

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

Го Цзинюань

**Развитие умений коммуникативной координации при обучении китайских студентов-филологов диалогической речи в учебно-профессиональной сфере
(III сертификационный уровень)**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

Научный руководитель –
доктор педагогических наук, доц.
Федотова Нина Леонидовна

Санкт-Петербург

2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ	12
1.1. Развитие коммуникативной компетенции у иностранных студентов- филологов на продвинутом этапе обучения	12
1.2. Особенности учебно-профессиональной сферы общения студентов- филологов	26
1.3. Компоненты содержания обучения китайских студентов-филологов коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи	34
ВЫВОДЫ по главе I	49
ГЛАВА II. АНАЛИЗ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ	50
2.1. Типы коммуникативной координации в диалогических текстах в учебно- профессиональной сфере общения	50
2.2. Языковые особенности диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения	60
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	83
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КООРДИНАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ	85
3.1. Проблемы в учебно-профессиональном общении на русском языке с китайскими учащимися-филологами (по результатам анкетирования преподавателей-русистов)	85
3.2. Описание обучающего эксперимента	91

3.2.1. Испытуемые, материал, методика проведения эксперимента	91
3.2.2. Система упражнений для формирования умений коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи	94
3.3. Анализ результатов обучающего эксперимента	103
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III	119
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	121
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	125
ПРИЛОЖЕНИЯ	141
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 1.</i> (образцы диалогов для констатирующего среза)	141
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 2.</i> (образец заполнения анкеты для преподавателя)	147
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 3.</i> (входной тест)	150
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 4.</i> (фрагмент пособия по обучению учебно- профессиональной диалогической речи)	151
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 5.</i> (итоговый тест)	158

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время в Китае интерес к русскому языку неуклонно растет. Русский язык становится все более востребованным, поскольку с каждым годом расширяется и укрепляется политическое и торгово-экономическое сотрудничество Китая и России. Например, если в 2009 году русский язык изучали более 40 тысяч китайских студентов и 80 тысяч школьников (<http://www.pravda.ru/culture/literature/11-11-2010/1057017-chinarussian-0/>), то в 2016 году только в российских вузах обучались более 20 тысяч китайских студентов (<http://pnu.edu.ru/ru/news/2016-06-15-china2/>).

Основными центрами изучения русского языка в Китае считаются Пекинский, Хэйлунцзянский и Даляньский университеты, а также Пекинский и Шанхайский университеты иностранных языков. Все больше вузов Китая предоставляют студентам возможность изучать русский язык как иностранный: в настоящее время насчитывается более ста университетов, где организованы курсы русского языка.

Однако приходится констатировать тот факт, что самая главная проблема, с которой сталкиваются китайские учащиеся-филологи, – овладение умениями в говорении, в частности, умениями диалогической речи в разных сферах общения. И несмотря на наличие языковой среды, китайские студенты-филологи, обучающиеся в вузах РФ, нередко испытывают трудности в учебно-профессиональном общении.

Как известно, основной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Иноязычную коммуникативную компетенцию считают одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного специалиста (Балыхина 2000). При этом трактовка понятия "коммуникативная компетенция" в научной литературе отличается неоднозначностью, что затрудняет возможность теоретических обобщений в этой области. Несмотря на значительные успехи методистов в разработке

проблемы обучения иностранных учащихся говорению на русском языке, большинство китайских выпускников-филологов зачастую демонстрируют не вполне удовлетворительное владение русским языком, что свидетельствует о несовершенстве учебного процесса по развитию иноязычных умений в разных видах речевой деятельности. В связи с этим актуальной проблемой становится организация систематической и целенаправленной работы по формированию коммуникативной компетенции у китайских студентов – будущих преподавателей русского языка как иностранного (РКИ).

В работах А. И. Сурыгина, Н. И. Гез определена структура педагогической деятельности, пути и средства формирования профессиональных качеств педагога. Отдельные аспекты профессиональной подготовки иностранных студентов-филологов проанализированы в работах Ли Минь, Н. М. Громовой и др. В научной литературе исследовались способы формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов-филологов, изучающих русский язык (Т. М. Балыхина; Н. А. Илюхина и С. А. Голубков). Л. П. Костикова анализирует трудности общения при обучении иностранному языку, соотносимые с этносоциокультурной областью. Кроме того, активно разрабатывается методика формирования межкультурных коммуникативных умений в рамках профессиональной подготовки будущего преподавателя-русиста, в том числе и китайских студентов-филологов (Е. Е. Боровкова; А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова; Е.И. Пассов и др.). Благодаря исследованиям этих ученых были систематизированы знания по проблемам совершенствования профессиональной подготовки иностранных филологов.

Теоретическое обоснование комплекса упражнений для обучения иноязычной диалогической речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной информации дано в работах Т. П. Фроловой (2016).

До сих пор коммуникативная координация как категория диалогического дискурса (Борисова 2009) не рассматривалась в методическом аспекте. Однако учет этой категории, понимаемой как согласованность речевых поступков коммуникантов в интеракции и речевых партий диалогического взаимодействия в

целом (Борисова 2009, с.195), представляется чрезвычайно важным, поскольку коммуникативная координация участвует в формировании интегративности текста диалога, его межличностной коммуникативной модальности, тональности и оценочности. Благодаря коммуникативной координации речевого поведения обеспечивается цельность и связность продукта взаимодействия коммуникантов. Являясь категорией дискурса, коммуникативная координация лежит в основе глобальной прагматической связности диалога – “global pragmatic coherence” (Dijk van 1981, p. 16–17).

Оптимизация учебного процесса по развитию умений коммуникативной координации в учебно-профессиональной сфере общения может осуществляться по пути:

- совершенствования содержания обучения, приведения его в соответствие с требованиями современного общества и учебными возможностями студентов;
- выбора оптимального метода обучения диалогической речи на русском языке, основанного на наиболее рациональных идеях и технологиях, выработанных педагогической теорией и практикой обучения РКИ;
- критического переосмысления некоторых языковых, психологических и психолингвистических проблем (сознательное овладение умениями, внутренняя мотивация обучаемых и др.) и, как следствие этого, разработка, апробация и внедрение в практику новых средств и форм обучения;
- рациональной организации учебного процесса.

Все вышесказанное определяет **актуальность** настоящего исследования.

Объектом исследования является процесс обучения китайских студентов-филологов говорению в учебно-профессиональной сфере общения в языковой среде.

Предмет исследования – методика совершенствования диалогических умений китайских магистрантов-филологов в русской устной речи в учебно-профессиональной сфере.

Целью данной работы является разработка методики развития умений коммуникативной координации при обучении китайских магистрантов-филологов говорению в учебно-профессиональной сфере общения в языковой среде (III сертификационный уровень).

В ходе исследования предполагалось решение следующих **задач**:

- на основе изученной научно-методической литературы обосновать необходимость совершенствования коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-филологов;
- выявить особенности учебно-профессиональной сферы общения студентов-филологов;
- описать типы коммуникативной координации в аутентичных диалогах преподавателей и русскоязычных студентов (обсуждение курсовых, дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций, ответы на вопросы на защите выпускных квалификационных работ и т. д.);
- проанализировать языковые особенности диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения;
- провести анкетирование преподавателей русского языка и китайских студентов-филологов;
- определить компоненты содержания обучения китайских студентов-филологов коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи;
- провести обучающий эксперимент по проверке эффективности методики развития умений коммуникативной координации у китайских студентов-филологов (III сертификационный уровень);
- проанализировать результаты обучающего эксперимента.

Гипотеза исследования – развитие умений коммуникативной координации при обучении диалогической речи в различных учебно-профессиональных ситуациях общения значительно повысит уровень сформированности коммуникативной компетентности у китайских студентов-филологов, изучающих русский язык, что, в свою очередь, должно

способствовать повышению уровня профессиональной подготовки иностранных студентов филологического профиля.

Положения, выносимые, на защиту:

1. Единицей обучения иноязычной диалогической речи в учебно-профессиональной сфере выступает высказывание, соотнесенное с типом коммуникативной координации и ситуацией общения.

2. При разработке системы упражнений для обучения диалогическому общению в учебно-профессиональной сфере общения следует учитывать разные типы коммуникативной координации: *консенстность, конформность, полемичность, конфликтность*.¹

3. Виды упражнений для формирования умений коммуникативной координации в учебно-профессиональном общении разграничиваются в зависимости от основных функций взаимодействия субъектов учебного процесса: *организационные; конструктивные; информационно-обучающие; коммуникативно-стимулирующие; эмоционально-корректирующие; контрольно-оценочные*.

4. Владение умениями коммуникативной координации в диалогической речи на иностранном языке позволяет снизить число коммуникативных неудач, повысить коммуникативную активность учащихся, обеспечить достижение адекватного понимания получаемой информации, правильно оценивать ситуацию и предмет общения.

Научная новизна исследования заключается в том, что

- предлагается обучение иноязычной учебно-профессиональной диалогической речи с учетом типов коммуникативной координации;
- выявлены лингвистические и прагматические особенности диалогов, относящихся к учебно-профессиональной сфере общения студентов-филологов;
- решена проблема отбора содержания обучения иностранных студентов-филологов устному общению с преподавателями-носителями русского языка;

¹ Термины И. Н. Борисовой (2009).

– предложена методика развития умений коммуникативной координации при обучении китайских магистрантов-филологов диалогической речи в учебно-профессиональной сфере на основе разработанной системы упражнений (III сертификационный уровень).

Методологической основой исследования послужили труды:

- по общей психологии и психологии обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин);
- по психологии обучения иностранным языкам (А. А. Алхазишвили, В. А. Артемов, Б. В. Беляев, И. А. Зимняя);
- по вопросам межличностного общения и диалогового взаимодействия (Дж. Ф. Аллен, Р. Перро; Н. Д. Арутюнова; В. Н. Бабаян; А. Р. Балаян; М. Я. Блох, С. М. Поляков; В.В. Богданов; И. Н. Борисова; Р. И. Гафт; Л.В. Громоздова; В.З. Демьянков; В. Н. Долженков; Д. Дэвидсон; О. С. Иссерс; В. И. Карасик; М. В. Колтунова; Л. П. Крысин; О. В. Соловьева, Л.В. Филонов; И. А. Стернин; Л.П. Чахоян, Ш.А. Пароян; И.Б. Шатуновский; W. Franke);
- по методике преподавания иностранных языков (Е. Л. Бим; Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез; Н. В. Елухина; А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов; Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова; Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин; Е. Н. Соловова; Е.В. Тихомирова, M. Canale & M. Swain);
- по методике преподавания русского языка как иностранного (И. И. Баранова; М. Н. Вятютнев; А. А. Леонтьев; О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров; Л. В. Московкин; А. В. Рогова; Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова; Н. Л. Федотова; М.П. Чеснокова; С. Ф. Шатилов; Т.В. Шустикова, А. Н. Щукин);
- по проблемам профессионально-ориентированного обучения иностранному языку и русскому языку как иностранному (Л. Е. Алексеева; Т. Н. Астафурова; Н. В. Баграмова; М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; Е.Ю. Игнатьева; Н.А. Мишанкина; Е. В. Орлова);
- по проблемам формирования профессионально-методической компетенции студентов-филологов (Т. М. Балыхина; О. Р. Бондаренко; Е.Ю. Игнатьева; Н. А. Илюхина, С. А. Голубков; Л. С. Журавлева);

- по проблемам обучения китайских студентов русскому языку (Т. М. Балыхина; Ли Вэньган; Zuo Si Min; Ye Fei Sheng, Xu Tong Qiang);
- по проблемам обучения иностранных учащихся русской диалогической речи (Д. И. Изаренков; В. А. Маркова; Ю.Г. Фатеева, Н.А. Чепурина).

Методы исследования:

- метод анализа лингвистической, психологической, лингвopsихологической и методической литературы по проблемам обучения диалогической речи на неродном языке;
- межкультурно-сопоставительный метод (сравнение русской и китайской речевых культур);
- социолингвистический метод (анкетирование преподавателей и студентов с целью выявления проблем, возникающих в диалогическом общении: научный руководитель – студент);
- экспериментальный метод, включающий систему упражнений для формирования диалогических умений в учебно-профессиональной сфере общения;
- наблюдение за учебным процессом и динамикой развития умений коммуникативной координации в диалогическом взаимодействии;
- моделирование процесса обучения развития диалогических умений в учебно-профессиональном общении.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- систематизированы подходы к проблеме обучения китайских учащихся-филологов говорению на русском языке на материале учебно-профессиональных диалогов;
- разработаны теоретические основы методики развития умений коммуникативной координации для обучения диалогической речи в различных учебно-профессиональных ситуациях общения.

Практическая значимость исследования. Разработанная методика обучения диалогической речи в учебно-профессиональной сфере общения может быть использована для совершенствования навыков и умений у китайских

учащихся-филологов с целью снижения количества коммуникативных неудач при отсутствии таких навыков и умений. Кроме того, на полученные результаты можно опираться при написания учебных пособий, предназначенных для китайских учащихся-филологов, изучающих русский язык в вузах РФ (III сертификационный уровень).

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические положения настоящего исследования и результаты обучающего эксперимента обсуждались на аспирантских семинарах кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ и были представлены в виде докладов и сообщений на научных конференциях: XLV Международная филологическая научная конференция СПбГУ (январь 2016 г., Санкт-Петербург); XXI международная научно-методическая конференция «Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве (к 90-летию со дня рождения профессора В. И. Максимова)» ФГБОУ ВО «СПбГУПТД» (5 февраля 2016 г., Санкт-Петербург); XLVI Международная филологическая научная конференция СПбГУ (январь 2017 г.), XXII международная научно-методическая конференция «Современные тенденции изучения и преподавания русского языка» ФГБОУ ВО «СПбГУПТД» (3 февраля 2017 г., Санкт-Петербург); XLVI Международная филологическая научная конференция СПбГУ (16 марта 2017 г., Санкт-Петербург).

Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и пяти приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ.

1.1. Развитие коммуникативной компетенции у иностранных студентов-филологов на продвинутом этапе обучения.

В российскую методику преподавания РКИ термин "коммуникативная компетенция" был введен М.Н. Вятютневым: *коммуникативная компетенция* – это «выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» (Вятютнев 1977, с. 40). И.А. Зимняя рассматривает *коммуникативную компетенцию* как сформированную «способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» (Зимняя 1989, с. 27), отмечая, что «коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать» (Там же. С. 29).

В работах А. И. Сурыгина, А. В. Хуторского и ряда других исследователей *компетенция* (круг вопросов, знания) противопоставляется *компетентности* (свойство, качество личности): компетентность – «это содержание образования, которое, будучи усвоено учащимся, формирует его компетентность в какой-либо области деятельности» (Сурыгин 2000, с. 52). Из этого следует, что коммуникативная компетентность – это «способность осуществлять речевую деятельность» (Там же. С. 59).

Д. Хаймс рассматривает коммуникативную компетенцию как знания о языке и практическое использование языка, а также обращает внимание на социологический аспект коммуникативной компетенции (связь между языком и социологией) (Hymes 1972).

Существуют разные подходы к определению структуры коммуникативной компетенции. Согласно Д. Хаймсу, коммуникативная компетенция состоит из

грамматической, социолингвистической, стратегической и дискурсивной компетенций (Hymes 1972, p. 281).

В модели коммуникативной компетенции, предлагаемой Д. Шейлзом, представлены такие элементы, как *лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная* и *социальная* компетенции (Шейлз 1995).

Л. Бахман использует термин "*communicative language activity*" для обозначения коммуникативной компетенции и включает в ее состав следующие ключевые компетенции:

- *языковая/лингвистическая* (возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы);
- *дискурсивная* (связанность, логичность, организация);
- *прагматическая* (умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом);
- *разговорная* (умение говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм);
- *социально-лингвистическая* (умение выбирать языковые формы);
- *стратегическая* (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения);
- *речемыслительная* (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования) (Bachman 1990, p. 7).

На наш взгляд, суждения о коммуникативной компетенции у изучающих иностранный язык, высказанные Д. Хаймсом, Д. Шейлзом и Л. Бахманом, почти не отличаются по сути. Л. Бахман включает в состав коммуникативной компетенции разговорную компетенцию, которая соотносится с правильностью и связностью речи, и речемыслительную компетенцию, позволяющую учащемуся осознавать проблему, систематизировать имеющиеся у него знания, анализировать свою речевую деятельность.

Однако мы полагаем, что рассмотренные модели коммуникативной компетенции недостаточны для разработки методики развития диалогических умений в речи на неродном языке. Иностранным учащимся необходимы знания об особенностях коммуникативного поведения носителей данного языка, что позволит преодолевать трудности межкультурного характера. Другими словами, низкий уровень лингвосоциокультурной компетенции может отрицательно влиять на успешность межкультурного общения.

По мнению А.Н. Щукина, коммуникативная компетенция представляет собой совокупность следующих компетенций:

- *лингвистической* (совокупность знаний о системе языка и правилах функционирования единиц языка в речи, способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме);
- *социолингвистической/речевой* (способность пользоваться языком в речевом акте);
- *дискурсивной* (знание особенностей, присущих различным типам дискурсов и способность порождать дискурсы в процессе общения);
- *стратегической* (восполнение пробелов в знании языка, речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде);
- *социальной/прагматической* (умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели);
- *социокультурной* (знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка);
- *предметной* (способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности);
- *профессиональной* (способность к успешной профессиональной деятельности) (Щукин 2003, с. 142).

Как известно, обучение любому предмету (в том числе и иностранному языку) предполагает формирование предметной компетенции: знания, навыки и

умения для осуществления профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция имеет особое значение для будущего преподавателя иностранного языка, поскольку она обеспечивает «способность к успешной профессиональной деятельности и включает знания из области дидактики, психологии, языкознания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога, владение профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, коммуникативными), а также умениями, позволяющими организовать деятельность учащихся и управлять такой деятельностью» (Азимов, ... 2009, с. 229).

На наш взгляд, определение коммуникативной компетенции, предложенное А. Н. Щукиным, в наибольшей степени соответствует целям и содержанию обучения иностранных студентов-филологов учебно-профессиональному диалогическому общению на русском языке. Коммуникативная компетенция рассматривается А.Н. Щукиным как сложный процесс использования языка: язык – средство устного и письменного общения, с помощью которого достигаются определенные коммуникативные цели; вербальное общение связано с различными аспектами: социальным, культурным и психологическим, в то же время оно является активным творческим мыслительным процессом, который требует базовых фонетических, лексических и грамматических знаний о системе изучаемого языка; фоновых знаний и лингвопрагматических знаний, необходимых для учебно-профессионального общения (Щукин 2003). Подобную точку зрения высказала и Н. И. Гез, которая считает, что в структуре коммуникативной компетенции предусматривается владение лингвистической компетенцией, включающей: знание сведений о языке; наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения; умение организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания (Гез 1985, с. 85–86).

Нельзя не согласиться с утверждением Г. А. Шаимовой и Ш. Р. Абдуразаковой, что «сегодня коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для

построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия» (Шаимова, ... 2013, с. 689).

В данном исследовании нас интересуют особенности обучения иностранных студентов-филологов диалогическому общению на продвинутом этапе. Этот этап предполагает довольно свободное общение на иностранном языке и успешное выполнение задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью учащихся. На продвинутом этапе иностранные студенты-филологи должны владеть фонетическими, грамматическими, лексическими навыками, также умениями во всех видах речевой деятельности, соответствующими требованиям к III сертификационному уровню (Общее владение).

Методисты единодушны в том, что на данном этапе основными целями обучения студентов-филологов русскому языку как иностранному являются:

- 1) развитие умений во всех видах речевой деятельности в разных сферах общения, но приоритет отдается учебно-профессиональной сфере;
- 2) развитие умений анализировать явления русской культуры, с которыми студенты могут встретиться в процессе профессиональной деятельности, а также формирование толерантного отношения к фактам чужой культуры;
- 3) развитие умений сопоставлять явления русской и родной культур;
- 4) развитие умений ориентироваться в ситуациях межкультурного общения, используя соответствующие речевые средства, и адекватно реагировать на поступающую информацию при обсуждении профессиональных проблем;
- 5) развитие умений осознавать и оценивать нарушения, допущенные при оформлении высказывания на русском языке;
- 6) развитие умений преодолевать психологический барьер в процессе говорения на иностранном языке.

На основе анализа Тренировочных тестов по РКИ (III сертификационный уровень) мы попытались соотнести компетенции и компетентности в говорении (см. *табл. 1*).

**Соотношение компетенций и компетентностей в говорении
(III сертификационный уровень)
(Тренировочные тесты..., 2010: 15-16)**

Компетенция	Компетентность
• знания об особенностях функционально-смысловых типов речи	• уметь продуцировать монологические высказывания, построенные на взаимопроникновении основных функционально-смысловых типов речи с преобладанием рассуждения, а также использованием описания и оценки
• знания о стилистических средствах, используемых в разных ситуациях общения	• уметь достигать определенных целей коммуникации в ситуациях с высокой степенью заданности параметров с обязательным использованием набора разнообразных языковых средств (синонимия, антонимия) в соответствии с предложенным заданием
• знания о различиях социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи	• уметь достигать определенных целей коммуникации в любой из сфер общения с учетом различных социальных и поведенческих ролей в диалогической и монологической формах речи
• знания о способах отстаивания собственной позиции в условиях свободной беседы в рамках предлагаемой темы	• уметь отстаивать собственную позицию в условиях свободной беседы в рамках предлагаемой темы
• знания о способах организации диалогического общения и тактиках речевого общения	• уметь организовать свою речь в форме диалога, полилога, осуществлять тактику речевого общения, свойственную организатору коммуникации, имеющего своей целью регулирование межличностных отношений, организацию трудового или учебного процесса; удерживать инициативную роль в диалоге, обеспечивать психологический комфорт, вербально выражая коммуникативную задачу, подхватывать и развивать мысль собеседника, добиваясь достижения коммуникативной цели

Т. М. Балыхина выделила следующие умения в говорении, которые должны развиваться и совершенствоваться в процессе обучения иностранных студентов магистратуры в рамках аспекта "язык специальности" (Балыхина 1999,

с. 39–40):

1. *Умения достигать коммуникативных целей в различных организационных формах и условиях:*

а) в паре, в группе, в публичном общении;

б) при наличии или полной, или частичной коммуникативной общности²: студент (носитель одного языка) – студент (носитель другого языка), студент – научный руководитель, студент – преподаватель специальных дисциплин;

в) при формальном или неформальном общении.

2. *Умения использовать формулы речевого этикета и средства невербального общения:*

а) обращаться к собеседникам, привлекать внимание, благодарить, отказывать или принимать предложения, замечания;

б) правильно выбирать тон разговора, сегментировать высказывание адекватно речевой задаче;

в) сопровождать научное общение жестами, мимикой, позой, соответствующими ситуации и обстоятельствам.

3. *Собственно речевые умения:*

а) вступать в общение, поддерживать, завершать общение;

б) продуцировать монолог смешанного типа (рассуждение с элементами описания и повествования) и осуществлять приемлемую речевую стратегию, инициируя общение и вызывая желаемую реакцию собеседника);

в) репродуцировать 2 или более письменных научных источника в форме монолога, учитывать вариативность ситуации общения и готовность менять речевую тактику, умение сверхфразового упреждения своего или чужого высказывания;

г) реализовывать различные речевые функции, использовать адекватные и разнообразные средства выражения речевых функций (согласие, подтверждение,

² *Коммуникативная общность* – «относительно одинаковый информационный уровень собеседников, схожий опыт общения в прошлом» (Балыхина 1999, с. 39).

одобрение, возражение, сомнение, удивление, предположение, предложение);

д) высказываться логично и связно;

е) высказываться целостно и в смысловом, и структурном отношении, продуктивно (сообщение должно иметь информационную ценность, характеризоваться насыщенностью фактическим материалом, включать иллюстративный материал, необходимый для достижения коммуникативных целей), самостоятельно выбирать стратегию речевого поведения, на основе жесткой внутренней программы высказывания продуцировать текст без опоры на записи (возможно привлечение только иллюстраций).

Мы разделяем точку зрения Т. М. Балыхиной, что важнейшими из перечисленных умений являются умение достигать коммуникативных целей в различных организационных формах и условиях и собственно речевые умения. Формирование собственно речевых умений требует особого внимания при обучении иностранному языку, поскольку достаточный уровень их сформированности позволяет студентам осознавать коммуникативную цель и находить разные стратегии пользования языковыми средствами в различных ситуациях общения: поддерживать процесс общения, адекватно реагировать, проявлять речевую активность и т. д. (Балыхина 1999).

И. И. Баранова, рассматривая вопросы, связанные с формированием коммуникативной компетенции у иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения, называет следующие:

- внедрение инновационных технологий в учебный процесс;
- организация самостоятельной работы;
- совершенствование междисциплинарных связей;
- совершенствование системы контроля (Баранова 2012, с. 74–75).

В устной русской речи иностранных студентов-филологов должна быть продемонстрирована и *компетенция* – знания о языковых особенностях монологических и диалогических высказываний, и *компетентность* – умения вести диалог в реальных ситуациях общения.

Коммуникативная компетентность иностранных студентов

филологического профиля включает следующие аспекты:

- *мотивационный* (стремление к самосовершенствованию и самореализации в коммуникативной деятельности, мотивация творческой деятельности).
- *личностный* (толерантность в отношении к чужой культуре и носителям изучаемого языка, стремление к согласию и взаимопониманию, социально-коммуникативная адаптивность).
- *деятельностный* (умение работать в коллективе, аргументировать свою точку зрения, воздействовать на собеседника и взаимодействовать с ним в процессе коммуникации).
- *когнитивный* (познание основ профессионально направленной деятельности, развитие творческого и логического мышления) (Климова 2008, с. 100).

При обучении китайских студентов-филологов русскому языку основными направлениями формирования коммуникативной компетентности в области говорения являются:

- улучшение правильности и связности русской речи учащихся;
- развитие у обучаемых умения корректировать свои высказывания;
- развитие коммуникативной активности обучаемых;
- развитие поликультурной личности (Ли Минь 2011, с. 8).

Для того чтобы достичь поставленных целей, необходимо выявить проблемы, возникающие при обучении китайских студентов диалогическому общению на русском языке (продвинутый этап):

а) китайские студенты испытывают особые трудности при понимании значения новых, незнакомых слов, преимущественно терминов. Это объясняется тем, что, во-первых, большинство китайцев не знают интернациональных корней и международной терминологии (прежде всего греческой и латинской), во-вторых, одно и то же слово в китайском и русском языках может обладать различной относительной ценностью (лексическая сочетаемость, ассоциативные ряды и т.д.), в-третьих, некоторые русские термины не имеют соответствий в родном языке обучаемых. В связи с этим необходимы профессионально-

ориентированные русско-китайские учебные словари или словники, а также грамматические справочники, с помощью которых можно обеспечить правильность оформления устных монологических и диалогических высказываний на профессиональные темы;

б) отсутствие недостаточной мотивации к изучению русского языка, поскольку некоторые студенты изучают русский язык под давлением родителей. В этом случае следует предлагать для обсуждения проблемные вопросы, касающиеся будущей преподавательской деятельности студентов. Так, А. Н. Щукин рекомендует использовать в обучении диалогической речи прием постановки вопросов, «варьирующих коммуникативную направленность речевых действий» (Щукин 1990, с. 120). Помимо этого, «для того, чтобы научить аспирантов и соискателей пользоваться иностранным языком в научных и профессиональных целях, необходимо создавать обстановку не искусственного, а реального общения, используя иностранный язык в живых, естественных ситуациях» (Шестоперова 1999, с. 80);

в) на занятиях по русскому языку в процессе общения с преподавателями у китайских студентов нередко наблюдается негативное психологическое состояние (например, ожидание коммуникативной неудачи). Психологический барьер отрицательно влияет на самооценку студентов. Критические замечания преподавателя во время ответа студента на вопросы часто приводят к стрессам (слезы, нежелание продолжать разговор и т. д.). Вследствие коммуникативного дискомфорта у студентов появляются тревога и напряжение, что обусловлено национально-культурными особенностями китайцев, предпочитающих не высказывать свое мнение, не делиться своими проблемами. Китайцы боятся совершать ошибки и переживают из-за насмешек со стороны других студентов.

Л.П. Семененко рассматривает три сценария поведения участников общения, испытывающих коммуникативный дискомфорт:

- 1) попытка исправить ситуацию;
- 2) попытка приспособиться к ситуации;
- 3) намеренное прекращение коммуникативного акта (Семененко 1996).

Однако, по мнению исследователя, коммуникативный дискомфорт не обязательно предполагает коммуникативную неудачу и не всегда создает препятствие для общения, так как он может служить средством регулятивного воздействия на дальнейшее развитие диалогического взаимодействия.

Методически важной представляется позиция Д. Гордона и Дж. Лакоффа, которые пришли к формулированию общих исходных принципов рациональности и блага, действующих в речевом общении: в коммуникацию вступают разумные люди, и потому они не ставят задачу нанести вред собеседнику (Гордон, ... 1985).

Психологический барьер у китайских студентов преодолеть нелегко, поскольку, как мы уже сказали, они довольно замкнуты и чувствительны. Желательно избегать критических замечаний по поводу ошибок, допущенных студентами, стимулировать речевую активность учащихся, чтобы придать им уверенности в себе и в своих способностях.

Как показывает практика, большинство китайских студентов-филологов не всегда адекватно понимают спонтанную русскую речь, хотя зачастую не испытывают особых затруднений при выражении собственных мыслей в типичных социально-бытовых ситуациях. Следовательно, требуется особое внимание к формированию у китайцев диалогических умений на русском языке прежде всего в учебно-профессиональной сфере общения.

Устная речь (в виде диалога или монолога) является основным показателем уровня сформированности коммуникативной компетентности, поэтому устная речь играет очень важную роль в практике обучения китайских студентов-филологов русскому языку как иностранному.

Рассмотрим характеристики устной монологической и диалогической речи, описанные в требованиях к III сертификационному уровню общего владения РКИ (см. *табл. 2*).

Владение умениями в диалогической речи предполагает способность не только передавать свои собственные мысли, но и понимать речь говорящего. Следует отметить, что обучение иностранцев диалогической речи представляет больше трудностей, чем обучение монологической, потому что диалогическое

взаимодействие зависит от ситуации, от уровня владения языком, психологических особенностей коммуникантов, а также других факторов.

Таблица 2

**Характеристики монологической и диалогической речи
(III сертификационный уровень)**

Типы речи	Тип текста	Тематика текста	Время звучания	Объем продуцируемого текста
<i>Монологическая речь</i>	монолог смешанного типа, включающий разные функционально-смысловые типы речи (с преобладанием рассуждения) и оценку.	актуальна для социально-культурной и социально-бытовой сфер общения.	6-7 мин.	в зависимости от типа задания.
<i>Диалогическая речь</i>	диалог, регулирующий конфликтную ситуацию; диалог в условиях отстаивания своего мнения.	актуальна для официально-деловой и социально-культурной сфер общения.	5-15 мин.	от 6 до 10 и более реплик (в зависимости от задания)

Диалогу как форме речевой коммуникации, представляющей собой общение двух субъектов посредством языка, свойственна вариативность форм, которые отличаются своей содержательной стороной, языковым наполнением и языковой организацией, а также выполняемыми функциями.

Многие исследователи (см., напр., Изаренков 1991; Балыхина 2007; Кашлев 2014; Каргина 2014) единодушны в том, что диалог характеризуется:

- ситуативностью (*зависимость от обстановки разговора*),
- контекстуальностью (*обусловленность предыдущими высказываниями*),

- произвольностью и малой степенью организованности (*незапланированный характер*).

С точки зрения Л. П. Якубинского, особенность диалогической формы общения состоит в том, что «зрительное и слуховое восприятие собеседника, отсутствующее при посредственном речевом общении и всегда присутствующее при обычных случаях диалога, имеет огромное значение как фактор, определяющий восприятие речи, а следовательно, и самое говорение» (Якубинский 1986, с.25).

