

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи

Смирнова Наталья Викторовна

**Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в
условиях билингвального образования (социальноэкономические
специальности)
(на материале английского языка)**

13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор,
Н.В. Баграмова

Санкт-Петербург

2017

Оглавление

Введение	4
Глава I Теоретические основы обучения иноязычной письменной речи как социальной практике и важного компонента академической грамотности.....	15
§ 1. Основные характеристики письменного текста и процесса порождения письменной речи на иностранном языке	15
1.1. Психологические, психофизиологические и психолингвистические особенности процесса порождения письменной речи на иностранном языке	15
1.2. Лингвистические, социокультурные и социолингвистические характеристики иноязычного письменного текста.....	22
§2. Иноязычная письменная речь в вузе как социальная практика	29
2.1. Понятие «академическая грамотность» в обучении иностранному языку в вузе и важная роль письменной речи в ее структуре	29
2.2. Письменная речь как социальная практика. Четыре основных аспекта овладения письменной речью	41
2.3. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования в вузе	85
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	88
Глава II Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике на примере жанра аналитического эссе	92
§ 3. Обоснование модели управления процессом усвоения содержания обучения иноязычной ПРкСП	92
3.1. Обзор подходов к обучению иноязычной письменной речи в неязыковом вузе	92
3.2. Сравнительный анализ учебных пособий для выявления аспектов обучения письменной речи как социальной практике	96
3.3. Проблемная ситуация как основа обучения письменной речи как социальной практике	103
3.4. Модель управления процессом усвоения содержания обучения письменной речи на английском языке как социальной практике	108

§ 4. Отбор содержания обучения и организация учебного материала при обучении иноязычной письменной речи как социальной практике на примере жанра аналитического эссе	112
4.1. Содержание обучения иноязычной письменной речи как социальной практике	112
4.2. Жанр аналитического эссе и его основные характеристики	115
4.3. Отбор и организация учебно-речевого материала.....	117
ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ II	124
Глава III Экспериментальное обучение студентов 1 курса англоязычной образовательной программы «Менеджмент» иноязычной письменной речи как социальной практике (на примере спецкурса «Writing»)	127
§ 5. Комплекс упражнений для обучения иноязычной письменной речи как социальной практике (на примере жанра аналитического эссе).....	127
5.1. Спецкурс «Writing»: теоретический и практический модули	127
5.2. Принципы построения комплекса упражнений для обучения письменной речи на английском языке как социальной практике	129
5.3. Экспериментальный комплекс упражнений	132
§ 6. Эксперимент. Ход и результаты экспериментального обучения.....	148
6.1. Дизайн исследования	148
6.2. Результаты обработки данных экспериментального обучения (предэкспериментальный и постэкспериментальный этапы).....	152
Выводы по главе III.....	176
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	178

Введение

Современное академическое сообщество формируется на фоне происходящих процессов укрепления международных связей в различных дисциплинарных областях, роста академической мобильности, повышения статуса английского языка как основного языка трансляции научных знаний в мире, реализации концепции непрерывного образования. Российская система высшего образования ориентирована на интеграцию в международное академическое сообщество, и качество образования во многом определяется успешностью учета происходящих изменений.

Анализ зарубежных систем высшего образования в США, Европе и Великобритании показывает, что одной из основных целей обучения является формирование академической грамотности как основы непрерывного образования на этапе обучения в вузе и в дальнейшей профессиональной деятельности студентов. Академическая грамотность определяется как способность критически мыслить, читать, устно и письменно высказывать свое мнение, самостоятельно учиться.

В основе академической грамотности лежит понятие письменной речи как социальной практики (ПРкСП). Письменная речь в университете требует владения не только определенными умениями создания письменного текста, но и формирования новых черт идентичности студентов для эффективного функционирования в академическом дискурсе. Студенты должны овладеть определенным комплексом общих и профессиональных умений письменной речи для успешной учебы и дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, представляется необходимым рассмотреть обучение иноязычной ПРкСП для формирования академической грамотности в русле модернизации системы высшего образования в России.

Актуальность исследования обусловлена:

1) недостаточностью практического применения в области методики обучения иностранным языкам разработанных и общепризнанных теоретических положений о социальной природе письменной речи, 2) существующими противоречиями между текущим состоянием методики преподавания иноязычной письменной речи в вузе и современными требованиями к языковой подготовке студентов в области письменной речи на английском языке, 3) недостаточной изученностью вопросов преподавания иноязычной письменной речи как социальной практики в отечественной и зарубежной науке; 4) необходимостью разработки научно обоснованного подхода к обучению иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях дефицита аудиторного времени, отводимого на изучение иностранного языка в неязыковом вузе.

Целью исследования является обоснование методики обучения письменной речи на английском языке как социальной практике с учетом специфики неязыкового вуза и условий билингвального образования.

Объектом исследования является обучение письменной речи на английском языке как социальной практике студентов вузов.

Предметом исследования является процесс обучения англоязычной письменной речи как социальной практике с учетом специфики неязыкового вуза и условий билингвального образования.

Гипотеза нашего исследования: обучение ПРкСП на английском языке студентов социо-экономических специальностей в условиях билингвального образования будет эффективным, если:

- в процессе обучения будут учитываться особенности письменной речи как важной социальной практики в вузе, статус английской письменной речи в научной и деловой сферах общения и условия билингвального образования;
- обучение иноязычной письменной речи будет строиться на основе общедидактических (личностной направленности, активности, рефлексивности обучения, осознанности и автономности учащихся в

обучении), общеметодических (коммуникативной направленности, принципа профессиональной направленности), частнометодических (проблемной подачи учебного материала, билингвизма, поэтапности формирования умений иноязычной письменной речи, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности при учете письменной речи как ведущего вида речевой деятельности и социальной практики) принципов;

- усвоение содержания будет организовано поэтапно, а формой организации будет создание письменного текста аналитического эссе (текст как образовательный результат) как решения проблемной ситуации в рамках осваиваемой программы подготовки;
- обучение письменной речи как социальной практике на английском языке будет реализовываться на основе разработанной модели управления процессом усвоения содержания, а результатом будет являться написание текста;
- модель будет наполнена комплексом упражнений, обеспечивающих учет ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов обучения письменной речи как социальной практике и поэтапное формирование значимых знаний, навыков и умений.

Для проверки гипотезы и реализации цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. определить психологические, психолингвистические, психофизиологические особенности порождения иноязычной письменной речи;
2. выявить лингвистические, социокультурные и социолингвистические характеристики письменного текста на английском языке;
3. уточнить понятие «академическая грамотность» в обучении иностранному языку в вузе и обосновать важную роль письменной речи в ее структуре;
4. ввести понятие «письменная речь как социальная практика» в теорию лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, выделить

аспекты обучения и значимые знания, навыки и умения, составляющие содержание изучаемого феномена;

5. обобщить существующие подходы, цели и задачи обучения иноязычному письменному общению в отечественной и зарубежной методике с целью выяснения целей и задач обучения иноязычной письменной речи студентов в условиях билингвального образования в неязыковом вузе и выделения значимых жанров письменной коммуникации;
6. провести сравнительный анализ учебных пособий для выявления наличия аспектов обучения письменной речи как социальной практике;
7. обосновать проблемную ситуацию как основу для обучения письменной речи;
8. разработать модель управления процессом усвоения содержания обучения;
9. определить содержание обучения письменной речи как социальной практике на английском языке на примере обучения жанру аналитического эссе;
10. разработать комплекс упражнений для обучения письменной речи как социальной практике в жанре аналитического эссе на английском языке студентов социо-экономических направлений подготовки;
11. разработать критерии сформированности знаний, навыков и умений, входящих в состав аспектов письменной речи как социальной практики;
12. экспериментально проверить разработанную модель обучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных ученых в области психологии, лингводидактики, педагогики, методики обучения иностранным языкам (Н.В. Баграмовой, Баевой Г.А., В.И. Байденко, Бахтина М.М., И.Л. Бим, Л.С. Выготского, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Н.А. Гришановой, П.Б. Гурвича, Г.В. Елизаровой, Н.М. Жинкина, И.А. Зимней, Р. Каплан, Я.М. Колкера, Ю.А. Комаровой, М.Ю. Копыловской, Н.Ф. Коряковцевой, Л.Г. Кузьминой, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, И. А. Лернера, М. Ли, Т. Лиллис, А.Р. Лурии, М.А. Лытаевой, А. М. Матюшкина, Л.В. Московкина,

Е.И. Пассова, Е.С. Полат, С.Л. Рубинштейна, В.Л. Скалкина, Е.Н. Солововой, Б. Стрит, Л.П. Тарнаевой, И.Н. Хмелидзе, А.В. Хуторского, В.С., Н.В. Чичериной, С.Ф. Шатилова, А.Н. Щукина).

