационных образовательных технологий интегрируется в учебный процесс при обучении

иностранным языкам [Ариян, Савченко 2019; Жигалев, Безукладников, Крузе 2017; Мосина 2013; Обдалова 2017; Полат 2005; Сысоев 2012; Шульгина 2014; Simpson, Obdalova 2014; Bezukladnikov, Kruze 2015] и др. Следует отметить, что особенностью инновационных образовательных технологий является «изменение характера деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, смена приоритетов – от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала в разных видах деятельности, таких как учебно-познавательной, научно-исследовательской, учебно-профессиональной или контрольно-оценочной деятельности» [Современные образовательные технологии 2018].

Однако анализ научной литературы в области педагогики показал, что проблема различения технологии и методики является актуальной. Ученые в области педагогики имеют разные точки зрения на эту проблему. Первая позиция, когда понятия «технология» и «методика» рассматриваются как идентичные. Технология определяется как дидактическая система [Жигалев, Безукладников, Крузе 2017; Виленский, Образцов, Уман 2004; Коряковцева, Гальскова, Гусейнова 2018; Пидкасистый 1998; Путиловская 2014]. Обычно образовательная технология включает в себя цели, задачи и содержание обучения, методы и формы обучения, студентов, преподавателя, а также результат их совместной деятельности [Образцов, Иванова 2005; Bezukladnikov, Kruze 2015]. Вторая позиция, при которой термин «методика» представлен как более узкий термин, чем «технология», следовательно, методика может быть элементом той или иной технологии. Третья позиция, которой мы придерживаемся, заключается в том, что технология является формой реализации методики [Современные образовательные технологии, 2018]. В нашей модели методика как совокупность методов и приемов для эффективного достижения поставленной цели реализуется посредством базовой интегративной технологии в совокупности организационно-педагогических и методических условий. Точнее, интерактивная технология является ядром методики, ее основой. Именно эта часть системы обучения

отвечает на вопрос «как учить результативно». В этом смысле технология обучения – это упорядоченная совокупность форм, средств, приемов и методов обучения, которая обеспечивает достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в условиях образовательного процесса с наименьшей затратой сил и средств [Азимов, Щукин 2009; Беспалько 1989; Монахов 1993; Образцов, Иванова 2005]. Таким образом, технология обучения является процессуальной частью системы обучения. Метод, лежащий в основе технологии, раскрывает структурный аспект всех выполняемых действий. «Метод определяет форму организации деятельности субъектов образовательного процесса в рамках создаваемой и применяемой технологии для целей обучения» [Современные образовательные технологии ... 2018].

Поскольку ученые определяют образовательную технологию как модель совместной деятельности студентов и педагога, которая направлена на достижение целей обучения и развития личности субъектов образования [Коряковцева, Гальскова, Гусейнова 2018; Монахов 1993; Олешков 2005; Чошанов 1996], разработка технологии предполагает создание модели совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Технология имеет такие характеристики, как воспроизводимость, устойчивость результатов, экономичность, алгоритмичность, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация, создание благоприятных условий [Современные образовательные технологии ... 2018; Олешков 2005]. Применение образовательных технологий способствует реализации компетентностного, личностно – деятельностного и контекстного подходов в обучении, обеспечивая такие важные принципы обучения, как индивидуализация и дифференциация [Поршнева, Абдулмянова 2018].

Известно, что образовательные технологии делятся на традиционные и инновационные. Традиционные технологии нацелены на трансляцию знаний, формирование навыков и умений студентов на репродуктивном уровне. Отличительными особенностями инновационных технологий являются их личностно-деятельностная направленность, наличие субъектной позиции

участников образовательного процесса, интерактивность процесса обучения, сознательность учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечение позитивного психологического климата, наличие запланированного результата [Жигалев, Безукладников, Крузе 2017; Обдалова 2017; Обдалова, Харापудченко 2020]. Технологии подразделяют, с одной стороны, по обучающей модели, в которой создаются условия для предметно-профессионального и личностного развития студента, с другой, – по характеру учебной деятельности обучающегося. По характеру ведущего вида учебной деятельности выделяют интерактивные и проективно-исследовательские технологии. Что касается обучающей модели, при обучении магистрантов важными представляются социально-ориентированные (контекстные) технологии [Коряковцева, Гальскова, Гусейнова 2018].

Отметим, что разработанная нами интерактивная технология является контекстной событийной технологией обучения устному иноязычному дискурсу студентов магистратуры. Устный иноязычный научный дискурс является сущностным компонентом содержания обучения магистрантов. Мы согласны с позицией О.А. Обдаловой, Л.Ю. Минаковой и А.В. Соболевой, которые полагают, что дискурс является средством погружения студентов в межкультурную профессиональную деятельность на иностранном языке [Обдалова, Минакова, Соболева 2017].

Разберём, что значит «владеть дискурсом». Владеть дискурсом – значить иметь сформированную дискурсивную компетенцию. Мы согласны с мнением Н.И. Алмазовой, которая считает, что дискурсивная компетенция предполагает способность строить высказывание логично и связано, учитывая при этом определенные формы интеракции между субъектами коммуникативной ситуации [Алмазова 2003]. Авторы монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» определяют иноязычную дискурсивную компетенцию как способность использовать адекватные стратегии при общении и для интерпретации текстов. М. Canale и М. Swain полагают, что дискурсивная

компетенция подразумевает использование понятий «когезия» (связность слов в предложении и предложений в тексте) и «когерентность» (целостность текста) [Canale, Swain 1980].

Для нашего исследования представляется важным мнения Л.Н. Пономаренко и Е.А. Шатурной, которые считают, что дискурсивная компетенция включает в себя набор знаний, умений, стратегий и опыта построения и понимания речи в коммуникативных ситуациях. Владение дискурсивной компетенцией подразумевает «владение различными типами дискурсов и опытом деятельности построения и понимания высказываний в коммуникативных ситуациях» [Шатурная 2009]. Представим состав дискурсивной компетенции наглядно на Рисунке 3.

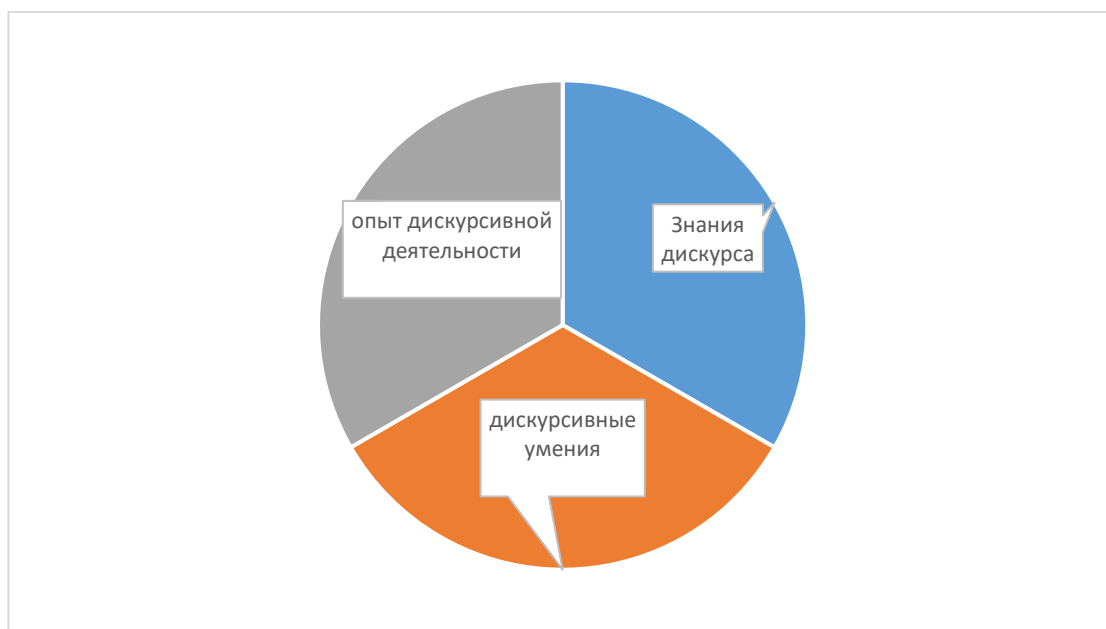


Рисунок 3 – Компоненты дискурсивной компетенции

На основе дефиниции в рамках нашего исследования устного научного дискурса, рассматриваемого в двух ракурсах: 1) как динамический процесс речевой деятельности на иностранном языке, вписанный в контекст научной деятельности с учетом особенностей межкультурной коммуникации, 2) как результат такой деятельности, репрезентируемый в конкретном англоязычном тексте определенного жанра, и учитывая характеристики устного иноязычного научного дискурса, мы дали следующее определение дискурсивной иноязычной устной научной компетенции. *Под дискурсивной иноязычной*

устной научной компетенцией мы понимаем совокупность знаний, умений и способов деятельности создания и понимания научных текстов разных жанров, презентации результатов исследовательской и другой профессиональной деятельности, а также взаимодействия участников коммуникации в соответствии с ситуацией коммуникации и целеполаганием.

Итак, целью обучения иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии является формирование дискурсивной иноязычной устной научной компетенции у студентов магистратуры.

На основе анализа научной литературы [Гураль 2009; Коряковцева, Гальскова, Гусейнова 2018; Обдалова 2017; Соловова 2010] выявлено, что содержание обучения иностранному языку включает сферы, темы и ситуации общения; языковые знания; языковые навыки и речевые умения; тексты для устной и письменной иноязычной деятельности; профессиональные знания. Используя классификацию, предложенную Н.Ф. Коряковцевой [Коряковцева 2016], мы включаем следующие компоненты содержания обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на двух уровнях (прагматическом и когнитивно-коммуникативном), представленные в Таблице 3 и Таблице 4.

Исходя из данных Таблицы 3, мы видим, что единицей содержания обучения иноязычному устному научному дискурсу является также профессиональная проблема, взятая из реальной действительности. Перед студентами магистратуры ставится значимая для них проблема, которая заключается в организации или участии в различных научных мероприятиях (научная экскурсия, Slam–презентация, международная научная конференция, др.).

Таблица 3

Компоненты содержания обучения устному иноязычному научному дискурсу
на прагматическом уровне

| Прагматический уровень | |
|---------------------------|--|
| сферы | профессионально-научная сфера |
| ситуации | организация и проведение экскурсий и презентаций; международные конференции; круглые столы; работа проектных групп; брендинг лабораторий, кафедр, др; популяризация научной области или результатов исследования |
| социальные роли | исследователь, модератор научного мероприятия; руководитель/исполнитель научного проекта, инженер |
| темы | реклама продукции; новые достижения в избранной научной области; научная конференция, деловые контакты |
| коммуникативные задачи | сообщить информацию; убедить в чем-то собеседника; аргументировать |
| профессиональная проблема | организация или участие в различных научных мероприятиях |

Таблица 4 включает коммуникативные стратегии, под которыми мы, вслед за Ю.Б. Кузьменковой, понимаем совокупность языковых средств и речевых тактик, которые используются для достижения определенной коммуникативной цели [Кузьменкова 2018].

Таблица 4

Компоненты содержания обучения устному иноязычному научному дискурсу
на когнитивно-коммуникативном уровне

| Когнитивно-коммуникативный уровень | |
|------------------------------------|---|
| типы дискурса | описание, рассуждение |
| жанры дискурса | строго академический доклад, научно-популярный доклад (в форме научно-популярной презентации, антилекции, |

Окончание Таблицы 4

| Когнитивно-коммуникативный уровень | |
|------------------------------------|--|
| типы дискурса | описание, рассуждение |
| | научного поединка (Science Slam), сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии |
| умения устного дискурса | когнитивные, коммуникативные, интерактивные |
| стратегии общения | убеждения, уклонения от ответа, возражения, уточнения, аргументации, представления информации слушателю определенной категории |
| профессиональный тезаурус | тезаурус области радиофизики |

На основе анализа лингвистических, когнитивно-дискурсивных и социокоммуникативных характеристик устного иноязычного научного дискурса были выявлены дискурсивные умения, подлежащие целенаправленному формированию, а именно когнитивные, коммуникативные и интерактивные умения, составляющие основу дискурсивной иноязычной устной научной компетенции. Мы придерживаемся мнения И.А. Евстегнеевой, которая считает, что основным отличием дискурсивных умений от речевых умений является следующее: в то время как речевые умения используются для решения определенных коммуникативных задач (уметь говорить, читать, писать, аудировать и переводить), дискурсивные умения трактуются шире за счет включения экстралингвистических факторов: стилистического, жанрового, социокультурного, психологического и эмоционального [Евстегнеева 2014]. Под иноязычными дискурсивными умениями, входящие в состав дискурсивной устной иноязычной научной компетенции, мы, вслед за И.А. Евстигнеевой [Евстегнеева 2014], понимаем умения кодировать и декодировать информацию, используя иностранный язык с учетом стилистических, социокультурных, жанровых, психологических факторов для

решения научных задач. *Дискурсивная иноязычная устная научная компетенция* (ДИУНК) магистранта, как компонент его профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, направлена на овладение следующими дискурсивными умениями:

1) *когнитивными*, связанными со способностью и готовностью обучающихся создавать и понимать научные тексты разных жанров, выбирать адекватные языковые средства с учетом дискурсивного контекста, использовать типичный для академического языка лексический и грамматический языковой материал и релевантную терминологию;

2) *коммуникативными*, подразумевающими способность и готовность устно представить результаты научно-исследовательской и другой профессиональной деятельности на иностранном языке в соответствии с ситуацией коммуникации и целеполаганием; выбирать подходящие языковые средства с учетом дискурсивного контекста;

3) *интерактивными*, связанными с умениями взаимодействовать с участниками коммуникации, вести дискуссии на научные и профессиональные темы с учетом контекста коммуникации, оказывать влияние на собеседника, используя коммуникативно-когнитивные стратегии убеждения, возражения, уточнения, аргументации, представления информации слушателю определенной категории (специалисты/неспециалисты).

Успех профессионального общения зависит от умения специалиста работать с большими объёмами информации, способности сохранять полученные данные и преобразовывать их в разные тексты. Распишем номенклатуру дискурсивных умений по трем ракурсам, а именно – когнитивному, коммуникативному и интерактивному:

Дискурсивные когнитивные умения (осуществлять поиск информации для решения поставленной проблемы; строить устную научную речь, используя языковые структуры определения; описания технологий, методов, процессов, свойств, др.; сравнения и противопоставления, причины и

следствия, наличия примеров, рассмотрения достоинств и недостатков, классификации, аргументации, рассуждения, а также грамматические особенности научного стиля на базе знания типов и жанров устного иноязычного научного дискурса; учитывать особенности устного иноязычного научного дискурса для понимания научного текста; применять правила связности (когезии) и целостности (когерентности) устного иноязычного научного дискурса; умение понимать тексты разных жанров научного дискурса (строго академический доклад, научно-популярный доклад (в форме научно-популярной презентации, антитекстации, научного поединка (Science Slam), сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии), умение создавать тексты разных жанров научного дискурса (строго академический доклад, научно-популярный доклад (в форме научно-популярной презентации, антитекстации, научного поединка (Science Slam), сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии), умение создавать компьютерную презентацию, соответствующую жанру текста.

Дискурсивные коммуникативные умения такие, как умения устно представить результаты научно-исследовательской и другой профессиональной деятельности и интерпретировать научную презентацию, представляются чрезвычайно важными. Они включают в себя следующие умения: умение понимать устное публичное научное выступление, умение формулировать введение, основную часть и заключение, а также выстроить устное публичное научное выступление в соответствии с правилами и нормами научного общения с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, умение выбирать и использовать адекватные языковые и речевые средства для реализации коммуникативных намерений (сообщить, донести информацию до слушателя определенной категории (специалисты/неспециалисты) информацию, убедить и др.), в соответствии с ситуацией общения, ситуативными ролями и особенностями коммуникантов, умения использовать различные паралингвистические средства: жесты, мимику, интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование,

силу и эмоциональную окраску голоса; умения взаимодействовать с публикой (установить контакт, поддерживать внимание), умение понять вопросы и ответить на них.