Как считает М. В. Колтунова, «в процессе общения говорящий пробуждает "внутреннее слово" у слушающего. Другими словами, у слушающего напряженно работают все речемыслительные центры: внутренняя речь, центр понимания, память, центры, отвечающие за анализ услышанного, эмоциональная сфера. Слушающий как бы внутренне повторяет сказанное, адаптирует к своему уровню сознания, т. е. понимает, запоминает и реагирует эмоционально» (Колтунова 2000, с. 93).

В процессе диалогического общения коммуникативные роли участников часто чередуются. Выступая в качестве слушающего, иностранные студенты должны уметь:

- определять тему выслушанного текста;
- понимать главное содержание;
- определять коммуникативные интенции говорящих;
- использовать приёмы компенсаторной стратегии для понимания звучащего диалогического текста (Журавлева 2007, с. 22).

Традиционно единицей обучения диалогической речи считается диалогическое единство, состоящее из двух и более двух соседних высказываний, связанных по содержанию и форме (Азимов, ... 2009, с. 60). Элементами диалогического единства являются реплики-стимулы и реплики-реакции.

Как утверждает Е.Н. Соловова, при обучении диалогу большое значение имеет формирование умения спонтанно реагировать на реплики партнера, а

также умения реализовывать речевые функции с помощью различных языковых и речевых средств (Соловова 2002, с. 184).

Т. М. Балыхина полагает, что по характеру речепорождения реплики могут делиться на *инициативные* (говорящий способен излагать собственные мысли), *опорные* (реплики, которые помогают определить основную мысль в диалогах), *реактивные* (реплики, выражающие понимание содержания предшествующей реплики говорящего) и *ответные* (реплики, отвечающие на предшествующую реплику говорящего, использующиеся в диалоге как средство обратной связи) (Балыхина 2007, с. 131).

Обмен репликами регулируется стратегиями устного общения. Иностранные студенты-филологи должны овладеть умениями реплицирования в учебно-профессиональном диалоге:

- вступать в общение;
- проводить свою стратегию в общении;
- учитывать новых речевых партнеров, смену ролей коммуникантов;
- прогнозировать поведение собеседников, их высказывания (Пассов 1991, с. 210).

Целесообразно стимулировать иностранных студентов-филологов к активному участию в коммуникации (спор, дискуссия, беседа, расспрос, полилог, интервью) с использованием вопросов, разъяснения, уточнения мнения, сопоставления и т. п., а также к выражению разных интенций (просьба, согласие, несогласие, сомнение и др.). В живой диалогической речи обмен репликами происходит быстро, отсюда – неподготовленность, спонтанность, ситуативность и эмоциональная окрашенность речи, что требует готовности к отбору адекватных языковых средств.

Таким образом, совершенствование коммуникативной компетенции является необходимым для осуществления успешной коммуникации в учебно-профессиональной деятельности студентов-филологов на продвинутом этапе. Без владения коммуникативными умениями, без умения входить в контакт и инициировать диалог невозможно полноценное диалогическое взаимодействие иностранных студентов с русскоязычными преподавателями. Полагаем, что в

связи с этим следует разработать методiku развития диалогических умений в учебно-профессиональном общении, основанную на разграничении типов коммуникативного взаимодействия.

1.2. Особенности учебно-профессиональной сферы общения студентов-филологов.

С методической точки зрения, общение рассматривается как «взаимодействие субъектов, при котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности; необходимое условие формирования и развития личности, а также овладения языком» (Азимов, ... 2009, с. 172). Общение в учебно-профессиональной сфере – это прежде всего общение иностранных студентов с преподавателями на русском языке в учебном процессе, связанное с обсуждением научной работы. При этом возможно учебно-профессионально общение со студентами – носителями русского языка: обмен информацией о зачетах или экзаменах, правилах подготовки документов к защите и т. д.

По мнению Н. И. Гез, сфера устного общения – «совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения человека, отношений между собеседниками и обстановки» (Гез 2004, с. 13). А. Н. Щукин рассматривает сферу общения как «исторически сложившуюся область коммуникации, включающую в свой состав различные ситуации, темы общения и языковой материал для реализации её содержания» (Щукин 2003, с. 147).

Согласно Е.Н. Стрельчук, в учебно-профессиональную сферу общения входят учебно-научная, научно-профессиональная, подсфера отдельных специальностей (Стрельчук 2013, с. 53).

С нашей точки зрения, в аспекте РКИ учебно-профессиональная сфера – это общение на русском языке между преподавателями и студентами в учебном процессе: обсуждение научной работы и проблем, возникающих при написании выпускных квалификационных работ, диссертаций; общение в библиотеке, на защите, на конференциях, симпозиумах и т. д.

Если говорить об учебно-профессиональной коммуникации, которая доминирует при обучении иностранных магистрантов, то ее успешность определяется следующими принципами:

- *принцип кооперации*, сформулированный Г. П. Грайсом, связан с выполнением коммуникативных ролей "говорящий – слушающий" и «регулирует количество и качество информации, выдаваемой каждым из коммуникантов на том или ином шаге речевого общения» (Колтунова 2000, с. 92). Иначе говоря, каждый из участников диалога должен предоставить информацию, необходимую для вопроса или ответа, в том объеме, в котором считает нужным;

- *принцип интереса*, который означает, что «диалогическое общение развивается более динамично, если передаваемая информация представляет интерес для коммуникантов» (Кожин, ... 1982, с. 20). Важно, что данный принцип, характерный прежде всего для ситуации делового общения, реализуется и в ситуации учебно-профессионального общения, когда у каждого партнера по коммуникации имеется двойной интерес: существо дела и развитие сотруднических отношений;

- *принцип Поллианы*, который «требует, чтобы содержание речевого общения удовлетворяло критериям оптимистического настроения коммуникантов» (Там же. С. 20). Это означает, что неоднозначное или негативное отношение собеседников к обсуждаемым вопросам не должно сказываться на тональности общения.

Главная задача обучения иностранных студентов-филологов на продвинутом этапе заключается в том, чтобы совершенствовать умения учебно-профессионального общения на иностранном языке. Тогда обучающая функция сводится к тому, чтобы скорректировать предлагаемые студентами идеи или подвести их к правильному решению. Кроме того, преподаватель должен создавать благоприятную атмосферу для общения, чтобы у студентов вырабатывалось позитивное отношение к критике и к исправлению ошибок.

При обучении диалогической речи у иностранных студентов должны

быть сформированы следующие умения:

- научиться профессионально общаться на русском языке;
- понимать речь говорящего и адекватно отреагировать на неё;
- принимать участие в различных ситуациях общения;
- самостоятельно формулировать свою позицию при решении конкретных профессиональных задач.

Результаты анкетирования русскоязычных преподавателей, которые руководят научными работами китайских магистрантов и аспирантов, показали довольно невысокий уровень сформированности учебно-профессиональной компетенции у китайских студентов-филологов³. Чтобы найти правильные методические решения при обучении носителей китайского языка, необходимо рассмотреть факторы, влияющие на формирование диалогических умений в учебно-профессиональной сфере общения на русском языке.

Языковой аспект

Произношение и интонация. Для большинства иностранных студентов овладение фонетическими навыками на русском языке требует значительных временных затрат и усилий. Низкий уровень сформированности данных навыков препятствует адекватному восприятию естественной речи преподавателя-носителя русского языка. Кроме того, Т. М. Балыхина и О. П. Игнатьева пишут «о невозможности овладеть правильным ударением из-за ложности предлагаемых правил, хотя иностранцу очень важно безошибочно определять ударный слог, так как с ним часто связана редукция соседних гласных, а порою и смысл слова» (Балыхина, ... 2006, с. 63–64). Авторы отмечают, что у многих иностранных студентов наблюдаются фонетические ошибки, связанные с реализацией русских звуков и интонационным оформлением высказываний. Например, у китайских учащихся возможны следующие акцентные нарушения: *совершенствовáние* вместо *соверши́енствование*; *в чéтверг* вместо *в четвёрг* и т. д.

³ В анкетировании, которое проводилось нами в январе-феврале 2017 г., приняли участие 20 преподавателей-русистов, работающих на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ.

Лексика и грамматика. Зачастую китайские студенты не могут выбрать наиболее подходящие слова для выражения своей мысли на русском языке: например, *скрытные приемы управления артикуляцией* вместо *скрытые приемы управления артикуляцией*; *обучающие* вместо *учащиеся* и т. д. При этом студенты в ряде случаев не могут пользоваться грамматическими правилами русского языка. По мнению М. Р. Львова, грамматические ошибки связаны «с нарушением закономерностей и правил грамматики; ошибки в образовании форм слов, склонения или спряжения, в образовании сравнительной степени прилагательных, кратких форм прилагательных, в образовании и использовании видовых пар глаголов, причастий, в их употреблении и пр., а также в образовании словосочетаний или предложений» (Львов 1999, с. 44). Грамматические ошибки проявляются не только в нарушении норм употребления слова и формообразования, но и в нарушении норм синтаксической связи между словами в словосочетании и предложении. Например, ошибки в образовании форм слов: *формирóванные навыки* вместо *сформирóванные навыки*; *испóльзованные* вместо *испóльзуемые*. Ошибки в образовании словосочетаний или предложений, и в нарушении норм синтаксической связи между словами в словосочетании: *управление учебных процессов* вместо *управление учебным процессом*; *может оказывает* вместо *может оказывать*; *принцип, которого опирается* вместо *принцип, на который опирается* и т.д.

Интерференция. А.Н. Щукин определяет понятие интерференции следующим образом: «Интерференция – (от лат. *inter* – ‘между’ + *ferens* – ‘несущий, переносящий’). Взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Интерференция может быть межъязыковой и внутриязыковой. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления. Внутриязыковая интерференция характерна для уже приобретших достаточный

опыт в изучении языка. Она проявляется в том, что ранее сформированные и более прочные навыки взаимодействуют с новыми, это и приводит к ошибкам» (Щукин 2008, с. 97–98). Причиной возникновения многих ошибок в русской речи иностранца является межъязыковая интерференция – влияние системы родного языка на изучаемый язык (русский язык), которая является главным тормозом в овладении иностранным языком.

Страноведческий и лингвострановедческий аспекты

Язык не только является средством общения, но и отражением определенной национальной культуры. Изучение иностранного языка понимается как изучение культуры, оно должно быть основано на понимании культурных особенностей носителей изучаемого языка. Таким образом, иностранные студенты должны обладать достаточным объемом страноведческих знаний, необходимых для осознания сходств и различий во взаимодействующих культурах. По мнению А. Н. Щукина, «страноведческая информация «обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции» (Щукин 2003, с. 32). Из сказанного следует, что страноведческие фоновые знания обеспечивают успешное межкультурное общение.

Психологические факторы

«Любая человеческая деятельность невозможна вне общения» (Панферов 1971, с. 126). Общая психология ставит перед собой задачу ответить на следующие вопросы: «каким образом, когда и почему по ходу развертывающегося взаимодействия людей — взаимодействия интеллектов, чувств, воли людей, проявляющихся в речевых и неречевых формах их поведения, — происходят изменения в их познавательных процессах, в их переживаниях, в их обращении друг с другом и в характере вклада каждого из них в выполняемую ими совместную деятельность и в чем – в каких, конкретно, характеристиках психики эти изменения выражаются» (Бодалев 1995, с. 46).

Вслед за А. А. Брудным и Б.Ф. Ломовым, А. А. Леонтьев относит к психологии общения следующие основные проблемы:

а) психологические функции общения;

б) формирование и функционирование механизмов и средств общения в их зависимости от функций общения, от особенностей личности и от других психологических факторов;

в) взаимоотношение общения с другими аспектами психической жизни человека и с особенностями личности;

г) различные аспекты общения в условиях обучения иностранному языку (Леонтьев 1997).

Психолог Е.И. Бойко обратил внимание на то, что у человека есть очень важная способность («чрезвычайная прибавка») думать и говорить (решение проблемных ситуаций, поиск творческих путей). «Это значит, что у него есть механизм не только использования прошлого опыта, включения заученных реакций, но и продуктивного образования нового мыслительного продукта» (Ушакова 2009, с. 100–101).

Междисциплинарная область – психолингвистика изучает внутреннюю психологическую организацию речи: «систему уровней психофизиологической организации речевой способности; оперативные единицы речеобразования и восприятия речи; номенклатуру, взаимосвязь и взаимозависимость отдельных операций в процессах порождения и восприятия речи и т. д.» (Там же; Леонтьев 1967, 1969 и др.).

Речевое общение – это «мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Оно органически включается во все другие виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную и т.п.)» (Леонтьев 2010, с. 154).

Е. В. Сидоров и Н. Г. Шепелева отмечают, что «в современной прагматически ориентированной лингвистике речевое общение рассматривается как сопряжение деятельностей» (Сидоров, Шепелева 2009, с. 260).

С позиций психологии, «общение субъектов можно представить как

полимодальное взаимодействие, осуществляемое на основе действий, различных по природе: коммуникативных, исполнительно-преобразовательных, познавательных и т.д.» (Васильева 1984).

Одним из важнейших психологических принципов обучения общению на иностранном языке является принцип мотивации.⁴ Сильная мотивация приводит к быстрым и хорошим результатам в обучении РКИ. Необходимо разработать действенные способы повышения уровня мотивации у китайских студентов-филологов с целью формирования их профессиональной компетенции. На наш взгляд, для повышения уровня мотивации следует предлагать китайским учащимся для обсуждения проблемные вопросы, связанные с будущей преподавательской деятельностью, научной работой, или дискуссионные темы, например, равноправие мужчин и женщин, проблемы молодёжи, общее и различное в русской и китайской культурах и т.д. Система оценок также является мощным фактором для повышения мотивации к учебно-профессиональной деятельности китайских студентов.

Поликультурная языковая личность

Развитие учебно-профессиональной компетенции у иностранных студентов-филологов, обучающихся в иноязычной языковой среде, обеспечивает формирование поликультурной языковой личности⁵.

Структуру языковой личности может соотнести с тремя уровнями: «1) вербально-семантическим, дающим представление о владении Я. л. системой языка; 2) когнитивным (понятия, идеи, представления, складывающиеся в картину мира); 3) прагматическим (включает цели, мотивы, интересы, оценки, проявляющиеся в

⁴ По определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, мотивация – «процесс действия мотива. Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования языка в последующей деятельности (учебе, работе и т. д.), получение доступа к существующей на изучаемом языке информации, осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка (Азимов, ... 2009, с. 148).

⁵ В энциклопедии «Русский язык» под ред. Ю.Н. Караулова дано следующее определение языковой личности: это «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» (Русский язык... 1997, с. 671).

речевой деятельности)» (Азимов, ... 2009, с. 362).

На *вербально-семантическом* уровне иностранные студенты-филологи овладевают аспектными навыками в разных видах речевой деятельности. На *когнитивном уровне* у них формируются разные профессионально-коммуникативные умения: текстовые умения, аргументативные умения, коммуникативные умения. На *прагматическом* уровне у студентов должны быть выработаны умение управлять общением, умение воздействовать на коммуниканта, умение сопоставить собственное мнение с чужой позицией и т.д. Поэтапное формирование умений языковой личности обеспечивает удовлетворение коммуникативных потребностей в учебно-профессиональном общении.

Г.И. Богин создал модель личности, где человек рассматривается с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» (Богин 1986, с. 35).

Стратегическая компетенция

Из-за отсутствия стратегической компетенции у иностранных студентов-филологов возникают трудности в учебно-профессиональном общении. Л. Бахман определяет стратегическую компетенцию как «умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения» (Bachman 1990, p. 7).

Так, А. А. Залевская называет ряд стратегий, из которых важными для совершенствования учебно-профессиональной компетенции являются следующие:

1) *выяснение* или *подтверждение* – обучаемый просит дать пример использования слова или выражения; повторяет слова, чтобы подтвердить понятое;

2) *заучивание* – записывает новые явления; произносит вслух; находит средства запоминания; многократно записывает слова;

3) *догадка* или *индуктивное выведение* – догадывается о значении с опорой на ключевые слова, структуры, наглядность, контекст и т.д.;

4) *дедуктивное рассуждение* – сравнивает явления изучаемого языка с родным языком; группирует слова; ищет правила совместной встречаемости;

5) *практика* – повторяет предложения до тех пор, пока не произнесёт их правильно; внимательно слушает и пытается имитировать (Залевская 1999, с. 330).

Иностранным студентам-филологам необходимо освоить определенные способы для выражения своих мыслей, например, типичные предложения, чтобы выразить собственное мнение: "*Я думаю, что ...*", "*Откровенно говоря ...*", "*Мне кажется, ...*". С помощью определенной стратегии студенты могут преодолеть проблемы, возникающие в процессе общения на профессиональные темы.

Учитывая вышеперечисленные факторы, можно оптимизировать учебный процесс с целью развития учебно-профессиональных диалогических умений у иностранных студентов-филологов.

1.3. Компоненты коммуникативного содержания обучения китайских студентов-филологов коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи.

В коммуникативное содержание обучения диалогической речи иностранных студентов-филологов включаются следующие компоненты:

- коммуникативные задачи;
- сферы общения;
- темы и ситуации;
- речевые действия, актуальные для выделенных типов ситуаций

(Митрофанова, ... 1990, с. 48).

Н.Д. Гальскова предлагает добавить в содержание обучения:

- языковой материал, учитывающий профессиональную направленность студентов, а также правила его оформления и навыки оперирования им в ситуациях профессионального общения, совместной производственной и научной работы;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка (Гальскова 2000).

Полагаем, что в коммуникативное содержание обучения иноязычной диалогической речи должны входить и тексты. Для обучения студентов-филологов (III сертификационный уровень) необходимо привлекать

аутентичные тексты (письменные и звучащие), которые представляют весь спектр ситуаций учебно-профессионального общения.

Названные компоненты координируются со знаниями, навыками и умениями, необходимыми для того, чтобы осуществлять диалогическое общение на иностранном языке.

Коммуникативные задачи в учебно-профессиональном общении.

О. Д. Митрофанова и В. Г. Костомаров отмечают, что коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере решаются на занятиях по специальным предметам, зачетах и экзаменах. В этом случае студенты должны

- научиться выделять основную информацию и воспроизводить ее;
- запрашивать информацию о факте или событии, о характеристике изучаемых объектов (признаки, назначение, использование и т. д.);
- предложить варианты решения научной проблемы;
- делать умозаключения;
- подводить итоги рассуждения и т. п. (Митрофанова, ... 1990, с. 49).

Конечной целью обучения филологов русскому языку как иностранному является совершенствование коммуникативной компетенции. На наш взгляд, при обучении китайских студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере ставятся следующие коммуникативные задачи:

1. Студенты должны обладать ключевыми лингвистическими компетенциями, «отрефлексированными обучающимися знаниями и опытом коммуникации на иностранном языке, которые служат формированию профессиональной языковой личности» (Щеголева 2005, с.153).

Для успешного общения студентам необходимо уметь «делать свой акт целесообразным, координировать свои речевые действия с речевыми действиями такого же или иного прагмалингвистического типа» (Сусов 1989) и овладеть «основными структурами коммуникативной грамматики, перечнем речевых формул и клише для выражения определенных коммуникативных намерений, а также набором модальных и строевых слов как средств межфразовой и внутри-фразовой связи» (Гаманко 2010, с.18).

В идеале, на продвинутом этапе обучения у студентов-филологов должен быть достаточный словарный запас, знания о системе языка, правилах функционирования языковых единиц разных уровней и способность пользоваться приобретенными знаниями языка для понимания речи собеседника и выражения собственного мнения. Однако, как показывает практика, у китайских магистрантов-филологов почти не развиты умения вести учебно-профессиональный диалог с научным руководителем при обсуждении научных проблем.

2. Е.В. Красильникова считает, что к профессиональным иноязычным коммуникативным умениям учебно-профессионального общения необходимо присоединить умения «дискурсивно-предметные (профессионально-прагматические); вокабулярно-терминологические (профессионально-лексические); в области устного и письменного воспроизведения речи, основанного на самоактуализированной речемыслительной деятельности» (Красильникова 2010, с.81).

3. Изучение иностранного языка (русского языка) для неносителя данного языка предполагает изучение другой культуры, поскольку «язык ценен как главная форма национальной культуры» (Илюхина, ... 2012, с. 23). Поскольку в учебном процессе преподаватель русского языка играет роль посредника или моста, соединяющего культуры, то ему необходимо знать различия между взаимодействующими культурами, особенности коммуникативного поведения⁶ носителей инокультуры, Благодаря этому можно предотвратить культурный конфликт, который рассматривается как «конфликт, возникающий у человека или группы, когда сталкиваются два или более противоречащих друг другу культурных стандарта, оба из которых частично приемлемы, и следование обоим приводит к конфликту» (Толковый словарь по психологии).

Как утверждает Л. П. Костикова, «трудности общения, соотносимые с этносоциокультурной областью, преодолимы, если их специфика осознана и принята педагогом, если он может контролировать свое общение с учетом

⁶ И.А. Стернин понимает коммуникативное поведение как «реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности» (Стернин 1996, с. 97).

аспектов межкультурной коммуникации» (Костикова 2008).

Необходимо и расширение фоновых знаний, которые «призваны выработать адекватные коммуникативные реакции, иначе говоря, основная задача культурно центрированной парадигмы учебного процесса заключается в обучении речевым и ритуально-этикетным действиям, необходимым для повседневной коммуникации, т. к. они существенно различаются в разных культурах» (Фурманова, ... 1999, с. 140). Хотя авторы акцентируют внимание на особенностях ритуала в повседневной коммуникации, можно говорить о значимости фоновых знаний и для учебно-профессиональной сферы общения.

При обучении учебно-профессиональной коммуникации следует знакомить иностранных студентов-филологов с вариативными элементами изучаемого языка, являющимися результатом дифференциации языка ⁷. Применительно к обучению РКИ актуальна функционально-стилистическая дифференциация языка, которая «выражается в появлении разновидностей языка, обусловленных его использованием в разных сферах человеческой деятельности с различными коммуникативными задачами – т. е. в появлении функциональных стилей и подстилей» (Словарь социолингвистических терминов 2006). Демонстрация явлений дифференциации изучаемого языка может обеспечивать правильное употребление языковых средств в учебно-профессиональной сфере речи, при этом особое внимание должно быть уделено функционально-стилистической дифференциации в русском языке.

4. В процессе обучения учебно-профессиональному общению необходимо опираться на данные психологии обучения⁸ и психологии общения. Индивид характеризуется коммуникативно-речевой активностью, которая определяется

⁷ В лингвистике дифференциация языка рассматривается как «процесс появления языковых вариантов языка (разновидностей языка, форм существования языка, функциональных стилей) в результате его варьирования в разных социальных и территориальных условиях» (Жеребило 2010). Выделяются такие виды дифференциации как *социальная дифференциация языка*, *территориальная дифференциация языка* и *функционально-стилистическая дифференциация языка*.

⁸ Психология обучения занимается изучением процессов и механизмов познавательной и учебной деятельности, т. е. «выявляет закономерности формирования умений в учебной человеческой деятельности» (Методика преподавания... 1990, с.13).

как «и проявление волевых усилий, и вместе с тем внутренняя готовность человека действовать соответствующим образом в конкретной коммуникативно-речевой ситуации, это и динамическое интегральное свойство личности, способное изменить под воздействием обучения свой характер от воспроизводящего до творческого» (Зюкина 2014, с. 46). Для стимулирования коммуникативно-речевой активности иностранных студентов при изучении русского языка необходимо создать условия, при которых они должны полностью "включиться" в учебно-профессиональное общение на практическом занятии. Это обеспечивается ориентацией на «студентоцентрированное образование», которое понимается как «основополагающий принцип Болонских реформ в высшем образовании, предполагающий смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли профессорско-преподавательского состава в "трансляции" знаний) на учение как активную образовательную деятельность студента; от монологического изложения учебного материала – к педагогике творческого сотрудничества и диалогу преподавателя и обучающегося» (Космачева, ... 2011, с.102). Кроме того, формирование речевой активности и самостоятельности студентов является важным для осуществления собственно учебной деятельности.

Таким образом, при обучении диалогическому общению в учебно-профессиональной сфере общения задача преподавателя заключается в «активизации мышления студентов, познавательного интереса и моделировании умственных процессов, адекватных подлинному творчеству» (Азимова 2012, с. 269).

Сферы общения.

Сфера общения – это «взаимосвязанный комплекс ситуаций и тем общения, видов речевой деятельности, обусловленный потребностями обучающихся»⁹; при обучении иностранному языку в соответствии с целями обучения

⁹ В методике преподавания иностранных языков выделяются следующие сферы общения: профессионально-производственная, учебно-профессиональная (учебно-научная, сфера профилирующих дисциплин), обиходно-бытовая (социально-бытовая), социально-культурная, общественно-политическая (сфера социально-политических дисциплин, административно-правовая) (Азимов, ... 2009, с. 299).

определяются сферы общения, устанавливается соотношение сфер общения и видов речевой деятельности, производится отбор необходимых тем и ситуаций (Азимов, ... 2009, с. 299).

В. Л. Скалкин считает, что «результаты исследования сфер общения могут быть использованы в нескольких направлениях: 1) определение тематики курса устной речи, 2) раскрытие коммуникативного содержания отобранных тем, 3) отбор языкового материала» (Скалкин 1981, с. 61–67).

При обучении китайских студентов-филологов (III сертификационный уровень) русской диалогической речи приоритетной является учебно-профессиональная сфера общения. Специфика этой сферы общения обусловлена использованием учебно-научного стиля речи, признаки которого (точность, ясность, логичность, строгая аргументированность, однозначность выражения мысли) ярко проявляются в учебно-профессиональных диалогах. Именно эти признаки представляют значительную трудность для китайских студентов филологического профиля.

Темы и ситуации учебно-профессионального общения.

Согласно точке зрения И. Л. Бим, с одной стороны, тема – это критерий, который позволяет организовать фонетический, лексический и грамматический материал, с другой стороны, тема – средство развития устной и письменной речи (Бим 1977, с. 188). Следовательно, чрезвычайно важно определить тему для обучения учебно-профессиональной диалогической речи. Тема должна соответствовать учебной цели и выполнять функцию стимулирования речевой активности студентов.

В общении могут быть выделены разные ситуации общения. По мнению Е.М. Каргиной, ситуация – это «совокупность условий (внутренних и внешних), которые, актуализируя в человеке соответствующую установку, тем самым определяют включение в поведение необходимых для его развития действий» (Каргина 2014, с. 78).

Речевая ситуация является главным условием для общения, так как «это не просто совокупность объектов действительности, связанных между собой, но

и побуждение к общению» (Миньяр-Белоручев 1990, с.161). Не только значения слов, словосочетаний зависят от речевой ситуации, но и значения высказываний. Следовательно, создание речевых ситуаций считается необходимым для эффективного обучения учебно-профессиональному общению. Речевая ситуация не только помогает студентам правильно понять смысл высказываний, но и дает возможность овладеть правилами употребления усвоенных языковых явлений, что позволяет совершенствовать умения приспосабливаться к меняющимся условиям общения.

В связи с этим эффективность обучения диалогическому общению обеспечивается созданием учебных речевых ситуаций, приближенных к естественной коммуникации.

Учебная речевая ситуация противопоставляется естественной речевой ситуации. *Естественная речевая ситуация* – это «ситуация, в которой человек осуществляет акты речевой деятельности, и, следовательно, условия ее создания можно уяснить, если опираться на закономерности развития речевой деятельности» (Каргина 2014, с.77). *Учебно-речевая (учебная речевая) ситуация (УРС)* понимается как «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащемуся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей» (Леонтьев 1970).

В обучении иноязычному общению при создании учебно-речевой ситуации следует иметь в виду, что в этом случае отсутствует естественность в отношениях между говорящими (Скалкин, ... 1966, с. 3), и в учебных условиях потребности, связанные с учебно-речевыми ситуациями, почти всегда остаются неактуальными, их удовлетворение не затрагивает непосредственных интересов личности (Изаренков 1981, с. 28).

Ч. У. Омурбекова и ее коллеги выявили различия между естественной речевой ситуацией и учебной речевой ситуацией, что можно представить в виде таблицы (см. табл. 3).

Различия между естественной речевой ситуацией и учебной речевой ситуацией
(Омурбекова, ... 2014)

Критерии	Естественная речевая ситуация	Учебная речевая ситуация
<i>отношение к реальности</i>	всегда реальна	воображаема
<i>обстоятельства действительности</i>	исчерпывающие для определения речевой реакции	должны быть детализированы
<i>вербальный стимул</i>	отсутствует	обязателен
<i>направленность и характер реакции коммуникантов</i>	реакции предопределены	реакция учащихся на предлагаемую ситуацию может быть вариативна
<i>эмоциональность</i>	более эмоциональна	менее эмоциональна
<i>возможность воспроизведения</i>	уникальна	может неоднократно воспроизводиться

Можно назвать ряд достоинств учебных речевых ситуаций:

- 1) они ставят учащегося в однотипные с естественными условия;
- 2) они позволяют активизировать лексико-грамматический материал без фокусирования внимания на нем;
- 3) они стимулируют воображение учащихся и речевые действия на изучаемом языке (Там же).

На наш взгляд, для совершенствования коммуникативной компетенции необходимо использовать актуальные для учащихся учебные речевые ситуации. При этом естественные речевые ситуации могут быть вспомогательным материалом для обучения иностранному языку (например, аутентичные видео- и аудиоматериалы).

Методически целесообразно формировать у студентов «профессионально-речевую культуру и коммуникативное поведение» в типичных учебно-профессиональных ситуациях (Красильникова 2010, с.81). При научно обоснованном построении системы упражнений для обучения иностранных студентов-филологов диалогическому общению следует принять во внимание точку зрения В. З. Демьянкова, что любое общение (тем более учебно-

профессиональное общение научного руководителя и студента) может рассматриваться как ситуация убеждения. Аргументационная значимость конкретного речевого акта и эффективность убеждения зависит от ряда факторов:

- наличие спорного вопроса;
- возможность разумного обсуждения данного вопроса в конкретных обстоятельствах (наличие убеждений, общих для спорящих сторон и имеющих отношение к предмету обсуждения);
- возможность прийти к заключению именно в ходе обсуждения (Демьянков 1982, с. 330).

Думается, в фокусе обучения учебно-профессиональному общению должны быть ситуации, которые позволяют развивать умения обсуждать спорные вопросы: например, консультации с научным руководителем; обсуждение темы диссертационного исследования; ответы на вопросы к докладу на конференции; учебные занятия по языку специальности («Методология научного исследования»), т. е. такие ситуации, когда возможно расхождение во мнениях студента и преподавателя.

Тексты.

По утверждению Н.И. Жинкина, «человек не говорит отдельно придуманными предложениями, а одним задуманным текстом» (Жинкин 1958, с. 56). А. А. Леонтьев рассматривает текст как «результат речетворческого процесса» (Леонтьев 1969, с.14). В лингвистике наряду с термином "текст" часто используется термин "дискурс". По Ван-Дейку, дискурс – это существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерные черты которого – интересы, цели и стили (Dijk van 1998).

Обучение учебному речевому общению предполагает обучение восприятию, пониманию и порождению текстов. Текст, выполняя коммуникативную функцию, является компонентом коммуникативного взаимодействия. В методике преподавания русского языка как иностранного учебно-научный текст может рассматриваться как основная учебная коммуникативная единица, как компонент содержания обучения.

Важнейшая методическая задача при обучении иноязычному учебно-профессиональному общению – произвести правильный отбор аутентичного учебного (языкового/речевого) материала, который включает средства выражения типичных коммуникативных намерений, необходимых для общения в учебно-профессиональной сфере. Разрабатывая систему упражнений, следует исходить из того, что «предметное содержание обучения иностранному языку магистранта расширяет его знания об инокультурной профессиональной сфере, позволяет вербализовать ее концепты в профильной коммуникации» (Астафурова 2011, с. 173).

«Текст – это результат речетворческого процесса, и в каждой национальной культуре, и в человеческой культуре в целом, существуют определенные типы текстов, которые отличаются своеобразием как на семантическом, так и на структурном уровне» (Грищева 2011, с. 122). Таким образом, тексты, относящиеся к учебно-профессиональной сфере общения, имеют и семантические, и структурные особенности. Следовательно, при обучении иностранных студентов-филологов необходимо опираться на специфические черты учебно-профессионального общения носителей изучаемого языка.