Особое место занимают труды ученых в области обучения иноязычной письменной речи: психологические и психолингвистические проблемы порождения письменного речевого высказывания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Б.С. Мучник, Н.И. Гез, Я.М. Колкер, Л.В. Каплич, Л.К. Мазунова), вопросы применения письменной речи как средства в обучении иностранному языку (Г.В. Рогова, М.Д. Пайвина, Е.И. Пассов), формирование культуры письменной речи на иностранном языке (Б.С. Мучник, Л.К. Мазунова), изучение социокультурных характеристик письменной речи в условиях межкультурного общения (В.В.Сафонова, Л.Г. Кузьмина, Т.Лиллис, Л.П.Тарнаева), проблемы обучения иноязычной письменной речи в рамках диалога культур и формирование иноязычной межкультурной компетенции (М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, Т.Г. Грушевицкая, С.Г. ТерМинасова, В.В. Сафонова, Л.П. Тарнаева), проблемы построения моделей обучения иноязычной письменной речи на различных этапах (Л.В. Каплич, И.Н. Хмелидзе), проблемы обучения профессионально ориентированному письменному иноязычному общению (Л.Е. Алексеева, В.Ф. Аитов, Р.А. Кузнецова, И.В. Нужа, М.Ю. Павловская, И.Н. Хмелидзе), вопросы овладения формами выражения мыслей в письменной речевой деятельности (Л.В. Щерба, Я.М. Колкер, И.Б. Антонова, Л.Г. Кузьмина, А. В. Горбунов), проблемы обучения жанрам и трансляции дискурса (Л.П.Тарнаева, Ю.А. Комарова).

Для решения поставленных задач применялись следующие **методы исследования:**

- анализ философской, педагогической и методической литературы в области обучения иноязычной письменной речи в вузе,

- сравнительный анализ российских и зарубежных учебных пособий по обучению англоязычной письменной речи,
- анализ и осмысление собственного опыта работы в качестве преподавателя,
- педагогическое и методическое моделирование,
- экспериментальное обучение,
- количественный и качественный анализ данных, полученных в ходе письменного анкетирования, тестирования учащихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- уточнено определение и структура понятия «академическая грамотность» как важного фактора при обучении иноязычной письменной речи в вузе;
- разработано понятие и выделены аспекты обучения «иноязычной письменной речи как социальной практики» с учетом особенностей билингвального образования в неязыковом вузе;
- сформулировано содержание ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов обучения ПРкСП, выделены знания и умения, подлежащие овладению студентами социально-экономических специальностей;
- разработана модель управления процессом усвоения содержания обучения и формирования навыков и умений ПРкСП на английском языке;

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении социальной природы письменной речи в вузе, обосновании принципов и содержания обучения иноязычной письменной речи как социальной практике, выделении общих и профессиональных умений иноязычной письменной речи, выявлении специфики обучения иностранному языку в неязыковом вузе в условиях билингвального образования применительно к обучению письменной речи на английском языке и теоретическом обосновании критериев сформированности знаний и умений для четырех аспектов письменной речи как социальной практики.

Практическая ценность исследования состоит в:

- на основе модели управления процессом усвоения содержания обучения письменной речи как социальной практике в жанре аналитического студентов социо-экономических специальностей в условиях билингвального образования разработан и внедрен комплекс упражнений;
- разработке критериев оценивания текста в жанре аналитического эссе с учетом ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов обучения письменной речи;
- в возможности внедрения разработанных теоретических положений и экспериментально проверенной модели управления процессом усвоения содержания обучения и формирования навыков и умений письменной речи как социальной практике на английском языке в программы по иностранному языку, создание на их основе учебных пособий и использование их в практике преподавания, включающих раздел «Обучение академическому письму».

Положения, выносимые на защиту:

Методика обучения иноязычной ПРкСП и основы академической грамотности студентов должна разрабатываться с учетом следующих особенностей.

1. Основными аспектами обучения ПРкСП являются:

- ценностно-смысловой,
- когнитивный,
- мотивационный,
- поведенческий.

2. Эффективность обучения ПРкСП обеспечивается на основе формирования следующих общих и профессиональных умений:

- умения макропланирования письменного текста,
- умения организации письменного текста,
- умения трансляции идей,

- умения микропланирования письменного текста,
 - умения редактирования текста.
3. В поведенческий аспект письменной речи как социальной практике, помимо знаний, навыков и умений письменной речи, входит способность к самообразованию, которая включает самостоятельность и (само)рефлексию.
4. Отбор содержания обучения должен соответствовать следующим принципам: коммуникативной и профессиональной направленности, аутентичности, информативности, проблемности, социокультурной насыщенности, доступности, соответствие психологическим и возрастным особенностям учащихся.
5. Содержание обучения должно реализовываться на основе разработанной модели управления процессом усвоения содержания обучения, в основе которой лежит обучение ПРкСП на английском языке, а результатом является создание теста аналитического эссе как решения заданной проблемной ситуации в рамках изучаемой специальности.
6. Модель должна быть наполнена комплексом упражнений, обеспечивающих учет ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов обучения ПРкСП и поэтапное формирование значимых знаний, навыков и умений.
7. Эффективность учебного процесса основана на внедрении основополагающих принципов, к которым относятся:
- общедидактические принципы, включающие принципы личностной направленности, активности, рефлексивности обучения;
 - общеметодические принципы, включающие принцип коммуникативной направленности, принцип учета профессиональной направленности;
 - частнометодические принципы, включающие принципы проблемной подачи учебного материала, принцип билингвизма, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности при учете

письменной речи как ведущего вида речевой деятельности, принцип поэтапного формирования умений иноязычной письменной речи.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические и практические положения диссертации были представлены на научно-практических конференциях: «Англистика XXI века» (Санкт-Петербург, СПбГУ, 2013), XLIII Международная филологическая конференция (Санкт-Петербург, СПбГУ, 2014), XLIV Международная филологическая конференция (Санкт-Петербург, СПбГУ, 2015), 1-ая международная научно-практическая конференция «Иностранные языки в науке и образовании: проблемы и перспективы» (Москва, НИУ ВШЭ, 2015), II международная научно-практическая конференция «Стратегии межкультурной коммуникации в современном мире: культура, образование, политика» (Москва, НИУ ВШЭ, 2016).

Материалы исследования отражены в 20 научных публикациях и 2 учебно-методических пособиях. Методика обучения апробирована на занятиях со студентами англоязычной ОП «Менеджмент», в Национальном Исследовательском Университете «Высшая Школа Экономики» в Санкт-Петербурге. Результаты экспериментального обучения с целью проверки предложенной в исследовании модели обучения ПркСП на примере жанра аналитического эссе свидетельствуют о положительных результатах обучения и сформированности знаний, навыков и умений, которые описаны в диссертации.