Дискурсивные интерактивные умения включают в себя умения ведения дискуссии на научные и профессиональные темы и умения работать в команде (умение начать, продолжить и закончить краткое выступление в дискуссии, умение поддержать дискуссию (реагировать на реплики, умение спланировать, что и как сказать, принимая во внимание реакцию собеседника и вопросы, конструктивно представлять свою позицию, аргументировать свою точку зрения, умение корректно соглашаться\не соглашаться, умение признавать правоту другого, убедить, выразить собственное мнение по поводу полученной информации, выразить одобрения/недовольства, уклонение от ответа, поддержать или изменить тему, др.), умение сделать запрос/сообщение информации – дополнительной, детализирующей, уточняющей, иллюстрирующей, оценочной, выяснение мнения собеседника, умение применить знания паралингвистических особенностей англоязычной научной устной речи, преодолевать сложности межкультурного общения в области профессионально-научной деятельности, вызванные недостаточным владением иностранным языком, за счет применения различных лингвистических и экстралингвистических средств.

Что касается процессуального (технологического) компонента, он основывается на комплексе методов и способов управления деятельностью студентов. Специфика интерактивной технологии заключается в организации обучения устному иноязычному научному дискурсу студентов магистратуры как субъектов научно-исследовательской деятельности на основе взаимодействия (взаимообучения, кооперации, обмена идеями при проведении совместного исследования), сопровождающегося иноязычной коммуникацией, реализуемое комплексом активных методов в условиях научно-коммуникативной иноязычной среды.

Ученые М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман считают, что для технологии характерны три признака: разделение процесса на взаимосвязанные этапы; планомерное выполнение действий для достижения запланированного результата; обязательность выполнения предписанных процедур и операций [Виленский, Образцов, Уман 2004]. Разработка алгоритма обучения на основе интерактивной технологии является организационно-педагогическим условием обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу.

В нашей методике обучение построено на сочетании различных активных методов обучения, описанных в предыдущем параграфе этой главы диссертации. На основе event- технологии (событийной технологии) [Хальцбаур 2007] мы разработали алгоритм обучения на основе интерактивной технологии. В событийной технологии выделяют семь фаз, которые осуществляются при проектировании и реализации событийного процесса: «инициирование старт; подготовка, пуск, действие; последствие и подведение итогов» [Хальцбаур 2007: 39]. Некоторые этапы нам представилось логично объединить. Данная технология предполагает наличие **четырёх этапов**: 1) подготовительного, 2) поисково-исследовательского, 3) презентативного (проведение мероприятий) и 4) рефлексивного. Эти этапы представляют собой последовательность совместной деятельности субъектов образовательного процесса по овладению устному иноязычному научному дискурсу и обучению ему на основе сотрудничества.

Представим алгоритм обучения на основе интерактивной технологии схематично на Рисунке 4.

Перед началом **первого (подготовительного)** этапа проводится контрольный тест в форме собеседования для анализа информации об уровне подготовки обучающихся к предстоящей проектной деятельности. Первый этап начинается с актуализации знаний. Аудиторная работа в научно-проектном коворкинге посвящена анализу дискурса. На этом этапе мы применяем метод обучения в сотрудничестве.

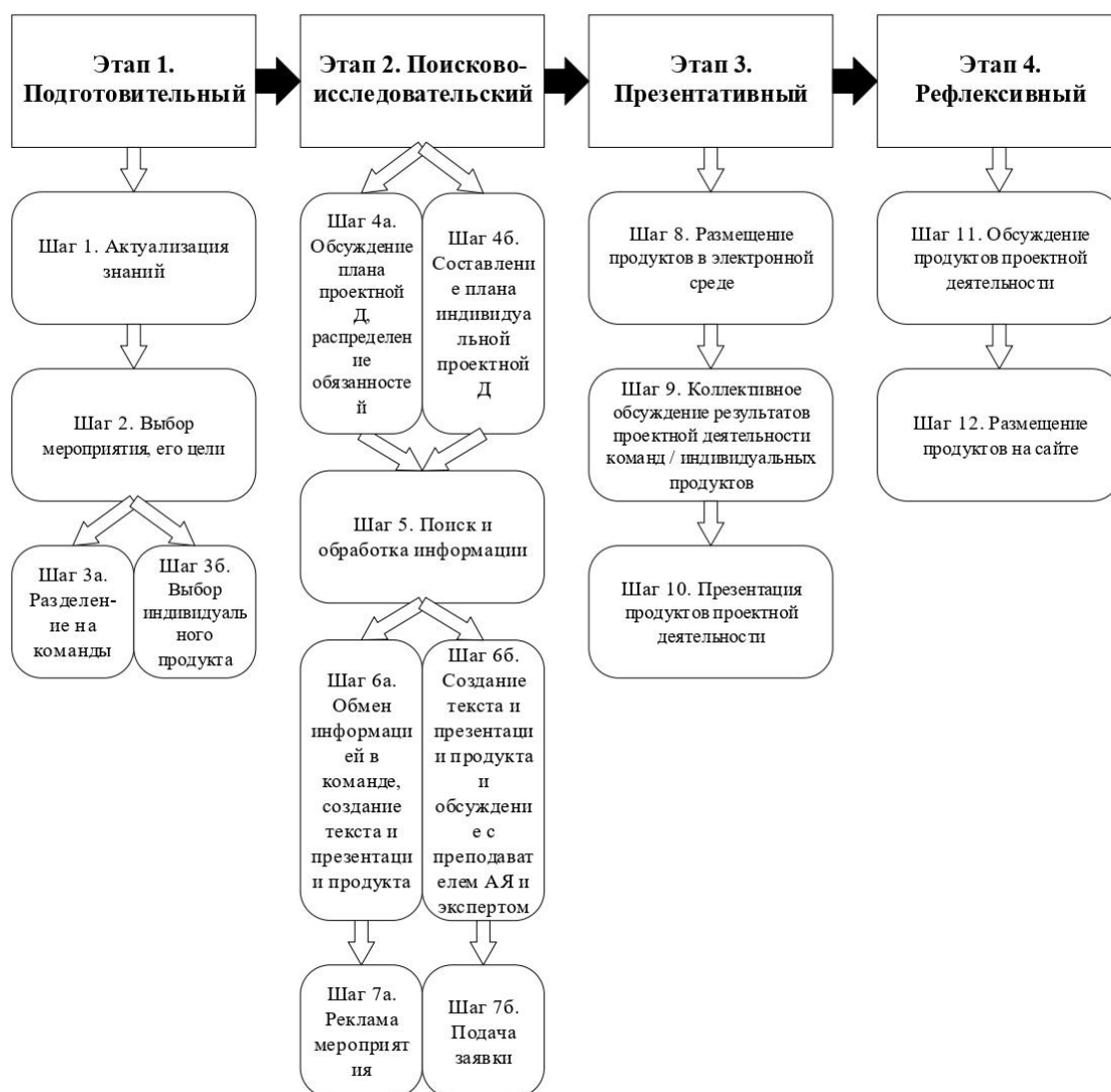


Рисунок 4 – Алгоритм обучения на основе интерактивной технологии

Следующий шаг – планирование научного мероприятия. Здесь возможно два трека. 1 – участие в проектной деятельности в составе команды магистрантов или выбор индивидуальной проектной деятельности. В первом случае, это групповая работа с использованием проблемного метода и проектов. Магистрантам необходимо распределиться по группам для обсуждения вида будущего проекта. Обычно студенты распределяются на команды в зависимости от научных интересов: например, студенты проводящие исследования в одной лаборатории, объединяются в одну команду. Каждая группа вносит свои коррективы в содержание будущего проекта. Все идеи предполагаемого содержания будущего проекта фиксируются в команде. Все это транслируется и обсуждается. В случае

выбора индивидуального проекта, обсуждение происходит в тандеме с преподавателем иностранного языка и/или научным руководителем.

Второй этап (поисково-исследовательский) предполагает составление и обсуждение плана проектной деятельности, поиск и обработку информации. Позже в качестве индивидуальной работы в группах записывается примерный план мероприятия. Участники активно используют сеть Интернет. Параллельно проходят консультации с экспертами, научными руководителями, сотрудниками лаборатории, а также с преподавателем английского языка. При создании продукта обучающиеся синтезируют информацию. Этот этап предполагает использование технологий совместной работы. Обучение в сотрудничестве – метод обучения, при котором студенты работают в условиях группы. Коллективная работа позволяет каждому участнику группы, выполнять посильное для него задание, а также совершенствовать навык взаимодействия. Эта работа связана с необходимостью выслушать мнения коллег, принять или не принять другую точку зрения, аргументировать свое мнение и свой выбор. Во время аудиторных занятий в группах обучающиеся должны освоить культуру взаимопомощи, подискутировать на важные темы, оценить знания друг друга. Один из самых важных параметров командного успеха – индивидуальный вклад каждого члена команды. Группы являются неоднородными. Как правило они состоят из студентов с разными уровнями владения языком: высоким, средним и низким. В процессе работы ведутся активные обсуждения, консультирование с преподавателем иностранного языка по оформлению текста, в том числе в электронной среде. На этом этапе задуманы занятия в условиях научно-проектного коворкинга с группой обучающихся и их самостоятельная работа. Важным с точки зрения событийно-ориентированного обучения (event-based learning) является реклама и пиар (привлечение внимания к мероприятию широкой публики) мероприятия. Мы делаем объявление на доске объявлений, а также на странице сайта РФФ. Чрезвычайно важно учесть целевую аудиторию. Одним из заданий,

развивающих умения и навыки представления себя и своей организации на международной арене, является создание рекламы своего университета, факультета и кафедры на иностранном языке. Такая творческая работа пользуется популярностью.

В случае организации научно-популярного мероприятия участниками выступают студенты бакалавриата, эксперты релевантных областей, международные студенты. В последнее время происходит активная популяризация науки, результаты научных исследований преподносятся в современной и доступной форме до широкой массы людей. Большинство из активных потребителей информации не являются специалистами в научной сфере. К мероприятиям, организованным на основе технологии *event-centered learning*, можно отнести следующие: научно-академическую экскурсию, научный слэм (*Science Slam*), научно-полярные презентации, посвященные продвижению научных лабораторий/ кафедр, антилекции по популяризации различных областей наук.

Началом **презентативного этапа** является размещение продукта совместной деятельности студентов магистратуры с экспертами релевантных областей и преподавателем английского языка – результатов проекта в виде презентации и текста презентации в систему MOODLE для проверки руководителем и взаимооценивания студентами. Следующим шагом становится выступление перед группой, в которой обучается студент. На этой импровизированной репетиции докладчик получает вопросы от своих сокурсников, отвечает на них и тренирует навыки коммуникации и дискурсивные умения на иностранном языке. Так, в формате общей дискуссии обсуждаются полученные результаты, аргументируются точки зрения, а в последующем формулируется единое мнение. Такой процесс учит каждого участника команды находить компромисс, договариваться с партнерами по общению и аргументированно доказывать свою позицию. Также преподаватель имеет возможность оценить качество речи выступающего, ее беглость и быстроту реакции при ответе на вопросы в конце презентации.

После репетиции вместе с преподавателем студент вносит корректировки в свое выступление, исходя из анализа сильных и слабых сторон выступления. Следующий шаг – презентация продукта перед разной аудиторией (эксперты или студенты бакалавриата). Студентам магистратуры рекомендуется обратить особое внимание на применении паралингвистических средств общения (на этапе подготовки проводится мастер-класс). На этапе презентации проекта осуществляется итоговый контроль. Оценивают работу эксперты, студенты бакалавриата, преподаватель английского языка как равный член группы, а также представители других проектных команд. Затем студенты или преподаватель размещают материал проекта на страницах сайтов радиофизического факультета или Томского государственного университета.

Четвертый этап – рефлексия. В научно-проектном коворкинге обсуждаются сложности реализации проектов, рассматриваются сильные и слабые стороны. Преподаватель – только участник этих обсуждений. Оценку деятельности дают сами студенты. По итогам завершения проекта руководство радиофизического факультета / кафедры награждает студентов магистратуры благодарственными письмами.

Для примера рассмотрим алгоритм работы при подготовке академической экскурсии. Шаг 1 подготовительного этапа осуществлялся строго по алгоритму. Длительность этого этапа 10 недель, что предполагает 2 обязательных аудиторных часа в неделю в научно-проектном коворкинге. На этапе актуализации знаний не создаются тандемы ни с преподавателем иностранного языка, ни с научными руководителями. Но обстановка научно-проектного коворкинга с хорошим оборудованием и приятной атмосферой располагает к устному научному общению. Примерами заданий на анализ дискурса являются: 1) задание определить цель / намерения автора текста, целевой аудитории, особенности языкового оформления (какой лексико-грамматический материал использован в тексте и почему); 2) выявить внутритекстовые связи, которые обеспечивают его целостность и связность; 3)

рассмотреть особенности композиционного построения текста; 4) упражнение на нахождение различий между устным и письменным научным текстом; 5) выявить и применить в практике речи прагматические клише для оформления структурных частей научного текста (Introduction, Main Body, Conclusion). Предлагаются задания по написанию тезисного предложения и аргументов, использованию средств логической связи внутри предложения и текста (когезии и когерентности). Для развития языковой компетенции выполняются упражнения по совершенствованию навыков употребления ключевых лексических и грамматических особенностей языка в научной сфере: общеупотребительная лексика, общенаучная лексика, термины, использование страдательного залога, инфинитива, безличных конструкций и др. Используя метод обучения в сотрудничестве, студенты под руководством преподавателя в научно-проектном коворкинге рассматривали лингвистические и экстралингвистические особенности устной речи, характерные для межкультурной научной интеракции с коллегами. На примерах письменных текстов и видеолекций проводится дискурс-анализ устной научной речи.

Чрезвычайно важны в межкультурной коммуникации, в том числе научной, навыки самопрезентации, например, в ситуации для представления любого проекта. В российской культуре люди стесняются говорить о себе, часто не включают необходимую информацию. Предлагались такие задания, как например «*Tell a little about your strengths and weaknesses*», после просмотра видео, где даются четкие рекомендации, как это сделать. Работа выполняется в команде, где есть возможность повторно посмотреть видео, обсудить языковой и речевой материал, проконсультироваться с преподавателем по поводу языковых сложностей. Затем студенты рассказывают о себе представителям других команд. Текст видео предполагает отработку речевых клише для связанности текста и устной речи в целом (*firstly, secondly, on the other hand, however, coming back to, for example*), чрезвычайно важные для производства и понимания научного дискурса.

Представим еще один пример работы с устным иноязычным дискурсом, используемым в ситуации межкультурного научного общения. Дается ситуация: Вы приехали на международную конференцию в Великобританию, и Вам хочется оставить хорошее впечатление о себе. Просмотрев видео, ответьте на вопрос: «*What should or shouldn't you do to leave a good first impression?*». Процедура работы точно такая, какую мы описали выше, с опорой на метод обучения в сотрудничестве. На базе текстов выполняются также задания, типа: «*Choose from the list the most important Public Speaking Skills Every Speaker Must Have. Explain your choice*». Отрабатываются союзы, выражающие причинно-следственные связи, что также характерно для научного дискурса. В научно-проектном коворкинге обсуждаются жанры устных иноязычных научно-популярных и научных текстов, их структура, средства связи, особенности введения, заключения, др. Предлагались задания на создания текста-описания, текста-обоснования своего мнения, текста-рассуждения: написание тезисного предложения и выстраивания аргументов для подтверждения тезиса.

Такие упражнения совершенствуют навыки и умения аудирования, чтения, и говорения, записи тезисов. Это позволяет интегрировать разные виды речевой деятельности и форматы коммуникации. Таким образом, происходит взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, монологической и диалогической речи. Более того, учитывая тот факт, что деятельность выполняется в команде, речевые единицы отрабатываются несколько раз, что способствует формированию умения использования новых лексических и коммуникативных средств адекватно ситуации общения.