С позиций психологии, в отличие от производства речи «понимание – гораздо более сложный процесс, где контекст, как грамматический, так и семантический, играет, по-видимому, большую роль, чем при порождении» (Леонтьев 1967, с. 10). Понимание речи – это «перевод информации с естественного языка на внутренний мыслительный код в процессе речевой деятельности. П. р. представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения и совместной деятельности людей» (Азимов, ... 2009, с. 203). Как отмечают С. Э. Харзеева, А. И. Аникина и Г. И. Кутузова, «правильность восприятия текста обеспечивается не только правильным восприятием языковых единиц, но и активным использованием общего фонда знаний, пониманием коммуникативных функций сообщения» (Харзеева, ... 2005, с. 181).

В учебно-профессиональном общении используются и письменные, и

устные научные тексты. Иностранным студентам необходимо овладеть научным стилем речи – функциональным стилем, «связанным с научной сферой общения и речевой деятельностью, нацеленной на реализацию науки как формы общественного сознания» (Жеребило 2010, с. 751–752). Устная учебно-научная речь реализуется в следующих жанрах: сообщение, ответ (устный ответ, ответ-анализ, ответ-обобщение, ответ-группировка), рассуждение, языковой пример, объяснение (объяснение-пояснение, объяснение-толкование) (Сальная 2012, с. 132).

Методическая задача заключается в систематизации языковых средств, используемых в разных жанрах научного стиля речи, для того чтобы научить студентов правильному восприятию речи собеседника (в нашем случае – научного руководителя) и правильному формулированию мысли при соблюдении языковых норм изучаемого языка.

Согласно мнению Т.И. Поповой, диалог имеет свои, только ему присущие особенности коммуникативного развертывания. Эти особенности обуславливаются тем, что диалог как коммуникативная единица создается усилиями двух партнеров по коммуникации в результате их кооперации, координации. Координация речевого поведения в диалоге рассматривается в области унисонного (при совпадении "модального видения" содержания высказывания речевыми партнерами) и диссонансного (при его несовпадении) диалога и связывается с речевым поведением говорящих. Координация речевых действий включает в себя две важные стороны: принцип кооперации, или принцип коммуникативного сотрудничества (т. е. учет максимального общения), что позволяет речевым партнерам совместно продвигаться к общей цели диалога (Попова 2006, с. 440).

С. А. Сухих отмечает, что в речи говорящего обязательно представлены мотивы и цели, определенные интенции, эмоции, оценки, отношения, ожидание реакции адресата и т. п., а также приспособление к адресату (Сухих 1989).

Учебный диалогический текст помогает воссоздать реальную ситуацию, например, ситуацию учебно-профессионального общения. В связи с этим совершенствование текстовой компетенции у иностранных студентов-

филологов является обязательной составляющей учебно-профессиональной компетенции.

И.Н. Борисова считает, что коммуникативная координация речевого поведения участников диалога представляет собой многоаспектную характеристику согласованности их речевых поступков в интеракции и речевых партий диалогического взаимодействия в целом (Борисова 2009, с.195). В связи с этим автор выделяет следующие типы коммуникативной координации:

1) *консенстность* (согласованность коммуникативных намерений речевых поступков в интеракции; кооперативность речевого поведения; солидарность модально-оценочных смыслов; унисонная тональность общения, заинтересованность, активность, но и гармоничность в разговорном диалогическом общении);

2) *конформность* (согласованность интенций в общении, немногочисленные отступления от кооперативности речевого поведения, нейтральная тональность, пассивности и незаинтересованности одного из коммуникантов);

3) *полемичность* (согласованность, нейтральная тональность при различии позиции на проблему, ее оценок говорящими);

4) *конфликтность* (рассогласованность, противоречивость, вплоть до столкновения иллюкутивных намерений и модальных реакций)» (Там же. С. 197–201).

В соответствии с концепцией И. Н. Борисовой можно выделить следующие жанры диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения студентов-филологов:

- 1) *консенстный диалог* (нацеленный на сотрудничество преподавателя и студента),
- 2) *конформный диалог* (в ситуации отсутствия у студента заинтересованности в своей работе, его некомпетентности в исследуемых вопросах, необязательности и т. д.),
- 3) *полемичный диалог* (в случае высказывания несовпадающих точек зрения, отсутствия аргументации при обосновании своей позиции

студентом и т. п.),

- 4) *конфликтный диалог* (при несоблюдении этических норм студентом, нарушении предварительной договоренности и т. д.).

Необходимо выявить языковые средства, специфичные для каждого из названных жанров диалога, чтобы разработать методику развития диалогических умений в учебно-профессиональной сфере общения китайских студентов-филологов.

Речевые действия, актуальные для ситуаций учебно-профессионального общения.

С позиций когнитивной лингвистики, «для прагматики диалога особый интерес представляет рассмотрение в рамках блоков реплик таких явлений как:

- а) речевой шаг/ход;
- б) сигналы и правила мены коммуникативных ролей;
- в) последовательность речевых шагов/ходов;
- г) проблема когерентности диалогического текста;
- д) прямые и косвенные речевые акты; механизм речевого

имплицирования» (Власян 2010, с. 102–103).

Речевое действие – «действие, составляющее элемент речевой деятельности» (Азимов, ... 2009, с. 252), т. е. элемент осуществления мотива, мысли в процессе общения с помощью языка.

А. А. Леонтьев рассматривает структуру речевого действия как взаимоотношение трех фаз: 1) планирование речевого действия; 2) осуществление речевого действия; 3) сопоставление и контроль, внутри которых выделяются следующие этапы:

- *формирование речевой интенции;*
- *построение внутренней программы (замысла) будущего высказывания;*
- *грамматическая реализация высказывания и выбор слов;*
- *внешнее оформление высказывания* (Методика преподавания русского языка как иностранного 1990, с. 88).

Структуру речевого действия можно представить в виде схемы (см. сх. 1).

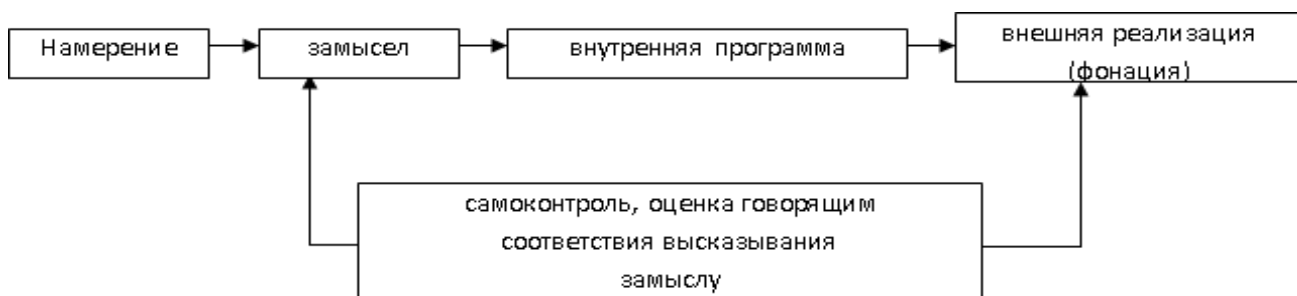


Схема 1. Структура речевого действия (по А. А. Леонтьеву).

В диалогической речи коммуниканты выполняют роли говорящего и слушающего. Говорящий всегда оформляет высказывание с целью произвести определенный эффект, чтобы организовать поведение собеседника в соответствии с нуждами адресанта (Винокур 1989, с. 19).

В учебно-профессиональном общении на русском языке китайские студенты, как правило, предпочитают роль слушающего. Для успешного диалогического взаимодействия требуется умение не только извлекать информацию, сообщаемую адресантом, и адекватно ее интерпретировать. Несмотря на то, что «нередко диалоги представляют собой смену коммуникативных ролей, основанную на произвольном вторжении в чужую речь, т. е. на перебивах» (Колтунова 2000, с. 93), китайские студенты никогда не перебивают преподавателя, считая перебивы если не грубостью, то, во всяком случае, невежливостью.

Следует отметить, что у носителей разных языков неодинаковый уровень способности воспринимать информацию, т.е. разные уровни сформированности умений в аудировании. Например, из-за значительных различий фонетических систем русского и китайского языков, в большинстве случаев китайские студенты не способны услышать фонетические нюансы русской звучащей речи, что препятствует адекватному декодированию речи собеседника. Однако понимание облегчается благодаря экстралингвистическим средствам (жесты, мимика, позы и т.д.) и фоновым знаниям, прежде всего осознанию ситуации общения.

Сказанное позволяет утверждать, что необходимо методическое осмысление результатов лингвистических и психологических исследований,

посвященных проблемам речевой коммуникации, с целью разработки эффективных способов и приемов развития и совершенствования диалогических умений на русском языке в учебно-профессиональной сфере общения.

ВЫВОДЫ по главе I

Продвинутый этап обучения иностранному языку предполагает довольно свободное общение с носителями изучаемого языка и успешное выполнение задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью учащихся. На этом этапе иностранные студенты-филологи должны владеть фонетическими, грамматическими, лексическими навыками и умениями во всех видах речевой деятельности, установленными в требованиях к III сертификационному уровню (общее владение).

В устной русской речи иностранные студенты-филологи должны продемонстрировать и компетенцию – знания о языковых особенностях монологических и диалогических высказываний, и компетентность – умения вести диалог в реальных ситуациях общения.

Следует учитывать национально-культурные особенности коммуникативного поведения носителей взаимодействующих культур, чтобы избежать возможных культурных конфликтов в процессе учебно-профессионального общения.

Специалисты в области методики преподавания РКИ должны найти оптимальные способы и приемы для преодоления психологических трудностей, возникающих у китайских студентов при общении с носителями русского языка.

В коммуникативное содержание обучения учебно-профессиональному диалогическому общению входят сферы общения; темы и ситуации; тексты; речевые действия, актуальные для учебно-профессионального общения.

Взаимосвязь компонентов коммуникативного содержания обучения учебно-профессиональному общению китайских студентов-филологов обеспечивает успешное и эффективное овладение диалогическими умениями.

С учетом типов коммуникативной координации в диалоге (И. Н. Борисова) можно выделить жанры диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения студентов-филологов.

ГЛАВА II. АНАЛИЗ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ.

2.1. Типы коммуникативной координации в диалогических текстах учебно-профессиональной сферы общения.

Основываясь на выделенных И. Н. Борисовой типах коммуникативной координации (Борисова 2009, с. 168–175), рассмотрим аутентичные диалогические тексты¹⁰ учебно-профессиональной сферы общения студентов-филологов.

I. Консентная коммуникативная координация (консентный диалог).

Как отмечалось ранее, консентная коммуникативная координация характеризуется следующими особенностями: «согласованность коммуникативных интенций речевых поступков в интеракции; кооперативность речевого поведения; солидарность модально-оценочных смыслов речевых поступков; унисонная тональность общения; заинтересованность коммуникантов в продолжении контакта и их активность во взаимной поддержке коммуникативных инициатив; положительный, гармоничный коммуникативный результат» (Там же. С. 168).

Чаще всего в учебно-профессиональной сфере общения филологов консентный диалог осуществляется в ходе защиты письменной работы, когда студент или соискатель должны ответить на вопросы членов комиссии или Диссертационного совета по поводу содержания или оформления курсовой работы, диплома, автореферата или вступительного доклада. Приведем пример консентного диалога.

1. *Ситуативный контекст:* ситуация – защита диссертации; **А.** – член Совета и **Б.** – соискатель.

А. Скажите, пожалуйста, вот дополнительное образование. Какой был возраст детей, и в какие часы эта работа была организована?

¹⁰ Тексты диалогов русскоязычных преподавателей и студентов представлены в *Приложении I*.

Б. Спасибо большое за вопрос. Что касается возраста, мы работали с учащимися подросткового возраста основной школы, то есть с 6-го по 9-й классы. А члены экспериментальной и контрольной группы это был возраст 14-15 лет. А что касается режима проведения занятий, это было послеурочное время, например, с трех до четырех, с четырех до пяти. И вот именно поэтому, чтобы дети так сильно не уставали, мы выбрали вот такую своеобразную методику работы. И занятия длились не 45, а 90 минут.

А. Дети в группе были разного возраста?

Б. В группе возраст варьировался только на 1 год: 12-13, 13-14, 14-15 лет. И по поводу включения учащихся в разновозрастную аудиторию, например, ученые Буйлова и Буданова в своих монографиях говорили о том, что это одно из преимуществ дополнительного образования, так как оно позволяет учащимся включиться в такую разновозрастную аудиторию общения.

А. С какого возраста вы владеете финским языком?

Б. Я владею финским языком с 18-ти лет.

В приведенном диалоге интенции общающихся согласованы: равномерно распределяются коммуникативная инициатива, оценочная солидарность и активность; тональность реплик коммуниканта **А.** нейтральная: запрос информации (ответа, уточнения) от **Б.**; общая тональность диалога – информативная. В этом диалоге коммуникант **Б.** использует стратегию информирования, которая «заключается в предоставлении нового, неизвестного адресату знания, и как результат мы имеем дополнение картины проблемной ситуации в его сознании» (Полуйкова 2012, с. 108). Другими словами, такая тональность «обеспечивает взаимное либо одностороннее информирование и реакцию на него» (Карасик 2008, с. 81). Коммуникант **Б.** активно поддерживает тему, предложенную **А.**, и дает развернутый ответ на вопрос партнёра по коммуникации. Такое речевое поведение имеет установку на кооперацию. Заинтересованность **А.** проявляется в иницилирующих вопросах (*Какой был возраст детей, и в какие часы эта работа была организована?*) и уточняющих

вопросах (*Дети в группе были разного возраста?*). В данном фрагменте диалога **Б.** активно отвечает на вопросы, задаваемые **А.** (*Что касается возраста, мы работали с учащимися подросткового возраста основной школы ...; В группе возраст варьировался только на 1 год ...; Я владею финским языком с 18-ти лет.*). Кроме того, в репликах обоих собеседников наблюдается симметричная коммуникативность в ходе всего разговора. Оценка коммуникативного результата – положительная.

2. *Ситуативный контекст:* ситуация – консультация; **А.** – научный руководитель и **Б.** – студент.

А. *Здесь можно сократить.*

Б. *Можно.*

А. *Конечно.*

Б. *Да.*

3. *Ситуативный контекст:* ситуация – защита диссертации; **А.** – член Совета и **Б.** – соискатель.

А. *Действительно, хорошо разработано, но у Вас в реферате этого нет.*

Б. *Да, в реферате этого нет.*

II. Конформная коммуникативная координация (конформный диалог).

Конформная коммуникативная координация отличается «согласованностью коммуникативных интенций речевых поступков в интеракции; немногочисленными отступлениями от кооперативности речевого поведения; отсутствием демонстрации оценочной солидарности; нейтральной тональностью общения; невысокой заинтересованностью одного из коммуникантов в продолжении контакта, его коммуникативной пассивностью, отсутствием инициативы; нейтральным результатом в модальной сфере» (Борисова 2009, с. 170).

Конформный диалог возможен при обсуждении научной работы студента во время консультации с научным руководителем. Приведем пример.

Ситуативный контекст: ситуация – обсуждение структуры диссертации, **А.** – научный руководитель. **Б.** – студент.

Б. *Это как цель?*

А. Это как цель такая, здесь ещё надо подумать, как её формулировать. Значит, задачи, первая, это вот это, транскрипция вот этого текста.

Б. Ага.

А. Было необходимо переструктурировать текст. Дальше, выявить, да? Специфические черты... У лексики, синтаксиса. Лексика и синтаксис, да? Прежде всего.

Б. Ага.

А. Лексико-грамматические черты, да? Значит, и описать особенности лексики, с учётом там влияния, дальше, выявить специфические особенности текста как вот эти...

Б. Выявить особенности?

А. Так, выявить особенности лексики, Вы сделали, да?

Б. Ага.

Нетрудно заметить, что и участие коммуникантов в ходе диалога неравномерное, и речевой вклад **Б.** в развитие диалога минимален. Ориентируясь на различия в социальном статусе (преподаватель-студент), коммуникант **Б.** из уважения к преподавателю и нежелания вступать в потенциальный конфликт, выбирает кооперативное подчинение, соглашаясь с **А.**, т. е. в данном случае можно констатировать невысокую степень кооперативности речевого поведения (объяснение → угу-реакция). Наблюдается неравномерное распределение инициативы и активности в ходе диалога. Инициатором диалога всегда выступает коммуникант **А.**, который сообщает информацию **Б.** В связи с этим коммуникативная активность **Б.** незначительна: в ходе диалога коммуникант **Б.** выполняет роль пассивного слушателя (нерефлексивное слушание), т.е. демонстрирует «умение внимательно молчать, не вмешиваясь в речь собеседника своими замечаниями» (Введенская, ..., 2005, с. 179), поэтому использует «угу-реакции» (да-да, угу-угу, ну конечно и т.п.). В анализируемом фрагменте это реплики Ага-ага.

Нельзя не согласиться с утверждением Т.Н. Прохоровой, что «успешность идентификации референта во многом зависит от заинтересованности

собеседников в предмете разговора, от готовности адресата к сотрудничеству, к выполнению своей доли коммуникативных обязанностей» (Прохорова, с. 66).

III. Полемичная коммуникативная координация (полемичный диалог).

Полемичному диалогу свойственна «согласованность коммуникативных интенций речевых поступков в интеракции; ослабленная кооперативность речевого поведения; отсутствие солидарности модально-оценочных смыслов; нейтральная, с возможными отклонениями от унисонной, тональность общения; различная степень заинтересованности и активности участников общения, а также взаимная поддержка коммуникативных инициатив; нейтральный или не вполне гармоничный коммуникативный результат» (Борисова 2009, с. 172).

Полемичная коммуникативная координация встречается в том случае, если возникает расхождение во мнениях. Обратимся к следующему диалогу.

Ситуативный контекст: ситуация – защита курсовой работы. **А.** – член комиссии, **Б.** – студент бакалавриата.

А. Скажите, пожалуйста, почему в списке литературы у Вас только две работы на русском языке?

Б. Основная литература по теме курсовой работы написана на английском.

А. Вы хотите сказать, что русскоязычных работ по этой теме нет?

Б. Есть, но их результаты не так значимы, как результаты англоязычных исследователей.

А. Может быть, Вы просто не знаете, что в прошлом году в Поморском университете была защищена кандидатская диссертация на эту тему?

Б. Тема очень актуальна, и ею занимаются многие исследователи в самых разных университетах.

А. Почему же Вы не ссылаетесь на их работы?

Б. Не всегда в этом есть смысл. Иногда в российских работах просто пересказываются результаты исследований, проведённых в других странах.

А. Вы хотите сказать, что все российские работы плохие, и только зарубежные достойны внимания?

Б. Нет. Есть пять работ российских авторов, которые вносят существенный вклад в исследование этой темы. Три из них написаны на английском языке, две – на русском. Я использовал в своей работе все пять.

А. Хорошо. А как Вы отличаете существенный вклад от несущественного?

Б. Если автор обнаружил закономерность, о которой до него никто не писал, то это существенный вклад.

Приведённый пример показывает, что интенции речевых поступков согласованы, коммуникативная инициатива и активность равномерны, но интеракция обладает весьма ослабленной кооперативностью. В репликах коммуниканта **А.** содержатся провокационные вопросы, что обусловлено его несогласием с позицией **Б.**, выраженным имплицитно: *Может быть, Вы просто не знаете, что в прошлом году в Поморском университете была защищена кандидатская диссертация на эту тему?/почему в списке литературы у Вас только две работы на русском языке?/ Вы хотите сказать, что русскоязычных работ по этой теме нет?/ Почему же Вы не ссылаетесь на их работы?/ Вы хотите сказать, что все российские работы плохие, и только зарубежные достойны внимания?).* В данном примере не наблюдается оценочной солидарности коммуникантов, позиции собеседников абсолютно не совпадают. Оба коммуниканта имеют свою точку зрения, но коммуникант **А.** считает необоснованной позицию **Б.:** в иницилирующих вопросах используется вопросительное слово *почему*, в котором скрыто несогласие с мнением собеседника (*Почему же Вы не ссылаетесь на их работы?*). Как отмечает Н.Д. Арутюнова, вопросы *почему*, *что* и *зачем* связаны с нежелательными для адресата оценками, мнениями и суждениями и могут спровоцировать конфликтную ответную реакцию (Арутюнова 1992, с. 76). Реплики-вопросы коммуниканта **А.**, которые по сути являются замечаниями (*Почему в списке литературы у Вас только две работы на русском языке; Вы хотите сказать,*

что все российские работы плохие, и только зарубежные достойны внимания?) вызывают у коммуниканта **Б.** реакцию вынужденного оправдания (*Не всегда в этом есть смысл. Иногда в российских работах просто пересказываются результаты исследований, проведённых в других странах. / Нет. Есть пять работ российских авторов, которые вносят существенный вклад в исследование этой темы. Три из них написаны на английском языке, две – на русском. Я использовал в своей работе все пять.*). Речевую агрессивность коммуниканта **А.** (*Почему же Вы не ссылаетесь на их работы?*) коммуникант **Б.** пытается "гасить" на протяжении всего диалога, четко и лаконично отвечая на вопросы и избегая ухода от ответа на вопрос: *Нет. Есть пять работ российских авторов, которые вносят существенный вклад в исследование этой темы. Три из них написаны на английском языке, две – на русском. Я использовал в своей работе все пять.* Коммуникант **А.** меняет тему для дальнейшего диалогического взаимодействия с целью выяснить основания для позиции **Б.**: *Хорошо. А как Вы отличаете существенный вклад от несущественного?* Интересно, что реакция *Хорошо.* в данном случае свидетельствует вовсе не о согласии с точкой зрения **Б.**, а напротив – о понимании невозможности переубедить собеседника.

IV. Конфликтная коммуникативная координация (конфликтный диалог).

Конфликтная коммуникативная координация «характеризуется повышенной импульсивностью и реактивностью речевых поступков с непрогнозируемым перлокутивным эффектом в зоне риска; некооперативностью речевого поведения при формальной согласованности коммуникативных интенций с преобладанием отсрочных (упрек-переспрос), конкурирующих (обвинение-встречное обвинение), корректирующих (упрек-одергивание) и отклоняющих реакций (констатация факта-отрицание факта); подчеркнутой конфликтностью отрицательных модально-оценочных реакций, смещенных в личностную сферу коммуникантов; диссонирующей тональностью общения с гипертрофией эмоциональности и эгоцентричности; преимущественно высокой степенью активности коммуникантов в предъявлении личных претензий,

непрогнозируемым коммуникативным результатом в психологической и коммуникативной сферах (Борисова 2009, с.175).

1) на консультации (перед защитой):

А. Что Вы сказали Ивановой?

Б. Я сказала, что без Вашего разрешения не могу снять работу с сайта. Позвонила Вам, спросила, что делать. Вы ответили: "Что Вы от меня хотите?". Я положила трубку, задала ей два вопроса: она согласится принять меня ещё раз, если учту замечания, и много этих замечаний? На оба вопроса сказала: "Да", потом стала делать замечания. Я слушала, записывала. Потом сказала, что мне надо всё обсудить с Вами. В какой момент мне надо было уйти?

А. Сразу.

Б. И ещё. Вы и Анна Юрьевна по-разному представляете, что делает эксперт. Вы говорите, она должна проверить работу, соответствие специальности, наличие частей там... Она говорит, что должна найти спорные моменты, сделать замечания, чтобы... учесть... А потом работу можно на сайте разместить. Я абсолютно не хотела и из этого делать проблему, не собиралась вас сталкивать. Просто хочу закончить работу. Что для этого нужно?

Данный фрагмент диалога ярко демонстрирует недовольство обоих коммуникантов, свидетельствующее о конфликте. Конфликт – это «открытое столкновение сторон, мнений, сил, связанное с различием представлений о целях, путях и методах их достижения, о характере задач и способах их решения и т.д.» (Лебедев 1998, с.107). По высказываниям участников представленного выше разговора легко судить о причине конфликта. Из числа причин, выявленных психологами и социологами, можно выделить причины конфликтов в учебно-профессиональной сфере: «взаимозависимость заданий, различия в целях, представлениях и ценностях, манере поведения, уровне образования», «реакция на рабочую перегрузку или недогрузку» (Басовский 2003, с. 170–171). Конфликтная тональность рассматриваемого нами диалога задана первой

репликой коммуниканта **А.** (научного руководителя), который недоволен создавшейся ситуацией, вызванной разногласиями между **Б.** и Ивановой: *Что Вы сказали Ивановой?* Такая конфликтная ситуация препятствует успешному завершению подготовки диссертации **Б.** к защите. Коммуникант **Б.** пытается оправдаться: *Вы и Анна Юрьевна по-разному представляете, что делает эксперт.* Тональность данного диалога рассогласована, она характеризуется отрицательной эмоциональностью, интенции речевых поступков несогласованны (вопрос-краткий ответ), коммуникативная инициатива и активность неравномерно распределяется. Развернутые реплики **Б.** (*На оба вопроса сказала: "Да", потом стала делать замечания. Я слушала, записывала. Потом сказала, что мне надо всё обсудить с Вами. В какой момент мне надо было уйти? // Вы говорите, она должна проверить работу, соответствие специальности, наличие частей там... Она говорит, что должна найти спорные моменты, сделать замечания, чтобы... учесть... / Я абсолютно не хотела и из этого делать проблему, не собиралась вас сталкивать. Просто хочу закончить работу. Что для этого нужно?*) показывают высокую степень активности коммуниканта **Б.** в попытке объяснить свои поступки, а также имплицитно выразить личные претензии к научному руководителю. При этом коммуникант **Б.** понимает, что его аргументация может вызвать раздражение или недовольство **А.** и привести к негативному коммуникативному результату.

2) на консультации (обсуждение списка литературы)

А. *Мне нужна книга "Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-dialectical Perspective".*

Б. *И что? Я Вам должна ее найти, что ли?*

А. *Ну нет... я не знаю...*

Б. *Это Ваши проблемы.*

А. *Просто я везде искала и не нашла.*

Б. *Ищите.*

В приведенном диалоге явно выражен речевой конфликт, в основе которого «разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадывать

поведение друг друга...» (Столяренко 2003, с. 489). Такой конфликт является самым распространенным типом – межличностным, суть которого заключается в том, что студент не может найти ему нужную книгу и просит в ультимативной форме помочь научного руководителя: *Мне нужна книга "Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-dialectical Perspective"*. Рассогласованность интенций обусловлена расхождением во мнениях коммуникантов относительно того, кто должен осуществлять поиск источников для написания научной работы: научный руководитель или студент. Коммуникативные интенции речевых поступков в данном диалоге несогласованны (просьба-упрек), интеракции характеризуются некооперативностью коммуниканта Б., содержат несолидарную реакцию (*И что? Я Вам должна ее найти, что ли?// Это Ваши проблемы*). Тональность общения научного руководителя отличается гипертрофированной эмоциональностью, что проявляется в переходе в другой регистр общения – разговорный: *И что? Я Вам должна ее найти, что ли?* В ходе диалога коммуникант Б. подавляет своего партнёра, игнорируя его просьбу (*Это Ваши проблемы / Ищите*). Коммуникативная оценка – негативная.

Анализ диалогов с разными типами коммуникативной координации выявил особенности коммуникативного взаимодействия носителей русского языка в учебно-профессиональной сфере общения, способы согласования их речевых поступков в разных интеракциях диалогического взаимодействия. Следует подчеркнуть, что в реальном общении границы типов коммуникативной координации нечёткие, они не только могут быть "размытыми", но и в ряде случаев пересекаются.

Как можно заметить, кооперативность речевого поведения играет важную роль в успешном общении, другие черты являются второстепенными факторами речевого взаимодействия, поэтому высокая степень кооперативности должна обеспечивать эффективность коммуникации, и наоборот, если степень кооперативности низкая, то это приводит к коммуникативным неудачам. Консентный и конформный типы коммуникативной координации позволяют

обеспечивать положительный коммуникативный результат в учебно-профессиональной сфере общения, однако, с помощью полемичного типа коммуникативной координации можно принять совместное решение или убедить в своей правоте.

К конфликтному типу коммуникативной координации можно отнести 2 типа диалогов: с функциональными и дисфункциональными последствиями. Функциональные последствия конфликтов между студентами и научными руководителями: «проблема разрешается таким путем, который устраивает все стороны, и в результате люди чувствуют себя причастными к решению важной для них проблемы», а дисфункциональные последствия приводят к формированию «представления о противоположной стороне как о враге, о своей позиции – как об исключительно положительной, о позиции оппонента – только как об отрицательной» (Морозов 2000, с. 189).

Думается, что, поскольку язык является не только средством общения, но и орудием воздействия, то для эффективного коммуникативного результата немаловажно избегать дисфункциональных последствий конфликтов, поскольку они не позволяют принять конструктивное решение и свидетельствуют об отсутствии стремления к сотрудничеству.

Отметим, что нередко китайские студенты сталкиваются с определенными трудностями в общении с преподавателями, научными руководителями: не могут адекватно общаться с преподавателями-носителями русского языка, не умеют реагировать на поведение собеседника в разных ситуациях учебно-профессиональной сферы общения. В связи с этим следует изучить процесс развития диалога и исследовать общие языковые законы диалогического взаимодействия в разных типах коммуникативной координации.

Формирование и развитие умений коммуникативной координации особенно важно для китайских студентов-филологов, изучающих русский язык, так как овладение такими умениями может снизить число коммуникативных неудач, значительно повысить коммуникативную активность, обеспечить достижение адекватного понимания получаемой информации, способствовать

правильной оценке ситуации и предмета общения, чтобы достигнуть максимальной эффективности общения.

2.2. Языковые особенности диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения.

Вопрос о языковом оформлении устных диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения до сих пор остаётся открытым. Как отмечают исследователи, в отличие от других стилей речи основными чертами таких текстов являются неподготовленность, точность, ясность, правильность, научность и логичность (Кожин, ... 1982; Харзеева, ... 2005; Шустикова 2017 и др.).

Рассмотрим подробно языковые особенности учебно-профессиональных диалогических текстов, относящихся к сфере общения филологов. Для анализа были привлечены 25 аутентичных диалогов русскоязычных студентов, магистрантов и соискателей с научными руководителями и членами Ученого совета. Диалоги были записаны в естественных условиях на диктофон в формате MP3.

Лексические особенности.

1. Насыщенность терминами.

При обсуждении научной работы студента-филолога используются филологические, лингвистические и методические термины: *литературное направление, жанр, эпитеты, метафоры, метонимия; дифтонг, интерференция, синонимы; идиоматическая компетенция, речевая деятельность, лингвострановедение* и т.д.

1) *Ситуация* – на консультации (обсуждение текста диссертации)

Научный руководитель. *Значит, задачи, первая, это вот это, транскрипция вот этого текста.*

2) *Ситуация* – на защите

• **Член Совета.** *У меня вопрос вдогонку. Вы используете в автореферате два термина – система и комплекс. А Вы их различаете или они используются как синонимы?*

Аспирант. *А что касается комплекса, то комплекс, например, комплекс упражнений может быть составной частью, составным элементом той*

же самой системы, поэтому явно система превалирует в этой ипостаси.

• **Член Совета.** Скажите, пожалуйста, что Вы понимаете под *«мыслительной потребностью во времени»?*

• **Член Совета.** По поводу второго и четвертого: как они соотносятся с заявленной темой *«Методы оценивания»?*

• **Соискатель.** На овладение *аргументативными стратегиями* было вынесено в рамках 72 часов аудиторной работы и 72 часов внеаудиторной работы.

В обеих ситуациях диалогические тексты содержат термины (например, *источник, литература, система, комплекс, синоним*), которые являются предметом речи.

2. Употребление общенаучной лексики

К общенаучной лексике относятся такие лексические единицы, как: *гипотеза, метод, вопрос, задача, явление, процесс, конформизм, консерватизм, введение, формирование, активность, ориентироваться* и др.