Структура диссертации обусловлена целями и задачами исследования. Диссертация содержит введение, три главы с выводами к каждой из них, заключение, библиографию и приложения.

Во введении обосновывается актуальность избранной темы, формулируются цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, методы исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся основные положения, выносимые на защиту.

Первая глава содержит основные теоретические предпосылки обучения иноязычной ПРкСП, рассматривается природа порождения письменной речи с позиций теорий психологии, психолингвистики, социолингвистики и выделяются ее основные характеристики. Изучаются лингвистические, социокультурные и социолингвистические характеристики письменного текста. В главе обосновывается важная роль академической грамотности как фактора современного иноязычного образования в условиях билингвального образования. Анализируется ПРкСП как важный компонент академической грамотности, формулируется ее определение, выделяются и обосновываются ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный и поведенческий аспекты обучения, выделяются значимые знания и умения.

Во второй главе обосновывается модель управления процессом усвоения содержания обучения, в основе которой лежит обучение ПРкСП на английском языке, а результатом является создание текста аналитического эссе как решения заданной проблемной ситуации в рамках изучаемой специальности. Глава содержит анализ современных подходов к обучению иноязычной письменной речи. Проведенный анализ учебных пособий свидетельствует о необходимости уточнения содержания и усовершенствования процесса обучения письменной речи на английском языке для достижения учащимися не только базового или коммуникативно достаточного уровня владения иноязычной письменной речью, но и уровня ПРкСП. Проблемная ситуация обосновывается как основа для обучения и учета всех аспектов обучения ПРкСП. В главе обосновываются содержание обучения иноязычной ПРкСП, жанр аналитического эссе, единицы и принципы отбора и организации учебно-речевого материала, формулируются общедидактические, общеметодические, частнометодические принципы обучения.

Третья глава содержит результаты экспериментального обучения студентов 1 курса англоязычной ОП «Менеджмент» иноязычной ПРкСП

(на примере англоязычного спецкурса «Writing»). Описывается разработанный комплекс упражнений и принципы его построения для обучения ПРкСП (на примере жанра аналитического эссе). Описывается ход и результаты экспериментального обучения студентов ПРкСП. **Заключение** содержит основные выводы диссертационного исследования.

В приложении представлена система критериев анализа письменного аспектов в учебниках и учебных пособиях по обучению английскому языку и письменной речи (Приложение 1), учебно-методические пособия для анализа представленности четырех аспектов ПРкСП (Приложение 2), пример проблемной ситуации и основные этапы работы (Приложение 3), анкета самооценки (предэкспериментальный этап) для учета ценностно-смыслового и содержательного аспектов письменной речи (Приложение 4), анкета самооценки (постэкспериментальный этап) для учета ценностно-смыслового и содержательного аспектов письменной речи (Приложение 5), типы упражнений экспериментального комплекса (Приложение 6), результаты статистического анализа критериев теста в зависимости от пола испытуемых (предэкспериментальный этап) (Приложение 7), результаты статистического анализа критериев теста в зависимости от уровня владения испытуемыми английским языком (предэкспериментальный этап) (Приложение 8), результаты статистического анализа критериев теста в зависимости от пола испытуемых (постэкспериментальный этап) (Приложение 9), результаты статистического анализа критериев теста в зависимости от уровня владения испытуемыми английским языком (постэкспериментальный этап) (Приложение 10), пример текста эссе (постэкспериментальный этап, текст итогового аналитического эссе и серия промежуточных черновиков) (Приложение 11), перечень сокращений, используемых в диссертации (Приложение 12).

Глава I Теоретические основы обучения иноязычной письменной речи как социальной практике и важного компонента академической грамотности

§ 1. Основные характеристики письменного текста и процесса порождения письменной речи на иностранном языке

1.1. Психологические, психофизиологические и психолингвистические особенности процесса порождения письменной речи на иностранном языке

Исследования письменной речи как феномена психики в речевой деятельности человека играют важную роль в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам. В данном параграфе рассматриваются основные психологические, психофизиологические и психолингвистические особенности процесса порождения письменного текста на иностранном языке, которые необходимо учитывать при обучении иноязычному письму: 1) письменная речевая деятельность как сложная психическая деятельность и ее особенности (природа, формирование умений и навыков, процесс и этапы - до, вовремя, после), 2) процессы трансференции/интерференции в письменной речевой деятельности на иностранном языке.

Письменная речь представляет собой «особую систему символов и знаков, владение которой означает критический, поворотный момент во всем культурном развитии ребенка» [Выготский 1984:155]. Л.С. Выготский сделал основной вклад в психологический анализ формирования речевого высказывания. Согласно Л.С. Выготскому, внутренняя речь и ее механизм лежит в основе порождения любого речевого высказывания: «Письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по своему строению и способу функционирования. Внутренняя речь предикативна по своему содержанию, свернута, сокращена и грамматически аморфна. Внутренняя речь появляется в

результате свертывания и интериоризации внешней речи. Она стоит между грамматически оформленной внешней речью и лишенной грамматической структуры мыслью. Иными словами, внутренняя речь — это механизм по превращению внутренних субъективных смыслов в систему внешних развернутых значений: «если внешняя речь стоит в развитии до внутренней, то письменная стоит после внутренней, предполагая уже ее наличие».

Письменная речь максимально развернутая, нежели устная речь: «Это — речь, ориентированная на максимальную понятность для другого. В ней надо все досказать до конца» [Выготский 1984]. Письменная речь требует сложнейших мыслительных операций от ребенка, перехода от внутренней к внешней речи и, тем самым, дает возможность подняться на высшую ступень в развитии речи. Л.С. Выготский [1984] подчеркивает, что письменная речь «требует для своего хотя бы минимального развития высокой степени абстракции». Это означает, что пишущий пользуется представлениями слов (а не словами), эта речь мыслится (а не произносится вслух) и речь происходит без собеседника. В этих условиях мотивация речи, как потребность в речи, стоит в начале письменной деятельности. Формирование мотивации связано с иным, чем в устной речи, отношением к ситуации — более независимым и произвольным, когда мотив является абстрактным. Это выражается в произвольной работе над семантическим строем, семантикой слов и синтаксисом речи.

Механизм внутренней речи лежит в основе письменной речи и определяет ее природу, этапы построения и обучения письменной речи. Процесс письма относится «к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности» [Лурия 2002:12]. В отличие от устной речи, письменная речь «является осознанным речевым актом, произвольно строящимся в процессе специального сознательного обучения» [Лурия 2002:12]. Психологическая природа письменной речи меняется в процессе обучения. Происходит переход от техники письма (написания отдельных

букв, слов) к подлинной письменной речи, т.е. процессу смыслопорождения и создания текста.

Слуховой анализ играет важную роль в процессе письма, так как на первом этапе письменной речи происходит анализ звукового состава слова, за которым следуют следующие этапы [Лурия 2002]. Вслед за Л.С. Выготским, А.Р. Лурия выделяет в построении письменного речевого сообщения четыре основных фазы: мотив, мысль, внутренняя речь, и внешняя речь. Процесс понимания письменного текста представляет собой обратный процесс перехода от анализа внешней речи (лексики, грамматики) к внутренней (свернутой) речи и пониманию замысла речевого высказывания и его мотивации.