Далее студенты 752 группы (Александр Ц. и Александр К.) в качестве совместной проектной деятельности выбрали организацию экскурсии в лабораторию полупроводниковых приборов Сибирского физико-технического института, на базе которого студенты магистратуры РФФ проводят исследование. Студенты обосновали важность своей проектной деятельности тем фактом, что проведение экскурсии преследовало две цели:

сообщение о деятельности лаборатории (для ознакомления с базовыми исследовательскими институтами) и убеждение студентов 2 курса выбрать кафедру полупроводниковой электроники из семи кафедр, входящих в состав РФФ, то есть – пиар, реклама кафедры. При составлении текста жанра экскурсии, магистранты учитывают тот факт, что адресатами выступают студенты бакалавриата I – II курсов, из чего вытекает, что собственно-научный дискурс здесь применить нельзя, т.к. аудитория, которая будет воспринимать экскурсию, относится к неспециалистам. Отметим, что указанная лаборатория ТГУ является лабораторией мирового уровня, она имеет широкие мировые связи, продает свои разработки за рубежом. Студенты магистратуры обсудили план экскурсии, разделили между собой обязанности: составление текста жанра экскурсии, составление плана демонстрации работы оборудования, подготовка образцов, которые будут рассматривать студенты-бакалавры в микроскоп, достигнуть договоренности с исследователями лаборатории присутствовать на экскурсии для участия в общении с бакалаврами. Следуя событийно-ориентированной технологии, применяемой в нашей методике, при составлении текста студенты обращали внимание на пиар – рекламные тексты, направленные на фокусировку привлекательности лаборатории, перспективности работы и бонусах проведения исследования. Таким образом, отрабатывается аргументативный дискурс. Студенты должны были составить глоссарий экскурсии. В процессе работы магистранты активно пользовались необходимыми ресурсами электронной образовательной среды. Далее студенты обращались за консультацией к исследователям лаборатории, а также преподавателю иностранного языка.

Одним из способов реализации интерактивной технологии является метод проектов. При подготовке проекта, магистранты проявляют свои «деловые качества: умение увидеть проблему, найти оптимальные способы её решения, умение нестандартно мыслить, готовность принимать решения и нести за них ответственность, умения реализовать знания английского языка и специальных дисциплин на практике» [Харапудченко, Обдалова 2019].

После создания текста жанра экскурсии, магистранты прикрепили его в электронную образовательную среду (курс в системе MOODLE). Далее, следуя алгоритму, в учебной группе студенты защитили свой проект, ответив на вопросы одноклассников и гостей научно-проектного коворкинга. Следующим шагом было проведение экскурсии, во время которой обсуждались такие вопросы, как история лаборатории; научно-исследовательская деятельность лаборатории; международное сотрудничество; разработки исследователей лаборатории; карьерные возможности. Экскурсия, следуя этому жанру, предполагала не просто презентацию организаторов, но и активное взаимодействие и обсуждение со студентами бакалавриата. Кроме студентов бакалавриата, на экскурсии присутствовали исследователи лаборатории, которые также приняли участие в итоговой аттестации студентов магистратуры по английскому языку. Затем в коворкинге студенты магистратуры обсудили результат совместной проектной деятельности команды, включающей студентов магистратуры, преподавателя иностранного языка, экспертов релевантных областей. И наконец, последним шагом этого алгоритма было размещение информации на сайте РФФ ТГУ в разделе «English Project». Отметим, что одним из требований является регулярное освещение иноязычных мероприятий на сайте факультета. Информация о самых интересных мероприятиях анонсируется и передается на сайт университета. Таким образом, формируются умения создавать и воспринимать устные дискурсы, выступать публично, взаимодействовать с аудиторией в ситуации реального научного иноязычного общения, отвечать на вопросы, доносить информацию до определенного слушателя.

Интересно то, что иногда в процессе подготовки рекламы кафедры или лаборатории магистранты берут интервью у своих преподавателей, заведующих кафедрами, декана с целью выяснить некоторую информацию, которая затем используется в рассказах о ведущих ученых и структурных подразделениях факультета.

Общая длительность курса английского языка в магистратуре составляет два семестра: в первом семестре курс включает 108 часов, из которых 34 часа – контактная работа, 74 часа – самостоятельная работа; во втором семестре – 144 часа (30 часов – контактная работа и 114 часов – самостоятельная работа). Как видим, объем самостоятельной работы значительно увеличивается к концу курса, и интерактивная технология позволяет обеспечить самостоятельную работу содержанием и контролем за достижением планируемых результатов.

Основными формами контактной работы в коворкинге выступают: работа по уточнению понимания, поиску ответов на поставленные студентами вопросы, мини-лекции, тренинги умений научной коммуникации, собеседования, мониторинг личностных достижений (отчеты о проделанной работе), разработка и обсуждение сценариев «event-мероприятий», их предварительная презентация. Также преподаватель проводит мастер-класс по обсуждению прагмалингвистических и паралингвистических особенностей устной научной речи.

В режиме самостоятельной работы происходит отработка усвоенных на уроке решений, закрепление материала. Внеаудиторная работа может включать чтение и обработку информации текстов, выполнение заданий и упражнений, представленных в электронной среде, работу с видео, поиск и анализ материалов будущих проектов, индивидуальную и командную работу в коворкинге над подготовкой мероприятия, консультации преподавателя ИЯ и специальных дисциплин; презентации проекта, участие в мероприятиях и конференциях.

Каждый этап сопровождается упражнениями по совершенствованию грамматических, лексических навыков со сложными лингвистическими явлениями, характерными для научного устного дискурса, отработкой речевых штампов/формул. Для этой работы студенты используют методические материалы, размещенные в электронной среде. Преимуществами электронной среды являются: наличие системы средств

самостоятельной работы с информацией, наличие интенсивного взаимодействия между участниками учебного процесса, а также оценивание работы студентов в электронной среде. Таким образом, электронная среда является не просто местом хранения методических материалов, но и средством организации и сопровождения процесса обучения иностранному языку [Велединская 2015].

Что касается содержания предлагаемых методических материалов, в них включены задания и упражнения для развития умений дискурсивной иноязычной устной научной компетенций:

- задания на поиск информации;
- задания на анализ дискурса (письменного текста и текста видео);
- задания на употребление клише английской научной речи, ключевых лексических и грамматических особенностей языка в научной сфере: общеупотребительная лексика, общенаучная лексика, термины, использование страдательного залога, инфинитива, безличных конструкций;
- упражнения на употребления средств когезии и когерентности научного дискурса,
- задания на отработку прагматические клише для оформления структурных частей научного текста (Introduction, Main Body, Conclusion);
- задания по написанию тезисного предложения и аргументов, использованию средств логической связи внутри предложения и текста (когезии и когерентности),
- задания на создание дискурсов/ текстов разных типов и жанров научного стиля и др.).

Представим алгоритм деятельности на основе интерактивной технологии, наполненный разными видами деятельности в Таблице 5.

Алгоритм деятельности на основе интерактивной технологии

| Этапы | Шаги | Используемые методы | Тип проблемных заданий | Виды сотрудничества |
|--|---|---|--|--|
| Подготовительный этап | шаг 1. Актуализация знаний | обучение в сотрудничестве | анализ дискурса | преподаватель ИЯ-группа студентов; студент-студент |
| | шаг 2 выбор мероприятия, его цели | метод проектов/событийно-ориентированное обучение | поиск информации; | а. студент-команда студентов б. индивидуально |
| | шаг 3а разделение на команды, шаг 3б выбор индивидуального продукта | метод проектов событийно-ориентированное обучение | создание текста для привлечения внимания публики | команда студентов/ студент - преподаватель ИЯ |
| поисково-исследовательский этап | шаг 4а составление и осуждение плана проекта, распределение обязанностей 4б составление плана индивидуальной проектной Д | метод проектов; обучение в сотрудничестве | поиск и обработка информации | студент-команда студентов* |
| | шаг 5 обсуждение будущих проектов магистрантов, критериев их оценивания | тандем-метод | обработка информации | научный руководитель/ преподаватель-предметник-преподаватель ИЯ; студент-команда студентов*; студент-научный руководитель |
| | шаг 6 поиск и обработка информации | метод проектов | создание разных типов дискурса | индивидуально |

Окончание Таблицы 5

| Этапы | Шаги | Используемые методы | Тип проблемных заданий | Виды сотрудничества |
|-------------------------------------|--|--|---|---|
| | шаг 7 обмен информацией создание текста и презентации проекта и их обсуждение | метод проектов | создание разных жанров дискурса | студент- команда студентов; команда студентов/студ ент-научный руководитель |
| презента тивный этап | шаг 8 размещение материалов проектов | обучение в сотрудничес тве | взаимопроверк а и оценивание проектов | команда студентов- команда студентов/ студент- студент |
| | шаг 9 обсуждение результатов работы команд и коллективного работы в коворкинге | обучение в сотрудничес тве; метод проектов | круглый стол для коллективного обсуждения результатов | команда студентов/ студент- учебная группа студентов |
| | шаг 10 презентация проектов | метод проектов событийно- ориентирова нное обучение | представление проектов разным категориям слушателей (специалисты / неспециалисты) | студенты магистратуры- студенты бакалавриата / научные руководители/ и преподаватели ИЯ |
| рефлекс ивный этап | шаг 11 обсуждение результатов проведения мероприятий | метод проектов | обсуждение результатов реализации проектов | команда студентов / студент- учебная группа и преподаватель ИЯ |
| | шаг 12 | | размещение информации о проведенных мероприятиях на сайте РФФ/ ТГУ | |

Как видно из приведенной таблицы, на каждом этапе актуализируются шаги, связанные с определенными видами когнитивно-дискурсивной деятельности обучающихся, реализуемыми группой активных методов,

способствующих вовлечению участников процесса в разные виды сотрудничества.

Опишем характеристики интерактивной технологии. Мы выявили, что интерактивной технология обучения характеризуется интегративностью, событийностью, продуктивностью, контекстностью, способствующими актуализации субъектной позиции магистрантов

Представляется значимым выделить ядро образовательной технологии [Игна 2015]. Ядром интегративной технологии служит понятие «**взаимодействие**». Совместная деятельность – взаимодействие между людьми на работе, целью которого, прежде всего, является эффективное выполнение поставленной задачи [Николаева 2004]. Известно, что обучение – это упорядоченное взаимодействие педагога с обучающимися, направленное на достижение поставленной цели [Коротаяева 2007; Пидкастистый 1998]. Совместная деятельность может строиться на авторитарной, лидерской и партнерской основе [Прозументова 1994].

Мы выбираем партнерскую модель взаимодействия студентов магистратуры и преподавателя иностранного языка по овладению устным научным дискурсом. Эта модель строится на личностных связях участников, когда педагог находится в позиции организатора и участника совместной деятельности, а студент становится не просто партнером (т.е. равным по отношению к педагогу), а значимым и влиятельным участником. То есть мы строим образовательный процесс на основе сотрудничества. Сотрудничество представляет собой наивысший уровень согласованности позиций в деятельности. Основными его признаками являются: целенаправленность (стремление преподавателей и студентов к достижению общей цели); мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности); структурированность (четкое распределение функций, обязанностей, ответственности); согласованность (согласование действий преподавателя и обучающихся на разных этапах обучения); организованность (высокая организация совместного учебного труда участников

образовательного процесса); результативность (способность достигать результат; взаимная ответственность за результаты учебной деятельности). Сотрудничество преподавателя и студентов подразумевает исследовательскую позицию всех субъектов обучения; партнерское общение, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов особенностей, стремлений. [Образцов, Иванова 2005]. Обучение строится с позиций метода проектов, описанном подробно в предыдущем параграфе. Согласно основаниям метода проектов [Полат 2005], проектная деятельность всегда имеет реальный продукт. Сотрудничество направлено на создание определенного продукта совместной проектной деятельности, например, проведение экскурсии, Slam-презентации /антилекции / научно-популярной презентации для студентов бакалавриата, представления доклада/сообщения на научной конференции.

Но сотрудничество по созданию продукта проектной деятельности осуществляется не только между студентами магистратуры и преподавателем английского языка. Данная технология предполагает внедрение *метода тандема*, рассмотренного в предыдущем параграфе данной главы. Тандем метод может реализовываться в таких тандемах, как, «преподаватель ИЯ-команда студентов магистратуры»; «преподаватель ИЯ-научные руководители студентов/ученые исследовательских лабораторий радиофизического факультета»; «студент магистратуры-студент магистратуры»; «студент магистратуры-команда студентов магистратуры».

Преподаватель иностранного языка направляет обучение в группах / индивидуальное обучение и помогает студентам магистратуры общаться для достижения запланированной цели, а также создает комфортную психологическую атмосферу. Он выступает в роли менеджера, консультанта, фасилитатора, модератора. Но частично функции преподавателя остаются прежними, например, планирование, контроль и оценивание.

Научные руководители студентов или преподаватели профильных дисциплин выступают в роли консультантов и экспертов.

Исходя из вышесказанного, мы относим интерактивную технологию к контекстным продуктивным технологиям, поскольку спецификой контекстных технологий является их деятельностный характер. Суть состоит в обеспечении воспроизводства деятельности, а не только в трансляции знаний [Вербицкий 2006; Тенищева 2008]. Эти технологии, по мнению ученых, имеют следующие характеристики: аутентичность (студенты оказываются в ситуации, воспроизводящей реальную профессиональную деятельность); проблемность (студентам необходимо решать проблемную профессиональную задачу, требующая междисциплинарных знаний и сформированности различных компетенций); создание условий для раскрытия личностного и творческого потенциала студентов (стимулирование творческого мышления вследствие необходимости самостоятельно принимать решения в реальных условиях профессиональной деятельности); продуктивный характер учебной деятельности [Коряковцева, Гальскова, Гусейнова 2018].

Эти технологии обеспечивают обучающимся усвоение иностранного языка в процессе их включения в социально-культурный контекст деятельности.

Продуктивность технологии актуализирует продуктивную учебно-познавательную деятельность. В контексте продуктивного образования понятие «продуктивная учебная деятельность» сочетает в себе два аспекта: как противопоставление «репродуктивной» и как понятие «продуктивная, творческая». Эти значения восходят к понятиям «репродуктивная (воспроизводящая)» и «продуктивная (созидательная, творческая)» активность [Выготский 1956]. Для репродуктивной деятельности характерна направленность на получение заданного / готового результата по образцу с использованием стереотипных способов. Иными словами, получение уже известного результата известными способами. Продуктивную деятельность, в противоположность этим качествам, отличает направленность на открытие, создание нового или усовершенствование известного, новыми или уже

известными способами. Согласно описанию продуктивных технологий обучающийся перестает быть только «потребителем» знаний, он становится активным творческим участником образовательного процесса, создателем собственного образовательного продукта. Студент магистратуры актуализирует свою субъектную позицию. Субъектная позиция студента предполагает его активную позицию, высокую мотивацию к обучению, желание совершенствовать свои навыки и компетенции. Актуализация субъектной позиции в процессе обучения иноязычному устному научному дискурсу на основе интерактивной технологии заключается в следующем.

Во-первых, студенты магистратуры сознательно относятся к использованию интерактивной технологии, понимая сущность и этапы реализации технологии.

Во-вторых, студенты осознают ответственность за участие в групповом или индивидуальном проекте, в котором команда студентов / студент, научный руководитель и преподаватель иностранного языка объединены общей целью. Они осознают, что успех проекта зависит от каждого из них.

В-третьих, при реализации проекта студенты могут сами выбрать его тематику и формат. Это будет включать распределение ролей и темп работы, а также формат выполняемого научно-популярного и/или научного проекта.

В-четвертых, такое обучение обеспечивает мотивацию изучать профессиональный иностранный язык в целом и овладевать иноязычным устным научным дискурсом в частности [Кащеева 2019].