1) Ситуация – на консультации

Научный руководитель. *Ну да, то, что мы обсудили. Теперь дальше, значит, смотрите, вам нужно, я так понимаю, что дальше требуется, задачи, цели?*

Аспирант. *Да.*

Научный руководитель. *И гипотеза.*

Аспирант. *Да.*

2) Ситуация – на защите

Соискатель. *Под мыслительной потребностью во времени студентов из КНР мы подразумеваем их потребность в большом временном промежутке для выполнения заданий, так как, изучая научные источники и наблюдая их лично, мы убедились, что они изначально ориентированы на изучение большого объема и запоминания, механического запоминания большого объема материала.*

Приведённые примеры показывают, что диалогические тексты в учебно-профессиональной сфере строятся в соответствии с нормами научного стиля

речи, котором самыми частотной оказывается общенаучная лексика.

3. Фрагментарное использование разговорной лексики.

Поскольку устная диалогическая речь научного руководителя и студента характеризуется спонтанностью, то возможно использование разговорной лексики, однако в ограниченном объеме. Например,

Ситуация – на консультации

- **Научный руководитель.** *Значит, и описать особенности лексики, с учётом там 11-того влияния, **далее**, выявить специфические особенности текста как вот эти...*

- **Научный руководитель.** ***Чего** каких видов?*

- **Научный руководитель.** *Вот **щас**... **секундочку**...*

4. Использование профессионализмов.

Учебно-профессиональная сфера общения филологов допускает включение профессионализмов. Например,

- **Научный руководитель.** *Любые вот эти наши теоретические **выкладки**, они получают отражение в экспериментальном материале.*

- **Научный руководитель.** *И эта взаимосвязь должна быть **прописана** в Вашу теорию.*

- **Научный руководитель.** *И это значит, что быстрое прочтение... усвоение этих самых сказок позволит и соответственно **продвинуться** в коммуникативной компетенции у студентов.*

5. Использование специальных слов/словосочетаний для последовательности изложения.

Особенно в ситуации защиты выпускной квалификационной работы или диссертации говорящему необходимо стремиться к логичности изложения, что обеспечивается набором следующих слов: *сначала, прежде всего, теперь, в первую очередь, во-первых, далее, затем, потом, следующее, в конце* и т. д.

1) *Ситуация* – на консультации

- **Научный руководитель.** *Так, **теперь** значит, вот это Вы пишете, да?*

- **Научный руководитель.** *Но это уже надо **потом** подробно обсуждать.*

- **Научный руководитель.** *Следующее, что мы обычно делаем, мы описываем экспериментальные материалы.*

- **Аспирант.** *В первую очередь мы уже написали, мы обосновываем необходимость обучения бакалавров политологов формированию аргументативных умений...*

2) *Ситуация* – на защите

Соискатель. *Благодарю за вопрос. Прежде всего, почему достаточно широко. Мы полагали, что разрабатываемая технология будет полезна для достаточно широкого спектра специальностей, при условии, если предлагаемая технология является открытой системой...*

6. *Отсутствие образных средств (эпитетов, метафор, сравнения, гипербол и т. д.)*

7. *Неупотребительность лексики с эмоциональной окраской.*

Морфологические особенности.

1. *Нечастотность употребления степеней сравнения прилагательных.*

1) *Ситуация* – на консультации

- **Научный руководитель.** *Правильнее было бы говорить...*

- **Аспирант.** *Система, она шире.*

2) *Ситуация* – на защите

- **Член Совета.** *Вы считаете, что аргументативные стратегии на более ранних этапах обучения не нужны...*

2. *Употребление местоимений Вы и мы.*

Поскольку в профессиональном общении предполагается использование местоимений **Вы** и **мы**, то частотны формы глаголов в 1-м и во 2-м лице мн. числа, но больше всего в исследуемом нами материале оказалось глаголов во 2-м лице мн. ч.

1) *Ситуация* – на консультации (обсуждение главы диссертации):

Научный руководитель. *Ну Вы рассказываете, Вы же уже знаете, наверное...*

Аспирант. *В первую очередь мы уже написали, мы обосновываем необходимость обучения бакалавров политологов формированию*

аргументативных умений...

2) *Ситуация* – на защите:

Член совета. ... *На с.21, где даны результаты оценки, Вы говорите о соответствии учебного пособия ситуации обучения. Различаете ли Вы условия обучения и ситуации обучения?*

Аспирант. *Благодарю за вопросы. Мы полагаем, что к ситуациям обучения относятся возраст, количество, равномерность распределения студентов. Относительно условий обучения, мы считаем, что это расписание, наличие аудиторий, наличие технических средств обучения.*

В данном диалоге 5 глаголов, связанных с коммуникативным взаимодействием: 1 глагол в форме 1 л. ед. ч. (*благодарю*), 2 глагола – в форме 1 л. мн. ч. (*полагаем*) и 2 глагола – в форме 2 л. мн. ч. (*говорите, различаете*).

Отметим, что использование местоимения **Мы** в значении ед. ч., как и в письменных научных текстах, свидетельствует об авторской скромности, чего требует научная этика.

3. *Использование глаголов несовершенного вида настоящего времени и глаголов совершенного вида прошедшего и будущего времени.*

Глаголы несовершенного вида настоящего времени используются в общефактическом значении и в значении повторяемости действия:

- **Соискатель.** *На самом деле, поэтическое произведение, особенно лирическое произведение, прежде всего, **настраивает** на определенный лад.*

- **Соискатель.** *Оно **вызывает**, действительно, определённые эмоции, когда студенты **работают** с конкретными стилистическими средствами.*

Менее частотны глаголы совершенного вида прошедшего времени, необходимые для указания на результат действия или его единичность, для формулирования выводов.

- **Член Совета.** *Как эта мысль **нашла** отражение в Вашей работе?*

- **Член Совета.** *Вы **разработали** интересный тип словаря-практикума.*

- **Соискатель.** *Мы **пришли** к выводу, что основной функцией его использования на данный момент является получение информации.*

Глаголы совершенного вида будущего времени чаще всего встречаются при формулировке гипотезы исследования.

• *Значит, включение контрольно-измерительных материалов в программу обучения **позволит** не только распределить студентов на гомогенные группы и определить их стартовый уровень владения английским языком, но и предусмотреть маршруты...*

1) *Ситуация – на консультации:*

Научный руководитель. *Следующее, что мы обычно **делаем**, мы **описываем** экспериментальные материалы, потому что любая, любые вот эти наши теоретические выкладки, они **получают** отражение в экспериментальном материале.*

2) *Ситуация – на защите:*

• **Член Совета.** *У Вас на первой странице автореферата написано, что обучение анализу поэтического текста **сводится** не только к пониманию текста, но и развитию эмоциональной сферы обучающегося. Как эта мысль **нашла** отражение в вашей работе?*

Соискатель. *Спасибо за вопрос. На самом деле, поэтическое произведение, особенно лирическое произведение, прежде всего, **настраивает** на определенный лад. Оно **вызывает**, действительно, определённые эмоции, когда студенты **работают** с конкретными стилистическими средствами, то есть, использованные автором стилистические средства, такие, как эпитеты, метафоры, метонимия и так далее, **способствуют** приданию большей эмоциональности стихотворению, которую студенты **воспринимают** и **осмысливают**.*

• **Член Совета.** *У меня такой вопрос. Скажите, пожалуйста, Вы **разработали** интересный тип словаря-практикума. Как Вы считаете, его материалы могут быть использованы только при работе со школьниками, или есть возможность этот словарь, может быть, адаптировав, **использовать** в работе со студентами? Был ли у Вас опыт подобной апробации?*

Соискатель. Спасибо за вопрос. Когда мы **разрабатывали** эти материалы, мы исходили из того, что ученик, который **изучает** русский язык как иностранный в эстонской школе, должен к концу 12-го класса получить уровень самостоятельного владения языком.

4. Употребление полных причастий в структуре словосочетания.

Как согласованное определение причастия используются для характеристики свойств и признаков каких-то предметов и явлений.

- **Соискатель.** Мы полагали, что **разрабатываемая** технология будет полезна для достаточно широкого спектра специальностей, при условии, если **предлагаемая** технология является открытой системой...

- **Соискатель.** Основным инструментарием, который мы использовали, было **разработанное** веб-приложение...

Синтаксические особенности.

1. Употребление полных причастий в структуре словосочетания.

Как согласованное определение причастие используется для характеристики свойств и признаков каких-то предметов и явлений.

1) Ситуация – на консультации:

- **Соискатель.** Мы полагали, что **разрабатываемая** технология будет полезна для достаточно широкого спектра специальностей, при условии, если **предлагаемая** технология является открытой системой...

- **Соискатель.** Основным инструментарием, который мы использовали, было **разработанное** веб-приложение...

- **Соискатель.** По поводу второго и четвертого: как они соотносятся с заявленной темой «Методы оценивания»?

Как показывает анализ, в учебно-профессиональной сфере общения в учебно-профессиональных диалогах используется больше страдательных причастий, чем действительных.

2. Употребление причастных и деепричастных оборотов.

- **Соискатель.** Это основные, которые представлены в концептах, описанных в работе.

• **Член Совета.** У меня есть вопросы по поводу двух положений, выносимых на защиту, которые есть в автореферате.

• **Соискатель.** *Отвечая на ваш вопрос, Александр Викторович, можно заметить, что (опять же надо прояснить нашу позицию), естественно, между системой и комплексами существует разница...*

• **Соискатель.** *Мы стараемся шагнуть несколько дальше, включив в этот процесс именно процесс личностного общения между студентом и преподавателем, и на основе этого процесса организовывать самостоятельную учебно-познавательную деятельность.*

1) *Ситуация – на консультации:*

Научный руководитель. *Как там гипотеза, я не знаю, что-нибудь приведу, наверное, состоит в том, что это Ваш швабский, который там опубликован там, там, там...*

Аспирант. *Получается, другое...*

Научный руководитель (перебивает). *... швабский зерцал, имея свои специфические особенности, которые заключаются, но, наверное, Вы там выясните, в чём заключаются.*

2) *Ситуация – на защите:*

Соискатель. *Спасибо за вопрос. ... Соглашаясь с рядом исследователей, таких как профессор Белкин, профессор Горб и некоторых других, мы считаем, что данное понимание мониторинга как исключительно инструмента сбора информации является достаточно узким.*

3. **Употребление кратких причастий в предикативной функции.**

1) *Ситуация – на консультации*

• **Научный руководитель.** *И эта взаимосвязь должна быть прописана в Вашу теорию.*

• **Научный руководитель.** *Но написано всё-таки в рамках традиции...*

2) *Ситуация – на защите*

• **Соискатель.** *Нами был проведен тщательный анализ явлений педагогического мониторинга и то, как он используется в педагогической*

науке на данный момент.

- **Член Совета.** На стр. 4-5 не **приведены** работы Жинкина и Залевской.
- **Член Совета.** ...не все работы, которые были использованы во время написания теоретической части, **были внесены** в список использованной литературы.

Данные примеры показывают, что деепричастия и причастия, а также причастные и деепричастные обороты активно используются в разных ситуациях учебно-профессионального общения.

4. Вводные слова и конструкции

- **Соискатель.** Содержанием мониторинга, **как мы понимаем**, является получение информации и на ее основе коррекция образовательного процесса.
- **Соискатель.** Но чтобы ответить на этот вопрос точно, обоснованно, **безусловно**, здесь необходимо дополнительное исследование, анализ учебных пособий для студентов технических специальностей.
- **Соискатель.** Мы полагаем, что, **возможно**, критерии отбора текстов и критерии отбора лексического материала будут представлены иначе.
- **Соискатель.** **К примеру**, были предложены студентам различные упражнения...
- **Член Совета.** **Действительно**, хорошо разработано, но у вас, в реферате этого нет.
- **Соискатель.** **Например**, личностное целеполагание.
- **Соискатель.** **Прошу прощения**, если не буду называть инициалы, а сразу назову фамилии.
- **Научный руководитель.** **Я, конечно**, объясню, если будет нужно.
- **Соискатель.** **На самом деле**, поэтическое произведение, особенно лирическое произведение, прежде всего, настраивает на определенный лад.
- **Научный руководитель.** **Пожалуй**, я могу согласиться, что не так просто.
- **Научный руководитель.** Если Вы уже целую неделю обсуждаете этот вопрос в интернете, то, **наверное**, какая-то точка зрения у Вас сложилась.

- **Научный руководитель.** *Может быть, я чего-то не понимаю?*
- **Научный руководитель.** *Значит, примеров для анализа, Вы даёте, сколько там?*

5. **Безличные предложения**

1) *Ситуация* – на консультации

- **Аспирант.** *А приведение примера туда в описание его нужно включить?*
- **Научный руководитель.** *Но это уже надо потом подробно обсуждать.*

2) *Ситуация* – на защите

- **Член Совета.** *Можно конкретно?*
- **Член Совета.** *Хотелось бы, чтобы Вы прояснили.*
- **Соискатель.** *Еще можно добавить отсутствие самоиронии.*
- **Член Совета.** *Почему нельзя начать обучение раньше?*

5. **Широкое употребление сложных предложений.**

I. Сложносочиненные предложения (с соединительными и противительными союзами).

1) *Ситуация* – на консультации

Аспирант. *Там было написано не по-китайски.*

Научный руководитель. *Да, было написано не по-китайски, но они же видели....*

2) *Ситуация* – на защите

- **Член Совета.** *Я неслучайно задала этот вопрос, потому что я читала эту работу как рецензент, **и** у Вас это действительно есть в диссертации. Действительно, хорошо разработано, **но** у вас в реферате этого нет.*
- **Член Совета.** *Какой был возраст детей, **и** в какие часы эта работа была организована?*

II. Сложноподчиненные предложения (*диаграмма 1*).

– выражение определительных отношений с союзным словом *который* в сложноподчинённых предложениях.

1) *Ситуация* – на консультации:

Аспирант. *Получается, другое...*

Научный руководитель (перебивает). ... не традиционные тексты, но как швабский зеркал, имея свои специфические особенности, **которые** заключаются, но, наверное, Вы там выясните, в чём заключаются...

2) Ситуация – на защите:

Член Совета. Можно конкретно? Например, личностное целеполагание. Какой конкретно Вы избрали инструментарий? Не методы, а именно критериально? Вот как сказать, сформировано ли у меня личностное целеполагание?

Соискатель. Хорошо. Какими методами? Основным инструментарием, **который** мы использовали, было разработанное веб-приложение, **которое** включало различные самообразовательные и языковые упражнения. К примеру, были предложены студентам различные упражнения, **которые** позволяли поставить какие-либо личностно-ориентированные цели, предназначенные для организации самостоятельной учебной деятельности, ранжирование этих целей...

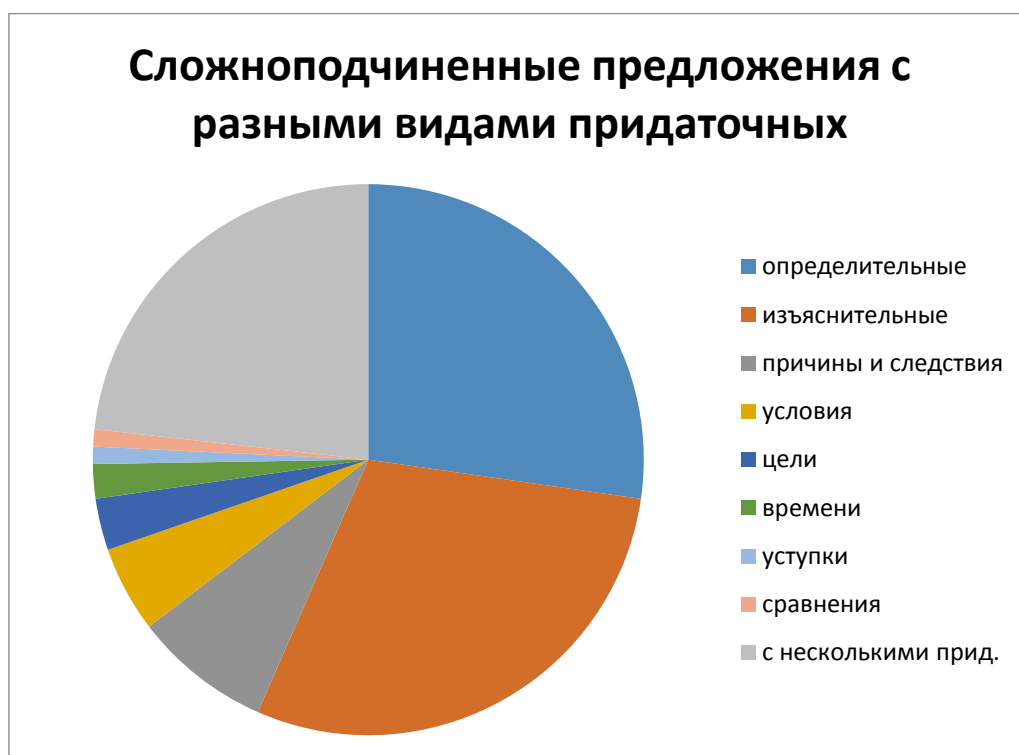


Диаграмма 1. Сложноподчиненные предложения в учебно-профессиональных диалогах.

– выражение причинно-следственных отношений в сложноподчиненном предложении.

1) Ситуация – на консультации:

Научный руководитель. Там можно что-то повторить, **потому что** Вы опираетесь на материалы первой главы.

Аспирант. Ага.

2) Ситуация – на защите:

Член Совета. Я не случайно задала этот вопрос, **потому что** я читала эту работу, как рецензент, и у Вас это действительно есть в диссертации. Действительно, хорошо разработано, но, у вас, в реферате этого нет.

Соискатель. Да, в реферате этого нет.

– выражение условных отношений в сложноподчинённых предложениях.

1) Ситуация – на консультации:

Аспирант. Я думала, Вы мне сейчас это объясните.

Научный руководитель. Я, конечно, объясню, **если** будет нужно. Но я хочу, чтобы Вы и самостоятельно мыслили. **Если** Вы уже целую неделю обсуждаете этот вопрос в интернете, то, наверное, какая-то точка зрения у Вас сложилась.

2) Ситуация – на защите:

Член Совета. Могли бы Вы сказать, что из этих работ лингвистов оказалось для Вас самым важным в ходе исследования?

Соискатель. Спасибо за вопрос. Прошу прощения, **если** не буду называть инициалы, а сразу назову фамилии.

– выражение целевых отношений в сложноподчинённых предложениях.

1) Ситуация – на консультации:

Научный руководитель. Значит, давайте, Вы мне, тогда, так, я просто думаю, как мне всё это почитать, **чтобы** Вам передать.

Аспирант. Я могу Вам в интернете отправить.

2) Ситуация – на защите:

Соискатель. Спасибо за вопрос. ... естественно, что при изучении данных концептов, необходимы фоновые знания, **чтобы** уметь расшифровывать.

– выражение изъяснительных отношений в сложноподчинённых предложениях:

• **Научный руководитель.** ...я просто думаю, **как** мне всё это почитать, чтобы Вам передать.

• **Соискатель.** Однако гистограмма дает представление о том, **как** распределяются результаты обеих групп по уровням, именно по рангам, а не по отдельным параметрам компетенции.

• **Аспирант.** ... не подскажете ли, **какие** тексты по исследованию этого романа мне следует почитать?

1) Ситуация – на консультации:

Научный руководитель. Это очень важно, **чтобы** нам не прийти в сторону языкознания. Понимаете?

Аспирант. Да.

Научный руководитель. Нам не сказали, **что** мы не на ту тему пишем, не по той дисциплине, а поскольку Востоков, Греков, я Вам уже говорил, **что** книжки создавались как учебники.

Аспирант. Ага.

2) Ситуация – на защите:

Член Совета. И как же их соотнести?

Соискатель. Соотнести? Пожалуй, я могу согласиться, **что** не так просто. Однако гистограмма дает представление о том, **как** распределяются результаты обеих групп по уровням, именно по рангам, а не по отдельным параметрам компетенции.

– выражение временных отношений в сложноподчинённых предложениях.

1) Ситуация – на консультации:

Научный руководитель. Но может быть расширено за счёт примеров, то есть у Вас в приложении представлено само пособие. Любой человек может взять открыть посмотреть, но, **когда** Вы его рассматриваете, описываете, Вы можете пример туда включить. Понятно? Да?

2) *Ситуация* – на защите:

Член Совета. *У Вас на первой странице автореферата написано, что обучение анализу поэтического текста сводится не только к пониманию текста, но и развитию эмоциональной сферы обучающегося. Как эта мысль нашла отражение в Вашей работе?*

Соискатель. *Спасибо за вопрос. На самом деле, поэтическое произведение, особенно лирическое произведение, прежде всего, настраивает на определенный лад. Оно вызывает, действительно, определённые эмоции, когда студенты работают с конкретными стилистическими средствами...*

– комбинированные (сложноподчинённые предложения с несколькими придаточными):

Ситуация – на защите:

• **Член Совета.** *Вы не могли бы назвать основные черты немецкого национального менталитета, которые находят отражение в карикатуре и должны быть учтены при формировании лингвокультурологической компетенции?*

Соискатель. *Спасибо за вопрос. В отобранных нами карикатурах наиболее характерные черты немецкого национального менталитета – это, прежде всего, любовь к порядку, **что** нашло отражение у нас в концепте "Ordnung", **который** мы выдвинули на первый план, пунктуальность, точность в работе, «черный» юмор (отношение к смерти с юмористичным подтекстом). – придаточное изъяснительное + придаточное определительное.*

• **Соискатель.** *... если преподаватели могут интегрировать свои методические идеи и опираться не только на конкретные рекомендации, **которые** проиллюстрированы на специальности «Реклама и связи с общественностью». – придаточное условия + придаточное определительное.*

• **Соискатель.** Дело в том, что такое замечание нам было высказано со стороны оппонентов, **которые** читали наш автореферат, **что** не все работы, **которые** были использованы во время написания теоретической части, были внесены в список использованной литературы. – придаточное определительное + придаточное изъяснительное + придаточное определительное.

• **Соискатель.** Отвечая на ваш вопрос, Александр Викторович, можно заметить, **что** (опять же надо прояснить нашу позицию), естественно, между системой и комплексами существует разница, **потому что** система – это нечто более глобальное, это нечто более иерархизированное. – придаточное изъяснительное + придаточное причины.

III. Бессоюзные предложения

• **Научный руководитель.** Только один вопрос, надо же искать редактора, да?

• **Научный руководитель.** Новизну мы придумаем, пока сейчас Вам срочно будет найти и читать, да?

В отобранных нами диалогических текстах оказалось 555 сложных предложений разной структуры, причем наиболее употребительными являются сложноподчинённые предложения (см. диаграмму 2).



Диаграмма 2. Сложные предложения в учебно-профессиональных диалогах

В ходе исследования синтаксических особенностей отобранных нами диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения было установлено, что 555 предложений являются сложными, из которых наиболее

частотны сложноподчиненные предложения с придаточным изъяснительным, определительным и с несколькими придаточными (см. табл. 4).

Таблица 4.

**Сложные предложения в учебно-профессиональных диалогических текстах
(филологический профиль)**

Типы сложных предложений		Количество (в %)
<i>Сложносочиненные предложения</i>	с соединительным союзом	3
	с противительным союзом	6
<i>Сложноподчиненные предложения</i>	1. определительные	19
	2. изъяснительные	20,36
	3. обстоятельственные с придаточными:	
	– условия	3,42
	– цели	2,16
	– времени	1,62
	– причины и следствия	5,58
	– уступки	0,72
	– сравнения	0,18
	4. с несколькими придаточными	16
<i>Бессоюзные предложения</i>		14,4
<i>Комбинированные типы сложных предложений</i>	Бессоюзное + ССП	0,72
	СПП + ССП / ССП+СПП	6,48

6. Косвенный вопрос с частицей *ли*

- **Член Совета.** *Вот как сказать, сформировано ли у меня личностное целеполагание?*

- **Член Совета.** *Различаете ли Вы условия обучения и ситуации обучения?*

Можно утверждать, что в процессе учебно-профессионального диалогического общения сложные предложения обычно употребляются для выражения точки зрения или мнения, для запроса информации, уточнения, аргументации и т.д.

7. Широкое использование специальных слов или словосочетаний для связи предложений (*и, точнее, кстати, другими словами, может быть, дело в том, что и т.д.*)

1) *Ситуация* – на консультации:

Аспирант. *У меня будет история изучения вводных конструкций. Вы просили посмотреть поподробнее, **точнее**, у меня есть материалы, начиная с Грекова, Востокова, **и** Вы сказали смотреть их с ракурса методологической ...*

Научный руководитель (перебивает). *Методической.*

2) *Ситуация* – на защите:

- **Член Совета.** *Три вопроса. Вопрос первый: Ваша тема звучит как «Формирование аргументативных стратегий у будущих психологов, следовательно, аудиторией являются магистранты. Вы считаете, что аргументативные стратегии на более ранних этапах обучения не нужны, их формирование начинается только у магистрантов?...*

Соискатель. *Большое спасибо за вопрос. Я бы хотела ответить на первый вопрос о том, что тема звучит как «Формирование аргументативных стратегий», а целевая аудитория – магистранты. Почему нельзя начать обучение раньше? **Дело в том, что** обучение аргументативным стратегиям предполагает сформированный уровень В1, **и** поэтому обучение ведется тогда, когда достигнут этот уровень. Следующий вопрос. На стр. 4-5 не приведены работы Жинкина и Залевской. **Дело в том, что** такое замечание нам было высказано со стороны оппонентов, которые читали наш автореферат, что не все работы, которые были использованы во время написания теоретической части, были внесены в*

список использованной литературы. ...

• **Член Совета.** У меня есть вопросы по поводу двух положений, выносимых на защиту, которые есть в автореферате. ... **Другими словами**, в чем Ваша новизна? По поводу второго и четвертого: как они соотносятся с заявленной темой «Методы оценивания»? **Может быть**, я чего-то не понимаю? Хотелось бы, чтобы Вы прояснили.

Соискатель. Хорошо, спасибо за Ваш вопрос. **Значит**, включение контрольно-измерительных материалов в программу обучения позволит не только распределить студентов на гомогенные группы и определить их стартовый уровень владения английским языком, но и предусмотреть маршруты...

8. Повтор слов или словосочетаний.

1) Ситуация – на консультации (обсуждение фрагмента диссертации):

• **Научный руководитель.** Вот это тоже. Ну и наконец, третья часть второй главы, это описание эксперимента, да?

Аспирант. А приведение примера туда, в описание его нужно включить? Упражнения, да? Полностью, или можно, **например**, установку, **например**, выполнение каких первых?

• **Научный руководитель.** Нет, а это тогда это, тогда зачем вот это швабский сравнивать с современным?

• **Научный руководитель.** ... свободное использование **артиклей**, то есть, вот эти **артикли**... все сложности, которые целом характерны для вот, этой эпохи.

2) Ситуация – на защите:

Член Совета. Я не случайно задала этот вопрос, потому что я читала эту работу, как рецензент, и у Вас это **действительно** есть в диссертации. **Действительно**, хорошо разработано, но, у вас, в реферате этого нет.

Соискатель. Да, в реферате этого нет.

Отметим, что говорящие используют повторы либо для подтверждения, либо для усиления сказанного, либо при обдумывании последующего высказывания.

9. Неполные предложения, эллиптические конструкции.

1) *Ситуация* – на консультации:

• **Аспирант.** *Ага. Ещё по поводу анализа... то, что показать примеры, на чём мы остаиваемся...*

Научный руководитель (перебивает). *Значит, примеров для анализа, Вы даёте, сколько там?*

Аспирант. *275.*

• **Научный руководитель.** *Так, Вы когда здесь бываете?*

Аспирант. *По вторникам.*

Научный руководитель. *Значит, я завтра, во сколько, а... Вы рано закончите?*

Аспирант. *Да, в 12.*

• **Научный руководитель.** *Здесь можно сократить.*

Аспирант. *Можно.*

Научный руководитель. *Конечно.*

Аспирант. *Да.*

2) *Ситуация* – на защите:

Член Совета. *И ничем другим Вы больше не занимались?*

Соискатель. *Конечно, занимались. Но овладение аргументативными стратегиями было вынесено в рамках 72 часа аудиторной работы и 72 часа внеаудиторной работы.*

Член Совета. *72 часа – это сколько процентов от общего количества времени?*

Соискатель. *72 часа – это 25 процентов.*

Анализ диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения показывает, что неполные предложения чаще встречаются в диалогах на консультации, чем на защите.

10. Использование клише, речевых стереотипов и устойчивых словосочетаний.

Как справедливо отмечает Н. Ю. Шведова, «в разговорной речи¹¹, как и в речи письменной, говорящий использует готовые, закрепленные в системе языка формы, которые, однако, в отличие от пользования письменной речью, заранее не отбираются, а используются естественно и непосредственно в процессе говорения» (Шведова 1956, с.67). Следовательно, в учебно-профессиональной сфере общения также возможно использование готовых языковых форм.

1) *Ситуация* – на консультации (обсуждение фрагмента диссертационного исследования):

- **Аспирант.** *Анна Ивановна, у меня возникли трудности при анализе романа, не подскажете ли, какие тексты по исследованию этого романа мне следует почитать? Или какие следует применить методы анализа?*
- **Аспирант.** *Ещё один вопрос, по поводу, как сравнивать современный текст.*

Научный руководитель (перебивает). *Значит, сравнивать современный текст.*

Аспирант. *Просто я нашёл, вот это ... для сравнения.*

2) *Ситуация* – на защите

- **Член совета.** *Скажите, пожалуйста, что Вы понимаете под «мыслительной потребностью во времени»?*
- Соискатель.** *Благодарю за вопрос. Под мыслительной потребностью во времени студентов из КНР мы подразумеваем их потребность в большом временном промежутке для выполнения заданий.*
- **Член совета.** *Скажите, пожалуйста, вот дополнительное образование. Какой был возраст детей, и в какие часы эта работа была организована?*
- Соискатель.** *Спасибо большое за вопрос. Что касается возраста, мы работали с учащимися подросткового возраста основной школы, то есть*

¹¹ Здесь имеется в виду устная речь.

с 6-го по 9-й классы. А члены экспериментальной и контрольной группы это был возраст 14-15 лет. А **что касается** режима проведения занятий, это было послеурочное время...

Отметим, что в учебно-профессиональной сфере общения довольно часто используются речевые стереотипы и устойчивые словосочетания, прежде всего для того, чтобы задать вопрос, выразить благодарность и т.д.

Специфические языковые особенности диалогического общения в учебно-профессиональной сфере общения.

1. Вежливое обращение друг к другу на «Вы», обращение к преподавателю по имени и отчеству.

1) Ситуация – на консультации

- **Научный руководитель.** *Понимаете, я с **Вами** согласна, слишком много, и здесь, значит, **Вы** должны, **Вы** даёте, прямо указываете, вот там, название, там 5-ой, 6-ой, 7-ой главы, и т.д. и т.д.*

2) Ситуация – на защите

- **Член Совета.** *Ирина Вячеславовна, Вы обращаетесь в своей работе к вопросам национального менталитета.*

- **Член Совета.** *В работе **Вы** рассматриваете креолизованные тексты на основе двух видов: карикатура и реклама. Но ведь это тексты, в общем-то, разных жанров и функции их различаются. На каком основании **Вы** выбрали эти два вида? И почему именно на них **Вы** сосредоточили **Ваши** внимание?*

Как на консультации, так и на защите, принято строгое соблюдение норм речевого этикета.

2. Перебивы.

- **Аспирант.** *Просто мне кажется, что это для меня проще будет, чем форма автора...*

Научный руководитель (перебивает). *У вас какой век? 14-й?*

- **Научный руководитель.** *За сколько веков, произошли эти изменения, потому что, этот швабский сравнить с...*

Аспирант (перебивает). *Я просто думаю, тема остаётся той же самой.*

Научный руководитель. *Или там, я не знаю, там специфические... там уже есть артикль, но не...*

Аспирант (перебивает). ... *Свободное.*

При обсуждении научной работы на консультации зачастую встречаются перебивы для сообщения новой информации или возражения собеседнику. На защите научной работы в соответствии с необходимостью соблюдать вежливость чаще всего не перебивают собеседника.

3. Приемы поддержания контакта.