Согласно Н.И. Жинкину [1958], внутренняя речь — это универсальный предметный код (УПК), посредник между письменной и устной речью, между разными языками. Отрезок текста понят, если денотат, возникающий у читающего, соответствует денотату в замысле речи пишущего. Единство темы держится на идентификации денотатов. Смысл всегда предметен и обладает наглядностью. Понимание денотата происходит через перевод во внутреннюю речь. УПК определяет коммуникацию через правила содержания речи: о чем говорить (предмет), что именно говорить о нем (содержание), зачем говорить (мотив), кому говорить, какой вывод проистекает из сказанного. УПК — это взаимосвязь механизма автоматически связанных словоформ и произвольная свободная смысловая связь.

Н.И. Жинкин отмечает, что, хотя обе деятельности (понимание и написание письменного текста) осуществляются во внутренней речи, «процесс понимания текста и процесс его составления совершенно различны, так как различны операции кодирования и декодирования» [Жинкин 1958]. Код составления сообщения во внутренней речи является субъективным, сложнее, чем процесс декодирования, так как пишущий создает текст не «для себя», а ориентируется на понимание своего текста

читателем. При создании письменного текста пишущий определяет мотив, цель, предмет и адресат своего сообщения, что отражается в семантике, синтаксисе, лексике и грамматике создаваемого текста. Письменное общение при этом опосредовано временем и расстоянием [Зимняя 1985]. Таким образом, письменная речь тесно связана с чтением как его операциональным компонентом. Н.И. Жинкин в работе «О кодовых переходах во внутренней речи» выдвигает гипотезу о существовании несловесного мышления, особенного кода внутренней речи («предметно-схемного кода») [Жинкин 1964].

Письменная речь есть частный способ реализации речевой деятельности в процессе которого формулируются, выражаются и передаются мысли для других, оформленные как продукт письма (текст) [Шатилов 1985]. При этом важно понимать механизмы этой деятельности [Леонтьев 1983, Щерба 1974]. Письменная речевая деятельность основана на работе следующих речевых механизмов: 1) механизм осмысления (как установление смысловых связей между темой и ремой, членами предложения), 2) механизм упреждающего синтеза (внутреннее проговаривание, представление о раскрытии замысла), 3) механизмы памяти (оперативная память для организации и удержания материала). Эти механизмы функционируют на основе определенных лингвопсихофизиологических закономерностей.

Развивая теорию личностно-деятельностного обучения, И.А. Зимняя уточнила природу речевой деятельности (ее предметное содержание) и определила письмо как вид речевой деятельности, который имеет определенное содержание, продукт, результат, форму [Зимняя 1985]. И.А. Зимняя подчеркивает важность механизма внутренней речи в обучении письменной речи и поясняет, что внутренняя речь должна рассматриваться как самостоятельный способ формирования и формулирования мысли, а не как «черновик» внешней письменной речи [Зимняя 1985]. Она является своеобразным способом формирования и формулирования мысли.

Внутренняя речь также имеет разную степень интенсивности, зависящую от уровня владения языком и сложности создаваемого текста.

Важным для методики обучения иностранным языкам является выделение объектов обучения и контроля в речи, т.е. развитие мышления и мысли как объекта обучения и контроля внутренней речи. Согласно И.А. Зимней [1991], предмет письменной речевой деятельности — это мысль, умозаключение, как форма отражения отношений предметов и явлений действительности. И.А. Зимняя [1991] выделяет пять умений, лежащих в основе функционирования механизма осмысления предмета письменной речи: 1) осознание (определение исходного замысла высказывания), 2) определение структурно-смыслового единства речевого высказывания, 3) удержание в памяти и упреждение основной мысли в рамках структурно-смыслового единства целого текста, 4) установление логики развертывания высказывания, 5) планирование и вербализация предикативной структуры изложения текста. Эти умения позволяют определить приемы развития этих умений и осуществлять управление и самоуправление процессом осмысления посредством организации предметного плана речевой деятельности.

Источником письменной речевой деятельности является коммуникативно-познавательная потребность [Зимняя 1985]. Эта потребность опредмечивается в мысли (предмете речевой деятельности), и таким образом становится внутренним мотивом для этой деятельности [Зимняя 1985]. Далее следует этап ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) деятельности, на котором происходит «исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности» [Выготский 2008]. На этом этапе реализуется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной мысли в процессе создания письменного речевого сообщения. Это этап планирования и внутренней языковой организации речевой деятельности. На третьем этапе происходит

реализация речевой деятельности и оформление письменного текста. Важно отметить, что некоторые исследователи также выделяют еще одну важную фазу процесса управления обучением иноязычной письменной речи — контрольную [Алексеева 2002].

В целом исследователи выделяют три основные фазы порождения письменной речи (побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую, исполнительную) [Зимняя 1970] и выделяют уровни порождения речи (побуждающий, смыслообразующий, формулирующий и реализующий) [Зимняя 1989]. Отметим, что процесс порождения письменной речи носит не строго линейный характер, а скорее рекуррентный, когда пишущий может перемещаться между фазами и уровнями порождения письменного текста (перечитывать написанное, уточнять, корректировать, оценивать свою речевую деятельность) [Колесникова, Долгина 2008].

Еще одной сложностью в овладении иноязычной письменной речью являются процессы интерференции, связанные с психологическими возрастными особенностями. Например, структура письменной речи на родном языке существенно усложняется у подростков: чаще используется косвенная речь, цитаты, некоторая цветистость, «которая появляется в результате известной диспропорции между интенсивностью переживания и речевыми средствами для его адекватного объективизированного и все же достаточно яркого выражения» [Рубинштейн 2000]. При создании иноязычных письменных текстов учащиеся ошибочно переносят структуру письменного текста на родном языке на структуру иноязычного текста.

Интерференция возникает при письменной речи на иностранном языке, так как механизм упреждающего синтеза является более сложным в этом случае [Тарнаева 2008]. Мысль формируется во внутренней речи на этапе внеязыкового мышления, происходит смешение языков в сознании учащихся, и, как следствие, возникает сильное интерферирующее влияние родного языка и его системы. Темп письма замедляется, так как процессы

структурирования и семантического оформления письменного текста на иностранном языке требуют больше времени и могут возникать ошибки на уровне семантики и структуры текста.

Основные методические выводы состоят в следующем. В нашем исследовании письменная речь рассматривается как сложный, но управляемый процесс порождения речевого высказывания, который характеризуется наличием мотива. Мотивационный уровень является важнейшим в обучении иноязычной письменной речи и требует целенаправленного формирования навыков и умений в рамках отдельной задачи обучения. При этом, подчеркнем, что процесс формирования навыков и умений носит не только линейный, но и рекуррентный характер. Например, студент, знакомясь с письменным заданием (1 фаза — побудительная), должен одновременно продумать, как он будет выполнять письменное задание (3 фаза — исполнительная) и как его письменный текст будет оцениваться преподавателем (4 фаза — контролирующая). В процессе создания письменного текста пишущий должен уметь перемещаться по четырем фазам и тем самым повышать эффективность своей речевой деятельности. Понимание структуры строения речевой деятельности является основой для осуществления самоуправления своей письменной речевой деятельности учащимися, «оно позволяет более точно управлять ее формированием, осознанно анализировать ошибочные речевые действия, соотнося их с определенным уровнем деятельности» [Зимняя 1991:77].

Формирование умений иноязычной письменной речи также должно строиться с учетом возможного влияния системы родного языка (как положительного, так и отрицательного) на базе принципа сознательности. Осмысление предмета письменной речи часто не контролируется сознанием пишущего, так как «процесс речепорождения представлен в единстве всех реализующих его умений» [Зимняя 1997:198]. С целью построения научно обоснованной модели обучения иноязычной

письменной речи представляется важным далее рассмотреть лингвистические, социокультурные и социолингвистические характеристики иноязычной письменной иноязычной речи и текста.