Интерактивная технология является интегративной, поскольку вовлекает каждого участника в коммуникацию на иностранном языке, когда востребованы разные виды речевой деятельности, на актуализацию которых влияет контекст научной деятельности, ситуация общения и личностные задачи каждого магистранта.

Конечной целью обучения магистрантов иноязычному научному дискурсу с использованием интегративной технологии является развитие

способности магистрантов использовать иностранный язык как средство реализации научно-исследовательских задач.

Важно отметить, что иностранный язык является не просто объектом усвоения, а *средством совместной деятельности* всех резидентов научно-проектного коворкинга – студентов магистратуры, преподавателя ИЯ, экспертов релевантных областей, международных исследователей и студентов, аспирантов, студентов бакалавриата.

Отметим, что одним из педагогических условий обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интегративной технологии является также обучение в научно-коммуникативной иноязычной среде. Аудиторная и самостоятельная работа проводится в научно-проектном коворкинге. Часто студенты магистратуры работают в электронной среде (система MOODLE, группа вконтакте). Внеаудиторная работа проводится либо в научно-проектном коворкинге, либо в исследовательских лабораториях в форме научной экскурсии. Субъектами и участниками динамичной, открытой, событийной научно-коммуникативной иноязычной среды являются, кроме студентов магистратуры, преподавателя иностранного языка, экспертов в области физико-математических и технических наук, также и преподаватели, и исследователи физических факультетов, аспиранты, студенты из зарубежных стран, студенты бакалавриата, приглашенные гости. Субъекты могут находиться в научно-проектном коворкинге столько, сколько требуется. Научно-проектный коворкинг имеет все необходимое оборудование, доступ к Интернету, есть зона отдыха, где можно расслабиться и перекусить. Одновременно группы или отдельные студенты работают над созданием продуктов проектной деятельности. У субъектов образовательного процесса есть возможность проконсультироваться с преподавателем иностранного языка, а также получить взаимопомощь. В научно-проектном коворкинге регулярно проводятся научные мероприятия на английском языке. Все это создает условия для активного взаимодействия. Таким образом, в процессе обучения

удачно сочетается фронтальная, групповая и индивидуальная работа магистрантов что приводит к возникновению синергетического эффекта в процессе взаимодействия. Использование активных методов в процессе обучения иноязычному научному дискурсу обеспечивает эффективное взаимодействие студентов, как одного из основных факторов формирования компетенции «работа в команде».

Нам представляется логичным отнести интерактивную технологию к группе событийных технологий по ряду причин.

Событийная технология, как лично ориентированная технология выполняет ряд функций:

- *информационную* (распространение знаний о различных областях науки, деятельности кафедр и лабораторий НИ ТГУ);
- *дидактическую* (формирование знаний, умений и навыков в области научно-популярного дискурса);
- *воспитательную* (формирование положительного отношения к изучению иностранного языка),
- *релаксационную* (снятие напряжения, тревожности, неудовлетворенности).

Студенты бакалавриата посещают мероприятия, являются адресатами созданного продукта совместной деятельности студентов магистратуры, преподавателей иностранного языка и научных руководителей / преподавателей профильных дисциплин. Студенты магистратуры взаимодействуют со студентами бакалавриата на научных мероприятиях с целью ознакомления бакалавров с деятельностью кафедр, научных центров, карьерных возможностях по окончании РФФ, а также популяризации научных областей. На радиофизическом факультете проводятся исследования в разных областях науки: радиофизика, оптотехника, фотоника и оптоинформатика, лазерная техника и лазерные технологии. Таким образом, к участию привлекаются и сотрудники научно-исследовательских лабораторий, а магистранты участвуют в разработках этих лабораторий. Студенты

бакалавриата по окончании 2 курса выбирают направление подготовки. Представляется важным тот факт, студенты магистратуры, организуя научные мероприятия в научно-проектном коворкинге или исследовательских лабораториях, в некотором смысле, помогают сделать выбор.

Важной особенностью интерактивной технологии является то, что продукт совместной деятельности всегда представляется публично (на научно-популярном или научном мероприятии). Известно, что, создавая дискурс, субъект может ставить перед собой не только личностно значимые, но и социально-обусловленные цели [Кащеева 2019]. Так продукт деятельности субъектов образовательного процесса направлен на брендинг, продвижение научных школ, просветительство, или представление результатов исследования.

Доступность к переносу интерактивной технологии в условиях университета объясняется ее четкой и понятной структурой. Являясь разновидностью образовательной технологии, интерактивная технология обладает рядом общих для данной педагогической категории характеристик, среди которых выделяют следующие: деятельность направленная (направленной на освоение способа создания интеллектуального продукта), сознательность познавательной деятельности, интерактивность учебного процесса, направленность на актуализацию личностного потенциала, благоприятный психологический климат, партнерская позиция всех участников образовательного процесса и наличие запланированного результата, причем результат совместной деятельности всегда представляется публично.

Таким образом, для обучения магистрантов в современных условиях образовательной среды устному иноязычному научному дискурсу разработана уникальная интерактивная технология. *Интерактивная технология представляет собой интегративную контекстную событийную технологию, направленную на формирование дискурсивных умений, входящих в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции, через встраивание*

*иностранного языка в практику научно-исследовательской работы обучающихся и использование его в качестве средства **совместной деятельности** обучающихся и других субъектов (преподавателя иностранного языка, экспертов в релевантной области, студентов бакалавриата и др.) в формируемой научно-коммуникативной иноязычной среде, реализуемой комплексом активных методов (метод проектов, обучение в сотрудничестве, тандем–метод, событийно-ориентированное обучение (event–centered learning) и др.*

2.3. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу

Данный параграф посвящён описанию проведённого педагогического эксперимента и анализу его результатов. Гипотеза исследования заключалась в том, что процесс обучения магистрантов устному иноязычному научному дискурсу будет эффективным, если разработана и реализована дискурсивно-обусловленная методика обучения на основе интерактивной технологии и определена номенклатура дискурсивных умений, входящих в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции.

На этом основании, на базе радиофизического факультета (РФФ) ФГАОУ Национального исследовательского Томского государственного университета было проведено опытнo-экспериментальное обучение, целью которого было практическое применение и проверка эффективности предложенной методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась с 2015 по 2021 год и состояла из двух этапов. Первый этап включал предварительную и поисковую деятельность. Вторым этапом – этапом экспериментального обучения.

Разработка теоретических положений диссертационного исследования проводилась в 2015-2018 годах; проверка разработанной методической модели проходила в форме обучающего эксперимента в четырех группах (каждая

разделена на две подгруппы) студентов магистратуры радиофизического факультета ТГУ в 2019-2020 и 2020-2021 академических годах. В целом в исследовании были задействованы 150 человек. В экспериментальном обучении приняли участие 73 студента магистратуры. В первый год экспериментального обучения 17 студентов составили экспериментальную группу и 17 студентов – контрольную группу (всего 34 человека). Во второй год в экспериментальной группе обучались 20 студентов и 19 студентов – в контрольной группе (всего 39 человек).

В задачи первого этапа эксперимента входило:

- на основании анализа основных характеристик устного иноязычного научного дискурса определить номенклатуру иноязычных дискурсивных умений, входящих в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции (ДИУНК);
- разработать методику обучения устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

Решение этих задач предопределило включение в предварительно-поисковый этап следующих шагов:

- 1) проведение анкетирования;
- 2) подготовка контрольно-диагностических средств для выявления уровней развития всех компонентов дискурсивной иноязычной устной научной компетенции (когнитивных, коммуникативных и интерактивных умений), а также качества выполнения продуктов совместной проектной деятельности;
- 3) спецификация варьируемых и не варьируемых условий обучения студентов устному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

В анкетировании приняли участие 73 студента магистратуры в возрасте от 21 до 25 лет. 100 % респондентов не проживало в англоговорящих странах. Анкетирование показало, что 75 % рассматривают участие в международных проектах как важный компонент своей профессиональной подготовки. У 75 % нет опыта публичного выступления на английском языке на научно-

популярную тему, 89 % не имеют опыта публичного выступления на сугубо научную тему. При создании текста научного жанра (включая научно-популярный) 80 % студентов испытывают трудности в использовании лексических единиц, 47 % – в использовании грамматики, 53 % обладают недостаточным знанием средств связности (когезии) и целостности (когерентности) научного дискурса, 60 % не умеют сделать информацию понятной для разных групп слушателей. При взаимодействии с аудиторией, а также работая в команде, 75 % не могут понять в полном объеме речь собеседников, 63 % не могут понять дополнительные вопросы и ответить на них, 80 % не умеют вести научную дискуссию.

Подводя итог, можно констатировать, что студенты магистратуры имеют потребность в обучении устному иноязычному научному дискурсу, поскольку 75 % считают, что иноязычная компетенция является чрезвычайно значимой для профессиональной деятельности, однако, большинство не владеют устным иноязычным научным дискурсом. Данные анкет также показали, что 90 % студентов магистратуры предпочитают интерактивные технологии обучения.

Таким образом, результаты анкетирования подтвердили актуальность и перспективность исследуемой проблемы и помогли определить содержание обучения и используемые методы.

По завершению первого этапа мы перешли к экспериментальному обучению, цель которого состояла в проверке гипотезы исследования: обучение студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу будет эффективным, если разработана и реализована *дискурсивно-обусловленная* методика обучения на основе интерактивной технологии и определена номенклатура дискурсивных умений дискурсивной иноязычной устной научной компетенции.

Для проверки гипотезы решались следующие задачи:

- применить на практике методику обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной

технологии и определить количественные и качественные изменения, связанные с формированием дискурсивных когнитивных, коммуникативных и интерактивных умений, составляющих дискурсивную иноязычную устную научную компетенцию;

- подготовить контрольно-диагностический инструментарий для выявления уровней сформированности всех компонентов дискурсивной компетенции (когнитивных, коммуникативных и интерактивных умений) и дискурсивной иноязычной устной научной компетенции в целом, сформированной на основе интерактивной технологии;

- провести констатирующий и контрольный диагностические срезы;

- провести статистическую обработку полученных данных с использованием парного и непарного двухвыборочных t-критериев Стьюдента при проверке гипотезы о разнице средних с разными дисперсиями, F- критерия проверки гипотезы о равенстве дисперсий, критерия Колмогорова-Смирнова проверки гипотезы однородности данных, критериев проверки нормальности Крамера-Мизеса, Колмогорова, Шапиро-Уилка, Лиллиефорса;

- построить модели линейной регрессии, связывающие начальные показатели уровня владения ДИУНК и их результирующие значения после обучения, и проверить качество моделей.

К *инвариантным признакам* экспериментальной и контрольной групп относятся:

- одинаковый исходный уровень сформированности дискурсивных умений, входящих в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции;

- равное количество часов, отводимых на профессионально ориентированное обучение английскому языку (длительность обучения – два семестра: 108 академических часов (включая 34 часа контактной работы) в первом семестре и 144 часа (из них 30 часов – контактная работа) во втором семестре;

- одна форма контроля для получения экспериментальных данных.

К *варьируемым условиям* для экспериментальной и контрольной группы мы отнесли:

- содержание профессионально ориентированного обучения;
- форма организации образовательного процесса.

Достоверность теоретических положений разработанной методики формирования дискурсивной иноязычной устной научной компетенции студентов магистратуры определялась в результате экспериментального обучения.

Выявлены следующие дискурсивные умения, входящие в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции, которые подлежат формированию:

I Дискурсивные когнитивные умения, связанные со способностью и готовностью обучающихся создавать и понимать научные тексты разных жанров:

- осуществлять поиск информации для решения поставленной проблемы;
- строить устную научную речь, используя языковые структуры определения; описания технологий, методов, процессов, свойств, др.; сравнения и противопоставления, причины и следствия, наличия примеров, рассмотрения достоинств и недостатков, классификации, аргументации, рассуждения, а также грамматические особенности научного стиля на базе знания типов и жанров устного иноязычного научного дискурса;
- учитывать особенности устного иноязычного научного дискурса для понимания научного текста;
- применять правила связности (когезии) и целостности (когерентности) устного иноязычного научного дискурса;
- понимать тексты разных жанров устного научного дискурса (строго академический доклад, научно-популярный доклад (в форме научно-

популярной презентации, антилекции, научного поединка (Science Slam),) сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии);

- создавать тексты разных жанров научного дискурса (строго академический доклад, научно-популярный доклад (в форме научно-популярной презентации, антилекции, научного поединка (Science Slam),) сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии);

- создавать компьютерную презентацию, соответствующую жанру текста.

II Дискурсивные коммуникативные умения, подразумевающие способность и готовность устно представить результаты научно-исследовательской и другой профессиональной деятельности на иностранном языке в соответствии с ситуацией коммуникации и целеполаганием:

- понимать устное публичное научное выступление;
- формулировать введение, основную часть и заключение, выстроить устное публичное научное выступление в соответствии с правилами и нормами научного общения с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей;

- выбирать и использовать адекватные языковые и речевые средства для реализации коммуникативных намерений (сообщить, донести информацию до слушателя определенной категории (специалисты/неспециалисты) информацию, убедить и др.), в соответствии с ситуацией общения, ситуативными ролями и особенностями коммуникантов;

- использовать различные паралингвистические средства: жесты, мимику, интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса;

- взаимодействовать с публикой (установить контакт, поддерживать внимание);

- умение понять вопросы и ответить на них.

III Дискурсивные интерактивные умения, связанные с умениями взаимодействовать с участниками коммуникации, вести дискуссии на научные и

профессиональные темы с учетом контекста коммуникации, оказывать влияние на собеседника:

- начать, продолжить и закончить краткое выступление в дискуссии;
- поддержать дискуссию (конструктивно представлять свою позицию, аргументировать свою точку зрения, умение корректно соглашаться\не соглашаться, умение признавать правоту другого, убедить, выразить собственное мнение по поводу полученной информации, выразить одобрение/недовольство, уклонение от ответа, поддержать или изменить тему, умение спланировать, что и как сказать, принимая во внимание реакцию собеседника);
- взаимодействие в команде (умения осуществления обратной связи с партнером / партнерами: обратиться с просьбой, реагировать на реплики, найти компромиссное решение в споре, умение быть руководителем и исполнителем научного проекта, умения управлять своими эмоциями и забыть об имеющихся место симпатиях и антипатиях);
- сделать запрос/сообщение информации – дополнительной, детализирующей, уточняющей, иллюстрирующей, оценочной, выяснение мнения собеседника;
- применить знания паралингвистических особенностей англоязычной научной устной речи;
- преодолевать сложности межкультурного общения в области профессионально-научной деятельности, вызванные недостаточным владением иностранным языком, за счет применения различных лингвистических и экстралингвистических средств.

Экспериментальное обучение включало 3 этапа: подготовительный этап, формирующий этап и контрольный этап. **Подготовительный этап** включал проведение констатирующего среза для выявления исходного уровня сформированности когнитивных, коммуникативных и интерактивных умений, составляющих дискурсивную иноязычную устную научную компетенцию

(ДИУНК). Студенты проходили устное собеседование, включающее обмен репликами с преподавателем, диалог между студентами, а также подготовленный монолог. Согласно данным, представленным в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», монолог позволяет в полной мере оценить такие параметры устной речи, как диапазон, точность, беглость и связность [Общеввропейские компетенции... 2003]. Диалог позволяет оценить умения взаимодействия. Контрольный срез имел целью проверить уровень сформированности дискурсивной иноязычной устной научной компетенции, состоящую из дискурсивных когнитивных, коммуникативных, интерактивных умений. Объектами контроля в экспериментальном обучении выступали выделенные группы умений. Оценка осуществлялась на основе дескрипторов уровней сформированности дискурсивных умений, используя разработанную автором шкалу дескрипторов. Уровни сформированности умений разработаны на основе шкал, изложенных авторами монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка». Дескрипторы уровней сформированности дискурсивных умений представлены в Таблицах 6, 7, 8, где низкий – это 1, средний – 2, высокий – 3.