1) *Ситуация* – на консультации.

• **Аспирант.** *Да. А в диссертации должен быть... описать комплекс упражнений или...?*

Научный руководитель. *Или систему? Но это уже надо потом подробно обсуждать. А чем отличается система от комплекса?*

Аспирант. *Система, она шире.*

Научный руководитель. *Не-е, дело не в широте.*

Аспирант. *Но комплекс – это обучение конкретным видам речевой деятельности.*

• **Научный руководитель.** *Да? Или там, я не знаю, там специфические... там уже есть артикль, но не...*

Аспирант (перебивает). *Свободное...*

Научный руководитель (перебивает). *Свободное использование артиклей, то есть, вот эти артикли... все сложности, которые в целом характерны для вот, этой эпохи.*

Как можно заметить, слушающий догадывается по контексту о том, что должно быть сказано, и делает "вставки" с целью поддержания контакта и стимулирования дальнейшего хода рассуждений. Однако данная особенность редко проявляется, главным образом, только на консультации с научным руководителем. Поскольку на защите нужно показать осведомленность в своей теме, не принято молчать или говорить с паузами и хезитациями.

ВЫВОДЫ по главе II

Общение с преподавателями, научным руководителем и др. является неотъемлемой частью учебно-профессиональной деятельности учащихся. Самый эффективный способ решить проблемы или преодолеть трудности при написании научных работ можно только посредством успешного общения с научным руководителем.

В учебно-профессиональной сфере общения студентов-филологов возможны 4 типа коммуникативной координации, каждый тип коммуникативной координации характеризуется своими специфическими особенностями.

Для понимания диалогического взаимодействия в каждом типе координации было выяснено, как согласовываются речевые поступки коммуникантов в ходе общения. Для того чтобы помочь избежать коммуникативных неудач при общении с носителями русского языка в учебно-профессиональной сфере, следует формировать и развивать у китайских учащихся умения коммуникативной координации, т.е. умения оптимально организовывать свое речевое поведение в разных ситуациях общения.

Поскольку устная русская речь в учебно-профессиональной сфере обладает своей спецификой, необходимо изучение ее языковых особенностей (лексических, морфологических и синтаксических). На основе анализа языковых особенностей устных учебно-профессиональных диалогов были определены лексические единицы и синтаксические конструкции, речевые стереотипы и устойчивые словосочетания, используемые в зависимости от ситуации общения.

Следует отметить, что в учебно-профессиональной сфере общения принято строго соблюдать нормы речевого этикета.

Выявленные особенности учебно-профессиональных диалогических текстов позволяют методически обосновать отбор содержания обучения китайских студентов-филологов устному общению с преподавателями-носителями русского языка на продвинутом этапе обучения (III сертификационный уровень) и разработать методику развития умений

коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КООРДИНАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ГОВОРЕНИЮ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ.

3.1. Проблемы в учебно-профессиональном общении на русском языке с китайскими учащимися-филологами (по результатам анкетирования преподавателей-русистов).

Для выявления проблем, которые возникают у преподавателей – носителей русского языка при обсуждении вопросов, связанных с научной работой китайских студентов-филологов, необходимо выяснить, как научные руководители оценивают эффективность взаимодействия с иностранными учащимися в учебно-профессиональной сфере. С этой целью в январе-феврале 2017 года нами было проведено анонимное анкетирование преподавателей кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ. В анкетировании приняли участие 20 человек. Перед началом эксперимента участникам опроса было сообщено, что все данные будут использованы только в обобщенном виде для научных целей.

Анкета состояла из 12 вопросов: предлагались варианты ответов, но для каждого вопроса предоставлялась возможность сформулировать и самостоятельный ответ (другое). В некоторых случаях анкетлируемые могли дать несколько ответов.

Рассмотрим подробно результаты, полученные в ходе анкетирования.

1. Как Вы часто проводите консультации со своими китайскими студентами?

Было установлено, что 50% преподавателей регулярно проводят консультации (не менее 2 академических часов), но в разное время по согласованию со студентами; 35% преподавателей консультируют один раз в неделю по расписанию; 5% преподавателей – один-два раза в месяц; 5% преподавателей проводят консультации со студентами по схеме: 3-4 раза в первую неделю, затем перерыв 1 месяц, потом снова 3-4 раза в неделю и т. д.; 5%

преподавателей организуют консультации по мере необходимости. Следовательно, у китайских студентов достаточно возможностей для того, чтобы обсудить с научными руководителями вопросы, возникающие при написании диплома или диссертации.

2. Как Вы обычно общаетесь со своими китайскими студентами вне стен университета?

Формат консультаций за пределами университета (дополнительные консультации):

- только по электронной почте (10%);
- по электронной почте и по телефону (45%);
- личные встречи в выходные дни (15%);
- СМС, соцсети (часто) (5%);
- кроме общения по телефону и электронной почте, возможны и личные встречи (25%).

3. Вы предпочитаете проводить групповые или индивидуальные консультации?

95% преподавателей проводят индивидуальные консультации, и только 5% преподавателей назначают консультации для группы студентов.

4. Китайские студенты приходят на консультацию подготовленными (конспекты, фрагменты диплома/диссертации)?

75% китайских студентов, как правило, готовятся к консультации, выполняя полученные задания: составление библиографического списка источников по теме диссертации, написание конспектов прочитанной литературы, подготовка материала для эксперимента и т. д. Очень редко на консультацию приходят неподготовленными 25% студентов. Преподаватели отметили, что, к сожалению, многие студенты не способны устно обсуждать научные проблемы, например, комментировать написанный ими текст. Этот факт можно объяснить тем, что в китайской образовательной системе делается акцент на тестирование и письменные формы работы.

5. Когда Вы общаетесь с китайскими студентами, насколько хорошо они Вас понимают?

Оказалось, что при устном учебно-профессиональном общении на русском языке китайские студенты понимают спонтанную речь научного руководителя:

- очень хорошо – 10%;
- не очень хорошо – 35%;
- плохо (многое приходится объяснять) – 25%.

Только общий смысл высказываний преподавателя понимают 25% студентов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 90% китайских студентов очень низкий уровень восприятия и понимания устной русской научной речи.

6. Когда на консультации с китайскими студентами возникают расхождения во мнениях, что Вы делаете?

В случае расхождений во мнениях преподаватели:

- выслушивают студента, но заставляют его согласиться со своей позицией (25%);
- без каких-либо обсуждений настаивают на своём мнении (10%);
- принимают точку зрения студента, если она аргументирована (65%). Таким образом, бóльшая часть преподавателей предоставляет студенту возможность сформулировать свою собственную позицию.

7. Если Ваш китайский студент что-то неправильно сделал, Вы делаете замечания?

В такой ситуации научные руководители:

- всегда делают замечания в надежде, что это поможет студенту (60%);
- иногда делают замечания, но только самые серьезные (35%);
- не делают замечаний, потому что студент может обидеться (5%).

8. На консультациях китайские студенты активно участвуют в общении?

Как известно, коммуникативная активность, предполагающая «активное усвоение знаний, формирование речевых навыков и умений, а также активное

участие обучаемых в занятиях» (Азимов, ... 2009, с.12) является необходимым условием успешного учебно-профессионального общения. Как утверждают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, «<...> активность учащегося определяется стремлением узнать новое, участвовать в общении на изучаемом языке, проявить свои знания и способности» (Там же). По мнению анкетированных, лишь 40% китайских студентов активно участвуют в общении с научными руководителями; 50% студентов проявляют активность только в случае понимания предмета разговора и 10% студентов редко высказывают свою позицию. Из этого следует, что у китайских учащихся очень низкий уровень коммуникативной активности. Можно предположить, что студенты не способны активно участвовать в устном общении, так как не в достаточной степени владеют необходимыми навыками и умениями на русском языке.

9. Вы довольны результатами научной работы своих китайских студентов?

В ходе анкетирования выяснилось, что 55% преподавателей не совсем довольны результатами научной работы своих китайских студентов, 15% преподавателей абсолютно недовольны, и только 30% преподавателей в целом удовлетворены научной работой учащихся. Т. М. Балыхина и Чжао Юйцзян справедливо полагают, что «китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания» (Балыхина, ..., 2009, с. 21), у китайцев рационалистический стиль изучения не только иностранных языков, но и специальных дисциплин.

10. Если у Вас есть сложности в общении с китайскими студентами, то какие? (возможно несколько вариантов ответа)

При общении с китайскими студентами русские преподаватели зачастую испытывают значительные трудности, например, из-за того, что учащиеся не владеют научным стилем речи (95%), плохо понимают русскую устную речь (50%), не могут выразить свое мнение (60%), плохо разбираются в теме своей научной работы (30%), не знают способов выражения несогласия с мнением преподавателя (5%). Большинство китайских студентов не владеет умениями

продуцировать письменный текст, относящийся к научному стилю речи, уровень лингвистической компетенции у учащихся весьма низок.

11. Что вас больше всего раздражает в общении с китайскими студентами? (несколько вариантов ответа)

Русские преподаватели назвали следующие негативные характеристики китайских студентов:

- молчаливое согласие со всем – 15%;
- нежелание трудиться – 25%;
- неорганизованность – 15%;
- несамостоятельность – 50%;
- низкий уровень владения русским языком, невладение научным стилем – 95%;
- нечестное отношение к научной работе – 10%.

Как можно заметить, у научных руководителей наибольшее неприятие вызывает низкий уровень владения русским языком и несамостоятельность китайских студентов. У многих учащихся нет достаточной мотивации к научной работе (либо отсутствует интерес к теме исследования, либо для написания диссертации необходимо слишком много усилий и времени и т. д.), поэтому студенты занимаются научной работой не в полную силу. Неорганизованность студентов проявляется в несвоевременном выполнении заданий, в опоздании или неявке на консультацию. Преподавателей возмущает, если студент пытается их обмануть (списывает, использует цитаты без ссылок на источник, приносит чужую готовую работу и т.д.).

Причины молчаливого согласия с мнением научного руководителя и несамостоятельности китайских студентов следует искать в китайской образовательной системе, где преподавателю всегда принадлежит активная роль, а студенты – пассивные слушатели, которые из уважения к преподавателю не должны ему возражать. Кроме того, «в китайской культуре не принято ставить своё «я» на первое место и открыто заявлять о своих личных интересах и желаниях» (Андреева, ... 2011, с. 41). Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак и Э.

Чернобыльски выявили основные особенности модели обучения китайских студентов:

- отношения «преподаватель – студент»: иерархические, но гармоничные отношения, т. е. учителю оказывается уважение, подобное родительскому;
- цель преподавания – передача знаний, поэтому учитель играет доминирующую роль (Кошелева, ... 2013).

12. Какие рекомендации Вы могли бы дать для повышения эффективности работы с китайскими студентами?

По этой позиции были получены следующие ответы:

- перед китайскими студентами надо ставить конкретную задачу и контролировать её выполнение точно в срок;
- необходимо добиваться того, чтобы научная работа велась по строго определенному плану, согласованному со студентом;
- следует поддерживать постоянный контакт со студентами;
- важно поощрять любой самостоятельный шаг студента в исследовании научных проблем;
- нужно приучать студента к ответственному выполнению работы;
- главная задача научного руководителя – продвижение студентов к достижению результата;
- целесообразно обучать коммуникативному взаимодействию в учебно-профессиональной сфере на практических занятиях по русскому языку.

Таким образом, результаты проведенного нами анкетирования русских преподавателей, которые руководят научными работами китайских студентов, позволяют сделать следующие выводы:

– обучение китайских студентов-филологов учебно-профессиональному общению с учетом будущей профессиональной деятельности является одной из важнейших задач при обучении русскому языку как иностранному, так как оно «создает условия для овладения речевой деятельностью в процессе решения профессиональных задач» (Кулаженко 2007, с.142).

– повышение мотивации китайских студентов к научной работе и уровня их коммуникативной активности может способствовать успешному учебно-профессиональному общению;

– необходимо целенаправленное формирование лингво-профессиональной компетенции, которая включает в себя знание лексики, связанной с определённой профессиональной сферой, умение оперировать такой лексикой в разных ситуациях профессиональной деятельности, «умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке в рамках актуальной профессионально-значимой тематики, предусматриваемой сложившейся ситуацией» (Красильникова 2010, с. 12);

– особое внимание должно быть уделено обучению научному стилю речи, который является средством общения в области учебно-профессиональной деятельности;

– следует развивать и совершенствовать коммуникативную компетенцию китайских студентов, что позволяет формировать профессиональную компетенцию.

3.2. Описание обучающего эксперимента.

3.2.1. Испытуемые, материал, методика проведения эксперимента.

В сентябре-октябре 2017 года на базе Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ) был проведен обучающий эксперимент, направленный на проверку эффективности разработанной нами методики формирования умений коммуникативной координации у китайских студентов-филологов (III сертификационный уровень).

В эксперименте приняли участие китайские студенты первого курса магистратуры кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ. Количество испытуемых – 19 человек: 10 студентов – экспериментальная группа (ЭГ) и 9 – контрольная группа (КГ). Возраст участников эксперимента – от 22 до 25 лет. Все испытуемые 4 года изучали русский язык в вузах Китая. К началу эксперимента уровень общего владения русским языком у всех студентов был одинаковым (ТРКИ-2 в

соответствии с требованиями поступления в магистратуру филологического факультета СПбГУ).

Эксперимент проводился в естественных условиях обучения. Время, затраченное на проведение эксперимента, составило 15 часов: по 10 часов аудиторных занятий в экспериментальной и контрольной группах (2 часа в неделю). Входное тестирование (2 часа) и итоговое тестирование (3 часа) проводились во внеаудиторное время.

Во время эксперимента в ЭГ использовались разработанные нами материалы для обучения китайских студентов-филологов диалогической речи в учебно-профессиональной сфере (см. *Приложение 4*). Занятия в экспериментальной группе проводила опытный преподаватель кафедры русского языка как иностранного и его преподавания (опыт работы более 10 лет). Преподаватель-экспериментатор до проведения эксперимента была ознакомлена с материалами и целями эксперимента.

В контрольной группе (КГ) обучение также проводилось преподавателем кафедры русского языка как иностранного и его преподавания (опыт работы около 20 лет). Студенты КГ обучались по учебному пособию «Научный стиль речи» (автор М. С. Шишков).

Этапы эксперимента¹²:

1. Предэкспериментальный срез (входное тестирование), цель данного этапа – определить исходный уровень сформированности умений коммуникативной координации китайских студентов-филологов в учебно-профессиональном общении.

2. Экспериментальное обучение, направленное на подтверждение правильности выдвинутой гипотезы.

3. Итоговый срез (итоговое тестирование) проводился с целью определения уровня сформированности умений коммуникативной координации у испытуемых по завершении эксперимента.

¹² Термины Э.А. Штульмана.

4. Статистико-математическая обработка данных эксперимента.
5. Анализ результатов эксперимента и формулирование выводов.

В предэкспериментальном срезе (сентябрь 2017 года) студентам ЭГ и КГ был предложен входной тест, разработанный автором исследования (см. Приложение 3). Материалом для входного теста послужили 5 высказываний, отобранных из аутентичных диалогов (ситуация – консультация с научным руководителем). До проведения входного теста студенты были ознакомлены с инструкцией для выполнения заданий. Испытуемые должны прослушать реплику-стимул, затем выразить соответствующую интенцию: *согласие, несогласие, выражение своей точки зрения, разрешение конфликтной ситуации и выражение благодарности за замечания*. Отобранные интенции являются самыми частотными в учебно-профессиональном общении. Максимальный балл за выполнение теста – 5 (по 1 баллу за адекватное выражение интенции).

В качестве тестора был привлечен преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания СПбГУ. Ответы тестируемых были записаны на диктофон в формате MP3. Время для ответа каждого тестируемого составило в среднем 5 минут.

Результаты предэкспериментального среза в ЭГ и КГ представлены в диаграмме 3.

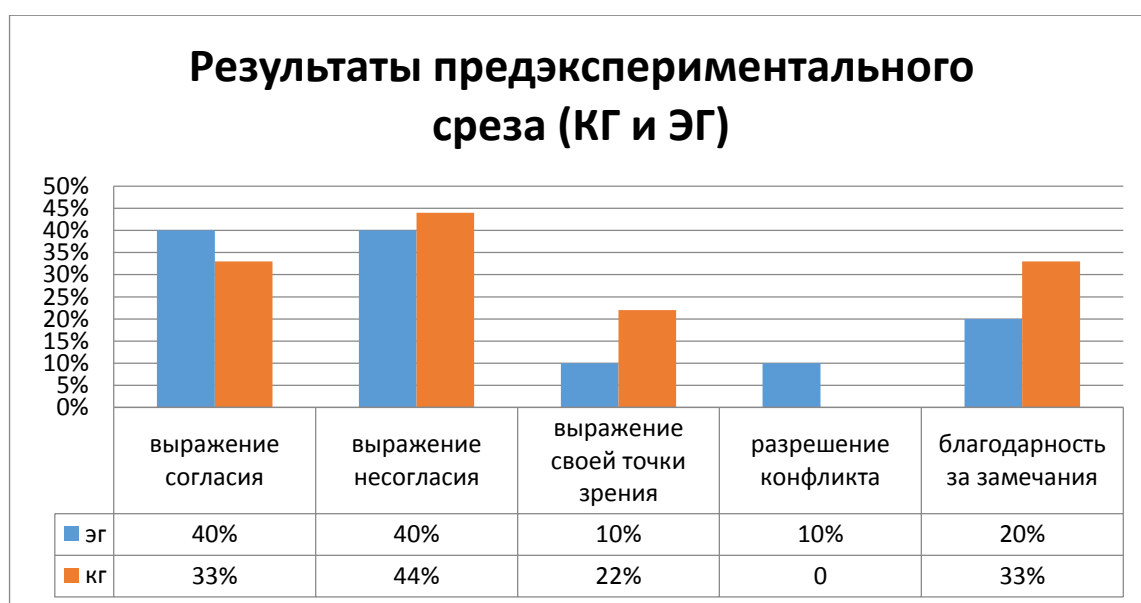


Диаграмма 3. Правильные ответы при выполнении входного теста.

Результаты предэкспериментального среза свидетельствуют о невысоком уровне умений коммуникативной координации у студентов в обеих группах: средний процент правильных ответов в экспериментальной группе составляет 24%, а в контрольной группе – 26,6%.

В ходе проведения входного теста наибольшее количество правильных ответов в обеих группах получено при выражении несогласия, но следует отметить, что ни один испытуемый не дал развернутого ответа (типичная реакция: *нет, я не согласен/не согласна*). Кроме того, 80% испытуемых не смогли сразу отреагировать на реплику-стимул, тестор вынужден был повторить свое высказывание несколько раз. Это свидетельствует о том, что у китайских студентов-магистрантов I курса уровень восприятия устной спонтанной русской речи довольно низкий.

Большинство испытуемых не способны высказывать свое мнение в случае расхождения мнений с научным руководителем. Наименьшее количество правильных ответов студентов в обеих группах было получено в позиции "разрешение конфликтной ситуации": 85% испытуемых не осознают конфликтность ситуации, не владеют конструкциями, необходимыми для успешного выхода из такой ситуации.

Помимо этого, более 50% испытуемых не смогли выполнить некоторые задания, поэтому не предложили никакого варианта ответа. Это означает, что в реальном общении с научным руководителем китайские студенты обычно выступают в роли пассивного слушателя, что затрудняет работу по подготовке магистерской диссертации. Как показал предэкспериментальный срез, используемые в практике преподавания РКИ способы и приемы развития и совершенствования диалогических умений у китайских студентов-филологов в учебно-профессиональном общении не дают желаемых результатов. Следовательно, возникает необходимость в оптимизации обучения китайских магистрантов учебно-профессиональному диалогическому взаимодействию с носителями русского языка. По мнению А. Ширса, методическими принципами такого обучения являются «приоритет самостоятельного обучения; принцип

совместной деятельности; индивидуализация; опора на опыт; гибкость в формировании программ обучения; практическая направленность обучения» (Ширс 1997). При этом преподаватель должен быть организатором, консультантом, транслятором знаний (Кривоносова 2013, с. 190)

3.2.2. Система упражнений для формирования умений коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи.

Т. П. Фролова понимает под единицей обучения иноязычной диалогической речевой деятельности «особым образом организованное упражнение в иноязычной диалогической речевой деятельности, которое предусматривает принятие и реализацию смыслового решения в процессе аудирования высказывания партнера и следующего за ним речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием в условиях коммуникативно-речевой ситуации» (Фролова 2016, с. 191). В данном определении вызывает возражение рассмотрение упражнения в качестве единицы обучения. Мы полагаем, что единицей обучения иноязычной диалогической речи выступает высказывание, соотнесенное с типом коммуникативной координации и ситуацией общения.

В экспериментальном обучении в группе ЭГ использовалась разработанная нами система упражнений для формирования умений коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи. Эта система относится к частной системе упражнений для развития умений в говорении (Пассов 1977, с. 77). Методологической основой диалогических упражнений для обучения учебно-профессиональной диалогу является лингвистическая концепция И. Н. Борисовой о типах коммуникативной координации (Борисова 2009). Отбор методических принципов производился с учетом позиции Т. Е. Акишиной, согласно мнению которой подготовка учащихся к профессиональному общению должна строиться «на движении от обучения общению в широком деловом контексте к постепенному сужению контекста и увеличению объема усвоения профессиональной терминологии, релевантной для общения» (Акишина 2015, с. 35).

В соответствии с основными функциями взаимодействия субъектов учебного процесса, предложенными Л. Д. Столяренко (Столяренко 2003, с. 498), мы выделили

следующие виды упражнений для формирования умений коммуникативной координации в учебно-профессиональном общении (см. табл. 5).

- *организационные;*
- *конструктивные;*
- *информационно-обучающие;*
- *коммуникативно-стимулирующие;*
- *эмоционально-корректирующие;*
- *контрольно-оценочные.*

Таблица 5.

Виды упражнений для формирования умений коммуникативной координации в учебно-профессиональном общении

	Виды упражнений	Цель упражнений	Формируемые умения
1	<i>организационные</i>	развитие и углубление мотивов и потребностей; выявление пробелов в знании русского языка	<i>умение самостоятельно осмыслить тему урока</i>
2	<i>конструктивные</i>	обсуждение и разъяснение содержания новых знаний и практической значимости учебного материала; информирование студентов о том, что они должны узнать на уроке и чему научиться	<ul style="list-style-type: none"> • <i>умение воспринимать и понимать спонтанную диалогическую речь;</i> • <i>умение распознавать интенции говорящего</i>

3	информационно-обучающие	показ связи учебного материала с практической деятельностью для ориентации студента в ситуациях учебно-профессионального общения; опора на наглядно-чувственную сферу студентов	<ul style="list-style-type: none"> • умение дифференцировать языковые средства, используемые в разных учебно-профессиональных ситуациях; • умение анализировать языковые средства
4	коммуникативно-стимулирующие	сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой); моделирование ситуаций, в которых реализуются разные типы коммуникативной координации	<ul style="list-style-type: none"> • умение ориентироваться в ситуациях учебно-профессионального общения; • умение задавать вопросы по предлагаемой теме; • умение адекватно реагировать на реплику-стимул, демонстрируя осведомленность в обсуждаемых вопросах
5	эмоционально-корректирующие	реализация принципа "открытых перспектив" во взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности;	умение свободно вести диалогическое общение на неподготовленную тему

		смена форм учебной деятельности	
	контрольно-оценочные	контроль усвоенного материала; совместное подведение итогов, включающее самоконтроль и самооценку	<i>умение самостоятельно мыслить и принимать решение</i>

Данная система упражнений рассматривает учебно-профессиональное общение в прикладном аспекте, поэтому включает ситуации, актуальные для китайских учащихся-филологов. Работа строится на анализе аутентичных диалогов, записанных в реальных ситуациях (консультация с научным руководителем, защита магистерской диссертации). Система упражнений реализуется преимущественно в парной работе, что позволяет наиболее полно отразить процесс речевой деятельности как таковой и создать условия для реального общения.

Рассмотрим систему упражнений, предназначенных для развития диалогических умений у студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере общения, на примере урока 1 **«Как задать вопрос? Как ответить на вопрос?»**.

Организационные упражнения.

Перед началом каждого урока учащимся предлагается обсудить вопросы, касающиеся темы урока, – стадия вызова (привлечение интереса, введение в тему, активизация лексики).

Скажите,

- *Вы часто задаете вопросы преподавателю?*
- *Когда у Вас возникает необходимость задать вопросы преподавателю или научному руководителю?*

- *Как Вы считаете, Вы умеете задавать вопросы?*
- *Как Вы спрашиваете, если Вам что-то не понятно?*
- *Как на защите выпускной работы Вы отвечали на вопросы? Какие устойчивые выражения Вы использовали?*

Конструктивные упражнения.

При выполнении таких упражнений учащиеся должны прослушать аудиозаписи диалогов и проанализировать их прагматические характеристики. Целью конструктивных упражнений является представление типичной ситуации в учебно-профессиональной сфере и выявление специфических языковых средств. Нельзя не согласиться с мнением Т. П. Фроловой, что «необходимо учитывать роль и место факторов ситуации в обучении диалогическому говорению на основе языковой информации» (Фролова 2012). Использование аутентичных диалогов дает возможность учащимся ощутить "погружение" в языковую среду. После прослушивания диалогов предлагается обсуждение для проверки понимания их содержания, при этом преподаватель дает разъяснения относительно конструкций, используемых говорящими в конкретной ситуации.



- *Прослушайте диалог 1, скажите, кто участники диалога, в какой ситуации происходит диалог (экзамен, консультация, защита...). Запишите конструкции, которые используются для запроса информации и ответа. Приведите синонимичные конструкции.*



Информационно-обучающие упражнения.

Языковой материал представлен в виде таблицы, что позволяет воспринимать информацию не только на слух, но и визуально. Такой специально организованный материал облегчает его понимание, усвоение и использование в речевой деятельности (Янченко 2016, с. 2175) Помимо этого, после ознакомления с новыми грамматическими конструкциями предлагается обсуждение для проверки правильности понимания лексико-грамматического

материала и для формирования аналитических умений у студентов.

- *Познакомьтесь с конструкциями учебно-профессиональной речи, объясните разницу в зависимости от ситуации общения.*

ЗАПРОС ИНФОРМАЦИИ	
<i>НА КОНСУЛЬТАЦИИ</i>	<i>НА ЗАЩИТЕ</i>
У меня к Вам (есть) вопрос...	Скажите, пожалуйста, + КАК, ПОЧЕМУ, СКОЛЬКО...
Скажите, + КАК, ПОЧЕМУ, СКОЛЬКО... = (А) КАК, ПОЧЕМУ, СКОЛЬКО, ГДЕ...	Не могли бы Вы сказать, ...
Не могли бы Вы объяснить, КАК, ЗАЧЕМ, КАКИМ ОБРАЗОМ ... = Объясните, КАК, ЗАЧЕМ, КАКИМ ОБРАЗОМ ...	А что Вы подразумеваете под +ТВ. П. ...
Какая у Вас точка зрения о+ ПР. П...?	Интересно было бы узнать Ваше мнение о + ПР. П. ...
Что Вы думаете по поводу...?	Не могли бы Вы ответить на несколько вопросов: во-первых, ...
Я кое-что не понимаю, объясните мне пожалуйста...	Мне хотелось бы узнать, КАК, КАКИМ ОБРАЗОМ...
	А что Вы думаете о + ПР. П. ...? = А что вы можете сказать о + ПР. П. ...?
	Вопрос у меня такой. ПОЧЕМУ, КАК, ГДЕ, КАКОЙ, ЧТО...?

ОТВЕТ НА ВОПРОС	
<i>НА КОНСУЛЬТАЦИИ</i>	<i>НА ЗАЩИТЕ</i>
Думаю, ...= Я думаю, что...	Спасибо большое за вопрос. = Большое спасибо за вопрос. = Спасибо за вопрос. = Благодарю за (интересный) вопрос.
Мне кажется, ...= Мне казалось, ...	Что касается...
Может, я ошибаюсь, но ... = Не уверен(а), что это правильно, но...	Да, действительно, ...
	По поводу + сущ. Р. П. ...
	Дело в том, что...
	Под + ТВ. П. мы понимаем...
	Говоря о + ПР. П. ...
	Я бы хотела ответить на первый вопрос... = Разрешите начать с первого вопроса ...

Коммуникативно-стимулирующие упражнения.

С помощью коммуникативно-стимулирующих упражнений закрепляются усвоенные языковые знания. При выполнении таких упражнений учащиеся должны научиться адекватно реагировать на реплики собеседника или продуцировать вопросы в соответствии с ответными репликами на основе усвоенного материала. Кроме того, в упражнениях содержится лингвистическая терминологическая лексика, что позволяет постепенно расширять словарный запас учащихся.

- *Восстановите вопросную реплику диалога. Дополните ответ соответствующими конструкциями из приведенной выше таблицы. При необходимости можете воспользоваться материалом для справок.*

Модель: –? (фонетический материал)

– ...

– А что Вы можете сказать о фонетическом материале?

– Спасибо за вопрос, под фонетическим материалом обычно понимают часть языкового материала, отбираемую для включения в содержание обучения фонетике.

1. – (графический навык)

– ...

- *Составьте диалог: запрос информации и ответ на вопрос. Используйте соответствующие конструкции. При необходимости можете воспользоваться материалом для справок.*

Модель: (контекст)

– А что Вы подразумеваете (понимаете) под контекстом?

– Контекст – это законченный в смысловом отношении отрезок письменной речи (текста). Контекст дает возможность точно установить значение отдельно входящих в него слов или предложений.

1. – ...?

– Адаптированный текст – ...

Эмоционально-корректирующие упражнения.

Эмоционально-корректирующие упражнения позволяют учащимся активно применять усвоенные знания в практическом использовании в ситуациях, имитирующих естественные ситуации учебно-профессиональной сферы (поддерживать процесс общения, адекватно реагировать, проявлять речевую активность и т.д.).

- *Работа в парах. Постройте мини-диалоги, используя конструкции для запроса информации и ответа на защите диссертации.*

Контрольно-оценочные упражнения.

Целью контрольно-оценочных упражнений является повторение и дальнейшее закрепление изученного лексико-грамматического материала. В то же время такие упражнения способствуют совершенствованию умений воспринимать и понимать устную русскую речь на слух.



- *Прослушайте диалоги, выпишите конструкции, используемые при запросе информации, ответе на вопрос, разъяснении и уточнении.*

Таким образом, предлагаемая система упражнений должна обеспечивать повышение уровня мотивации у иностранных студентов-филологов, поскольку при обучении учебно-профессиональному диалогическому общению совершенствуются фонетические, грамматические, лексические навыки; расширяется объем лингвострановедческих знаний; осваиваются речевые тактики, с помощью которых можно преодолевать проблемы, возникающие в процессе иноязычного профессионального общения; формируется линво-профессиональная компетенция.

3.3. Анализ результатов обучающего эксперимента.

По завершении обучающего эксперимента испытуемым был предложен итоговый тест для проверки итогового уровня сформированности умений коммуникативной координации (см. Приложение 5).

Материалом для итогового теста, как и во входном тесте, послужили 5 интенций: *согласие, несогласие, выражение своей точки зрения, решение конфликтной ситуации и благодарность за замечания.* Эти интенции были отобраны на основе анализа реальных диалогов в двух типичных ситуациях: на консультации и на защите.

Тест состоял из двух частей (10 высказываний): в первой части представлены 5 интенций, характерные для обсуждения научных работ с научным руководителем (на консультации). Во второй части – те же интенции, но реализуемые в ситуации "на защите". Испытуемые ранее не были знакомы с материалами теста.

Правила выполнения итогового теста и форма его проведения были такими же, как при проведении входного тестирования. Тестором являлась преподаватель русского языка как иностранного. Ответы тестируемых записывались на диктофон Sony ICD-PX333 в формате MP3. Время для ответа каждого тестируемого составило 8-10 минут без подготовки. Максимальное количество баллов за выполнения теста – 10 (по 1 баллу за адекватное выражение интенции).

Проанализируем полученные результаты.