1.2. Лингвистические, социокультурные и социолингвистические характеристики иноязычного письменного текста

Письменный текст — это сложное речевое высказывание, которое обладает определенной логико-композиционной и смысловой структурой, предметным содержанием, языковыми и коммуникативными характеристиками. Текст является единым коммуникативным целым, а его смысловое содержание выражается через систему предикатов (новая информация в тексте) как цепи суждений, раскрывающих признаки субъекта (известная информация в тексте) [Тарнаева 2000].

Текст — это законченное речевое произведение [Щукин 2011]. И.Р. Гальперин определяет текст в рамках лингвистики как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда сверхфразовых единств, объединенных разными типами лексических, грамматических, стилистических средств, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 1981:18]. Текст также рассматривается как определенным образом организованная совокупность предложений с единой коммуникативной задачей. Признаками текста являются смысловое и коммуникативное единство, структурная целостность [Москальская 1981].

Письменный текст обладает когерентностью, то есть определенными логико-смысловыми отношениями, которые пронизывают текст на разных уровнях [Тарнаева 2000]. Выделяются различные виды когезии в тексте,

которые отражают смысловое содержание текста — грамматические (союзы, союзные слова, синтаксические конструкции), логические (вводные слова и выражения, отражающие причинно-следственные, порядковые, временные, пространственные отношения), лексические (лексические замены, синонимы, антонимы, повторы), ассоциативные (раскрытие темы через подтемы и образы), образные (экспрессивные языковые средства), композиционно-структурные, стилистические, ритмико-образующие [Тарнаева 2000].

Письменный текст диалогичен по своей природе [Бахтин 1986], и создание письменного текста требует ориентации на читателя текста. Диалогическая природа текста проявляется в том, что автор текста взаимодействует со своим читателем, и читатель является равноправным участником коммуникации. Диалогизм человеческого мышления состоит в том, что наши мысли формируются в процессе взаимодействия с чужими мыслями и отражаются в словесных формах [Бахтин 1986]. Несмотря на монологичный характер письменной речи, где отсутствует непосредственный контакт с читателем, письменный текст ориентирован на читателя.

Создание письменных текстов на иностранном языке требует учета и отбора не только подходящих языковых средств, но и понимания коммуникативной ситуации. Коммуникативная ситуация — это определенный контекст, в котором формируется письменная речь [Тарнаева 2000]. Сюда относятся порождаемые смыслы, временные параметры речи, коммуникативная задача, тип создаваемого текста и коммуникативные характеристики данного вида текста, социальные и индивидуальные характеристики потенциальных читателей текста.

Коммуникативная природа письменного текста предъявляет требования к учету той ситуации, в которой решается коммуникативная задача. Поэтому важно учитывать порождение письменного текста на двух уровнях: процессуальном (как процесс создания текста) и результативном

(текст как продукт этого процесса). Текст как продукт письма должен обладать следующими характеристиками: композиционно-структурной завершенностью, логико-смысловой структурой, предметным содержанием, единством построения, коммуникативными качествами, монообъектными или полиобъектными связями [Мусницкая 1983, 1991, Москальская 1981, Гальскова, Гез 2004]. Текст как процесс характеризуется наличием механизма обратной связи, присущей письменной коммуникации, который позволяет выстраивать процесс обучения письменной речи.

Текст также всегда несет в себе социальный [Lea, Street 1998], культурный [Kaplan 1966], интеллектуальный [Жинкин 1982], индивидуальный опыт человека [Тарнаева 2000, Lillis 2001]. Ценностные ориентации и взаимоотношения между участниками коммуникации становятся неотъемлемыми компонентами письменного текста [Тарнаева 2000].

Социолингвистика как базовая наука для методики обучения иностранным языкам информирует методику о том, как язык существует в социальной реальности, как язык и его употребление (контекст) взаимосвязаны и взаимодействуют, какова функциональная нагрузка языка в разных социальных сферах общения. Дискурс — все то, что сопутствует коммуникации, невербальное и вербальное, обусловленный культурой, является основной категорией и позволяет выявить важные характеристики иноязычной письменной речи.

Определения и классификации дискурса постоянно пополняются новыми типами и видами, и на сегодняшний день не существует универсального понятия дискурс [Ширяева 2014]. Различное понимание природы дискурса будет влиять на представления о письменном тексте и его ключевых характеристиках — цели, адресат, предметная область речевой деятельности, социальный институт. Мы придерживаемся определения дискурса как «общения людей, рассматриваемого с позиций

их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [Карасик 2002:193]. Академический дискурс, согласно определению Л.В. Куликовой, это «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическими планами, использующее определенную систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения (ученых как исследователей и/ или преподавателей, а также студентов в сфере университетского образования), интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации» [Куликова 2006: 297].

Создаваемый письменный текст должен быть максимально информативным в пределах дискурсивных параметров определенной культуры. Необходимо создавать такие высказывания, которые диктуются дискурсивными параметрами и требованиям определенной культуры [Елизарова 2001, 2005]. Культура мышления на родном языке определяет структуру дискурса на родном языке [Kaplan 1966].

Исследования многих ученых показывают, что английский письменный дискурс ориентирован на формальную сторону речевого высказывания. Английскому тексту из низко контекстуальной культуры присуща линейная структура, логичность изложения, связность, краткость, эксплицитность, а пишущий ориентируется на то, будет ли текст понят читателем (reader-friendly text). Русский текст принадлежит к высоко контекстуальной культуре и ориентирован скорее на содержание, чем на формальную сторону письменной речи [Kaplan 1996]. Поэтому характерными чертами текста на русском языке будут являться многозначность трактовки информации, существенная роль контекста и подтекста, отступления от главной темы и размышления. Эрудиция читателя и подтекст играют гораздо большую роль, чем формальные аспекты речи.

Однако последние исследования в области прикладной лингвистики и компаративной лингвистики свидетельствуют о том, что высокий статус английского языка в научной и деловой коммуникации в эпоху глобализации оказывает влияние на риторические традиции письменной речи в национальных культурах. Например, сравнительное исследование Янга и Кархила [Yang, Carhil 2008] опровергает ранее сделанные выводы о том, что письменный текст на английском языке имеет линейную, дедуктивную, логическую структуру, а письменный текст на китайском языке существенно отличается и характеризуется индуктивностью, витиеватостью, наличием большого количества отступлений [Kaplan 1996].

Исследование Кархила [Carhil 2003] свидетельствует о сходстве структуры китайского, японского и английского академических письменных текстов. Так называемая zhuan/ten модель построения текста согласно ранним результатам исследований свидетельствует о спиральной структуре организации текста на китайском языке. Однако, согласно последним исследованиям, на самом деле эта структура свидетельствует не о спиральной организации академического текста в китайском и японском языке, а лишь отражает глубину развития ранее обозначенной идеи, мысли в письменном тексте. Исследования в области контрастивной лингвистики русского и английского языков практически отсутствуют, однако, Лю и Фурно [Liu, Furneaux 2014] делают вывод о том, что результаты компаративного анализа письменных текстов зачастую противоречат друг другу и приводят к необоснованным обобщениям. На наш взгляд, при обучении студентов иноязычной письменной речи необходимо включать прием сопоставительного анализа образцов письменных текстов на родном и английском языках. Учащиеся познакомятся не только с существующими языковыми различиями в письменных текстах, но и поймут, почему происходят такие изменения и о чем они свидетельствуют.

Языковая картина мира обучающегося сформирована в родной культуре, и влияние представлений о письменном тексте на родном языке

приводит к ошибкам в письменной речи. Возникает языковая интерференция [Тарнаева 2008]. Преодоление языковой интерференции при обучении иноязычной письменной речи должно быть основано на сознательном и постоянном соотнесении представлений о письменном тексте в родной и иноязычной культурах.