Таблица 6

Дескрипторы уровней сформированности дискурсивных когнитивных умений

| умения | уровень | | |
|--|---|---|---|
| | низкий | средний | высокий |
| умение осуществлять поиск информации для решения поставленной проблемы; | имеет сложности в осуществлении поиска информации в соответствии с поставленной задачей; | осуществляет поиск информации в соответствии с поставленной задачей; может составить текст- | легко осуществляет поиск информации в соответствии с поставленной задачей; без затруднений |
| умение строить устную научную речь, используя языковые структуры определения; описания технологий, методов, процессов, свойств, др.; | затрудняется составить текст-описание и текст-рассуждения в силу отсутствия знания этих типов дискурса, допускает грамматические ошибки из-за | описание, но затрудняется составить текст-рассуждения в силу недостаточного знания этого типа дискурса, применяет знания грамматических | применяет знания типов дискурса (описание; рассуждение), а также грамматических особенностей научного стиля, уверенно |

Продолжение Таблицы 6

| умения | уровень | | |
|---|---|--|--|
| | низкий | средний | высокий |
| сравнения и противопоставления, причины и следствия, наличия примеров, рассмотрения достоинств и недостатков, классификации, аргументации, рассуждения, а также грамматические особенности научного стиля на базе знания типов и жанров устного иноязычного научного дискурса; умение учитывать особенности устного иноязычного научного дискурса для понимания научного текста | недостаточного знания грамматических особенностей научного стиля, затрудняется использовать языковые структуры определения; описания технологий, методов, процессов, свойств, др.; сравнения и противопоставления, причины и следствия, наличия примеров, рассмотрения достоинств и недостатков, классификации, аргументации, рассуждения, не способен учитывать особенности устного иноязычного научного дискурса для создания и понимания научного текста | особенностей научного стиля, но иногда делает грамматические ошибки, не всегда может использовать языковые структуры определения; описания технологий, методов, процессов, свойств, др.; сравнения и противопоставления, причины и следствия, наличия примеров, рассмотрения достоинств и недостатков, классификации, аргументации, не всегда учитывает особенности устного иноязычного научного дискурса для создания и понимания научного текста | использует языковые структуры определения; описания технологий, методов, процессов, свойств, др.; сравнения и противопоставления, причины и следствия, наличия примеров, рассмотрения достоинств и недостатков, классификации, аргументации, рассуждения; учитывает особенности о устного иноязычного научного дискурса для создания и понимания научного текста |
| умение использовать правила связности (когезии), и целостности (когерентности) устного иноязычного научного дискурса; умение понимать тексты разных жанров научного дискурса (строго академический доклад, научно-популярный доклад | имеет значительные сложности в использовании правил связности (когезии), и целостности (когерентности) научного дискурса; имеет серьезные сложности в понимании текстов разных жанров научного дискурса; не умеет создавать тексты разных | имеет небольшие сложности в использовании правил связности (когезии), и целостности (когерентности) научного дискурса; имеет небольшие сложности в понимании текстов разных жанров научного дискурса; умеет создавать тексты некоторых | уверенно использует правила связности (когезии), и целостности (когерентности) научного дискурса; полностью понимает тексты разных жанров научного дискурса; демонстрирует прочно сформированное умение создавать |

Окончание Таблицы 6

| умения | уровень | | |
|---|--|--|---|
| | низкий | средний | высокий |
| (в форме научно-популярной презентации, антилекции, научного поединка (Science Slam),) сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии); умение создавать тексты разных жанров научного дискурса (строго академический доклад, научно-популярный доклад (в форме научно-популярной презентации, антилекции, научного поединка (Science Slam),) сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии); умение создавать компьютерную презентацию, соответствующую жанру текста. | жанров научного дискурса; имеет значительные сложности в создании компьютерной презентации, соответствующей жанру текста. | жанров устного иноязычного научного дискурса, испытывая определенные сложности, умеет создавать компьютерную презентацию, соответствующей жанру текста, иногда прибегая к помощи преподавателя | тексты разных жанров устного иноязычного научного дискурса; без затруднения создает компьютерную презентацию, соответствующую жанру текста. |

Таблица 7

Дескрипторы уровней сформированности дискурсивных коммуникативных умений

| умения | уровень | | |
|---|--|--|--|
| | низкий | средний | высокий |
| умение понимать устное публичное научное выступление; умения формулировать и введение, основную часть и заключение и выстроить устное публичное научное выступление в | с трудом понимает устное публичное научное выступление; затрудняется сформулировать введение, основную часть и | в основном понимает устное публичное научное выступление, хотя имеет небольшие затруднения; сформулирует | полностью понимает устное публичное научное выступление; умеет формулировать введение, |

Окончание Таблицы 7

| умения | уровень | | |
|---|---|---|--|
| | низкий | средний | высокий |
| соответствие с правилами и нормами научного общения с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей; умение выбирать и использовать адекватные языковые и речевые средства для реализации коммуникативных намерений (сообщить, донести информацию до слушателя определенной категории (специалисты/неспециалисты) информацию, убедить и др.), в соответствии с ситуацией общения, ситуативными ролями и особенностями коммуникантов; умения использовать различные паралингвистические средства: жесты, мимику, интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса; умения взаимодействовать с публикой (установить контакт, поддерживать внимание); умение понять вопросы и ответить на них. | заключение и выстроить устное публичное научное выступление в соответствии с адекватными языковыми и речевыми средствами для реализации коммуникативных намерений в соответствии с ситуацией общения, ситуативными ролями и особенностями коммуникантов; имеет сложности в использовании различных паралингвистических средств, не может взаимодействовать с публикой, не всегда понимает вопросы и отвечает на них | введение, основную часть и заключение, но не всегда может выстроить устное публичное испытывает сложности в выборе и использовании адекватных языковых и речевых средств для реализации коммуникативных намерений в соответствии с ситуацией общения, ситуативными ролями и особенностями коммуникантов; использует различные паралингвистические средства, не всегда может взаимодействовать с публикой, понимает вопросы, но не всегда способен ответить на них | основную часть и заключение и выстроить устное публичное научное выступление в соответствии с правилами и нормами научного общения с учетом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей; уверенно демонстрирует умение выбирать и использовать адекватные языковые и речевые средства для реализации коммуникативных намерений в соответствии с ситуацией общения, ситуативными ролями и особенностями коммуникантов; легко использует различные паралингвистические средства, без затруднений взаимодействует с публикой, понимает вопросы и уверенно отвечает на них |

Дескрипторы уровней сформированности дискурсивных интерактивных умений

| умения | уровень | | |
|---|--|---|--|
| | низкий | средний | высокий |
| <p>умение начать, продолжить и закончить краткое выступление в дискуссии; умения поддержать дискуссию (конструктивно представлять свою позицию, аргументировать свою точку зрения, умение корректно соглашаться\не соглашаться, умение признавать правоту другого, убедить, выразить собственное мнение по поводу полученной информации, выразить одобрение/недовольство, уклонение от ответа, поддержать или изменить тему, умение спланировать, что и как сказать, принимая во внимание реакцию собеседника; умения взаимодействия в команде (умения осуществления обратной связи с партнером / партнерами: обратиться с просьбой, реагировать на реплики, найти компромиссное решение в споре, умение быть</p> | <p>затрудняется начать, продолжить и закончить выступление в дискуссии, не умеет поддержать дискуссию, не всегда может работать в команде, с трудом делает запрос/сообщение информации - дополнительной, детализирующей, уточняющей, иллюстрирующей, оценочной, выяснение мнения собеседника, имеет сложности в применении знания паралингвистических особенностей англоязычной научной устной речи, не может преодолеть трудности преодолевая сложности межкультурного общения в области профессионально-научной деятельности, вызванные недостаточным владением иностранным языком, за счет применения различных лингвистических и экстралингвистических средств</p> | <p>не всегда уверенно может начать, продолжить и закончить выступление в дискуссии, умеет поддержать дискуссию, используя подсказки преподавателя или эксперта, не всегда эффективно работает в команде иногда затрудняется сделать запрос/сообщение информации - дополнительной, детализирующей, уточняющей, иллюстрирующей, оценочной, выяснение мнения собеседника, имеет небольшие сложности в применении знания паралингвистических особенностей англоязычной научной устной речи, может преодолеть трудности преодолевая сложности межкультурного общения в области профессионально-научной деятельности, вызванные недостаточным</p> | <p>умеет начать, продолжить и закончить выступление в дискуссии, уверенно демонстрирует умения поддержать дискуссию, эффективно работает в команде, без затруднения делает запрос/сообщение информации - дополнительной, детализирующей, уточняющей, иллюстрирующей, оценочной, выяснение мнения собеседника, применяет знания паралингвистических особенностей англоязычной научной устной речи, легко преодолевает сложности межкультурного общения в области профессионально-научной деятельности, вызванные недостаточным владением иностранным языком, за счет применения различных лингвистических и экстралингвистических средств</p> |

Окончание Таблицы 8

| умения | уровень | | |
|---|---------|---|---------|
| | низкий | средний | высокий |
| руководителем и исполнителем научного проекта, умения управлять своими эмоциями и забыть о имеющихся место симпатиях и антипатиях); умение сделать запрос/сообщение информации - дополнительной, детализирующей, уточняющей, иллюстрирующей, оценочной, выяснение мнения собеседника; умения применить знания паралингвистических особенностей англоязычной научной устной речи; преодолевать сложности межкультурного общения в области профессионально-научной деятельности, вызванные недостаточным владением иностранным языком, за счет применения различных лингвистических и экстралингвистических средств | | владением иностранным языком, за счет применения различных лингвистических и экстралингвистических средств, только используя подсказки преподавателя, эксперта или коллег из команды. | |

На формирующем этапе мы апробировали разработанную нами методику обучения на основе интерактивной технологии в реальном учебном процессе в экспериментальных группах (ЭГ1 и ЭГ2). Для этого в течение двух академических годов происходило обучение студентов ЭГ в научно-коммуникативной иноязычной среде и реализовывалась разработанная нами

методика обучения. Студенты обучались на основе алгоритма совместной деятельности, объединявшей студентов магистратуры, преподавателя английского языка, научных руководителей/исследователей с применением активных методов – метода обучения в сотрудничестве, метода проектов, событийно-ориентированного обучения и тандем-метода. Обучение в контрольных группах (КГ1 и КГ2) проводилось по традиционной методике, реализуемой в обычном аудиторном и самостоятельном форматах на основе общепринятой программы. Традиционная методика обучения английскому языку для специальных целей базируется в основном на чтении специализированной литературы с элементами технического перевода, обучении реферированию и аннотированию научного текста, подготовке и участии в научной конференции. Традиционная методика дополняется методом проектов, результатом которого является подготовка выступления на конференции и представление доклада на английском языке по теме своего исследования или сообщение на научно-популярную тему. Студенты КГ пользовались электронной образовательной средой в системе MOODLE, где имеются материалы для всех студентов радиофизического факультета.

На контрольном этапе проводились контрольный срез, анализ и интерпретация результатов. Итоговый срез содержал задания, аналогичные заданиям диагностического среза. Различие заключалось лишь в формате проверки. Студенты КГ1 и КГ2 выступали в своей группе с сообщением по научной работе, затем отвечали на вопросы аудитории. Студенты ЭГ1 и ЭГ2 представляли результаты совместной проектной деятельности на англоязычных научных мероприятиях, таких, как конференция, в которой работала англоязычная секция, проводимой в рамках Всероссийской конференции студенческих научно-исследовательских инкубаторов, Slam-презентациях, научно-популярных лекциях, академических экскурсиях, др. Оценка осуществлялась повторно на основе дескрипторов уровней сформированности дискурсивных умений (низкий, средний, высокий) с опорой на разработанную автором шкалу.

Помимо разработанной шкалы дескрипторов уровней сформированности дискурсивной компетенции, автор использовал также критерии оценки продукта проектной деятельности, представленные в Таблице 9.

Таблица 9

Критерии оценки продукта проектной деятельности

| критерии | оценка | | |
|-----------------|---|--|---|
| | удовлетворительно | хорошо | отлично |
| качество речи | использует ограниченный словарный запас, делает элементарные ошибки в использовании грамматики, речь часто непонятна | использует достаточно широкое разнообразие лексики, хотя иногда использует одни и те же фразы, демонстрирует достаточно высокий уровень контроля грамматической правильности, иногда делает ошибок, которые могут привести к непониманию | использует широкое разнообразие лексики, демонстрирует высокий уровень владения грамматикой, не делает грубых ошибок, которые могут привести к непониманию |
| структура | информация в общем структурирована, но материал логически не выстроен и воспринимается непривлекательно, отсутствуют средства связности | информация структурирована (наличие введения, основной части, заключения), хорошо воспринимается, но отдельные элементы представлены не четко, не всегда используются средства связности, неинтересное введение | информация точна, логична, хорошо структурирована (наличие интересного введения, основной части, яркого заключения), уверенное владение структурами для организации связности текста, |
| содержание | содержит не полную, не полностью понятную информацию по теме работы | содержит полную, но не всегда понятную информацию по теме работы | содержит полную, понятную информацию по теме работы |
| реализация цели | речь монотонная, цель не достигнута (убедить в чем-то, описать что-то) | выступление не очень выразительное, но тема интересная, цель достигнута (убедить в чем-то, описать что-то) | выступление яркое и выразительное, цель достигнута (убедить в чем-то, описать что-то) |

Окончание Таблицы 9

| критерии | оценка | | |
|------------------------|--|--|---|
| | удовлетворительно | хорошо | отлично |
| оформление презентации | демонстрация письменного длинного текста на экране, отсутствие средств наглядности информации (таблицы, схемы, графики, картинки), не привлекательный дизайн | демонстрация ключевых слов, использование средства наглядности информации (таблицы, схемы, графики, картинки, фото), не очень привлекательный дизайн | демонстрация ключевых слов, использование средства наглядности информации (таблицы, схемы, графики, картинки, фото), привлекательный дизайн |
| невербальные средства | не всегда четкое произношение, отсутствие слов-паразитов, не всегда зрительный контакт с аудиторией, энтузиазм | не всегда четкое произношение, отсутствие слов-паразитов, не всегда зрительный контакт с аудиторией, энтузиазм и доброжелательность | четкое произношение и громкость голоса, отсутствие слов-паразитов, зрительный контакт с аудиторией энтузиазм и доброжелательность |
| взаимодействие | выступающий вообще не реагирует на вопросы публики | выступающий свободно и корректно отвечает на вопросы и замечания аудитории | оратор правильно реагирует на вопросы слушателей, по возможности дает развернутые ответы |

Оценивали проекты студенты магистратуры (используя лист взаимного оценивания), а также преподаватель иностранного языка, эксперты релевантных научных областей. К участию в мероприятиях приглашались администрация радиوفизического факультета, научные руководители, преподаватели профилирующих кафедр. Научно-популярные проекты также оценивали студенты бакалавриата.

Исследование проводилось в течение двух академических лет (2019-2020 и 2020-2021). В нём участвовали студенты двух контрольных и двух экспериментальных групп, в первый год эксперимента (2019-2020) численность контрольной и экспериментальной групп составляла по 17 человек (в общем 34), в следующем году (2020-2021) в контрольной группе было 19, а в экспериментальной группе – 20 человек (всего 73 человека).

Данные представляют собой результаты оценивания дискурсивных умений студентов по блокам когнитивных (7 оцениваемых составляющих), коммуникативных (6 составляющих) и интерактивных (6 составляющих) умений и дискурсивной устной иноязычной компетенции (ДИУНК) в целом. Оценка «1» соответствует низкому уровню владения, «2» – среднему, «3» – высокому.