1. Реплика-стимул: *Вы представляете, сколько рецептов в интернете? Море! А если Вы возьмёте только китайские, то сможете сузить материал.* Интенция – выражение согласия (см. табл. б).

Таблица б.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на консультации"
(выражение согласия)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Да, Вы правы. Я согласна с Вами. Возьму только китайские. • Я полностью согласен, да, в интернете очень много рецептов. Тогда буду собирать китайские рецепты. • Согласна с Вами. Я тоже так считаю. Сделаю. • Да, абсолютно согласна с Вами. Я сделаю как вы сказали. • Хорошо, тогда возьмём только китайские. • Да, согласна. Постараюсь сделать так, как Вы предлагаете. • Ну да, Вы, конечно, правы, там действительно много рецептов, тогда я возьму только китайские. • Да, Вы правы. Я согласна с тем, что другие рецепты будут лишними. 	<ul style="list-style-type: none"> • Не понимаю. • Конечно, я согласна с Вами. • Да, согласна. Конечно. • Не знаю. • Мне не понятен вопрос. • Я не могу понять. • Хорошо.

Все студенты ЭГ правильно оценили ситуацию, у них не возникло трудностей при выражении интенции "согласие" (*Вы правы, я полностью согласен, согласна с Вами, абсолютно согласна с Вами*). Студенты ЭГ активно вступали во взаимодействие, давали полные ответы, что позволяет поддерживать

дальнейшее общение. Кроме того, испытуемые объясняли свои последующие действия (*Постараюсь сделать так, как Вы предлагаете; Тогда буду собирать китайские рецепты*). Такое речевое поведение отличается установкой на кооперацию: наблюдается унисонная тональность, оценка коммуникативного результата положительная.

Четверо испытуемых КГ совсем не поняли смысла высказывания тестора, следовательно, и в реальной ситуации они будут не способны адекватно отреагировать на реплику научного руководителя.

2. Реплика-стимул: *Мне кажется, что Вы сформулировали тему слишком широко, очень трудно будет трудно писать*. Интенция – выражение несогласия (см. табл. 7).

Таблица 7.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на консультации"
(выражение несогласия)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Я бы хотела сказать... Мне кажется, что не так широко, я готова объяснить всё подробно. • Не знаю, но мне кажется моя тема неширокая, я уже собрала все нужные материалы. • Я бы так не сказала, я думаю, что наоборот, я могу разделить их на части, и подробно исследовать. • Я так не считаю, я выбрала эту тему именно потому что у меня достаточно материалов для исследования на эту тему. • Я так не думаю. Думаю, что не будет трудно писать, может быть, так легче найти материалы. • Я не соглашусь. Не думаю, что тема слишком широко сформулирована. • Не знаю, мне кажется, что я справлюсь, там много интересного материала, и можно хорошо поработать с ним. • Я вижу это по-другому. Моя тема для меня неширокая, потому что моя тема поможет мне понять, о чем буду писать. 	<ul style="list-style-type: none"> • Не такая широкая, она более конкретная. • Что Вы? Я не согласна. По-моему, моя тема неширокая. • С чего Вы это взяли? Я совсем не согласна. • Я не так думаю, потому что у меня знания по этой сфере. • Я не согласна, легко найти материал. • Думаю, что моя тема неширокая, я знаю все материалы по теме. • Нет, я не так думаю. Дело в том, что в этом направлении мало кто изучает, поэтому я могу исследовать, и это очень интересно. • Нет. • Я не буду.

Испытуемые ЭГ правильно поняли ситуацию, использовали разные конструкции для выражения интенции "несогласие", усвоенные во время

экспериментального обучения: *Я вижу это по-другому; Я бы так не сказала; Я так не считаю* и т.д. Отметим, что в ответах ЭГ отражена положительная оценка коммуникативного результата. Коммуникативная инициатива тестора и активность собеседника-студента распределены равномерно, что обеспечивает кооперативность общения.

Большинство студентов КГ выразили интенцию "несогласие", но два студента не поняли реплику тестора, поэтому отреагировали неадекватно: *Нет; Я не буду*. Кроме того, двое испытуемых дали ответы, используя сниженные разговорные конструкции, имеющие оттенок невежливости (*Что Вы?; С чего Вы это взяли?*). Такая реакция может нарушить оценочную солидарность, вследствие этого возможен отрицательный результат коммуникативного акта. В реальном учебно-профессиональном общении подобный диалог может переходить в полемичный или в конфликтный.

3. Реплика-стимул: *Из текста я не поняла, какая разница между информационным и интерпретационным диалогом?* Интенция – выражение своей точки зрения (см. табл. 8).

Таблица 8.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на консультации"
(выражение своей точки зрения)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • По моему мнению, информационный диалог, содержит информацию. То есть коммуниканты получают новую информацию. А интерпретационный диалог – участники диалога имеют одинаковый уровень знания языка. Они понимают друг друга. • Я считаю, что информационный диалог – между собеседниками, у них разные уровни знания. А интерпретационный диалог, это значит, у них одинаковый уровень знания. • Спасибо за вопрос. С моей точки зрения, информационный диалог, это имеет в виду, что в диалоге человек разговаривает с другим человеком на разных уровнях знания языка. Что касается интерпретационный диалог, я думаю, что 	<ul style="list-style-type: none"> • Не понимаю. • Не понимаю, что такое интерпретационный диалог. • Может быть, информационный диалог – это когда люди разговаривают, они не понимают друг друга. Интерпретационный диалог – люди объясняют друг другу. • Я не знаю. • Не понимаю. • Я не изучала это. Не знаю. • Я не очень понимаю. • Информационный диалог включает массовую новую информацию.

<p>собеседники разговаривают на одинаковых уровнях, они могут высказывать свои точки зрения.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спасибо за вопрос. Как я понимаю, что информационный диалог, например, если мы обсуждаем что-то, кто-то из нас не понимает, о чём речь. Мы даем новую информацию ему. А интерпретационный диалог – это когда обсуждаем что-то, мы даем свои точки зрения. • Они, наверное, разные? Не очень хорошо знаю их. • Я думаю, что в информационном диалоге будет много новой информации. А интерпретационный диалог – это когда обсуждаем проблему без разрыва в знаниях. • Насколько я понимаю, информационные диалоги – это диалоги, в которых мы узнаём какую-то новую информацию, которую не знали до сих пор, а интерпретационные диалоги – когда с собеседником обмениваемся общеизвестными истинами. • Не понимаю их разницу. • На мой взгляд, информационный диалог – это, если Вы скажете мне что-то, а мне не понятно. И Вы будете мне объяснять, а я получу что-то новое. В интерпретационном диалоге мы понимаем друг друга, всем всё понятно. • Я думаю, что они отличаются. Но я не могу дать объяснение. 	<p>Интерпретационный диалог, дает свои объяснения.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Не знаю, они похожие?
---	--

Большая часть студентов ЭГ настроена на поддержание контакта, поэтому давали развернутые ответы на вопрос. Активно были использованы конструкции, изученные в обучающем эксперименте (*Насколько я понимаю, на мой взгляд, с моей точки зрения, по моему мнению* и т.д.). Оценочная солидарность и участие коммуникантов в общении распределяются равномерно. Диалоги характеризуются высокой степенью кооперативности речевого поведения (запрос информации – развернутый ответ).

Только 2 студента КГ попытались ответить на вопрос, остальные абсолютно не поняли, о чем спрашивает тестор. С одной стороны, это можно объяснить тем, что студенты не знают, как выразить свою точку зрения. С другой стороны, видимо, словарный запас у студентов КГ недостаточен для того, чтобы объяснить разницу между двумя понятиями (*Я не знаю. Не понимаю. Я не изучала это*).

4. Реплика-стимул: *Почему Вы до сих пор не прислали мне первую главу?*

Сколько можно обещать и не делать? Интенция – разрешение конфликтной ситуации. (см. табл. 9).

Таблица 9.

Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на консультации" (разрешение конфликтной ситуации)

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Извините, пожалуйста, я виноват, я хотел бы сделать получше. Я сделаю, как Вы скажете. • Извините, пожалуйста, я виновата, но честно говоря, первая глава немножко сложно для меня, я постараюсь побыстрее послать вам. • Извините, в следующий раз обязательно сделаю вовремя. • Простите, пожалуйста, я пришлю Вам немедленно. • Извиняюсь. Я думала, что смогу вовремя закончить, но у нас так много занятий было на этой неделе. Я не успела ничего сделать. Но закончу как смогу быстрее. • Прошу прощения, была очень тяжелая неделя. Я сегодня пришлю то, что уже написал. • Простите, пожалуйста, я заболела, и у меня не было сил писать, но теперь я чувствую себя хорошо, и я постараюсь как можно быстрее написать и отправить Вам. • Извините, тема для меня немного трудная, поэтому я медленно работаю. Но вечером я Вам скину то, что уже написала. • Извините. Не знаю ... • Извините, пожалуйста, я заболела, но сегодня вечером я вам всё пришлю. 	<ul style="list-style-type: none"> • (Отсутствие ответа). • Извините. Но у меня есть вопросы по теме, хотела с Вами обсуждать, поэтому не присылала. • Извините, в следующий раз я обязательно всё сделаю. • Я не знаю, как ответить. • Я уже написала, может быть, почта не правильная. • (Отсутствие ответа). • Извините, дело в том, что я плохо себя чувствую на этой неделе. • Извините, я хотела переделать главу. Может быть, я всё сделаю и Вам покажу? • Извините, пожалуйста.

Только одна студентка ЭГ не смогла дать развернутый ответ (*Извините. Не знаю ...*), однако она попыталась выйти из конфликтной ситуации, используя формулу извинения. Скорее всего, студентка не усвоила конструкции, представленные на уроке по этой теме (например, *Извините, пожалуйста, + причина + предлагаемый способ решения проблемы*). Судя по полученным ответам, остальные студенты ЭГ способны правильно оценивать поведение собеседника и избегать отрицательных последствий конфликтной ситуации. Ответы испытуемых ЭГ свидетельствуют о высокой активности в разрешении конфликта (*Извините, пожалуйста, я заболела, но сегодня вечером я вам всё*

пришло), что немаловажно для достижения эффективности учебно-профессионального общения.

3 студента КГ не знали, как разрешить конфликтную ситуацию, двое из них не дали никакого ответа (молчание). Их коммуникативная пассивность констатирует невысокую степень кооперативности речевого общения, что приводит к коммуникативной неудаче.

5. Реплика-стимул: *Я внимательно прочитала Вашу работу, и мне кажется, не хватает статистической обработки данных эксперимента.* Интенция – благодарность за замечания (см. табл. 10).

Таблица 10.

Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на консультации" (благодарность за замечание)

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Но она не нужна для моей работы. • Да, Вы правильно сказали, спасибо. Я обязательно допишу об этом. • Хорошо. Спасибо. Буду исправлять. • Я добавлю его в диссертацию. Большое спасибо. • Хорошо, напишу об этом. • Спасибо за то, что выделили этот момент. • Спасибо Вам за то, что прочитали и посоветовали. Я сделаю. • Спасибо Вам, я согласна, я дополню их. • Да, спасибо Вам, я исправлю. Я добавлю статистическую обработку в следующий раз. • Спасибо Вам. Я буду искать образец статистической обработки в интернете и потом напишу. 	<ul style="list-style-type: none"> • (Отсутствие ответа). • Спасибо Вам за совет. • Это меня не интересует. • (Отсутствие ответа). • Извините. • Я не так думаю. • Извините, буду исправлять. • Спасибо за Ваше прочтение, в данной работе я исправлю всё. • Да.

Большинство студентов ЭГ (90% испытуемых) правильно оценили ситуацию, предполагающую выражение благодарности. Все студенты ответили на вопрос без труда (*Спасибо Вам, я согласна, я дополню их; Да, спасибо Вам, я исправлю. Я добавлю статистическую обработку в следующий раз*).

Только у 2-х студентов КГ не возникло проблем при выражении благодарности за замечание (*Спасибо Вам за совет; Спасибо за Ваше прочтение, в данной работе я исправлю всё*). Однако двое студентов абсолютно не поняли

высказывание тестора, поэтому не смогли дать соответствующую реплику-реакцию (отсутствие ответа). Это означает, что не все китайские студенты могут выразить интенцию "благодарность" в ситуации "на консультации", если научный руководитель делает замечания.

6. Реплика-стимул: *Не думаете ли Вы, что такие языковые явления, как нарушение долготы, краткости гласных являются результатом интерференции?* Интенция – выражение согласия (см. табл. 11).

Таблица 11.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на защите"
(выражение согласия)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Спасибо за вопрос, мы согласны с Вами. • Безусловно, они являются результатом интерференции. • Не возражаю против этого, я тоже так считаю. • Спасибо, я разделяю эту точку зрения. • Да, безусловно, они являются результатом интерференции. • Да, не могу не согласиться с тем, что эти явления являются результатом интерференции. • Мы согласны с Вами, они, несомненно, являются результатами интерференции. • Может быть, нет? • Спасибо за вопрос, мы согласны с Вами, что они являются результатами интерференции. • Спасибо за вопрос, мы согласны. Они действительно являются результатом интерференции. 	<ul style="list-style-type: none"> • (Отсутствие ответа). • Согласна. • Не знаю. • Да, я думаю, что они мешают мне. • Что, что? Не знаю даже. • Не понимаю. • Да, я согласна, я так думаю. • Не понимаю. • Я соглашусь.

90% студентов ЭГ правильно восприняли ситуацию "на защите", дали адекватные ответы и оформили высказывания, строго соблюдая правила речевого этикета. Были употреблены следующие конструкции: *Спасибо за вопрос, мы согласны с Вами; Спасибо, я разделяю эту точку зрения; Не могу не согласиться...* и др. В таком общении ярко выражена кооперативность речевого поведения, реплики коммуникантов согласованы. Коммуникативный результат – положительный.

Трое студентов КГ выразили интенцию "согласие", однако использовали только перформативы (*согласна, соглашусь*). Одна студентка отреагировала недостаточно вежливо: *Что, что? Не знаю даже*. Остальные испытуемые не смогли

ответить на вопрос из-за непонимания терминов, употребленных тестором.

7. Реплика-стимул: *Согласны ли Вы с тем, что для исследования разговорных конструкций недостаточно только материалов Национального корпуса? Нужны записи реальных разговорных диалогов носителей русского языка.* Интенция – выражение несогласия (см. табл. 12).

Таблица 12.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на защите"
(выражение несогласия)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Спасибо за вопрос, но я вижу это по-другому. Мне кажется, те материалы уже достаточны для исследования. • Да. Мы считаем надо добавить их. • Спасибо за вопрос, но боюсь, что не могу с Вами согласиться. Мы считаем, что эти материалы уже достаточны для нашего исследования. • Спасибо за вопрос, да, нужны ещё записи. • Спасибо за вопрос, но боюсь, что не могу с Вами согласиться. Я считаю, что материалы национального корпуса уже достаточны для исследования разговорных конструкций, поскольку я знаю, что национальный корпус уже содержит реальные диалоги. • Спасибо за вопрос. Моя точка зрения не совсем совпадает с Вашей, поскольку в национальном корпусе находятся и материалы разговорного языка. • Боюсь, что не могу согласиться с Вами, в Национальном корпусе много разных разговорных конструкций, которые можно исследовать. Они взяты из реальных диалогов. • Мы считаем, нужно. • Ну я считаю, что надо и записи таких диалогов. • Спасибо за вопрос, мы согласны. 	<ul style="list-style-type: none"> • Не знаю. • Я не согласна. • Можно. • Не согласна. • Я совсем не согласна. • Я не знаю. • Я тоже так думаю. • Я не согласна с Вашим высказыванием. • Нужно.

40% неправильных ответов испытуемых ЭГ связаны, по всей видимости, с либо незнанием термина "национальный корпус", либо непониманием задания. У других студентов не возникло проблем с выражением интенции "несогласие". Они дали развернутые ответы, используя усвоенные конструкции: *Боюсь, что не могу согласиться с Вами; Моя точка зрения не совсем совпадает с Вашей* и др. Отметим, что в диалогах равномерно распределяется коммуникативная инициатива, оценочная солидарность, коммуникативная активность студентов обеспечивает высокую кооперативность речевого поведения собеседников.

Студенты КГ использовали одни и те же конструкции для выражения несогласия (*не согласна*). Это объясняется, скорее всего, ограниченным словарным запасом у студентов.

8. Реплика-стимул: *У меня такой вопрос. Может ли пассивный словарный запас превратиться в активный словарный запас?* Интенция – выражение своей точки зрения (см. табл. 13).

Таблица 13.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на защите"
(выражение своей точки зрения)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Спасибо за вопрос, я считаю, что нет. • Спасибо за вопрос, на мой взгляд, пассивный словарный запас может превратиться в активный. Но это зависит от ситуации. • Спасибо за вопрос, я думаю, что возможно. Лексика активизируется при разных ситуациях. • Мы считаем, что пассивный словарный запас может превратиться в активный. • Да, на наш взгляд, пассивный диалог может превратиться в активный словарный запас, так как слова могут переходить из пассивного в активный, если вы начинаете использовать его довольно часто. • Мы полагаем, что с помощью специальных упражнений, то можно. • Мы считаем, что может, нужно много практики чтобы активизировать пассивную лексику. • Да, мне кажется, может. Они могут переходить. • Да, я думаю, что можно. Если я каждый день буду использовать такими словами, т.е. пассивной лексикой, то потом они будут превратиться в активный. • Нет, мы считаем, что это невозможно. 	<ul style="list-style-type: none"> • Можно, потому что ситуация всегда развивается. • Для иностранцев словарный запас очень важен для того, чтобы говорить свободно. • Да. Конечно, можно. Язык зависит от общества, когда общество изменяется, тогда язык тоже. • Да. Можно. • Конечно. • Конечно, можно. • Извините, я не могу понять. • Возможно, это зависит от ситуации. • Не знаю.

Почти все испытуемые ЭГ выразили свою точку зрения адекватными языковыми средствами (*На наш взгляд, мы считаем, я думаю* и др.). Большинство из студентов употребили в своих ответах местоимение **Мы**, что соответствует ситуации "на защите".

Студенты КГ не смогли правильно оценить предлагаемую ситуацию, поэтому использовали конструкции, возможные в ситуации "на консультации". Кроме того, в ряде случаев испытуемые давали односложные ответы (*да, конечно,*

можно и др.).

9. Реплика-стимул: *Скажите, пожалуйста, почему в списке литературы не оказалось ссылок на мои работы, посвященные проблеме Вашего исследования?* Интенция – разрешение конфликтной ситуации (см. табл. 14).

Таблица 14.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на защите"
(разрешение конфликтной ситуации)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none">• Извините, пожалуйста, это наше упущение.• Извиняемся за допущенные промахи.• Я знаю, что Ваша работа хорошая, но она не относится к моей теме.• Простите, пожалуйста, мы не использовали Вашу работу. Хотя Ваша работа отличная, но она не совсем относится к нашей теме, и мы решили не использовать.• Не нашла Вашу работу.• Разумеется, Ваши работы являются достойными, но в нашу литературу входят только иностранные источники.• Мы должны принести извинения за это, мы не нарочно пропустили Вашу работу.• Я уже прочитала много литературы, но я не заметила Вашу работу. Это наше упущение. Извините, пожалуйста.• Спасибо. Ваша работа хорошая, но мы не согласны с Вашей точкой зрения. Поэтому мы не взяли.• Спасибо за замечание.	<ul style="list-style-type: none">• Извините пожалуйста. Я прочитала Вашу работу. Я не нашла необходимую информацию для меня.• Я откуда знаю Вашу работу?• Да, я не заметила.• Потому что моя диссертация на фоне китайского языка, надо читать китайскую литературу.• Потому что моя тема на фоне китайского языка. Основная литература – китайская.• Извините за это.• Извините, я не успела читать Вашу работу.• Я знаю Вашу работу, но я не могу согласиться с Вашей точкой зрения, поэтому не использовала.• Что Вы хотите?

Испытуемые ЭГ использовали устойчивые конструкции для разрешения конфликтной ситуации (*Извините пожалуйста, это наше упущение; Извиняемся за допущенные промахи*). Этот факт свидетельствует о том, что большинство испытуемых ЭГ способны найти выход из конфликтной ситуации в случае ее возникновения в реальном общении.

Ответы двух испытуемых КГ (*Я откуда знаю Вашу работу? Что Вы хотите?*) характеризуются повышенной эмоциональностью, которая недопустима в ситуации "на защите" и может привести к непрогнозируемому отрицательному коммуникативному результату.

10. Реплика-стимул: *В тексте Вашей диссертации много опечаток и стилистических ошибок.* Интенция – благодарность за замечания (см. табл. 15).

Таблица 15.

**Реплики-реакции испытуемых ЭГ и КГ в ситуации "на защите"
(благодарность за замечания)**

Реплики-реакции	
ЭГ	КГ
<ul style="list-style-type: none"> • Спасибо за Ваши замечания, мы с благодарностью их принимаем. • Спасибо за замечания. Мы учтём это. • Благодарю за Ваши замечания, мы учтём это в дальнейшем. • Мы учтём Ваши замечания в дальнейшем. • Хорошо, переделаю. • Благодарю за замечание. • Спасибо за Ваши замечания, в будущем мы будем внимательнее. • Благодарю Вас за замечание, мы учтём это. • Спасибо Вам за замечание, мы учтём Ваше замечание. • Спасибо за замечания. Мы с благодарностью их принимаем. 	<ul style="list-style-type: none"> • (Отсутствие ответа). • Спасибо. • И? • Да. Спасибо за внимание. • Извините, меня не интересуют. • Думаю, да. • Да. • Благодарю Вас за замечания. • Вас благодарю.

90% испытуемых ЭГ безошибочно выразили интенцию "благодарность за замечание". Реплики-реакции ЭГ характеризуются унисонной тональностью, коммуникативной активностью в поддержке общения, высокой кооперативностью речевого поведения и соответственно, положительным коммуникативным результатом. Такие диалоги относятся к консентным.

Отметим, что в ответах двух испытуемых КГ содержится отрицательная реакция и диссонирующая тональность, при этом не наблюдается оценочной солидарности коммуникантов (*И?; Извините, меня не интересуют*). Вследствие этого подобный диалог может превратиться в конфликтный. Отсутствие ответа и односложный ответ «Да» означают, что студенты КГ на занятиях по практическому русскому языку не получили знаний о том, как взаимодействовать с преподавателем/научным руководителем в учебно-профессиональном диалоге, предполагающем кооперативность и нейтральную тональность.

Таким образом, в ходе анализа результатов итогового теста мы пришли к выводу, что выражение интенций "несогласие", "выражение своей точки зрения"

и "разрешение конфликта" не вызывает особых затруднений у китайских магистрантов-филологов. Одной из причин коммуникативных неудач является недостаточный словарный запас (невладение лингвистическими терминами), что препятствует выражению своего мнения. Имеется значительное различие в уровне сформированности диалогических умений у испытуемых ЭГ до и после эксперимента. Разработанная нами методика обучения диалогической речи, направленная на развитие умений коммуникативной координации, позволяет китайским студентам-филологам адекватно общаться с преподавателями-носителями русского языка в учебно-профессиональной сфере.

Результаты выполнения итогового теста студентами ЭГ и КГ представлены в *таблицах 16 и 17.*

Таблица 16.

Результаты выполнения итогового теста (часть 1 – на консультации)

Интенции	Количество правильных ответов (в %)	
	<i>ЭГ</i>	<i>КГ</i>
Выражение согласия	80	33
Выражение несогласия	80	77
Выражение своей точки зрения	70	22
Разрешение конфликта	90	55
Благодарность за замечания	90	33

Таблица 17.

Результаты выполнения итогового теста (часть 2 – на защите)

Интенции	Количество правильных ответов (в %)	
	<i>ЭГ</i>	<i>КГ</i>
Выражение согласия	90	33

Выражение несогласия	60	44
Выражение своей точки зрения	80	66
Разрешение конфликта	90	66
Благодарность за замечания	90	44

Как мы видим, большинство испытуемых ЭГ постарались дать развернутые ответы и активно взаимодействовали с тестором. Это означает, что учащиеся в достаточной степени понимают русскоязычного собеседника. Краткие ответы испытуемых КГ можно объяснить прежде всего полным или частичным непониманием предоставляемой информации (*Не знаю; Не понимаю; Не понимаю, что такое интерпретационный диалог*). Такие ответы китайских студентов могут восприниматься носителем русского языка как отказ от продолжения речевого контакта. В том случае, если такой исход разговора не был запланирован студентом, то это можно расценивать как коммуникативную неудачу. Только студенты контрольной группы в некоторых позициях не дали никакого ответа (молчание).

Испытуемые ЭГ употребляли разнообразные конструкции для выражения разных интенций, усвоенные в период экспериментального обучения. В позициях 1-5 (ситуация "на консультации") студенты ЭГ использовали 51% конструкций, представленных в уроках, например: *Спасибо за вопрос, но боюсь, что не могу с Вами согласиться. Я считаю, что материалы национального корпуса ...*; в позициях 6-10 (ситуация "на защите") – 71% конструкций. В КГ испытуемые довольно редко употребляли конструкции, относящиеся к учебно-профессиональному общению.

Кроме того, следует обратить внимание на стилистические особенности реплик-реакций у испытуемых ЭГ и КГ. В ответах студентов КГ содержатся разговорные конструкции, вызывающие негативную реакцию собеседника, поскольку они недопустимы в официальной или полуофициальной ситуациях

общения: *И?*; *Что Вы?*; *Я откуда знаю Вашу работу?*

В целом ответы испытуемых ЭГ отличаются научностью, доказательностью, точностью и логичностью, что соответствует научному стилю речи.

Большинство испытуемых ЭГ строго соблюдали нормы речевого этикета при общении и с научным руководителем, и с членом комиссии/Совета: *Спасибо, моя точка зрения не совсем совпадает с Вашей, поскольку в Национальном корпусе находятся и материалы разговорного языка.* Испытуемые КГ в некоторых случаях пренебрегали этикетными формулами, тем самым сокращая дистанцию с коммуникантом (*С чего Вы это взяли? Я совсем не согласна*), что в реальной ситуации может привести к нежелательному эффекту.

Сравнение результатов обучающего эксперимента представлено в диаграмме 4.

Итоговый тест свидетельствует о том, что уровень сформированности умений коммуникативной координации в учебно-профессиональном общении у студентов в экспериментальной группе вырос в большей степени. Кроме того, разработанная система упражнений позволяет совершенствовать у китайских студентов коммуникативную и профессиональную компетенции.

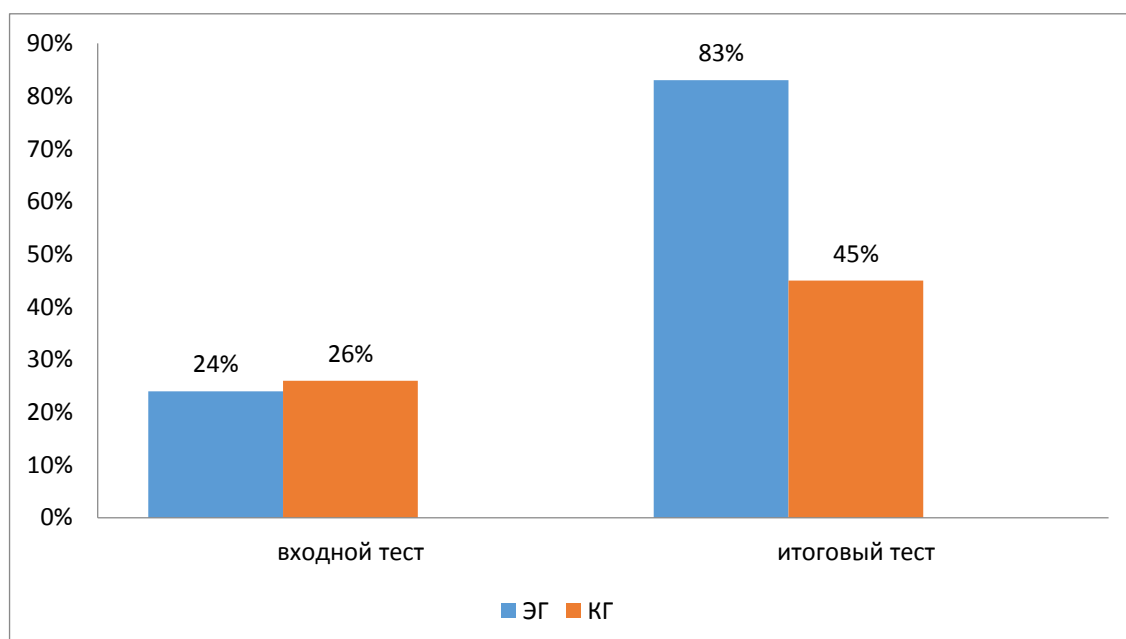


Диаграмма 4. Сравнение результатов входного и итогового тестирования (ЭГ и КГ)

Полученные экспериментальные данные проверялись с помощью критерия t-Стьюдента (см. табл. 18). Для получения эмпирического значения критерия t-Стьюдента была использована формула, предложенная А. Д. Наследовым (Наследов 2004, с. 166).

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

где M_1, M_2 - средняя арифметическая первой сравниваемой группы, σ_1, σ_2 – стандартные отклонения, а N_1, N_2 – размеры выборок.

Количество степеней свободы рассчитывается как $df = N_1 + N_2 - 2$.

Таблица 18.

Сравнение результатов обучающего эксперимента (ЭГ и КГ)

	M	σ	N
Контрольная группа	$M_1=4.56$	$\sigma_1=1.74$	$N_1=9$
Экспериментальная группа	$M_2= 8.3$	$\sigma_2=1.63$	$N_2 =10$

Эмпирическое значение $t_{\text{эмп}}$, полученное по указанной формуле, равно 4.8, $df =17$. Критические значения критерия t-Стьюдента рассчитаны при помощи программы Excel, $p=0.004835$. Таким образом, $p < 0.01$, и следовательно, можно утверждать, что уровень сформированности умений коммуникативной координации у студентов ЭГ достоверно выше, чем у студентов КГ.

Таким образом, математико-статистическая обработка данных эксперимента подтверждает, что результаты эксперимента являются валидными.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

В ходе анкетирования русских преподавателей-научных руководителей было установлено, что они при общении с китайскими студентами-филологами зачастую испытывают значительные трудности: учащиеся не владеют научным стилем речи, плохо понимают русскую устную спонтанную речь, не могут выразить свое мнение, плохо разбираются в теме своей научной работы, не знают способов выражения несогласия с мнением преподавателя.

Результаты входного тестирования зафиксировали недостаточный уровень сформированности диалогических умений у китайских магистрантов-филологов в учебно-профессиональной сфере общения (26,6% в контрольной группе и 24% в экспериментальной группе).

Как показал проведенный нами эксперимент, последовательность разработанных нами диалогических упражнений обеспечивает оптимальное усвоение знаний, которые представлены в доступной и наглядной форме. Внимание акцентируется прежде всего не на презентации нового языкового материала, а на практическом использовании полученных знаний и формируемых умений диалогического общения в учебно-профессиональной сфере. Посредством интерактивных упражнений преодолевается психологический барьер у тех учащихся, которые пассивны или боятся сделать ошибки.

Итоговый тест свидетельствует о том, что уровень сформированности умений коммуникативной координации в учебно-профессиональном общении у студентов в экспериментальной группе вырос в большей степени. Кроме того, предлагаемая система упражнений позволяет совершенствовать у китайских студентов коммуникативную и профессиональную компетенции.

Полученные экспериментальные данные были проверены с помощью критерия t-Стьюдента, математико-статистическая обработка подтвердила их достоверность.

Анализ результатов эксперимента, в котором была использована методика формирования и развития умений коммуникативной координации при обучении

китайских студентов-филологов учебно-профессиональному диалогическому общению на русском языке, позволяет сделать вывод о ее эффективности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном диссертационном исследовании были выявлены основные проблемы, возникающие при обучении китайских студентов-филологов учебно-профессиональному диалогическому общению на русском языке:

- а) нет достаточного словарного запаса (незнание терминов);
- б) отсутствие мотивации к изучению русского языка;
- в) психологический барьер;
- г) отсутствие стратегической компетенции.