Исследования свидетельствуют о том, что эффективным средством преодоления интерференции и выработки иноязычного речевого стереотипа является обильная и постоянная письменно-речевая практика обучаемых на изучаемом языке при постоянном увеличении ее объемов [Нужа 2010]. Как показывает Л.П. Тарнаева на примере обучения переводчиков, важным средством по минимизации и преодолению студентами интерференции национальных картин мира во время обучения является разработка методических приемов [Тарнаева 2008]. Например, внедрение сопоставительного лингвокультурологического анализа языкового материала при переводе. Л.Г. Кузьмина и В.В. Сафонова анализируют социолингвистические ошибки в письменной речи учащихся и говорят о важности учета данного типа ошибок при обучении иноязычной письменной речи и преодоления интерферирующего влияния разных языковых культур [Кузьмина, Сафонова 1998].

На наш взгляд, при обучении иноязычной письменной речи в вузе, необходимо также учитывать наличие академического вида дискурса, который определяет основные жанры создаваемых письменных текстов. При этом речевое взаимодействие участников коммуникации в академическом дискурсе необходимо учитывать как важную социолингвистическую характеристику создаваемого письменного текста.

Наличие академического типа дискурса означает, что письменный текст может рассматриваться не только на уровне формы-значения (как в классической лингвистике), а как сложное многоуровневое образование, характеризующееся наличием синтаксических, графических, морфологических, макросемантических, стилистических,

гиперструктурных, риторических, прагматических, интеракционистских структур и стратегий [Ширяева 2014]. Каждый из этих уровней в свою очередь имеет собственные лингвистические характеристики, проявляющиеся в письменном тексте.

Принимая во внимание условия обучения в неязыковом вузе, программные требования к специалистам социо-гуманитарных направлений, коммуникативные потребности обучаемых, наличие академического вида дискурса, мы считаем необходимым выделить в обучении две группы приоритетных жанров письменных текстов: 1) коммуникативные (например, деловое письмо, резюме) и 2) транслирующие/трансформирующие знания (например, эссе, научная рецензия, аннотация).

Наличие академического вида дискурса порождает важную характеристику письменного текста, относящегося к группе жанров трансляции/трансформации знаний. Текст непременно содержит личное отношение автора (*stance*) к вопросу/проблематике текста [Hyland 2001] и ориентацию на читателя текста. Личное отношение передается такими лингвистическими средствами как метадискурсивные маркеры: хеджирование или смягчение авторской позиции (*hedging*), усиление авторской позиции (*boosting*), использование личных местоимений «я», «мы» (*I, we*) [Hyland 2001].

Важно отметить, что в данном случае различия в языковых культурах будут создавать ситуации языковой интерференции. Лингвистические средства, присущие английской письменной речи, могут существенно отличаться или отсутствовать в родном языке. Еще одна сложность возникает с тем, что выбор определенных лингвистических средств построения текста зависит не только от культуры родного языка, но и от профессиональной (дисциплинарной) области знаний. Например, употребление местоимения *I* или *we* будет более присуще текстам социо-гуманитарной направленности, а безличный стиль и пассивные

конструкции будут характеризовать точные науки [Hyland 2001]. Важно также отметить, что, на наш взгляд, коммуникативные жанры характеризуются наличием скорее описательных, пояснительных задач текста, а жанры, которые мы относим к транслирующим/трансформирующим информацию, содержат более аналитические, основанные на аргументации типы текстов.

Вышеобозначенные характеристики иноязычного письменного текста и письменной речи свидетельствуют о важной роли и взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических параметров письменного текста и требуют более глубокого изучения социальной природы письменного текста.

§2. Иноязычная письменная речь в вузе как социальная практика

2.1. Понятие «академическая грамотность» в обучении иностранному языку в вузе и важная роль письменной речи в ее структуре

Отечественные и зарубежные исследователи употребляют термин академическая грамотность, однако, определение понятия часто размыто, представлено в узком дисциплинарном контексте, либо используется как некий устоявшийся и не требующий объяснения термин. Уточнение понятия академическая грамотность требует учета эволюции понятия в исторической перспективе, анализа существующих определений основных подходов к пониманию природы академической грамотности, а также изучения ее существующих моделей.

В 1965 г. Пьер Бурдьё (Pierre Bourdieu) опубликовал работу на французском языке, которая через 30 лет была переведена на английский язык, «Academic Discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power» [Bourdieu, Passeron, De Saint Martin 1994]. В этой работе впервые выделены основы академической грамотности: наличие академического типа дискурса в высшем образовании, наличие «лингвистического

недопонимания» (linguistic misunderstanding) между преподавателями и студентами, и существование власти преподавателя над студентами [Bourdieu, Passeron, De Saint Martin 1994].

Обучение в вузе, согласно исследованию, имеет свою специфику: ожидания преподавателя часто не совпадают с возможностями (способностями) студента. Успешное применение терминов и языка науки тесно связано с существующим опытом и знаниями студента [Bourdieu, Passeron, De Saint Martin 1994]. Многие студенты неспособны справиться с требованиями к применению научного языка, предъявляемыми к ним академическим сообществом (плохо владеют терминологией, как при восприятии, так и при создании текстов научной речи возникает). Эту ситуацию исследователи назвали «лингвистическим недопониманием» между преподавателями и студентами [Bourdieu, Passeron, De Saint Martin 1994:4]. Овладение научным языком тесно связано с процессом социализации, когда студенту необходимо получить «признание» конкретного дисциплинарного сообщества [Wenger 2010].

«Лингвистическое недопонимание» возникает и в связи с тем, что высшее образование включает в себя как овладение непосредственно знаниями, так и специальным кодом для передачи этих знаний, то есть овладение академическим дискурсом [Bourdieu, Passeron, De Saint Martin 1994:5]. Обучаясь в вузе, студент овладевает дискурсом по мере того, как осваивает культуру и социальные практики дисциплинарного сообщества. Это означает, что успешное обучение в вузе основывается не на передаче максимального объема информации в ограниченные сроки, а на обучении студента восприятию информации и кода передачи, т. е. дискурсу. Эта работа дала толчок эволюции подходов к пониманию природы академической грамотности и ее определений. Западные и отечественные исследователи рассматривают грамотность как результат высшего образования [Короткина 2009].

Сложность определения, прежде всего, связана с различными исторически сложившимися традициями. Исследователи из Австралии часто ориентируются на работы Била Грина (например, [Green 1999]). Б. Грин выделил три компонента академической грамотности: операциональный (исполнительный), культурный и критический. Специалист считается грамотным, если он: 1) понимает грамотность; 2) осуществляет деятельность осмысленно и эффективно в конкретной ситуации и обстоятельствах; 3) осознает, что социальные практики всегда тесно связаны с доминирующим влиянием дискурса. Разработанные определения академической грамотности исследователями в США основаны на тесной связи языка и мышления и ведущей роли письменной речи в образовании [Sage 1992]. Африканские исследователи разработали определение грамотности как основы для получения высшего образования широкими слоями населения на основе специфики локального образовательного контекста [McKenna 2010]. Исследователи грамотности в Великобритании работают в рамках междисциплинарного направления исследований «New Literacy Studies», в рамках которого изучаемое понятие рассматривается как совокупность социальных практик в образовательном контексте (academic literacy practices) [Baynham, Prinsloo 2001].