Расчёт значения уровня сформированности дискурсивных умений ДИУНК осуществлялся с использованием взвешенных средних. Поскольку блок когнитивных умений и навыков включает 7 составляющих $KУ_i$, $i=1, 2, \dots, 7$, значимость каждого из них одинаковая, следовательно, весовые коэффициенты равны $1/7$, в итоге формула для расчёта уровня владения когнитивными умениями ($KУ$) для каждого обучающегося задаётся следующим образом:

$$KУ = \sum_{i=1}^7 \frac{KУ_i}{7} = \frac{1}{7} \cdot \sum_{i=1}^7 KУ_i. \quad (1)$$

Блок коммуникативных умений обучающегося состоит из 6 умений, каждое из которых одинаково значимо в итоговом показателе уровня владения коммуникативными умениями ($KМУ$), следовательно, для расчёта $KМУ$ нужно использовать формулу:

$$KМУ = \sum_{i=1}^6 \frac{KМУ_i}{6} = \frac{1}{6} \cdot \sum_{i=1}^6 KМУ_i. \quad (2)$$

Аналогично, для расчёта уровня владения обучающимися интерактивными умениями применяется формула:

$$ИУ = \sum_{i=1}^6 \frac{ИУ_i}{6} = \frac{1}{6} \cdot \sum_{i=1}^6 ИУ_i. \quad (3)$$

Итоговая формула для расчёта уровня ДИУНК обучающегося определяется как взвешенное среднее:

$$ДИУНК = \frac{1}{3} \cdot KУ + \frac{1}{3} \cdot KМУ + \frac{1}{3} \cdot ИУ = \frac{1}{3} \cdot (KУ + KМУ + ИУ), \quad (4)$$

при этом все веса также одинаковые и равны $1/3$, т.к. значимость каждого блока умений в общем итоговом показателе одинакова.

Результаты расчётов рассматриваемых показателей (1)-(4) до и после экспериментального обучения (общие средние баллы в группе) представлены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10

Показатели исходного уровня сформированности дискурсивных умений ДИУНК студентов КГ1, ЭГ1, КГ2, ЭГ2 в начале экспериментального обучения

| Умения | Общий средний балл КГ1 | Общий средний балл ЭГ1 | Общий средний балл КГ2 | Общий средний балл ЭГ2 |
|-----------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Когнитивные | 1,479 | 1,462 | 1,451 | 1,471 |
| Коммуникативные | 1,343 | 1,402 | 1,350 | 1,433 |
| Интерактивные | 1,460 | 1,460 | 1,473 | 1,475 |
| ДИУНК | 1,428 | 1,442 | 1,425 | 1,460 |

Таблица 11

Показатели итогового уровня сформированности ДИУНК студентов КГ1, ЭГ1, КГ2, ЭГ2 в конце экспериментального обучения

| Умения | Общий средний балл КГ1 | Общий средний балл ЭГ1 | Общий средний балл КГ2 | Общий средний балл ЭГ2 |
|-----------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Когнитивные | 1,992 | 2,512 | 1,947 | 2,535 |
| Коммуникативные | 1,892 | 2,539 | 1,859 | 2,500 |
| Интерактивные | 1,941 | 2,578 | 1,921 | 2,600 |
| ДИУНК | 1,942 | 2,543 | 1,909 | 2,545 |

Как видно из таблицы 10, в начале эксперимента общий средний балл уровня сформированности заявленных умений практически одинаков в контрольных (КГ1 и КГ2) и экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) группах. Это

говорит о практически равном уровне развития данных умений перед проведением эксперимента в группах студентов.

Заметим, что как в контрольных, так и в экспериментальных группах уровень сформированности рассматриваемых умений, включая дискурсивную иноязычную устную научную компетенцию, вырос на момент окончания эксперимента, т.е., обучение имело положительное воздействие как на контрольные, так и экспериментальные группы студентов. Таблица 11 наглядно показывает, что прирост по всем заявленным группам умений (когнитивным, коммуникативным, интерактивным, включая интегрированную ДИУНК) выше в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Так, когнитивные умения в КГ1 и КГ2 выросли с 1,479 и 1,451 до 1,992 и 1,947 соответственно. В то время как в экспериментальных группах (ЭГ1 и ЭГ2) общий средний балл по группе для когнитивных умений заметно увеличился, а именно с 1,462 и 1,471 до 2,512 и 2,535 соответственно. Такую же тенденцию можно проследить и по другим умениям, составляющим ДИУНК в контрольных и экспериментальных группах. Анализируя полученные результаты, мы можем с уверенностью заявить, что применение методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии позволило значительно улучшить каждый из показателей сформированности заявленных умений, влияющих на общий уровень сформированности ДИУНК и её отдельных компонентов.

Далее было проведено статистическое исследование полученных результатов. На первом шаге проверялась гипотеза о том, что начальный уровень показателя ДИУНК в контрольных и экспериментальных группах одинаков. Гипотеза проверялась с помощью непараметрического критерия однородности Колмогорова-Смирнова и была принята с достигнутым уровнем значимости 0,15 как для первого, так и для второго года эксперимента. На рисунках 5 и 6 приведены сглаженные графики эмпирических функций распределения показателей ДИУНК для экспериментальной и контрольной

групп каждого года обучения, которые также говорят в пользу однородности наблюдений. Данный факт также подтверждается тем, что при проверке гипотез о параметрах распределения были приняты гипотезы о равенстве средних значений показателя ДИУНК контрольных и экспериментальных групп перед началом эксперимента, достигнутый уровень значимости p -value двустороннего непарного двухвыборочного t -критерия Стьюдента для первого года обучения составил 0,851, для второго года – 0,590; гипотеза о равенстве дисперсий также принимается с помощью F -критерия, p -value для первого года обучения составил 0,437, для второго года – 0,408.

Нормальность данных о начальных значениях ДИУНК контрольной группы первого года эксперимента была принята с помощью критериев Колмогорова-Смирнова и Крамера-Мизеса с достаточно высокими p -value (больше 0,05), критерий Шапиро-Уилка показал p -value=0,044, а для экспериментальной группы – критерием Лиллиефорса с p -value=0,01.

Для итоговых значений ДИУНК первого года эксперимента контрольной группы нормальность показана с использованием критерия Колмогорова-Смирнова (p -value>0,15) и Крамера-Мизеса (p -value=0,075), для экспериментальной группы - критерием Колмогорова-Смирнова с небольшим достигнутым уровнем значимости p -value=0,01.

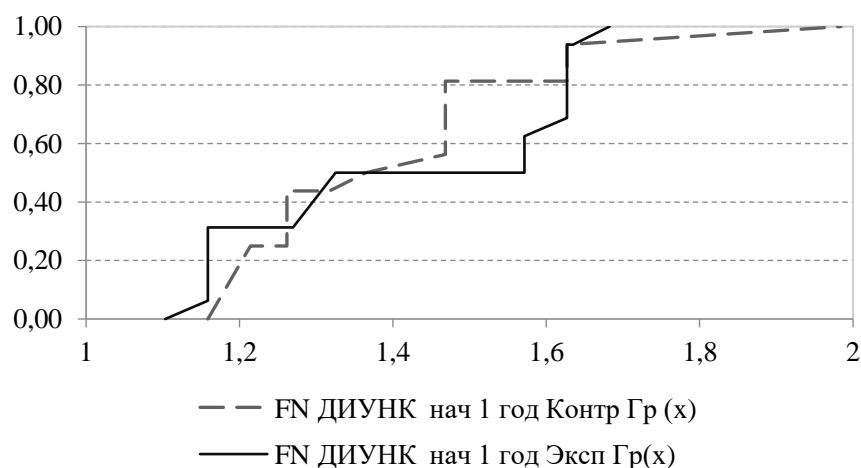


Рисунок 5 - Графики сглаженных эмпирических функций распределения ДИУНК для экспериментальной и контрольной групп первого года обучения

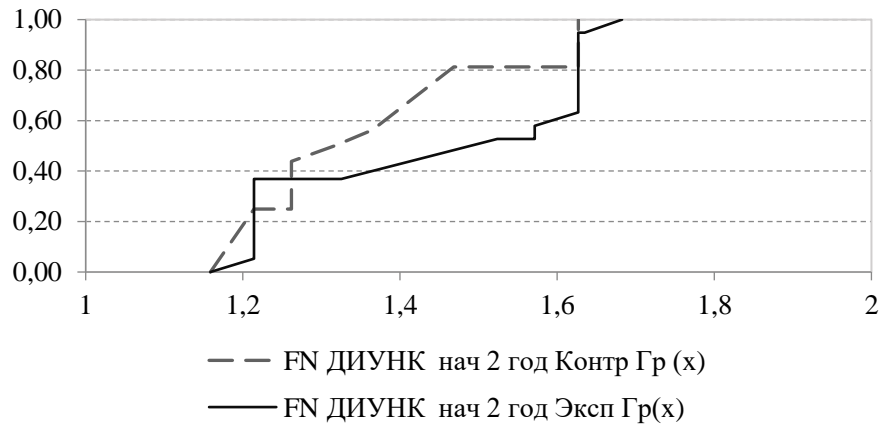


Рисунок 6 - Графики сглаженных эмпирических функций распределения ДИУНК для экспериментальной и контрольной групп второго года обучения

Нормальность данных позволяет использовать парные и непарные двухвыборочные t -критерии Стьюдента проверки гипотез о разницы средних значений выборок с разными дисперсиями вида:

$$H_0: \mu_1 - \mu_2 = a$$

против односторонней альтернативы

$$H_1: \mu_1 - \mu_2 > a,$$

где $\mu_1 > \mu_2$ – неизвестные нам истинные средние значения исследуемых величин, которые мы оцениваем по выборкам, константа $a > 0$.

Непарный t -критерий опирается на статистику

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2 - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}},$$

где \bar{X}_i – выборочные средние, S_i^2 – выборочные дисперсии, $N_i, i = 1, 2$ – объемы выборок. При достаточно больших объемах наблюдений или нормальности исходных данных статистика t имеет t -распределение Стьюдента с количеством степеней свободы:

$$K = \frac{(S_1^2/N_1 - S_2^2/N_2)^2}{\frac{(S_1^2/N_1)^2}{N_1 - 1} + \frac{(S_2^2/N_2)^2}{N_2 - 1}}.$$

Парный t-критерий использует классический t-тест Стьюдента о равенстве среднего некоторой константе a , однако в расчетах участвуют не выборочные значения, а их разности

Гипотеза H_0 принимается, если значение статистики, t , следовательно, достигнутого уровня значимости критерия p -value, достаточно мало.

На рисунке 7 и в таблице 12 показаны значения средних по ДИУНК в начале и в конце обучения по всем группам и годам эксперимента. Из рисунка 11 видно, что в контрольных группах средние показатели ДИУНК изменились не так значительно, как в экспериментальных, как в первый, так и во второй год проведения эксперимента. Об этом также говорит разница средних, представленная в таблице 12. Так, для контрольных групп на первом и втором годах проведения эксперимента эта разница прироста показателей составила 0,514 и 0,484 соответственно. В то время как для экспериментальных групп выявленная разница равна 1,102 и 1,085 для первого и второго годов обучения, реализованного с использованием методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии.

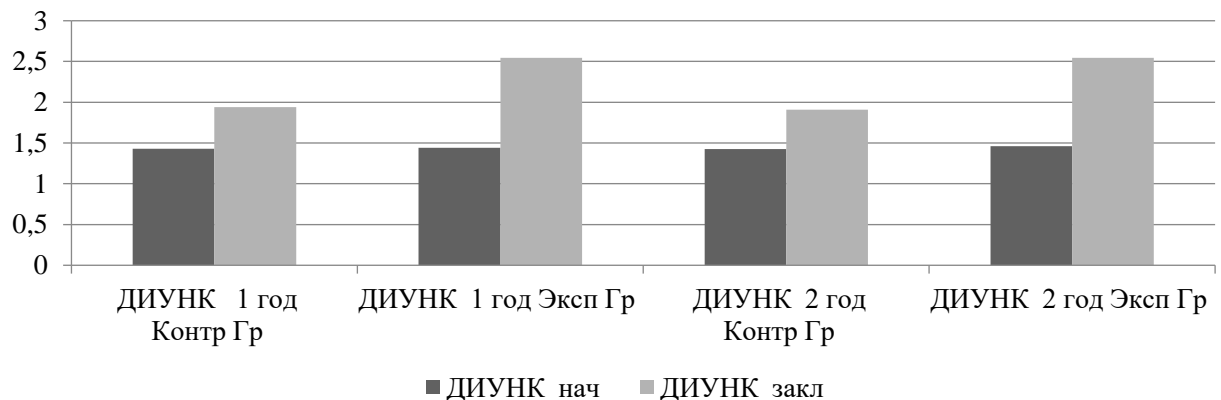


Рисунок 7 – Средние значения показателя ДИУНК в начале и в конце экспериментального обучения

Средние значения показателя ДИУНК

| Год эксперимента | Группа | Начало эксперимента | Конец эксперимента | Разница средних |
|------------------|-------------------|---------------------|--------------------|-----------------|
| 1 год | Контрольная | 1,428 | 1,942 | 0,514 |
| | Экспериментальная | 1,442 | 2,543 | 1,102 |
| 2 год | Контрольная | 1,425 | 1,909 | 0,484 |
| | Экспериментальная | 1,460 | 2,545 | 1,085 |

Результаты расчётов p -value и принимаемые гипотезы о разнице между средними в начале и в конце обучения a , доставляющие p -value > 0,05, для контрольных и экспериментальных групп всех годов обучения приведены в таблице 13.

Таблица 13

Значения гипотетической разницы между средними a и достигнутого уровня значимости p -value парного t -критерия

| Год эксперимента | Группа | Гипотетическая разница средних – приращение среднего показателя ДИУНК a | p -value |
|------------------|-------------------|---|------------|
| 1 год | Контрольная | 0,690 | 0,05 |
| | Экспериментальная | 1,240 | 0,05 |
| 2 год | Контрольная | 0,643 | 0,05 |
| | Экспериментальная | 1,195 | 0,05 |

Таким образом, обучение с применением методики обучения на основе интерактивной технологии дало практически двукратное приращение ДИУНК у студентов ЭГ по сравнению с КГ как в первый год (приращение ДИУНК в 0,690 балла в КГ против 1,240 балла в ЭГ), так и во второй год проведения эксперимента (0,643 против 1,195) при одинаковых стартовых уровнях

ДИУНК всех групп по годам обучения. Полученная разница в изменениях показателей значима, что было доказано проведенной статистической обработкой.

При исследовании взаимосвязи между начальным и конечным уровнями ДИУНК для студентов контрольных и экспериментальных групп за оба года эксперимента на основании построения моделей линейной регрессии вида

$$ДИУНК_{\text{конечн}} \approx k \cdot ДИУНК_{\text{нач}}$$

было выявлено, что конечный уровень ДИУНК экспериментальных групп выше, чем у контрольных, притом в контрольных группах прирост ДИУНК составил в первый год эксперимента 35,9 % (коэффициент $k=1,359$), во второй год – 34,1 % ($k=1,341$), в то время как в экспериментальных группах в первый год обучения этот прирост составил уже 75,2 % ($k=1,752$), а во второй год – 73,1 % ($k=1,731$), т.е. и в процентном отношении предложенная методика позволила практически вдвое улучшить результат обучения и сформированность выделенных умений. Все рассмотренные модели продемонстрировали очень высокие показатели качества и нормальность остатков

Таким образом, в результате проделанной статистической обработки было показано, что методика обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии позволила повысить уровень ДИУНК как в абсолютных, так и в относительных значениях.

Выводы по Главе 2

Основной задачей второй главы было проанализировать современные требования и условия осуществления обучения иностранному языку студентов магистратуры и представить образовательный процесс в виде методической модели, отражающей специфику обучения с учетом когнитивно-дискурсивных и организационно-педагогических условий с опорой на интерактивную технологию обучения. В ходе анализа методико-педагогических и лингвистических исследований, проводимых современными отечественными и зарубежными учеными, на основании изучения современных требований ФГОС ВО при обучении студентов магистратуры:

1. Разработана модель обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии, построенная с учетом новых государственных стандартов и требований к результатам обучения студентов магистратуры. Отличительной особенностью предложенной модели является интерактивный характер всей учебной и обучающей деятельности, построенной на использовании разных форм взаимодействия субъектов образовательной среды. Реализуемая модель направлена на вовлечение обучающихся в контекстно-обусловленную иноязычную коммуникацию, научный поиск, познавательную деятельность и овладение устным иноязычным научным дискурсом. Новизна представленной модели заключается в частнометодических принципах обучения, сформулированных в ходе исследования с учетом специфики интерактивной технологии: 1) принцип интегративности, 2) принцип создания условий для интерактивной деятельности субъектов образовательного процесса; 3) принцип приоритета активности обучающихся и активизации их когнитивно-дискурсивной деятельности; 4) принцип эффекта интерактивного обучения. Совокупность данных принципов направляет образовательный процесс, реализуясь в конкретном содержании, организации деятельности, методах и приемах обучения, и определяет стратегию и тактику обучения на основе интерактивной технологии.