Рассмотрен ряд факторов, которые влияют на формирование учебно-профессиональной компетенции у иностранных студентов-филологов: в языковом аспекте – произношение и интонация, лексика и грамматика, межъязыковая интерференция; в лингвострановедческом и страноведческом аспекте – страноведческие фоновые знания, особенности поликультурной языковой личности; в психологическом аспекте – мотивация.

На основе результатов проведенного нами анкетирования русских преподавателей, руководящих научными работами китайских студентов, были сформулированы следующие теоретические выводы:

1) обучение китайских студентов-филологов учебно-профессиональному общению с учётом будущей профессиональной деятельности должно стать одной из приоритетных задач при обучении РКИ на продвинутом этапе (III сертификационный уровень);

2) повышение мотивации китайских студентов к изучению научного стиля речи и уровня их коммуникативной активности способствует успешному учебно-профессиональному общению в реальных условиях;

3) необходимо целенаправленное формирование лингво-профессиональной компетенции;

4) особое внимание должно быть уделено обучению устной научной речи;

5) следует развивать и совершенствовать у китайских студентов умения коммуникативной координации, что позволяет эффективно формировать и коммуникативную и профессиональную компетенции.

Определены следующие компоненты содержания обучения китайских студентов-филологов коммуникативной координации в учебно-профессиональной диалогической речи: *сфера общения; тема и ситуация; тексты; речевые действия, актуальные для учебно-профессионального общения.*

Для выявления языковых особенностей учебно-профессионального общения были отобраны аутентичные диалоги русскоязычных преподавателей и студентов (обсуждение научных работ, ответы на вопросы на защите выпускных квалификационных работ и т.д.). При анализе данных диалогов были установлены *лексические, морфологические, синтаксические особенности:*

- на лексическом уровне: а) употребительность общенаучной лексики; б) насыщенность терминами; в) фрагментарное использование разговорной лексики; г) использование профессионализмов; д) использование специальных слов/словосочетаний, необходимых для логичности изложения; е) отсутствие образных средств; ё) неупотребительность лексики сравнительной степени прилагательных.

- на морфологическом уровне: а) нечастотность употребления сравнительной степени прилагательных; б) употребление местоимений *Вы* и *мы*; в) преимущественное использование глаголов НСВ настоящего времени и глаголов СВ прошедшего и будущего времени.

- на синтаксическом уровне: 1) употребление полных причастий в структуре словосочетания; 2) употребление причастных и деепричастных оборотов; 3) употребление кратких причастий в предикативной функции; 4) вводные слова и конструкции; 5) безличные предложения; 6) обилие сложных предложений; 7) косвенный вопрос с частицей *ЛИ*; 8) широкое использование слов или словосочетаний для аргументации; 9) повтор слов или словосочетаний; 10) неполные предложения, эллиптические конструкции; 11) использование клише, речевых стереотипов и устойчивых словосочетаний.

Выявление языковых особенностей диалогических текстов в учебно-профессиональной сфере общения позволило решить проблему отбора

содержания обучения иностранных студентов-филологов устному общению с преподавателями-носителями русского языка и разработать методику развития умений коммуникативной координации в учебно-профессиональном диалоге (III сертификационный уровень).

Результаты выполнения входного теста, цель которого определение уровня умений коммуникативной координации у китайских магистрантов-филологов, показывали, что средний процент правильных ответов в экспериментальной группе составляет 24%, а в контрольной группе – 26,6%. Это свидетельствует о том, что китайские студенты-филологи не в полной мере владеют диалогическими умениями в учебно-профессиональной сфере общения.

Нами была разработана система упражнений для формирования и развития умений коммуникативной координации в учебно-профессиональном диалогическом общении. Были выделены следующие виды упражнений: *организационные, конструктивные, информационно-обучающие, коммуникативно-стимулирующие, эмоционально-корректирующие, контрольно-оценочные*. Предлагаемая последовательность упражнений не только обеспечивает оптимальное усвоение языковых знаний, но и создает условия для успешного реального учебно-профессионального общения.

Обучение китайских студентов-филологов коммуникативной координации в учебно-профессиональном речевом взаимодействии с носителями русского языка позволяет совершенствовать диалогические умения слушающего: определять тему высказывания собеседника; понимать главное содержание; определять коммуникативные интенции говорящего и др. Кроме того, что особенно важно, умения коммуникативной координации помогают студентам активно выступать в роли говорящего: используя различные языковые средства для выражения разных интенций, свободно вести профессиональный диалог; адекватно реагировать на реплики собеседника, соблюдая речевой этикет; менять речевую тактику с учётом вариативности ситуации общения, добиваясь положительного результата общения и т.д.

Экспериментально доказана эффективность методики обучения китайских

студентов-филологов диалогическому общению на русском языке в учебно-профессиональной сфере (III сертификационный уровень): уровень сформированности диалогических умений вырос в экспериментальной группе на 59% (в контрольной группе только на 19%). Полученные результаты подтвердили гипотезу исследования: повышение уровня сформированности коммуникативной компетентности и профессиональной подготовки китайских студентов-филологов, изучающих русский язык, будет более эффективным, если при обучении учебно-профессиональной диалогической речи развивать умения коммуникативной координации.

Мы видим перспективы исследования в возможности разработки приемов совершенствования диалогических умений у китайских учащихся-филологов на последующих этапах обучения РКИ; в создании профессионально-ориентированных учебных пособий по говорению, предназначенных для китайских учащихся-филологов, изучающих русский язык (III сертификационный уровень).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимова Н. С.* Познавательная самостоятельность студентов // Вестник ТГУПБП. 2012. №3 (51). С.268–272.
2. *Акишина Т. Е.* Философия обучения профессиональному общению в условиях преподавания русского языка за рубежом // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. В 15 т. Т. 10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 31–35.
3. *Алексеева Л. Е.* Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: [метод. пос.]. СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2007. 136 с.
4. *Ален Дж. Ф., Перро Р.* Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 322–363.
5. *Алхазивили А. А.* Психология обучения устной речи на иностранном языке. Тбилиси: Ганатлеба, 1974. 224 с.
6. *Андреева И. В., Балобанова Л.А.* Межкультурная коммуникация: Уч. пособие. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2011. 96 с.
7. *Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
8. *Арутюнова Н.Д.* Истоки, проблемы, категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С.3–43.
9. *Арутюнова Н.Д.* Коммуникация // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Наука, 1992. С. 6–108.
10. *Арутюнова Н. Д.* Некоторые типы диалогических реакций и почему-реплики в русском языке // Филологические науки. 1970. №3. С.44–58.
11. *Арутюнова Н.Д.* Речеповеденческие акты и истинность // Человеческий фактор в языке: коммуникация, модальность, дейксис. М.: Наука, 1992. С.6–39.

12. *Арутюнова Н.Д.* Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1981. Т.40. №4. С.356–367.
13. *Астафурова Т.Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Дисс... канд. пед. наук. М., 1997. 324 с.
14. *Бабаян В. Н., Круглова С. Л.* Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2016. № 3. С. 155–159.
15. *Баграмова Н. В.* Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. СПб.: Изд-во РГПУ, 2005. 221 с.
16. *Балаян А.Р.* Основные коммуникативные характеристики диалога: автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1971. 18 с.
17. *Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян.* Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
18. *Балыхина Т. М.* Некоторые проблемы обучения магистров-филологов и пути их решения / Мат-лы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. С. 32–42.
19. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
20. *Балыхина Т. М.* Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: Методологические проблемы: Дисс. ... д-ра. пед. наук. М., 2000. 476 с.
21. *Балыхина Т.М., Игнатьева О. П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Уч. пос. М.: Изд-во РУДН, 2006. 195 с.
22. *Баранова И. И.* Актуальные проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения // Интернационализация региональных вузов: тенденции, стратегия, пути развития: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 50-летию

подготовки спец. для заруб. стран в Волгоград. гос. тех. ун-те Волгоград, 23-25.10.2012 г. / ВолгГТУ ; ред. *Н. Ю. Филимонова*. Волгоград: Изд-во ВолгГТУ, 2012. С. 192–199.

23. *Басовский Л.Е.* Менеджмент: Уч. пос. М.: ИНФРА-М, 2003. 216 с.

24. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 229 с.

25. *Бим Е. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника (опыт системно-структурного описания). М.: Русский язык, 1977. 288 с.

26. *Блох М.Я., Поляков С.М.* Строй диалогической речи. М.: Прометей, 1992. 153 с.

27. *Богданов В.В.* Речевое общение: прагматические и семантические аспекты. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. 87 с.

28. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Калинин, 1986. 86 с.

29. *Бодалев А.А.* Личность и общение. М. Избранные психологические труды. Изд. 2-е, перераб. М.: Международная педагогическая академия. 1995. 328 с.

30. *Бондаренко О.Р.* Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке / Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе: сб. науч. тр. МГЛУ. Вып. 370. М.: МГЛУ, 1991. С. 38–48.

31. *Борисова И.Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: Изд-во КД «ЛИБРОКОМ», 2009. 320 с.

32. *Боровкова Е.Е.* Формирование межкультурных коммуникативных умений: Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996. 199 с.

33. *Брудный А.А.* О проблеме коммуникации // Методологические основы социальной психологии / [отв. ред. *Е.В. Шорохова*]. М.: Наука, 1975. С.165–182.

34. *Васильева И. И.* Психологические особенности диалога: автореф. ... канд. психол. наук. М., 1984. 16 с.

35. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Катаева Е.* Русский язык и культура речи: Уч. пос. для вузов. 12-е изд. Ростов н/Дону: Феникс, 2005. 544 с.

36. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Уч. пос. / [Под ред. *В.А.*

- Сластенина*]. М.: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
37. *Винокур Т.Г.* К характеристике говорящего. Интенция и реакция // *Язык и личность*. М.: Наука, 1989. С. 11–17.
38. *Власян Г. Р.* Прагматический подход к изучению диалогической речи // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010. № 2 (023). С. 102–110.
39. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Изд-во: "Лабиринт". 2012. 352 с.
40. *Вялюков М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.
41. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. М: АРКТИ Глосса, 2000. 165 с.
42. *Гаманко Р.А.* Коммуникативная задача профессионального общения на иностранном языке студентов технического вуза // *Международный журнал экспериментального образования*. 2010. № 1. С. 18.
43. *Гафт Р.И.* Диалогические реакции как отражение восприятия речевого акта // *Диалоговое взаимодействие и представление знаний: Сб. науч. тр.* Новосибирск: Изд-во НГУ, 1985. С. 110–126.
44. *Гез Н. И.* Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения // Тезисы докл. на Всесоюзной научной конференции «Коммуникативные единицы языка». М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 2004. С. 124.
45. *Гез Н.И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С.19–23.
46. *Гез Н. И., Ляховицкий М.В., Миролубов А. А., Фоломкина С.К., Шатилов С. Ф.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М.: Высшая школа, 1982. 373 с.
47. *Гордон Д., Лакофф Дж.* Постулаты речевого общения // *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 276–302.
48. *Грайс Г.П.* Логика и речевое общение // *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 16. М.: Прогресс, 1985. С.217–230.
49. *Грищева В. В.* Особенности семантической избыточности в диалогическом

- тексте (на материале интервью) // Вестник МГЛУ. 2011. № 623. С.122–131.
50. *Громова Н.М.* Деловое общение на иностранном языке: методика обучения. М.: Магистр: ИНФРА-М, 2010. 246 с.
51. *Гроздова Л.В.* Явление прагматической транспозиции, классификация косвенных высказываний и теория речевой интенции // Текст. Дискурс. Коммуникация: Коллективная монография / [под ред. *Е.Н. Рядчиковой*]. Краснодар: Изд-во КубГУ, 2003. С.56–80.
52. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
53. *Демьянков В.З.* Конвенции, правила и стратегии общения: (Интерпретирующий подход к аргументации) // Изв. АН СССР. Серия лит-ры и языка, 1982. Т.41. №4. С.327–337.
54. *Демьянков В.З.* Тайна диалога // Теоретические проблемы и методы исследования: Сб. науч.-аналитических обзоров. / Отв. ред. *Безменова Н. А.* М.: ИНИОН, 1991. С. 10–44. (Серия "Теория и история языкознания". АН СССР, ИНИОН).
55. *Долженков В. Н.* Семантико-прагматические характеристики словесной оценки речевого поведения партнера в диалоге: на материале английского и русского языков: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2011. 171 с.
56. *Дэвидсон Д.* Общение и конвенциональность // Философия. Логика. Язык. М.: Прогресс, 1987. С. 213–233.
57. *Елухина Н. В.* Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. 2002. №3. С.9–13.
58. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 370 с.
59. *Журавлева Л.С.* и др. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингводидактическое описание целей и содержания обучения. М.: Русский язык. Курсы, 2007. 56 с.
60. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. 382 с.
61. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата

- образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.34–42.
62. *Зимняя И. А.* Психология обучения говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. С.32–56.
63. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
64. *Зюкина З. С.* Коммуникативно-речевая активность студентов-билингвов, виды и критерии ее определения // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. №4. С.46–51.
65. *Игнатьева Е.Ю.* Технологии профессионально-ориентированного обучения: Уч.-мет. пос. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2002. 67 с.
66. *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1981. 94 с.
67. *Изаренков Д.И., Чонг Зо Нгуен.* Сферы общения как лингвометодическая категория. Исчисление сфер общения // Лингвистические и лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному: сб. ст. М.: РУДН, 1997. С.94–103.
68. *Илюхина Н. А., Голубков С. А.* Формирование профессиональной компетенции студентов-филологов // Вестник СамГУ. 2012. №5. С.21–26.
69. *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: Дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 1999. 560 с.
70. *Карасик В. И.* Коммуникативная тональность // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2008. №4. Владикавказ, 2008. С. 20–29.
71. *Карасик В.И.* Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 333 с.
72. *Каргина Е.М.* Создание естественных речевых ситуаций при обучении устной иноязычной речи // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11 (38). С.77–81.
73. *Кашилев С. С.* Диалог в педагогическом процессе // Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2014. № 1. С.7–16.
74. *Климова О.В.* Коммуникативная компетенция как ядро профессиональной деятельности юриста // Вестник ЮУрГУ. 2008. №13 (113). С.98–102.
75. *Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В.* Функциональные типы русской

речи. М.: Высшая школа, 1982. 223 с.

76. *Колтунова М. В.* Язык и деловое общение нормы. Риторика. Этикет. М.: Экономика, 2000. 271 с.

77. *Космачева Л. М., Коровушкина Е. А.* Студентоцентрированное образование как условие реализации основных образовательных программ ВПО // Вестник РМАТ. 2011. №2 (2). С.101–104.

78. *Красильникова Е.В.* Лингво-профессиональный аспект формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих экскурсоводов в системе послевузовской переподготовки // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. №1. С.79–82.

79. *Красильникова Е. В.* Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2011. 23 с.

80. *Кривоносова Е. В.* Особенности обучения взрослых иностранному языку // Труды БГТУ. 2013. № 5. История, философия, филология. С. 189–191.

81. *Крысин Л. П.* Речевое общение и социальные роли говорящих: Социально-лингвистические исследования / [под ред. *Крысина Л.П., Шмелева Д.М.*]. М.: Наука, 1976. С.42–52.

82. *Кулаженко Н. В.* Урок научного стиля как реализация коммуникативно-направленного метода в обучении иностранных учащихся // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: тез. докл. XVII Международной науч.-практ. конф. Минск: БГМУ, 2007. С.142–143.

83. *Лебедев О.Т.* Основы менеджмента: Уч. пос. 2-е изд., доп. СПб.: «МиМ», 1998. 192 с.

84. *Леонтьев А. А.* Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / В сб.: Вопросы порождения речи и обучения языку (под ред. *А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой*). М.: Изд. МГУ, 1967. С. 6–17.

85. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: уч. пос. М.: Наука, 1999. 287 с.

86. *Леонтьев А. А.* Психология общения. М.: Смысл, 1997. 236 с.

87. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. труды. М.: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 448 с.
88. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
89. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 340 с.
90. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы, эмоции // Психология эмоций. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. С. 162–172.
91. *Ли Дань.* Методика обучения профессиональному общению студентов-филологов на русском языке в социокультурных условиях Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 19 с.
92. *Ли Минь.* Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления: Дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 222 с.
93. *Ли Вэньган.* Профессиональная подготовка китайских студентов по русскому языку: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012. 203 с.
94. *Ломов Б. Ф.* Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии: Сб. науч. статей / Отв. ред. *Е.В. Шорохов*. М.: Наука, 1975. С. 124–135.
95. *Маркова В. А.* Обучение диалогической речи иностранных учащихся (возможные подходы и способ подачи материала в новом учебнике для студентов-филологов) // Слово. Грамматика. Речь: Сб. научно-методических статей по преподаванию РКИ. Вып. XIII. М.: МАКС Пресс, 2012. С. 192–203.
96. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директ-Медиа, 2008. 392 с.
97. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов и др. / [Под ред. проф. *А.Л. Бердичевского*]. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
98. Методика преподавания русского языка как иностранного: Для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / [Под ред. *А.Н. Щукина*]; Ин-т рус.

- яз. им. А.С. Пушкина. М.: Русский язык, 1990. 232 с.
99. *Мильруд Р. П., Максимова И. Р.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2000. №4. С.9–16.
100. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
101. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
102. *Мишанкина Н.А.* Прагматика научного дискурса // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. 2(24). С.126–133.
103. *Морозов А. В.* Деловая психология. Курс лекций: Уч. пос. для вузов. СПб.: Союз, 2000. 576 с.
104. *Московкин Л. В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения: (Рус. яз. как иностр., нач. этап). СПб.: СМИО Пресс, 1999. 188 с.
105. *Наследов А. Д.* Математические методы психологических исследований. Анализ и интерпретация данных. Уч. пос. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
106. *Орлова Е.В.* Интерактивные упражнения при обучении русскому языку в вузе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент: Журнал для администрации управлений образования и руководителей образовательных учреждений. 2017. № 4 (55). С. 74–80.
107. *Панферов В.Н.* Психология общения // Вопросы философии. 1971. № 7. С. 126–131.
108. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
109. *Пассов Е.И.* Системность упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе. 1977. № 6. С. 39–45.
110. *Полуйкова С. Ю.* Современный просветительский дискурс: когнитивно-прагматический аспект // Вестник Череповецкого государственного университета. Филологические науки. 2012. № 2. Т. 1. С. 106–109.
111. *Рогова А. В.* Стратегии и тактики межкультурной лингводидактики как инновационной основы обучения русскому языку: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012. 205 с.

112. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
113. *Сальная Л. К.* Обучение устному научному общению // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. №10. С.130–137.
114. *Семененко Л.П.* Аспекты лингвистической теории монолога. М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 1996. 323 с.
115. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 248 с.
116. *Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А.* Речевая ситуация как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. 1966. № 4. С. 3–4.
117. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
118. *Соловьева О. В.* Обратная связь в межличностном общении. М.: Изд-во МГУ, 1992. 109 с.
119. *Стернин И.А.* Введение в речевое воздействие. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. 252 с.
120. *Стернин И. А.* Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: РАНИЯ, 1996. С.97–112.
121. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 544 с.
122. *Стрельчук Е.Н.* Русская речевая культура иностранных бакалавров негуманитарных специальностей: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 208 с.
123. *Сурыгин А. И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2000. 230 с.
124. *Сусов И. П.* Личность как субъект языкового общения // Личностные аспекты языкового общения: Межвуз. сб. науч. тр./ Отв. ред. *И.П. Сусов*. Калинин: Изд-во КГУ, 1989. С. 9–16.
125. *Сухих С. А.* Языковая личность в диалоге // Личностные аспекты языкового общения. Калинин: Изд-во КГУ, 1989. С.82–87.
126. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / [Под ред. *Климентенко А. Д., Мирялобова А. А.*]. М.: Педагогика, 1981. 455 с.
127. *Тихомирова Е.В.* Контроль владения диалогической

формой устного официального общения (франц. язык, неяз. вуз): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 258 с.

128. *Ушакова Т. Н.* О механизмах вербальных процессов человека // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т.6. №1. С. 99–113.

129. *Фатеева Ю.Г., Чепурина Н.А.* Коммуникативный принцип обучения говорению иностранных студентов // Обучение и воспитание: методика и практика. 2014. № 14. С. 53–57.

130. *Федотова Н. Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. СПб.: Златоуст. 2016. 192 с.

131. *Филонов Л.В.* Стратегия контактного взаимодействия и проявление личности / В кн.: Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976. С. 296–318.

132. *Фролова Т. П.* Комплекс упражнений в обучении иноязычной диалогической речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной информации // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Т. 22. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. № 2. С. 191–196.

133. *Фролова Т.П.* Речевая ситуация как основа моделирования диалогического взаимодействия на иностранном языке // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XXVI Междунар. науч.-практ. конф. / [под общ. ред. С.С. Чернова]. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. С. 303–305.

134. *Фурманова В.П., Латеган Э.А.* Специфика и место ритуала в иноязычном общении // Информативная динамика текста в коммуникации: Сб. научных трудов. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1999. С. 109–112.

135. *Харзеева С. Э., Аникина А. И., Кутузова Г. И.* Обучение иностранных студентов навыкам владения научным стилем речи // Научный вестник МГТУ ГА. 2005. № 94 С.181–183.

136. *Чахоян Л.П., Пароян Ш.А.* Взаимодействие интенций как фактор, определяющий типы межличностного общения // Личностные аспекты языкового общения. Калинин: Изд-во КГУ, 1989. С.67–74.

137. *Чеснокова М.П.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 2 изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132 с.
138. *Шаимова Г. А., Абдуразакова Ш. Р.* К трактовке терминов «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2013. №11. С. 689–691.
139. *Шатилов С.Ф.* Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Л.: ЛГУ, 1985. 56 с.
140. *Шатуновский И.Б.* Шесть способов косвенного выражения смысла // Семантика и прагматика языковых единиц: Межвуз. сб. науч. тр. Калуга: КГУ, 2004. С. 262–264.
141. *Шведова Н. Ю.* К изучению русской диалогической речи. Реплики-повторы // Вопросы языкознания. 1956. № 2. С. 67–83.
142. *Шейлз Д.* Коммуникативность в обучении современным языкам. Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. 349 с.
143. *Шестоперова Л.* Языковая подготовка аспирантов // Высшее образование в России. 1999. №3. С. 78–80.
144. *Ширс А.* Подготовка преподавателей курса менеджмента. Учеб. пособие. Пер. с англ. А. В. Бегровой и И. В. Бегрова. М.: Изд-во: НФПК, МЦФЭР, 1997. 176 с.
145. *Штульман В.М.* Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1971. 144 с.
146. *Шустикова Т. В.* Обучение речевому общению в учебно-научной сфере (к истории вопроса) / В сб. Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. Сб. ст. М.: МГОУ, 2017. С. 209–215.
147. *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В., Шоркина Е.Н.* Лингвистическая компетенция как основа иноязычной коммуникации (Первый сертификационный уровень) // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: Сборник статей: В 2 томах. Отв. ред. *Румянцева Н.М.* М.: РУДН, 2014. С.326–332.
148. *Шустикова Т.В., Журкина Н.В.* Системное обучение иностранных студентов речевому общению в учебно-научной сфере (Предвузовский этап) //

Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2011. №3. С. 37–42.

149. *Щеголева О.Н.* Компетентностная парадигма обучения иностранному языку в контексте современной лингводидактики // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII). Пятигорск: ПГЛУ, 2005. С. 152–153.

150. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Уч. пос. для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

151. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам. Теория и практика: Уч. пос. для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

152. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / [Под ред. *А.Н. Щукина*]; Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М.: Русский язык, 1990. 232 с.

153. *Щукин А.Н.* Компетенция или компетентность: взгляд методистов на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2008. № 5. С. 14–21.

154. *Якубинский Л.П.* Избранные работы: Язык и его функционирование / Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1986. С. 17–58.

155. *Bachman L.* Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

156. *Canale M. & Swain M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. P. 29–31.

157. *Dijk T. A. van.* Ideology: A Multidisciplinary Approach. L.: Sage, 1998. 308 p.

158. *Dijk T. A. van.* Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague / Berlin: Mouton, 1981. Pp. xii + 331.

159. *Franke W.* Taxonomie der Dialogtypen: eine Skizze // Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung. Munster, 1986. S. 86–101.

160. *Hymes D.* On Communicative Competence / In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

161. *Zuo Si Min.* Hanyu yuyongxue Zheng Zhou: He Nan renmin chubanshe, 2000. 210 p.

162. *Ye Fei Sheng, Xu Tong Qiang.* Yuyanxue gangyao Di 3 ban. Beijing: Beijing

дахуе chubanshe, 1997. 254 p.

СЛОВАРИ, ЭНЦИКЛОПЕДИИ

163. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

164. *Жеребило Т.В.* Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань: ООО "Пилигрим". 2010. 486 с.

165. *Львов М. Р.* Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. 272 с.

166. Русский язык. Энциклопедия. Гл. ред. Караулов Ю.Н. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. 721 с.

167. Словарь социолингвистических терминов. Отв. ред.: доктор филологических наук *В.Ю. Михальченко*. М.: РАН. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. 2006. 312 с.

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

168. *Астафурова Т. Н.* Компетентностный подход к обучению магистров иностранному языку // Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка в системе довузовской и вузовской подготовки: Материалы междунар. науч.-практ. интернет-конференции. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. С. 171–180. [Электронный ресурс]. — URL: <http://new.volsu.ru/forum/forum50/topic238/> (Дата обращения: 10.12.2017).

169. *Костикова Л. П.* Лингвосоциокультурный подход к преподаванию иностранных языков // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2008. № 20. [Электронный ресурс] — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvosotsiokulturnyy-podhod-k-prepodavaniyu-inostrannyh-yazykov> (Дата обращения: 23.12.2016).

170. *Кошелева Е.Ю., Пак И.Я, Чернобыльски Э.* Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. 2013. №2. С.258. [Электронный ресурс] — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (Дата обращения:

07.03.2017).

171. *Омурбекова Ч. У., Ногоева Ч. А., Жаилганова Ж.* Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Вестник Исыкульского государственного университета. Филологические науки. 2014. №37. [Электронный ресурс]. — URL: http://nbisu.moy.su/_ld/27/2761_IGU_OMURBEKOVAC.pdf (Дата обращения: 18.12.2016).

172. *Попова Т.И.* Повтор как средство координации речевого поведения собеседников в официальном публичном диалоге // Труды международной конференции «Диалог'2006» (Москва). С. 440–444. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.dialog-21.ru/dialog2006/materials/html/Popova.htm> (дата обращения: 10.11.2017).

173. *Прохорова Т. Н.* Психолого-прагматические особенности учебной диалогической речи на иностранном языке. [Электронный ресурс] — URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/7502/1/Prokhorova_Psikhologo-pragmaticheskie.pdf (Дата обращения: 06.08.2017).

174. *Сидоров Е.В., Шепелева Н.Г.* Прагматические особенности референции в диалогическом дискурсе // Уч. зап. Рос. гос. социального университета. 2009. №1. С. 260–265. [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticheskie-osobennosti-referentsii-v-dialogicheskome-diskurse> (Дата обращения: 10.07.2017).

175. Толковый словарь по психологии. 2013. [Электронный ресурс]. — URL: http://psychology_dictionary.academic.ru (Дата обращения: 22.12.2016).

176. *Янченко В.Д.* Принцип наглядности и его реализация в обучении русскому языку китайских студентов-филологов / Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4-8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 2174–2177.

177. <http://ens.mil.ru/science/publications/more.htm?id=10512216@cmsArticle> (Дата обращения: 09.12.2016).

178. <http://www.pravda.ru/culture/literature/11-11-2010/1057017-chinarussian-0/>

(Дата обращения: 22.01.2017).

179. <http://pnu.edu.ru/ru/news/2016-06-15-china2/> (Дата обращения: 17.05.2017)

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

180. Беседа с научным руководителем: Аспект «Научная речь». Методические указания и задания для самостоятельной работы иностранных аспирантов / Сост. Д.А. Щукина. СПб.: Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2015. 35 с.

181. Грекова О.К., Кузьминова Е.А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат: учеб. пособие / [под ред. О.К. Грековой]. 6-е изд., доп. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 296 с.

182. Кузнецова Н.А. Русский язык. Научный стиль. Учебно-методическое пособие для иностранных учащихся. Минск: Белгосуниверситет, 2010. 59 с.

183. Лантева О.А., Скорикова Т.П., Краевская Н.М., Акишина Т.Е., Гейченко Е.И. Обучение устной научной речи: теория и практика. Учебно-методическое пособие. М.: Билингва, 2000. 80 с.

184. Основы научной речи. Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.

185. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2010. 152 с.

186. Шишков М.С. Научный стиль речи: учеб. пособие для иностранных студентов магистратуры лингвистического профиля. СПб.: Свое издательство, 2012. 80 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

(образцы диалогов для констатирующего среза)

I. Обсуждение темы реферата по истории педагогики.

Преподаватель: Давайте обсудим тему реферата? Какая у вас тема/ Цянь?

Аспирантка: Я бы хотела писать об истории функциональной грамматики или развитии функциональной грамматики.

П.: Это связано.../ но я думаю/ что даже история... Давайте сделаем так / не история развития функциональной грамматики/ а история функционального/ или развитие функционально-грамматического подхода/ да?

А.: А можно ещё раз?

П.: Развитие функционально-грамматического подхода в преподавании русского языка как иностранного// Понятно/ о чём я говорю?

А: Развитие функционально...

П.: Функционально-грамматического подхода/ то есть Вы будете в каждом параграфе рассматривать какие-то общие вещи/ да? И обязательно какие в это время/ какое было влияние этой теории на методику/ понимаете? Например/ если восьмидесятые годы/ то будет книга Милославского/ или например/ книги Майи Владимировны Всеволодовой/ знаете Вы это имя? Нет? Вы учились в Москве/ не знаете Всеволодову? Ай-ай-ай!

А.: (смеется от неловкости)

П.: Вот/ а в ... например в наше время/ да? Вы тоже что-то там возьмёте/ книги Всеволодовой/ Панкова/ и что касается влияния на методику/ возьмёте вот эту книгу/ толстую/ книга "Грамматики"/ есть у вас такая книга?

А.: Да.

П.: Вот я думаю/ что Вы начнёте от восьмидесятых годов/ если выделите/ но у Вас там много не получится/ этап-два у Вас будет не больше.

А.: Да/ этапа два.

П.: Я не знаю/ может быть и больше// Это всё зависит от того/ что и как / и как это претворялось в жизнь/ но это интересно! Эта тема интересная! Так/ вы мне прислали письмо?

А.: Да//

П.: И чего вы там прописали?

А.: Тематическое направление//

П.: Это понятно//

А.: Но это...//

П.: Тему/ выступление...

А.: Тема/ эта тема/ магистерской диссертации.

П.: Вашей? //

А.: Да//

П.: Ну не надо этого//

А.: Хорошо//

П.: У вас уже другая тема/ понимаете? // У вас другое направление// Поэтому это хорошо/ что у вас это есть/ Но давайте по-своему/ возьмите какие-то/ допустим статьи/ ну вот если вы хотите/ я вам рекомендую очень хороший сборник/ правда/ там язык уже немножко устарел/ но автор очень известный/ Лев Владимирович Щерба//

А.: Да//

П.: Знаете? Да? //

А.: Да//

П.: И у него сборник статей/ самый его известный «Язык, языковая система и речевая деятельность» // Если Вы вот сейчас его возьмёте/ Вы его за неделю проанализируете/ очень быстро/ может быть/ он есть в интернете/ тогда вам вообще проще/ Вы сможете по ключевым словам / забудёте слово "если"//

А.: Хорошо//

П.: "При"/ ещё там что-то/ я не знаю// Вы лучше меня должны уже это знать// И тогда будет очень хорошая тема/ как там условная конструкция/ да? В научных статьях академика Щербы//

А.: Хорошо//

П.: Замечательно, замечательно//

А.: Спасибо вам большое//

II (обсуждение темы реферата по истории педагогики)

П.: С вами мы беседовали?

А.: Да/ но у меня такой вопрос/ опять появился//

П.: Давайте //

А.: У меня тема "Культуроведческое направление в методике преподавания иностранных языков"/ но мне кажется там про историю ничего нет//

П.: Как нет? // Где нет?