Отечественные исследователи проблематики высшего образования, обозначая компоненты академической грамотности, используют различные понятия: академическая работа и формирование «целостной образованности человека» [Роботова 2011: 51], академическая грамотность [Короткина 2009], академическое письмо как средство обучения исследовательским умениям [Куприянов 2011, Шестак, Шестак 2011], академические умения [Лытаева, Талалакина 2011]. В дискуссиях исследователей чаще всего встречается обсуждение подходов к обучению письменной речи как ключевого компонента академической грамотности и формированию научно-исследовательской компетентности.

Еще одна сложность в определении исследуемого понятия связана с эволюцией и существованием разных подходов к формированию грамотности в вузе. Можно выделить три основных подхода: 1) формирование учебных умений (study skills model), 2) формирование учебных умений в процессе академической социализации (academic socialization model). 3) формирование академической грамотности (academic literacies model) [Lea, Street 1998].

Согласно первому подходу, студенты должны овладеть рядом учебных умений, чтобы быть академически грамотными. Этот подход основан на поведенческой теории и ориентирован на помощь студентам в «адаптации к обучению в университете и существующим видам деятельности» [Lea, Street 1998:159]. Этот подход с ориентацией на подготовку отстающих студентов к обучению в вузе подвергся критике, т. к. преподаватель контролирует весь процесс обучения, а студент является пассивным участником учебного процесса. Более того, формирование умений происходит без учета социального контекста [Lea, Street 1998]. Иными словами, студентов не учат следовать речевым нормам конкретного вида дискурса, понимать его ценностные установки и формируемые характеристики идентичности. Несмотря на критику, данный подход получил наибольшее распространение в мире.

Примером первого подхода служит модель структуры профессиональной коммуникативной компетенции [Murrey 2010], в которой академическая грамотность является одним из компонентов (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Академическая грамотность в структуре профессиональной коммуникативной компетенции (согласно Н. Мюррей)

ПКК	Компонент	Содержание компонента
-----	-----------	-----------------------

Владение умениями профессиональной коммуникации (professional communication skills)	Умения межкультурной коммуникации Умения межличностной коммуникации Умения невербальной коммуникации Умения лидерства и работы в команде Дисциплинарные формы коммуникации
Академическая грамотность (academic literacy)	Общие умения (поиск информации, применение стратегий чтения, ведение конспектов, подготовка академической презентации и др.)
	Профессиональные умения (создание письменных жанров, проведение исследования, следование стилю цитирования и др.)
Владение языком (language proficiency)	Лингвистическая составляющая (grammar competence) Социолингвистическая составляющая (sociolinguistic competence) Дискурсивная составляющая (discourse competence) Стратегическая составляющая (strategic competence)

Владение языком является основой, на которой формируется грамотность. Академическая грамотность включает в себя два вида формируемых умений: универсальные (общие) и профессиональные. Это означает, что студентов необходимо обучать как умениям, которые могут быть востребованы в рамках изучения любой дисциплины в курсе, так и специфическим умениям, которые будут востребованы специалистами-предметниками. Во главе иерархии формирования профессиональной коммуникативной компетенцией лежит владение умениями профессиональной коммуникации.

Второй подход основан на понимании природы академической грамотности, учитывает ее социальную природу и основан на теориях социальной психологии, антропологии и конструктивизма. Он ориентирован на создание оптимальных условий для студентов в которых они приобщаются к культуре/среде высшего образования. Студент в данном случае является равноправным участником учебного процесса и усваивает принятые нормы общения [Lea, Street 1998]. Успешная социализация является фактором академического прогресса и способствует формированию определенных черт идентичности. Недостаток этого

подхода в том, что высшее образование рассматривается как однородная среда, и что для успешной учебы достаточно овладеть существующими стандартными, едиными для всех нормами общения в процессе социализации [Johns 1997].

В отличие от первых двух подходов, где в образовательном фокусе находятся лишь формирование учебных умений и овладение нормами общения в вузе, приверженцы третьего подхода приравнивают академическую грамотность к типу социальной практики [Street 2003]. Этот подход основан на положениях междисциплинарного направления исследований в сфере грамотности «New Literacy Studies» [Baynham, Prinsloo 2001:83]. Высшее образование рассматривается как «место власти дискурса» и грамотность означает обязательное владение студентами многообразием практик коммуникации, то есть устоявшихся, социо-исторически обусловленных способов осуществления коммуникации в академической среде, создания текстов различных жанров в рамках различных дисциплин [Lea, Street 1998: 159]. Студенты должны научиться переключаться с одной практики на другую в различных ситуациях, использовать репертуар лингвистических практик в этих ситуациях, понимать создаваемые смыслы и идентичность, которая формируется в данном контексте [Lea, Street 1998]. Таким образом, формирование грамотности в процессе обучения требует от преподавателя, прежде всего, выбора подхода.

Грамотность динамична, проявляется различными способами и в устном и в письменном языке в различных обществах, социальных контекстах, культурах и т. п. [Street 2003:77]. Развитие грамотности — это не просто развитие умений чтения и письменной речи, это развитие способов мышления, подходящих для конкретной культурной среды [Canagarajah 2006].

Мы полагаем, что понимание того, как осуществлять коммуникацию в академическом дискурсе, и есть академическая грамотность. Иными

словами, академическая грамотность означает овладение комплексом знаний, навыков и умений, таких как: владение языком и способами познания, обработка информации и трансляция знаний, учет ценностных установок и принятых норм поведения конкретного академического сообщества. Быть академически грамотным также означает соответствовать определенному типу идентичности.

Понятие «академическая грамотность» представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, обладающую синергетическим эффектом. В ней проявляется не простое сложение сформированных знаний, навыков и умений, а некий усиленный результат, обусловленный взаимосвязями, взаимовлиянием между ними. Они могут формироваться в рамках разных дисциплин и быть относительно независимыми друг от друга. Грамотность как результат образования включает в себя не только когнитивную и операционально-техническую составляющие, но и мотивационный, социальный, поведенческий аспекты [Шестакова 2010]. Результатом формирования академической грамотности являются интеллектуальный и личностный компоненты (умения и знания и система ценностных ориентаций).

Сегодня существуют разработанные системы компетенций для всех уровней и направлений образовательной деятельности (например, [Щукин 2003, Хуторской 2003]) и их авторские варианты (например, [Нужа 2010, Чичерина 2012]). Все они направлены на усиление личностно-ориентированного подхода и внедрение новых образовательных моделей в рамках концепции обучения на протяжении всей жизни [Байденко 2005]. Обеспечение междисциплинарного характера получаемых знаний и умений создает условия для уточнения базовых положений компетентностного подхода и оптимизации образования. На наш взгляд, существующие требования федерального стандарта (ФГОСЗ 3++) к владению иностранным языком не вполне отражают потребности в

изучении английского языка студентами социо-экономических специальностей в условиях билингвального образования.

Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, принятый 29.12.2012 г. (№ 273-ФЗ), и разработанные на его основе федеральные государственные образовательные стандарты по высшему профессиональному образованию базируются на компетентностном подходе. Например, ФГОС3++ ВПО «Социология» содержит общие требования к образовательным результатам в виде универсальных и профессиональных компетенций. К категории универсальных компетенций относится критическое мышление как умение решать проблемные задачи на основе информации. Способность осуществлять деловую коммуникацию в письменной форме как на родном, так и на иностранном языке также входит в перечень универсальных компетенций.

Более ранняя версия ФГОС ВПО «Социология» содержала следующие компетенции. Владение иностранным языком — общекультурная компетенция (ОК-15) ограничивается достижением уровня, достаточного для разговорного общения, поиска и анализа иноязычных текстов и не включает владение умениями иноязычной письменной речи.