2. Разработана и описана интерактивная технология, специфика которой заключается в организации обучения устному иноязычному научному дискурсу студентов магистратуры как субъектов научно-исследовательской деятельности на основе постоянного взаимодействия, реализуемого через взаимообучение, кооперацию, обмен идеями при проведении совместного исследования. При этом процесс интеракций сопровождается иноязычной коммуникацией и реализуется комплексом активных методов в условиях формируемой научно-коммуникативной иноязычной среды. Разработаны специфический содержательный компонент, базирующийся на обучении устному иноязычному научному дискурсу и его новым жанрам, и процессуальный компонент, построенный на основе разработанного автором алгоритма, базирующегося на продуктивной целенаправленной деятельности, способствующей достижению планируемых результатов, включающий 12 шагов.

4. Экспериментально подтверждена эффективность предложенной методики обучения магистрантов устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии. В ходе статистического исследования, удалось установить, что более высокий уровень сформированности дискурсивной иноязычной устной научной компетенции демонстрируют студенты экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой, обучающейся по традиционной методике. Достоверно установлено, что значительный прирост количественных и качественных показателей по всем целевым группам умений дискурсивной иноязычной устной научной компетенции наблюдается именно в ЭГ в результате применения методики обучения с опорой на интерактивную технологию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующее заключение:

1. Выявлены и описаны ключевые тренды современного образования, которые необходимо учитывать при разработке методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу, такие как интернационализация научного общения, технологизация и информатизация, реализация компетентного подхода, появление новой инфраструктуры профессиональной коммуникации – коворкинга. Выявленные тенденции имеют многочисленные последствия для образования в высшей профессиональной школе. Одно из важных изменений затрагивает сферу иноязычного образования, поскольку интернационализация и глобализация приводят к повышению роли английского языка в профессиональной подготовке выпускников магистратуры. Показано, что процесс обучения иностранному языку магистрантов по различным лингвистическим направлениям в соответствии с новыми ФГОСами вписан в их профессиональный профиль и вызывает необходимость поиска эффективных технологий обучения.

2. Установлено, что устный иноязычный научный дискурс, выступая целью обучения, позволяет строить образовательный процесс, направленный на формирование выделенной номенклатуры дискурсивных умений, входящих в состав дискурсивной иноязычной устной научной компетенции. Реализуясь в качестве важнейшей составляющей содержания обучения магистрантов, он являет собой две сущности. С одной стороны, представляет динамический процесс речевой деятельности на английском языке, вписанный в контекст профессиональной научно-исследовательской сферы обучающихся, а, с другой – олицетворяет результат этой деятельности, репрезентируемый в конкретном англоязычном продукте – тексте (высказывании) определенного жанра. Среди этих жанров выделены следующие: строго академический доклад, научно-популярный доклад, (в форме научно-популярной презентации, антилекции,

научного поединка (Science Slam), сообщение в дискуссии, беседа в процессе академической экскурсии.

3. Выявлено, что создание новых активных контекстно-обусловленных коммуникативных иноязычных сред на основе интерактивной технологии, способствующей активному профессионально обусловленному взаимодействию, представляет собой новый предмет исследования, который вызывает значительный интерес у разных субъектов образовательной среды и ученых, поскольку среда такого типа формирует комплекс организационно-образовательных условий, способствующих развитию профессиональных компетенций обучающихся, неразрывно связанных со способностью и готовностью применять иностранный язык для реализации своих научно-исследовательских задач. В рамках проведенного исследования разработана научно-коммуникативная иноязычная среда посредством создания научно-проектного коворкинга и применения электронной образовательной среды, участниками которой становятся не только субъекты образовательного процесса – студенты магистратуры и преподаватель ИЯ, но и научные руководители, эксперты релевантных областей, студенты бакалавриата, участники научных конференций, международные студенты.

4. Разработана и апробирована методическая модель обучения, представляющая весь процесс как системно взаимосвязанную целенаправленную деятельность субъектов образовательной среды на основе разных форм и видов взаимодействия в научно-коммуникативной иноязычной среде. Особенностью данной модели является опора на создаваемый комплекс организационно-педагогических условий через встраивание иностранного языка в практику научно-исследовательской работы обучающихся и использование его в качестве средства совместной деятельности обучающихся (создание научно-коммуникативной иноязычной среды и следование алгоритму организации деятельности субъектов). Предложено уникальное наполнение функционально-технологического блока модели формирования

дискурсивной иноязычной устной научной компетенции за счет применения интерактивной технологии.

5. Определена доминантная технология обучения, целью которой является формирование дискурсивной иноязычной устной научной компетенции, формируемой в научно-коммуникативной иноязычной среде, – интерактивная технология. Данная технология обучения характеризуется интегративностью, событийностью, продуктивностью, контекстностью, способствующими актуализации субъектной позиции магистрантов. При этом её использование не исключает применение других образовательных технологий в зависимости от планируемого результата обучения. Направленность данной технологии способствует вовлечению обучающихся в иноязычную коммуникацию, научный поиск, познавательную деятельность и овладение устным иноязычным научным дискурсом с учетом новых жанров научной коммуникации, что формирует событийно и ситуативно обусловленную речь на английском языке. Данная технология качественно меняет образовательный процесс, привлекая в него различные формы совместной деятельности, востребованные в современном глобализированном научном сообществе. Все субъекты образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, сообща решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия друг друга и свое собственное коммуникативное поведение, погружаются в реальную атмосферу научно-исследовательской деятельности благодаря варьированию активных методов обучения и контекстно-обусловленных форм коммуникации и взаимодействия.

6. Теоретически обоснована методика обучения на основе интерактивной технологии. Методика обучения, построенная на основе применения интерактивной технологии, позволяет добиваться высокого уровня сформированности умений дискурсивной иноязычной устной научной компетенции у обучающихся за счет встраивания контекста научно-исследовательской деятельности магистрантов в научно-коммуникативную

иноязычную среду и создания особых организационно-педагогических условий для совместной деятельности на английском языке, что способствует формированию стратегий осуществления устной научной англоязычной коммуникации.

7. Доказана эффективность методики обучения с опорой на интерактивную технологию. Экспериментальная проверка методики обучения студентов магистратуры устному иноязычному научному дискурсу на основе интерактивной технологии доказала правомерность выдвинутой гипотезы исследования. Статистические расчеты ярко продемонстрировали эффективность разработанной методики при обучении студентов магистратуры ЭГ и являются основанием для обобщающего вывода о том, что основная цель исследования достигнута, и задачи научного поиска полностью решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации: указ Президента Рос. Федерации от 7 июля 2011 г. № 899 // КонсультантПлюс: справ. правовая система. – Версия Проф. – М., 2021. – Режим доступа: локальная сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 03.04.03 Радиофизика (уровень магистратуры): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации (Минобрнауки России) от 30 окт. 2014 г. № 1417 г. Москва // Российская газета. – 2015. – 4 фев. – URL: <https://rg.ru/2015/02/04/radiofizika-site-dok.html> (дата обращения: 10.06.2021).
3. Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021 - 2030 гг.): распоряжение Правительства Рос. Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684 -р // КонсультантПлюс: справ. правовая система. – Версия Проф. – М., 2021. – Режим доступа: локальная сеть Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Аликаев, Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р.С. Аликаев. – Нальчик: Эль-Фаб, 1999. – 318 с.
6. Алмазова, Н. И. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам : Опыт российских вузов. / Н. И. Алмазова, Т. А. Баранова, Е. К. Вдовина, Н. Д. Гальскова [и др.]. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та Санкт-Петербурга, 2018. 380 с.
7. Алмазова, Н. И. Теоретические и прикладные аспекты вузовского инновационного процесса (на примере дисциплины иностранный язык) / Н. И. Алмазова, Н. В. Попова // Инновации в образовании. – 2014. – №3. – С. 5–17.

8. Алмазова, Н. И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе / Н. И. Алмазова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – Т. 3. – № 6. – С. 194-204.
9. Алмазова, Н. И. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н. И. Алмазова, Т. А. Баранова, Л. П. Халяпина // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 116-134. – DOI 10.17223/19996195/39/8.
10. Амерханова, О. О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода: английский язык: дис ... канд пед. наук / О. О. Амерханова. – Тамбов, 2018. – 199 с.
11. Ариян, М. А. Технологизация языкового образования и профессиональное совершенствование учителя иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 3. – С. 7–8.
12. Ариян, М. А. Технология проектного обучения как средство развития творческих способностей обучающихся среднего этапа на уроке иностранного языка / М. А. Ариян, А. А. Савченко // Психологическая безопасность образовательной среды : материалы II межд. науч. конф., Нижний Новгород, 20 марта 2019 г. – Н. Новгород : НГЛУ, 2019. – С.15–23.
13. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
14. Асташова, Н. А. Позитивная образовательная среда как условие качества школьного образования / Н. А. Асташова, С. К. Бондырева, К. А. Черкасова // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 4 (72). – С. 48–58.
15. Базанова, Е. М. Методика обучения профессиональному иноязычному общению с применением интернет-технологий: магистратура, неязыковой вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Базанова. – М., 2013. – 24 с.

16. Байденко, В. И. Болонский процесс: Проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
17. Барышников, Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации : учебник / Н. В. Барышников. – М.: Вузовский учебник, 2013. – 368 с.
18. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост.: С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
19. 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.
20. 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.
21. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 5–8.
23. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
24. Борботько, В. Г. Элементы теории дискурса : учеб. пособие / В. Г. Борботько. – Грозный : Чечено-Ингушский университет им. Л. Н. Толстого, 1981. – 113 с.
25. Буре, Н. А. Основы научной речи : учеб. пособие для студ. филол. высш. учеб. заведений / Н. А. Буре, М. В. Быстрых, С. А. Вишнякова

[и др.] ; под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

26. Вашурина, Е. В. Глобализация и интернационализация – новые парадигмы политики высшего образования / Е. В. Вашурина, Н. В. Дрантусова, Я. Ш. Евдокимова, А. К. Ключев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – №4. – С. 97–110. – URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/857> (дата обращения: 15.03.2019).]

27. Велединская, С. Б. Смешанное обучение : технология проектирования учебного процесса / С. Б. Велединская, М. Ю. Дорофеева // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 2 – С. 12–19.

28. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

29. Вербицкий, А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.

30. Виленский, В. Я. Технологии профессионально–ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с

31. Виссон, Л. Русские проблемы в английской речи / Л. Виссон. – М. : Валент, 2005. – 190 с.

32. Воропаев, М. В. Виртуальный кластер : монография / М. В. Воропаев, А. Н. Ганичева, А. П. Каитов, А. С. Львова [и др.] ; под науч. ред. А. И. Савенкова. – М. : Московский городской педагогический университет, 2019. – 248 с.

33. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.

34. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. иностранных языков высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

35. Гейхман, Л. К. Дискурс научного текста – взаимодействие автора с идеями других людей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – № 2. – С. 97–110.

36. 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.

37. Григорьева, В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В. С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

38. Гураль, С. К. Дискурс-анализ в свете синергетического видения / С. К. Гураль. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. – 176 с.

39. Гураль, С. К. Синергетическая модель развития образовательного пространства / С. К. Гураль, О. А. Обдалова // Язык и культура. – 2011. – № 4 (16). – С. 90–95.

40. Гураль, С.К. Обучение иноязычному дискурсу на основе когнитивно–ориентированных образовательных технологий / С. К. Гураль, О. В. Нагель, И. Г. Темникова, Е. А. Найман // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 62–71.

41. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ / Т. А. ван Дейк; сост.: В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

42. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации : монография / под науч. ред Л. В. Куликовой. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 182 с.

43. Дмитриева, Е. Н. Обеспечение психологической безопасности в процессе обучения иностранному языку / Е. Н. Дмитриева, М. Е. Гненик // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. – 2019. – № 48. – С. 193–200.

44. Евдокимова, Е. М. Когнитивные основания выбора лексических средств в англоязычном научно-популярном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. М. Евдокимова. – М., 2018. – 24 с.

45. Евдокимова, М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Г. Евдокимова. – М., 2007. – 50 с.

46. Евстигнеева, И. А. Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 17–21.

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

48. Жигалев, Б. А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе / Б. А. Жигалев, К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 153–166.

49. Жигалев, Б. А. Компетентностный подход как методологическая основа оценки качества образования в вузе / Б. А. Жигалев // Приволжский научный журнал. – 2010. – № 4(16). – С. 230–234.

50. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – № 8 (87). – С. 3–18.

51. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. :

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

52. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

53. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

54. Зинченко, Ю. П. Психология безопасности как социально-системное явление // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 4. – С. 4–12.

55. Игна, О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. Н. Игна. – Томск, 2014. – 42 с.

56. Игнатъев, В. П. Основные принципы актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования / В. П. Игнатъев, Т. Е. Алексеева, И. П. Богушевич // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №6. – URL: <http://science-education.ru/pdf/2019/6/29378.pdf> (дата обращения: 15.03.2021).

57. Игнатъева, Г. А. Образовательный коворкинг как процессуально-деятельностная технология со-организации коллективного субъекта инновационной деятельности педагогов / Г. А. Игнатъева, А. С. Мольков // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития : XIV Междунар. конф., Санкт-Петербург, 3-5 июня 2016 г. – СПб., 2016. – Т. 14. – С. 438–441.

58. Ильина, Т. А. Что такое современная лекция? Как ей придать проблемный характер? // Вестник высшей школы. – 1984. – № 9. – С. 43.

59. Иноземцева, К. М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 145–152.

60. Карасик, В. И. Структура институционального дискурса / В. И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации: Межвузовский сборник

научных трудов. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2000. – С. 25-33.

61. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с

62. Кашеева, А. В. Коммуникативная задача как способ мотивации в процессе учебного письменного дискурса // Профессиональное лингвообразование : материалы XIII междунар. науч.-практич. конф., Нижний Новгород, 13 сент. 2019 г. – Н. Новгород, 2019. – С. 43–48.

63. Кибрик, А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. – 2009. – №2. – С. 3–21.

64. Коворкинги – развивающийся тренд на рынке офисной недвижимости // Транио. – М., 2019. – URL : <https://tranio.ru/articles/kovorkingi-razvivayushiisya-trend-na-rynke-ofisnoi-nedvizhimosti/> (дата обращения: 10.06.2020).

65. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с

66. Колябина, Н. С. Формирование иноязычной компетенции академического письма магистрантов неязыковых вузов (английский язык) : автореф. дис ... канд. пед. наук / Н. С. Колябина. – Тамбов, 2019. – 23 с.

67. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 73–78.

68. Коряковцева, Н. Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки – 2019. – № 1 (830) – С. 20–31.

69. Коряковцева, Н. Ф. Современная образовательная среда и преподавание иностранных языков / Н. Ф. Коряковцева, А. Н. Щукин // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2018. – Вып. 4 (808). – С. 11–17.

70. Коряковцева, Н. Ф. Современное лингвистическое образование: перспективы развития: коллективная монография / Н. Ф. Коряковцева, Н. Д. Гальскова, И. А. Гусейнова. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. – 254 с.

71. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. иностранных языков высш. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Академия, 2010. – 192 с.

72. Коряковцева, Н. Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2016. – Вып. 14 (753). – С. 9–21.