А.: А?

П.: Где нет про историю?

А.: То есть это тоже такие исторические этапы? // Да?

П.: Это вы сами должны выделить исторические этапы//

А.: А-а-а // то есть...

П.: Это никто вам не скажет/ это вы сами //

А.: То есть в разных исторических этапах/ как они развиваются?

П.: Конечно! Смотрите/ лингвострановедение это начинается в 60-70 годы/ а лингвокультурология / 90 годы/ теория межкультурной коммуникации / это последние там 20 лет//

А.: Понятно//

П.: Всё!

А.: Понятно!

П.: Всё ложится хорошо// Но никто за вас это не сделает/ это вы сами должны это сделать//

А.: Да, конечно!

П.: То есть ваша задача / прочитать материалы/ какие были идеи/ изложите их/ изложите по этапам/ вот и всё!

А.: Понятно!

П.: Поняли?

А.: Да! Спасибо//

П.: Начнёте потихоньку работать...

А.: Да/ хорошо/ будем работать. Спасибо Вам// До свидания!

П.: До свидания! До свидания!

III (обсуждение текста обоснования темы)

П.: Включили?

А.: Да//

П.: Значит/ первая часть/ Вы должны поставить / написать об актуальности этой темы.

А.: Да//

П.: Актуальность / да?//

А.: Да//

П.: То есть / вы должны поставить проблему и сказать / что её надо решать //

А.: (Кивает головой.)

П.: Вот здесь / то что / вы говорили на сегодня/ о том / что на начальном этапе / довольно трудно китайцам изучать русский язык из всех разных причин // Да? //

А.: Да //

П.: И в частности очень сложно / трудно усваивать и фонетику / и лексику/ и нужны интересные тексты / которые мотивировали бы учащихся / была бы мотивация / вот... И вот вам кажется / что такими текстами могли бы быть тексты сказок / русских сказок о животных / надо писать / почему вам так кажется // Да? //

А.: Да //

П.: Вам так кажется / потому что / во-первых / это текст короткий / небольшого объёма// во вторых / они простые / да?// В-третьих / сюжеты очень похожи на сюжеты сказок других народов / да? // В-четвёртых / они содержат лексику / необходимую для развития умения бытового общения / да? // И это значит / что быстрое прочтение / усвоение этих самых сказок позволит и соответственно продвинуться в коммуникативной компетенции у студентов // То есть сразу можно реализовать несколько целей/ да? // Цель формирования интереса / цель коммуникативная, цель страноведческая / общеобразовательная / да? // И так далее / так далее // Вот что вы должны написать / это будет у вас на страничку / может

быть на полторы и может быть / на 2 / я не знаю // Второе / вы должны написать о степени изученности этой проблемы // Вот здесь я вам кое-что подсказал / но вообще надо завести в интернет / например / в "Яндекс" // Так пишите //

А.: Да//

П.: Значит, Вы должны под "Яндексом" набрать / например /там/ обучение русским сказкам / обучение русскому языку на материале русских сказок/и посмотрите какие там существуют работы/ сейчас я посмотрю/ вот щас /секундочку/ вот это степень изученности / поняли вы? //

А.: Да//

П.: Это очень важный момент для... // Так/ щас/ одну секундочку... Так / это вы написали? //

А.: Да//

П.: Дальше Вы должны сделать какой-то вывод об актуальности / но если Вы не сделаете / в общем ничего страшного// Главное / что Вы напишите вот это/ вот это будет понятно/да? // Потом описывают так называемый объект/ предмет исследования/ но Ваш объект исследования/ это видимо будет процесс обучения китайских студентов русскому языку на материале русских сказок / а предмет...

А.: Русских сказок о животных или?

П.: О животных/ да-да-да/ тут всё подробно/ а что касается предмета / то предмет будет/ собственно какой/ну там содержание/ принципы и приёмы обучения/ вот//

А.: Приём? //

П.: Да, обучение китайских студентов...

А.: Потом? //

П.: Всё будет тоже самое// Дальше надо будет писать// взять просто какой-нибудь реферат / посмотреть как пишутся/ цели пишут/ вот/ ну/ цель понятно/ разработка этой методики/ гипотеза/ гипотеза это предположение о том / что учебный процесс будет лучше/ если мы будем/ эффективнее будет/ если мы будем использовать вот это материал/ да? //

А.: Да//

П.: Вот / задача исследования/ здесь обязательно надо предусмотреть две-три задачи / разработку теоретических основ/ четвёртая задача/это будет разработка самой методики/ да? // И пятая будет/ знаете что/ пятая? // Экспериментальная проверка этой методики//

А.: Экспериментальная? //

П.: Экспериментальная проверка этой методики// И вот это самое главное / это вы должны это писать/ вы можете взять / у вас есть какой-то автореферат как образец?

А.: Нет.

П.: Ну вот жалко / что вы мне это не сказали раньше / я бы вам принёс из дома // Но вы можете в "Яндексе" найти любой автореферат по методике / а здесь что ещё можно писать / ну научная новизна, вы пока не знаете/ это не задача//

А.: А уже новизна...

П.: Да/ это отдельный пункт/ предполагаемая научная новизна/ то/ что вы предполагаете / но вот она будет состоять из каких-то научных положений/ которые вы установите / я надеюсь/ да? //

А.: Надеюсь/ да//

П.: Вот/ и собственно тоже самое/ теоретическая значимость и практическая значимость/ теоретическая значимость/это какой вклад в науку/ а практическая значимость/это какой вклад в практику обучения//

А.: Да//

П.: Ну вот так/да? //

А.: Теоретическая значимость и практическая значимость...

П.: Да/ постарайтесь это написать и поскорее/ и пришлёте мне/ и я тогда посмотрю // Пока всё с вами? // Пока всё понятно? //

А.: Всё понятно/ то есть/ это то/ что мне нужно писать...

П.: То/что я вам сейчас продиктовал/ вот Вы сказали/ что вам надо обоснование/ пишите/ я думаю / что Вы напишете/ что это будет 7 страниц/ но если Вы это напишите/ хотя бы 5 страниц/ этого будет достаточно//

А.: Хорошо//

П.: Так/ну этого мало/ здесь после этого ещё список литературы/ хотя бы страничку/ или на две страничке, вот список литературы/ легче всего знаете как сделать / найти какой-то автореферат по методике преподавания русского языка как иностранного/ что-нибудь близко к вам/ художественный текст/ фольклорный / Вам надо список/ хотя бы там 20-30 работ / всё Вам понятно?

А.: Всё понятно//

П.: Всё идите трудитесь / если что-то не понятно/ звоните //
А.: Спасибо вам большое! //
П.: Я жду ваши материалы//
А.: Всего хорошего/ до свидания! //

IV (обсуждение материала исследования)

П.: Мы сейчас посмотрим рецепты китайских кухни / вот/ смотрите/ тут же инфинитив и императив в основном//

М.: Да//

П.: Смотрите/ есть речевой жанр меню//

М.: Да//

П.: Вот тут кусок/ такой / здесь / вот тут только про чай / я вижу// Нет/ речевой жанр меню в русской, французской и американской лингвокультуре //

М.: Да...

П.: Вот тут речевой жанр меню// Пожалуйста/ если хотите / надо будет найти эту книжку/ её прочитать обязательно/ видите/ русская, французская и американская/ у нас будет китайская / это будет хорошо// Вы тогда попробуйте найти эту книжку/ хорошо? Вот это книжка "Речевые жанры в диалоге культур"/ я думаю/ что эту книжку можно в интернете купить/ если она не дорогая/ скачать тут можно//

М.: Хорошо.

П.: Ладно это вы дома попробуйте её найти/ хорошо?

М.: Хорошо, хорошо.

П.: Давайте Вы в этих днях хорошо посмотрите/ может быть/ хотите да? / у нас будет речевой жанр меню в русской и китайской лингвокультуре/ пожалуйста/ можно будет сравнить//

М.: Надо менять тему/ да?

П.: По-моему/ я ещё не знаю/на кафедре ещё не утвердили/ я не знаю/ вы же позже приехали/ поговорю со Светланой Владимировной/ что Вам больше хотите / эту или эту?

М.: Мне всё равно/ я хочу/ чтобы в моей диссертации была какая-то новизна, что-то новое...

П.: Понятно/ если что здесь надо писать всё-таки про китайскую кухню/ тогда это не будет новизна/ да?

М.: Да/ вот эти вещи/ есть люди писали об этом/ да? Или Вы не знаете?

П.: Ну в её диссертации/ этой женщины есть/ но всё про что вы/ это не тематика/ всё про что вы писали/ поэтому тут всё равно будет так/ что кто-то писал // Новизну мы придумаем/ пока/ сейчас Вам срочно будет найти и читать/ да?

М.: Да-да-да//

П.: Можно здесь меню параграф сделать/ да? Отдельно? Я считаю/ что здесь рецепт посвящён китайской кухне//

М.: Да//

П.: Я считаю/ что надо взять текст на русском языке посвящённый китайской кухне//

М.: Только о китайской кухне// а русская кухня / не надо писать/ да?

П.: Зачем? Про русскую кухню уже писали/ а мы напишем про китайскую кухню на русском языке//

М.: Да...//

П.: Мы можем написать кусок про русскую кухню/ мне просто кажется/ если мы напишем какие-то/ понимаете/ представляете? Сколько рецептов в интернете? Представляете? Море! А если мы возьмём только китайскую/ мы сузим это//

М.: Да//

П.: Нам не надо столько материала/ ну хорошо/ мы можем взять/ но как хотите // А что Вы волнуетесь? Мы можем взять часть про китайскую кухню/ потом взять русскую/ сравнить их/ давайте так сделаем? Чтобы Вам было спокойно//

М.: А как Вы считаете?

П.: Что?

М.: Эта тема/ об этих вещах писать можно/ да?

П.: Да//

М.: Можно я пишу // об этих вещах/ только вот придумаю что-то немножко новое/ и добавить? Можно?

П.: Вы мне пришлёте// У нас с вами проблема только одна/ какой материал взять/ большой/ про всё или ограничить только китайской/ понимаете? Вопрос просто выбрать материал/ всё остальное будет то же самое/ что мы не писали// Всё равно там у нас будет речевой жанр или теория речевого жанра / вот эти языковые особенности и так далее//

М.: Понятно //

П.: Просто вопрос / итальянскую кухню мы берём или китайскую / или китайскую/ русскую и японскую// Но это вопрос номер два/ а не номер один/ понимаете?

М.: Понятно/ я думаю/ что рецепты разных стран / будут одинаковые/ например положить что что/ добавить что что//

П.: Мы возьмём вот это/у нас новизна будет материал/ мы с вами проанализировали/ мне кажется/ как раз хорошо/ что новизна будет/ что мы проанализировали вот эту китайскую кухню//

М.: Понятно//

П.: Ладно/ Вы напишете/ и пришлите/хорошо?

М.: Хорошо/ спасибо Вам//

П.: Не за что//

М.: До свидания!

П.: Всё/ я жду//

V (обсуждение текста магистерской диссертации)

П.: Прочитали? //

М.: Да//

П.: Вы сейчас над чем работаете? //

М.: Я сейчас.. я хочу ещё добавить что-то в истории содержания изучения//

П.: Я думаю /что...давайте /неделю через две/ ещё раз всё сложим /да? Я ещё раз прочитаю /и наверное / надо уже //Нам надо уже.. Как бы / основная работа// Вы большая молодец! Большая! Большая! Очень много сделали //

М.: Спасибо//

П.: Только один вопрос/ надо же искать редактора / да? //

М.: Да //

П.: То есть в принципе/ хорошо / чтобы с Вами был профессиональный редактор / Вы не так плохо пишете / но я не могу это сделать / но я думаю / что например / то есть было бы хорошо / чтобы это был филолог конечно же/ да? // Студент / который прослушал весь курс фольклора / да? // Чтобы примерно / нам нужен / немножко сделал текст/ в принципе/ да? Я не знаю / сколько это стóит/ но я могу узнать/ и потом Вам скажу//

М.: Спасибо вам большое //

П.: Какой у вас там объём? Сколько страниц?

М.: Около 60 страниц / поэтому я хочу добавить что-то чтобы...

П.: Нет/ ну в принципе / всё хорошо/ я очень надеюсь я бы хотел / что у Вас сказки/ примеры / которые Вы приводите китайские/ были как приложение...

М.: То есть целые...

П.: Перевести было бы интересно //

М.: Хорошо/ с переводом?

П.: Да/ с переводом / не по-китайски/ перевести// Ваша работа/ просто это хорошая работа //

М.: Понятно//

П.: Когда у нас девушка / которая писала диссертацию/ такой большой объём/ она в конце у неё было приложение / отдельное с переводами белорусских сказок/ но вам не надо все/ а те/которые вы приводите/ не все сказки/которые вы читали//

М.: Понятно// То есть где-то 30/ ну те примеры...

П.: Да / те примеры/которые вы приводите/ требует перевести на русский/ ну если это тяжело/ но вам ...

М.: Можно, ну...

П.: Вам немного времени осталось

М.: Но я могу! Я думаю/ я могу/ ну как бы полностью/очень точно перевести.

П.: Опять же/ Вы переведите/ и их тоже отдадите редактору//

М.: Хорошо//

П.: Посмотрите/ тут не опыта труда/ а трудовой опыт/ это не ваша проблема/ это очень сложная вещь//

М.: Понятно//

П.: Тут надо добавить название сборника / нормально я пишу? Понятно вам?

М.: Всё понятно //

П.: Опять же ссылка/ год издания// А вы сможете перечислить сборники?

М.: Хорошо //

П.: А что в Китае понимается под эпосом? Сказки то же самое? Смотрите/ эпос/ у нас эпос есть прозаический/ сказка/ былина и историческая песня// В Китае есть сказки// а что ещё есть?

М.: Не только сказки/ я думаю/ ещё другие жанры/ я не помню/ но...

П.: Вот это очень важно/и в самом начале/ где вы говорите про эпические истории/ народный эпос/ да? Вот здесь надо как бы писать / что в китайской фольклорной традиции/ народный эпос включает в себя сказки/ там так далее/ и так далее/

М.: Хорошо//

П.: Цзинцзин/ а что такое эпика? Я не понимаю это слово // Это дословный перевод? //

М.: Да //

П.: Я не понимаю разницу между эпосом и эпикой// Вам придётся разбираться/ если Вы пользуетесь этим словами/ Вы должны это понять.

М.: Я здесь больше не понимаю// Но я найду, потом расскажу//

П.: Хорошо// Вам не надо вот здесь писать/да? В контексте сказковедения / 3 основные классификации/ сразу начните/ да? //

М.: Да//

П.: Мы имеем 3 основных или мы можем говорить о трёх основных/ там классификациях/ да? Не 3 основные классификации / а традиции развития сказок //

М.: Да//

П.: Тут лучше писать учёные/ не авторы/ потому что авторы литературных произведений/ а учёные/ исследователи...

М.: Так...

П.: Хорошо/ давайте вы это ещё доделаете/ и мне присылайте / я это хочу увидеть вместе с ведением/ то есть следующий вариант вы мне пришлёте уже целиком//

М.: Целиком? //

П.: Да//

М.: Первая, вторая глава? //

П.: Нет ещё третья.

М.: Третья?!!

П.: Да// А как же! Работайте!

М.: Хорошо/ спасибо вам большое! // До свидания! //

П.: Работайте! // До свидания! //

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Образец заполнения анкеты для преподавателя

АНКЕТА*

Уважаемые преподаватели!

Аспирантка кафедры РКИ и методики его преподавания проводит исследование, посвященное проблемам обучения китайских студентов-филологов говорению в учебно-профессиональной сфере (III сертификационный уровень).

Просим вас помочь, ответив на несколько вопросов. Анкета анонимная, Вам не нужно указывать фамилию. Все данные будут использованы только в обобщенном виде для научных целей.

ЗАРАНЕЕ СПАСИБО!

1. *Как Вы часто проводите консультации со своими китайскими студентами?*
 - А. один раз в неделю.
 - Б. один-два раза в месяц.
 - В. по согласованию со студентами.
 - Г. по мере необходимости** (другой вариант)
2. *Как Вы обычно общаетесь со своими китайскими студентами вне стен университета?*
 - А. только по электронной почте.**
 - Б. только по телефону.
 - В. по электронной почте и по телефону.
 - Г. _____ (другой вариант)
3. *Вы предпочитаете проводить групповые или индивидуальные консультации с китайскими студентами?*
 - А. групповые
 - Б. индивидуальные**
 - В. _____ (другой вариант)
4. *Китайские студенты приходят на консультацию подготовленными (конспекты, фрагменты диплома/диссертации)?*
 - А. Обычно да.
 - Б. Очень редко.
 - В. Никогда.
 - Г. Обязательно с выполненным заданием** _____ (другой вариант)
5. *Когда Вы общаетесь с китайскими студентами, насколько хорошо они Вас понимают?*
 - А. очень хорошо.
 - Б. не очень хорошо.

В. плохо, многое приходится объяснять.

Г. по-разному, в основном понимают _____ (другой вариант)

6. *Когда на консультации с китайскими студентами возникают расхождения во мнениях, что Вы делаете?*

А. Выслушиваю студента, принимаю его точку зрения.

Б. Выслушиваю студента, но заставляю его согласиться с моей позицией.

В. Без каких-либо обсуждений настаиваю на своём мнении.

Г. таких случаев не бывает _____ (другой вариант).

7. *Если Ваш китайский студент что-то неправильно сделал, Вы делаете замечания?*

А. Всегда делаю замечания в надежде, что это поможет студенту.

Б. Иногда делаю замечания, но только самые серьезные.

В. Не делаю замечаний, потому что он может обидеться.

Г. _____ (другой вариант).

8. *На консультациях китайские студенты активно участвуют в общении?*

А. Да, всегда.

Б. Иногда, если они понимают предмет разговора.

В. Нет, никогда.

Г. записывают то, что я советую _____ (другой вариант).

9. *Вы довольны результатами научной работы своих китайских студентов?*

А. В целом, да.

Б. Не совсем.

В. Абсолютно нет.

Г. _____ (другой вариант).

10. *Если у Вас есть сложности в общении с китайскими студентами, то какие? (можно выбрать несколько вариантов)*

А. Плохо понимают мою речь.

Б. Не понимают вопросов.

В. Не могут выразить свое мнение.

Г. Не знают, как не согласиться с моим мнением.

Д. Плохо разбираются в теме своей научной работы.

Е. Не владеют научным стилем речи.

Ж. слабая теоретическая подготовка (другой вариант)

11. *Что вас больше всего раздражает в общении с китайскими студентами?*

А. Их молчаливое согласие со всем.

Б. Нежелание трудиться.

В. Неорганизованность.

Г. Несамостоятельность.

Д. ничего не раздражает, если студент работает; возмущает, если студент пытается обмануть (списать, принести чужую работу и т.д.) (другой вариант)

12. *Какие у Вас впечатления о работе с китайскими студентами?*

Китайским (и не только) надо ставить чёткую задачу и контролировать её решение точно в срок.

*Полужирным шрифтом выделены ответы информанта.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

ВХОДНОЙ ТЕСТ

Инструкция: представьте, что Вы на консультации с научным руководителем.

Прослушайте реплику-реакцию и выразите соответствующую интенцию.

Диалог 1. Выразите согласие.

ТЕСТОР:

Практическая глава по объему гораздо меньше, чем первая, теоретическая. Может быть, нужно расширить материал?

Диалог 2. Выразите несогласие.

ТЕСТОР:

Вы думаете, что комплекс упражнений шире, чем система?

Диалог 3. Выразите свою точку зрения.

ТЕСТОР:

Получается, что Вы хотите сначала объяснить, почему используете этот термин, а потом, что это такое. Мне кажется, что это не очень логично.

Диалог 4. Разрешите конфликтную ситуацию.

ТЕСТОР:

Где Ваш индивидуальный план? Мы договаривались, что Вы пришлете его сегодня. Завтра я уезжаю, кто будет подписывать?


Диалог 5. Поблагодарите за замечания.

ТЕСТОР:

В тексте, который Вы прислали, очень много грамматических ошибок и опечаток.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

(фрагмент пособия по обучению учебно-профессиональной диалогической речи)

	<p style="text-align: center;">УРОК 4</p> <p style="text-align: center;">КАК ВЫЙТИ ИЗ КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ?</p>
---	---

Скажите,

- *при обсуждении диссертации часто ли Вы спорите с Вашим научным руководителем?*
- *как Вы себя чувствуете, если возникает конфликтная ситуация с Вашим научным руководителем?*
- *что Вы обычно говорите в конфликтной ситуации с научным руководителем?*
- *что Вы делаете чтобы выйти из конфликта?*
- *какие способы решения конфликтной ситуации Вы знаете? Какой способ из них Вы считаете наилучшим и наихудшим и почему?*

Задание 1. Открытая тема. Расскажите, с какими конфликтами в учебной сфере Вы сталкивались раньше? В каких конфликтных ситуациях Вы оказывались, обучаясь в магистратуре?



Задание 2. Прочитайте диалог 1, запишите конструкции, которые используются для выхода из конфликтной ситуации. Скажите, кто участники диалога, в какой ситуации происходит диалог (*экзамен, консультация, защита...*).



Диалог 1.

НА КОНСУЛЬТАЦИИ

Студентка: Мне нужна книга "Argumentation, Communication and Fallacies: A Pragma-dialectical Perspective".

Научный руководитель: И что? Я Вам должна ее найти, что ли?

Студентка: Ну нет... я не знаю...

Научный руководитель: Это Ваши проблемы.

Студентка: Просто я везде искала и не нашла.

Научный руководитель: Ищите.

Задание 3. Прослушайте диалог 2, запишите конструкции, которые используются для выхода из конфликтной ситуации. Скажите, кто участники диалога, в какой ситуации происходит диалог.



Задание 4. Познакомьтесь с конфликтными учебно-профессиональными ситуациями и со способами выхода из конфликта. Проанализируйте ситуации, предложите свои способы выхода из конфликтной ситуации.

Возможные конфликтные учебно-профессиональные ситуации
Вы не вовремя сдали работу.
Вы не предупредили о переносе встречи/об опоздании на встречу.
Вы не учли замечания научного руководителя или игнорировали мнение научного руководителя.
Вы не уважительно относитесь к преподавателю.
Вы плохо написали работу или не понимаете, о чем пишете.
Ваше пассивное отношение к научной работе.

СПОСОБ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТА	
Извинение (последствия конфликта не наносят ущерба или Вы на самом деле не правы)	
<i>На консультации</i>	<i>На защите</i>
Извините, пожалуйста, + причина + предлагаемый способ решения проблемы	Возможно, это наше упущение, и мы извиняемся за допущенные промахи.
Простите, пожалуйста, + причина + предлагаемый способ решения проблемы	Приношу свои извинения за (4-й пад.)
Прошу прощения, + причина + предлагаемый способ решения проблемы	Я действительно не прав(а)...
Я виноват(а)...+ причина + предлагаемый способ решения проблемы	Я должен (должна) принести свои извинения за (4-й пад.)
Извините за (<i>опоздание, забывчивость, невнимательность...</i>) + причина + предлагаемый способ решения проблемы	

СПОСОБ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТА	
Уступка (попытка разрешить ситуацию может обострить конфликт или у Вас недостаточно аргументов для разрешения конфликта)	
<i>На консультации</i>	<i>На защите</i>
Вы правы, + предлагаемый способ решения проблемы	Разумеется, Вы правы, + предлагаемый способ решения проблемы

Задание 5. а) Выберите реплики, позволяющие выйти из конфликтной ситуации.

1. – Я считаю, что это неприлично. Если Вы не делаете, как Вам говорят, то лучше выбрать другого научного руководителя.
 - А. Я всё делаю как надо, Вы просто ко мне придираетесь.*
 - Б. Да, я попробую найти другого научного руководителя.*
 - В. Простите, пожалуйста. Я хотела как лучше. Обещаю делать, как Вы скажете.*

2. – Я посмотрела Вашу работу. Написали Вы очень плохо. Вы ничего не понимаете в своей теме.
 - А. Вы правы, я действительно пока плохо разбираюсь в своей теме. Скажите, что мне нужно прочитать, чтобы понять суть проблемы.*
 - Б. Вы не правы, я старалась написать хорошо. Объясните, почему Вы считаете, что написано плохо.*
 - В. Ничего подобного, я написала хорошо.*

3. – Что ж такое? Почему Вы опоздали? Мы же договорились ровно в 5!
 - А. И что?*
 - Б. Извините за опоздание, я пересдавала экзамен по философии, меня задержал преподаватель. А телефон разрядился, я не смогла Вам позвонить.*

В. А сейчас можно уже приступить к обсуждению моей диссертации?

4. – Почему всё время я спрашиваю, где Ваша работа, где Ваша работа? Это Ваша диссертация или моя? Где Ваша инициатива?

А. Вы же мой научный руководитель.

Б. Извините, пожалуйста. Я стараюсь, пока плохо получается, не хватает знаний. Но я буду работать.

В. Я не умею работать быстро.

5. – Где статья? Вы должны были прислать во вторник!

А. Простите, я только сегодня утром её закончила. Осталось проверить список литературы. Можно я пришлю вечером?

Б. Какая статья?

В. Я не помню, что должна была прислать статью во вторник.

б) Скажите, какие реакции провоцируют развитие конфликта и объясните, почему.

Задание 6. Прочитайте реплики. Попробуйте выйти из конфликтной ситуации, используя соответствующие конструкции из зад. 4.

Модель: – *Почему Вы до сих пор не прислали свои материалы? Вы обещали прислать в понедельник, а сегодня уже четверг.*

– Извините, я не успела закончить. Как только закончу, сразу пришлю.

– Я не понимаю, почему Вы так долго пишете?

– Дело в том, что мне нужна была статья Залевской, я никак не могла ее найти. Вот только вчера мне удалось заказать ее в библиотеке. В ближайшее время постараюсь всё закончить и прислать Вам.

1. – Если Вы не будете выполнять индивидуальный план, я не буду с Вами работать.

- ...
2. – Почему Вы не предупредили меня, что не сможете прийти на консультацию? Мне пришлось из-за Вас специально приезжать в университет.
- ...
3. – Что ж такое? Почему Вы всё делаете так медленно? И почему Вы не слушаете, что я Вам говорю?
- ...
4. – Почему Вы опоздали? Я Вас ждала целый час. Вы понимаете, что у меня есть свои дела? Что теперь из-за Вас мне надо всё отложить?
- ...
5. – Почему в Вашем тексте так много грамматических ошибок? Я должна их исправлять, что ли?
- ...

Задание 7. Работа в парах. Постройте мини-диалоги на основе предлагаемых ситуаций, используя конструкции для выхода из конфликта.

- 1) Опоздание на встречу с научным руководителем.
- 2) Несоблюдение сроков предоставления текста диссертации.
- 3) Невладение научным стилем речи.
- 4) Недостаточное количество прочитанной литературы.

Задание 8. Работа в парах. Постройте мини-диалоги на основе предлагаемых ситуаций, используя разные конструкции для выхода из конфликта.

На консультации.

- 1) Ваш научный руководитель просит Вас встретиться завтра для обсуждения структуры диссертации, но Вы весь день будете заняты на работе.
- 2) На Вашем индивидуальном плане нужна подпись научного руководителя, но он говорит, что может подписать только после визы заведующего кафедрой.

Последний срок сдачи индивидуального плана – завтра.

На защите.

1) Член совета возмущен отсутствием в Вашей диссертации источников на русском языке. Вы объясняете это тем, что в России пока нет литературы по этому вопросу.

2) Член совета не понимает, на чью научную концепцию Вы опираетесь в своей работе. Вы не можете вспомнить фамилию ученого и точное название его работы.



ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ.

- Прослушайте диалог 3. Скажите, удалось ли студенту найти выход из конфликтной ситуации? Аргументируйте свой ответ.
- Составьте список возможных конфликтных ситуаций с научным руководителем. Подготовьте 2 диалога, в которых представлена конфликтная ситуация (научный руководитель – магистрант).

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

(УРОК 4).

Диалог 2.

НА ЗАЩИТЕ

Член совета: Скажите, пожалуйста, почему в списке литературы у Вас только две работы на русском языке?

Соискатель: Основная литература по теме курсовой работы написана на английском.

Член совета: Вы хотите сказать, что русскоязычных работ по этой теме нет?

Соискатель: Есть, но их результаты не так значимы, как результаты англоязычных исследователей.

Член совета: Может быть, Вы просто не знаете, что в прошлом году в Поморском университете была защищена кандидатская диссертация на эту тему?

Соискатель: Тема очень актуальна, и ею занимаются многие исследователи в самых разных университетах.

Член совета: Почему же Вы не ссылаетесь на их работы?

Соискатель: Не всегда в этом есть смысл. Иногда в российских работах просто пересказываются результаты исследований, проведённых в других странах.

Член совета: Вы хотите сказать, что все российские работы плохие, и только зарубежные достойны внимания?

Соискатель: Нет. Есть пять работ российских авторов, которые вносят существенный вклад в исследование этой темы. Три из них написаны на английском языке, две – на русском. Я использовал в своей работе все пять.

Член совета: Хорошо. А как Вы отличаете существенный вклад от несущественного?

Соискатель: Если автор обнаружил закономерность, о которой до него никто не писал, то это существенный вклад.

Член совета: А если автор описал факт, который до него никто не описывал?

Соискатель: Это тоже существенный вклад, если факт существенный.

Член совета: И как же понять, насколько же важен факт?

Соискатель: Я же имею общее представление о теме и могу оценить!

Член совета: Хорошо. Вы студент старшего курса и, действительно, уже очень хорошо разбираетесь в теме. А что бы Вы посоветовали первокурсникам, которые только приступают к исследовательской работе?

Соискатель: Прошу прощения, я не совсем понял, какого рода совет Вы имеете в виду.

Член совета: Как можно оценить, какая научная статья обязательно должна быть использована в работе, а какая – нет? Вот перед Вами список из нескольких сотен названий статей, которые Вы нашли в тематическом каталоге. все они имеют отношение к Вашей теме...

Соискатель: Для начала можно выбрать самые цитируемые из них. Они несомненно внесли большой вклад в развитие исследований этой темы. Эти статьи помогут составить общее представление. А дальше уже можно разбираться, опираясь на это представление.

Член совета: Спасибо большое. Больше вопросов нет.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

ИТОГОВЫЙ ТЕСТ

I. НА КОНСУЛЬТАЦИИ.

Диалог 1. Выразите согласие.

Тестор:

Вы представляете, сколько рецептов в интернете? Море! А если Вы возьмёте только китайские, то сможете сузить материал.

Диалог 2. Выразите несогласие.

Тестор:

Мне кажется, что Вы сформулировали тему слишком широко, очень трудно будет трудно писать.

Диалог 3. Выразите свою точку зрения.

Тестор:

Из текста я не поняла, какая разница между информационным и интерпретационным диалогом?

Диалог 4. Разрешите конфликтную ситуацию.

Тестор:

Почему Вы до сих пор не прислали мне первую главу? Сколько можно обещать и не делать?

Диалог 5. Поблагодарите за замечания.

Тестор:

Я внимательно прочитала Вашу работу, и мне кажется, не хватает статистической обработки данных эксперимента.

II. НА ЗАЩИТЕ.

Диалог 1. Выразите согласие.

Тестор:

Не думаете ли Вы, что такие языковые явления, как нарушение долготы, краткости гласных являются результатом интерференции?

Диалог 2. Выразите несогласие.

Тестор:

Согласны ли Вы с тем, что для исследования разговорных конструкций недостаточно только материалов Национального корпуса? Нужны записи реальных разговорных диалогов носителей русского языка.

Диалог 3. Выразите свою точку зрения.

Тестор:

У меня такой вопрос. Может ли пассивный словарный запас превратиться в активный словарный запас?

Диалог 4. Разрешите конфликтную ситуацию.

Тестор:

Скажите, пожалуйста, почему в списке литературы не оказалось ссылок на мои работы, посвященные проблеме Вашего исследования?

Диалог 5. Поблагодарите за замечания.

Тестор:

В тексте Вашей диссертации много опечаток и стилистических ошибок.