73. Краевский, В. В. Основы обучения : Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 352 с.

74. Краснощекова, Г. А. Студенты и преподаватель в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в техническом вузе // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Технические науки. – 2006. – № 4 (136). – С. 94–97.

75. Краснощекова, Г.А. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у бакалавров и магистров // Перспективы развития лингвистического образования в современном образовательном пространстве : сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практич. конф., Таганрог, 27–28 окт. 2016 г. – Таганрог, 2016. – С. 45–50.

76. 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.

77. Крупченко, А. К. Основы профессиональной лингводидактики: монография / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М.: АПКИППРО, 2015. – 232 с.

78. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзоров. – М., 2000. – С. 7–29.
79. Кузьменкова, Ю. Б. Academic Project Presentations. Презентация научных проектов на английском языке / Ю. Б. Кузьменкова. – М.: Издательство Московского университета, 2011. – 132 с.
80. Кузьменкова, Ю. Б. Развитие способностей к межкультурному общению на основе использования системного подхода в преподавании английского языка // Вопросы иноязычного образования и межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. – Уфа, 2018. – С. 29–38.
81. Лаптева, О. А. Общие особенности устной публичной (научной) речи // Современная русская устная научная речь : в 4 т. – Красноярск, 1985. – Том 1 : Общие свойства и фонетические особенности. – С. 12–79.
82. Ларина, Т. В. Доминантные черты английского вербального коммуникативного поведения // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. – М., 2004. – С. 75–77.
83. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
84. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
85. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
86. Леушина, И. В. Иноязычная подготовка в техническом вузе и проблема профессиональной идентичности выпускника // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №10. – С. 33–40.
87. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с.
88. Любченко, О. А. К вопросу о разработке коворкинг-среды в современном вузе / О. А. Любченко, А. Н. Ганичева, А. П. Каитов // Вестник

Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24, № 3. – С. 134–138.

89. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

90. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

91. Милованова, Л. А. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку: опыт зарубежных и российских исследований // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 152–156.

92. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка: учебное пособие / Р. П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2007. – 256 с.

93. Минакова, Л. Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально ориентированной проектной деятельности / Л. Ю. Минакова; под ред. С. К. Гураль. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. – 96 с.

94. Миронова, О. А. Реализация метапредметного подхода через технологию сотрудничества в средней школе / О. А. Миронова, Е. П. Глумова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5-2 (112). – С. 342–347.

95. Митрофанова, О. Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.

96. Митяева, А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования: на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Митяева. – Волгоград, 2007. – 43 с.

97. Монахов, В. М. От традиционной методики к новой технологии обучения / В. М. Монахов. – М.-Тула: Будрус, 1993. – 143 с.

98. Мордовина, Т. В. Обучение магистрантов письменному научному дискурсу: на материале научной статьи: английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Мордовина. – Тамбов, 2013. – 24 с.

99. Мосина, М. А. Интеграция современных образовательных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в процессе лингвометодической подготовки будущего учителя иностранного языка // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11-8. – С. 1699–1703.

100. Назаренко, А. Л. Научно-популярная литература как объект функциональной стилистики и лингводидактики : на материале английского языка : автореф. дис ... д-ра филол. наук / А.Л. Назаренко. – М., 2000. – 49 с.

101. Назарова, А. В. Методика обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Назарова. – Н. Новгород, 2018. – 25с.

102. Нечаев, Н. Н. Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы // *Образование и наука*. – 2017. – № 3. – С. 120–141.

103. Николаева, Ж. В. Основы теории коммуникации учеб.-метод. Пособие / Ж. В. Николаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 274 с.

104. Николаева, Т. М. Краткий словарь терминов лингвистики текста // *Новое в зарубежной лингвистике : Лингвистика текста*. – М., 1978. – Вып. VIII. – С. 467–472.

105. Никульшина, Н. Л. Аспекты обучения иноязычной научной письменной речи в высшей школе : монография / Н. Л. Никульшина, Т. В. Мордовина. – Тамбов: Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. – 160 с.

106. Новиков, В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // *Психологическая наука и образование*. – 2012. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml> (дата обращения: 15.08.2019).

107. Обдалова, О. А. Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур / О. А. Обдалова, Л. Ю. Минакова, А. В. Соболева // *Язык и культура*. – 2017. – № 37. – С. 205–228.

108. Обдалова, О. А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций / О. А. Обдалова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.

109. Обдалова, О. А. Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов естественнонаучных направлений : дис. д-ра пед. наук / О. А. Обдалова. – Н. Новгород, 2017. – 426 с.

110. Обдалова, О. А. Экскурсионный научно-академический дискурс и его жанровые особенности / О. А. Обдалова, О. В. Харапудченко // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 88–114.

111. Обдалова, О. А. Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса / О. А. Обдалова, О. В. Харапудченко // Язык и культура. – 2019. – № 46. – С. 102–125.

112. Обдалова, О. А. Научно-проектный коворкинг в обучении устному иноязычному дискурсу студентов магистратуры / О. А. Обдалова, О. В. Харапудченко // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 453. – С. 205–214.

113. Оберемко, О. Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза // Вестник НГЛУ. – 2014. – Вып.26. – С. 101–114.

114. Оберемко, О. Г. Использование дебатов как учебного материала для развития умений аудирования и говорения на уроках иностранного языка в современном образовательном пространстве / О. Г. Оберемко, В. К. Казакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 211–215.

115. Образцов, П. И. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 158 с.

116. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков

Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. с англ. ; под общ. ред. К. М. Ирисхановой. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 247 с.

117. Олешков, М. Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения : сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2005. – С. 5–19.

118. Павловская, Г. А. Лингводидактическая характеристика презентации как формы устного профессионального общения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 2. – С. 143–149.

119. Парникова, Г. М. Основные направления развития методики преподавания иностранных языков в вузах // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 21–26.

120. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителя / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

121. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

122. Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии: сборник мат. Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Е. В. Коротаевой. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 338 с.

123. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности : коллективная монография / под ред. Н. А. Асташовой. – Брянск : ГК «Десяточка», 2013. – 300 с.

124. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Academia, 2005. – 272 с.

125. Поляков, О. Г. Английский язык для специальных целей / О. Г. Поляков. – М.: НВИ-Тезаурус, 2003. – 188 с.

126. Полякова, Т. Ю. Обучение иностранному языку в магистратуре инженерных направлений // Вестник Федерального государственного

образовательного учреждения высшего профессионального образования "Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина". – 2014. – № 1(61). – С. 26–29.

127. Пономаренко, Л. Н. Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Пономаренко. – Киров, 2009. – 18 с.

128. Поршнева, Е. Р. Тандемное обучение как средство профессионализации языковой подготовки лингвистов / Е. Р. Поршнева, И. Р. Абдулмянова // Язык и культура. – 2018. – № 41. – С. 271–291.

129. Прокументова, Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент : развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г. Н. Прокументова. – Томск : Изд-во Том ун- та, 1994. – 41 с.

130. Прохорова, А. А. Специфика технологий обучения в развитии мультилингвальной компетенции студентов технических вузов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 10. – С. 107–112.

131. Путиловская, Т. С. Концепция обучения иностранным языкам в управленческом образовании : монография / Т. С. Путиловская. – М. : ГУУ, 2014. – 115 с.

132. Ревзина, О. Г. Дискурс и дискурсивные формации // Критика семиотики. – Вып. 8. – 2005. – С. 66–78.

133. Родоманченко, А. С. Формы контроля умений устной речи на международных экзаменах по английскому языку как иностранному : монолог / А. С. Родоманченко, Е. Н. Соловова // Вестник Московского университета. Серия 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 4. – С. 46–54.

134. Рождественский, Ю. В. Словарное «хозяйство» и развитие языка // Теория и практика английской научной речи. – М., 1987. – С. 62–77.

135. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
136. Рулиене, Л. Н. Электронная информационно-образовательная среда современного университета : монография / Л. Н. Рулиене, Н. Б. Сэкулич, С. Д. Намсараев. – Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2018. – 148 с.
137. Сальная, Л. К. Обучение устному научному общению // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – Т. 135, № 10. – С. 130–137.
138. Серова, Т. С. Иноязычный дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе / Т. С. Серова, Е. А. Рущкая // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 149–160.
139. Сковородкин, А. В. Научно-педагогическое обеспечение организации внеучебной и досуговой деятельности детей и молодежи на основе «Event-технологии» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Сковородкин. – М., 2010. – 19 с.
140. Скорикова, Т. П. Жанровые особенности устной научной коммуникации : концепция лингвистического описания / Т. П. Скорикова, Е. А. Орлов // Вестник Северо-Восточного федерального университета. – 2017. – № 5 (61). – С. 117–128.
141. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
142. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – Саратов, 2010. – С. 6–14.
143. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2018. – 432 с.

144. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : АСТ, 2010. – 272 с.
145. Сорокоумова, Г. В. Знание особенностей современных студентов – основа психологической безопасности образовательной среды вуза // Психологическая безопасность образовательной среды : материалы II междунар. науч. конф., Нижний Новгород, 20 марта 2019 г. – Н. Новгород : НГЛУ, 2019. – С. 127–133.
146. Стародубцев, В. А. Проблемно–ориентированное и проектно–организованное обучение в образовательной деятельности / В. А. Стародубцев, М. Г. Минин, Т. А. Костюкова, А. А. Веряев. – Томск : Издательский Дом ТГУ, 2017. – 144 с.
147. Сысоев, П. В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно–языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 349–371.
148. Сысоев, П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии : дидактические свойства и функции // Язык и культура. – 2012. – № 1 (17). – С. 120–133.
149. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №3. – С. 133–138.
150. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
151. Тенденции развития высшего образования в мире и в России : аналитический доклад-дайджест // Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. – М., 2021. – URL: https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatel'skijj-institut-razvitija-obrazovanija/Documents/Доклад_дайджест%20Тенденции%20развития%20высшего%20образования.pdf (дата обращения: 10.06.2021).

152. Тенищева, В. Ф. Интегративно–контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 47 с.

153. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : АСТ, 2007. – 286 с.

154. Троицкий, Ю. Л. Событие как образовательная стратегия // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. – Саратов, 2010. – С. 87–94.

155. Федюковский, А. А. Лингвистическая кафедра как фактор формирования информационно-образовательной среды современного вуза // Социология и право. – 2015. – № 3. – С. 6–11.

156. Хальцбаур, У. Event-менеджмент / У. Хальцбаур, Э. Йеттингер, Б. Кнаузе, Р. Мозер, М. Целлер ; |пер. с нем. Т. Фоминой. – М. : Эксмо, 2007. – 384 с.

157. Харापудченко, О.В. Технология обучения англоязычному устному научному дискурсу студентов магистратуры инженерных направлений подготовки / О. В. Харапудченко, Е. А. Красилова // Современное образование : содержание, технологии, качество : материалы XXV Междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 23 апреля 2019 г. – СПб., 2019. – Т. 1. – С. 249–250.

158. Харапудченко, О.В. Методика организации обучающих экскурсий в исследовательские лаборатории в процессе иноязычной подготовки бакалавров и магистров неязыковых специальностей / О. В. Харапудченко, О. А. Обдалова // Современные направления в лингвистике и преподавании языков : проблема метода : сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 24–27 апреля 2019 г. – Пенза, 2019. – Т. 2 : Лингводидактические принципы и методики. – С. 193–196.

159. Хомякова, Н. П. Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. П. Хомякова. – М., 2011. – 47 с.

160. Хомякова, Н. П. Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения // Вестник .Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14 (725). – С. 139–151.

161. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

162. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

163. Цатурова, И. А. Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе: дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук / И. А. Цатурова. – Таганрог, 1995. – 50 с.

164. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса : проблемы речевого воздействия : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 136 с.

165. Чикнаверова, К. Г. Проблема отбора содержания обучения иностранным языкам в магистратуре неязыкового профиля // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 4. – С. 41–45.

166. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

167. Шатурная, Е. А. Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе / Е. А. Шатурная // Вестник ТГУ. – 2009. – № 321. – С. 174–176.

168. Шульгина, Е. М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Шульгина. – Тамбов, 2014. – 22 с.

169. Щепилова, А. В. Коммуникативно–когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы / А. В. Щепилова. – М : Школьная книга, 2003. – 488 с.

170. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учеб. пособие для студентов филол. фак. / Л. В. Щерба. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 160 с.

171. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – М. : Филоматис : Омега–Л, 2004. – 416 с.

172. Яроцкая, Л. В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : монография / Л. В. Яроцкая. – М. : Изд-во ТРИУМФ, 2016. – 258 с.

173. Яроцкая, Л. В. Учебник иностранного языка в курсе магистратуры. Проблемы и решения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 5 (813). – С. 86–99.

174. Ясвин, В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

175. Ястребова, Е. Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия : Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14 (725). – С. 128–138.

176. Beckett, G. H. Project-based Learning and Technology / G. H. Beckett, T. Slater // The TESOL Encyclopedia of English language teaching. – Oxford, UK, 2018. – P. 1–7.

177. Bezukladnikov, K. E. Modern education technologies for pre-service foreign language teachers / K. E. Bezukladnikov, B. A. Kruze // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 200. – P. 393–397.

178. Brown, G. Discourse Analyses / G. Brown, G. Yule. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 150 p.

179. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied linguistics*. – 1980. – Vol. 1 (1). – P. 1–47.
180. Dijk, T. A. van *Discourse as structure and process*. – London: Sage, 1997. – Vol.1. – 358 p.
181. Fried-Booth, D. L. *Project Work* / D. L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 127 p.
182. Gandini, A. The rise of coworking spaces: A literature review // *Ephemera: Theory and Politics in Organization* – 2015. – Vol. 15 (1). – P. 193–205.
183. Brown, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* / H. D. Brown. – New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. – 466 p.
184. Hutchinson, T. A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach* / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 187 p.
185. Hyland, K. *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book* / K. Hyland. New York: Routledge, 2006. – 359 p.
186. Jordan, R. R. *English for Academic Purposes. A Guide and Resource: Book for Teachers* / R. R. Jordan. – Cambridge, Cambridge University Press, 1997. – 403 p.
187. Kecskes, I. Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English / I. Kecskes, O. A. Obdalova, L. Y. Minakova, A. V. Soboleva // *System*. – 2018. – Vol. 76. – P.219–232. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/system/vol/76> (access date: 10.06.2021).
188. Kelly, R. The Greco-Latin Vocabulary of Formal English: Some Pedagogical Implications // *RELC Journal*. – 1991. – Vol. 22, № 1. – P. 69–82.
189. Leech, T. *How to Prepare, Stage and Deliver Winning Presentations* / T. Leech. – New York : AMACOM, 1993. – 475 p.

190. Morrow, K. *Principles of Communicative Methodology* / K. Morrow, K. Johnson. – London: Longman., 1981. – 124 p.
191. Obdalova, O. A. Exploring the Possibilities of the Cognitive Approach for Non-linguistic EFL Students Teaching // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 154. – P. 64–72.
192. Obdalova, O. A. Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment // *Bridging the Gap between Education and Employment : English Language Instruction in EFL Contexts*. – 2015. – Vol. 198. – P. 73–89.
193. Simpson, R. New technologies in higher education – ICT skills or digital literacy? / R. Simpson, O. A. Obdalova // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 154. – P. 104–111.
194. Slavin, R. E. *A Practical Guide to Cooperative Learning* / R. E. Slavin. – Boston: Allyn and Bacon, 1994. – 98 p.
195. Stevick, E. W. *Memory, Meaning and Method: a view of language teaching* / E. W. Stevick. – Boston: Cengage Learning, 1996. – 200 p.
196. Swales, J. M. *Genre Analysis. English in academic and research settings*/ J. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
197. Wallwork, A. *English for Presentations at International Conferences* / A. Wallwork. – New York: Springer Science + Business Media, 2010. – 179 p.
198. Widdowson, H. G. *English for Specific Purposes: Criteria for Course Design* // *English for Academic and Specific Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*. – London, 1981. – P. 1–11.