Перечень профессиональных компетенций (ПК) не содержит уточнений к владению иностранным языком, но выделяет умение оформить результаты научно-исследовательской работы с учетом аудитории (ПК-3) и представить аналитические разработки в соответствии с нормативными документами (ПК-7). Нам представляется, что данные ПК должны быть сформированы не только на родном языке, но и на английском, что отражает актуальные языковые потребности студентов социо-экономических специальностей в условиях билингвального образования. Самообразовательная компетенция представлена двумя компонентами стандарта (ОК-6 и ОК-7), что свидетельствует о

приоритетности формирования умений самостоятельно добывать, обрабатывать и представлять знания.

Перечень ПК также соотнесен с тремя сферами функционирования студентов: научно-исследовательской, профессиональной и педагогической. Это означает, что знания и формируемые умения иноязычной речи также должны отражать потребности учащихся, связанные с успешным осуществлением исследовательской, профессиональной и учебной деятельности.

Некоторые исследователи [Нужа 2010] отмечают, что качества компетенций, уточняются в основном применительно к определенной дисциплине в конкретной образовательной сфере. Однако, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется формированию комплекса таких компетенций, которые носят междисциплинарный характер и могут быть перенесены в новые контексты.

Мы согласны с точкой зрения о том, что знание иностранного языка относится к категории инвариантных надпрофессиональных образовательных компонентов наряду с теорией информации и управления, компьютерной грамотностью и др. [Попков, Коржуев 2004]. Владение иностранным языком входит в состав общеобразовательных компонентов профессиональных образовательных программ и является базисной квалификацией. Данный компонент необходим в любой профессиональной деятельности и является «сквозным» умением [Попков, Коржуев 2004]. Компетенции, которые формируются в процессе изучения иностранного языка на базе компетентного подхода, являются многомерными, многофункциональными, интегративными, междисциплинарными и выступают средством личностного развития [Зимняя 2003].

В свете вышеизложенных положений, мы полагаем, что академическая грамотность является неким сложным структурным образованием, которое сочетает в себе знания, мировоззрение,

интеллектуальные способности и коммуникативные умения. Мы определяем ее как *способность эффективно функционировать в билингвальной академической среде: осуществлять межкультурную коммуникацию на базе профессионально ориентированных текстов разных жанров, критически мыслить, повышать свою способность к самообразованию в учебных и профессиональных целях, понимать и принимать ценности академического сообщества и нести ответственность за результат обучения.*

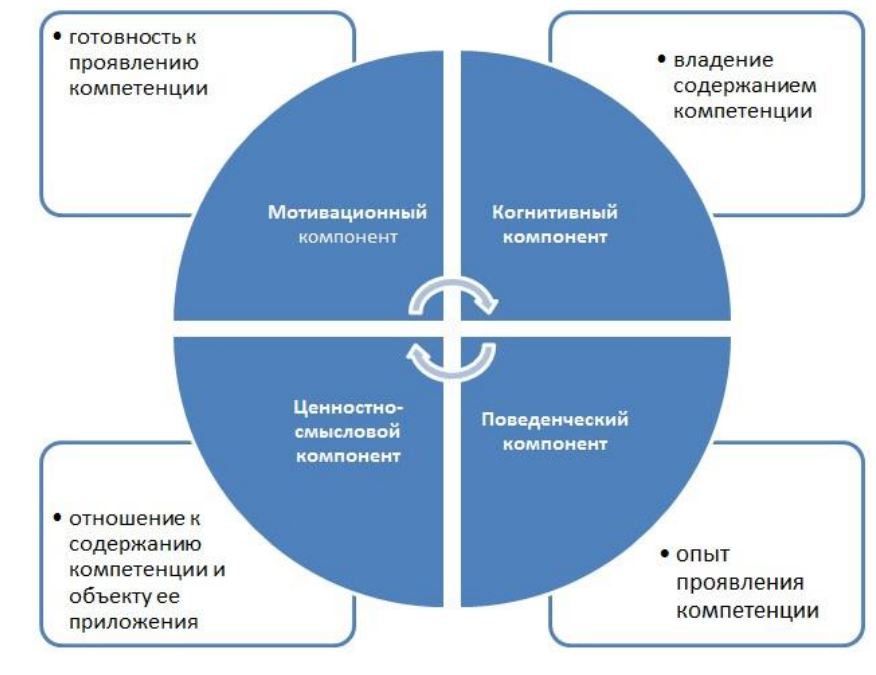
Вслед за Н. В. Чичериной, мы полагаем, что основными характеристиками академической грамотности, являются универсальность, многофункциональность и междисциплинарность, интеллектуальная насыщенность [Чичерина 2012]. Это значит, что, во-первых, умения и навыки должны актуализироваться при взаимодействии с любыми профессионально ориентированными текстами и в любых ситуациях общения. Во-вторых, грамотность должна позволять решать любые профессиональные или учебные задачи и проблемы. В-третьих, формирование грамотности происходит на основе применения умений, которые приобретаются в ходе изучения всех дисциплин, в первую очередь гуманитарных. Она также означает актуализацию умений критического мышления и (само)рефлексии.

Грамотность, как любая компетенция, представляет собой набор навыков, умений, систем ценностей и отношений [Чичерина 2012]. В нашем исследовании в качестве теоретической основы выделения структурно-содержательных компонентов академической грамотности как компетенции мы используем, сформулированные И. А. Зимней положения о характеристиках компетенции [Зимняя 2003]. Они являются критериями для определения структуры грамотности и ее содержания, а их реализация происходит при условии эмоционально-волевой регуляции процесса как результата проявления компетенции [Чичерина 2012]: мотивационный компонент как готовность к проявлению компетенции, когнитивный

компонент как владение знанием содержания компетенции, поведенческий компонент как опыт проявления компетенции в разнообразных ситуациях, ценностно-смысловой компонент как отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения.

На основе вышеозначенных теоретических положений мы выделяем четыре структурно-содержательных компонента академической грамотности: мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой (см. Рисунок 1) и обосновываем их содержание. Представляется необходимым рассмотреть содержание данных компонентов более подробно.

Рисунок 1. Модель структуры академической грамотности



Мотивационный компонент как готовность к проявлению компетенции и ценностно-смысловой компонент как отношение к содержанию компетенции и объекту ее приложения формируется на осознании обучаемыми роли и функций академической грамотности в их жизни в контексте непрерывного образования, на основе формирования у обучающихся ценностных представлений о себе и об академическом

сообществе как следствие формирования мотивационных установок для достижения академического прогресса. В результате формируется активность обучаемого (в значении деятельностной позиции, agency) как осознание и принятие ответственности за результат обучения.

Владение содержанием компетенции, отражает второй компонент — когнитивный. Когнитивный компонент включает знания, о ключевых концептах академической грамотности, к которым мы предлагаем относить понятия «академический дискурс», «идентичность», «жанр», «ценностные установки академического сообщества». Он также включает способность к критическому мышлению. Критическое мышление — это «целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения» [Мильруд, Гончаров 2003:15].

Поведенческий компонент как опыт проявления компетенции в разнообразных ситуациях включает общеучебные умения работы в четырех видах речевой деятельности: 1) чтении (умение находить, оценивать анализировать информацию), 2) восприятии устной речи на слух (умение слушать доклады, лекции, выделять основные мысли), 3) порождении устной речи (умение строить выступление, последовательно и убедительно излагать мысль), 4) порождении письменной речи (умение определять жанр текста, организовывать и структурировать собственный письменный текст и др.). Эти умения включают в себя как общие умения (например, умение слушать лекции), так и профессиональные умения (например, умение создавать профессионально ориентированный текст конкретного дисциплинарного жанра).

В данный компонент также входят способность к самообразованию и (само)рефлексия. Они лежат в основе непрерывного обучения, т. к. включают в себя умения и навыки рефлексии на свое учение, регуляции

своего поведения и владение общеучебными умениями, которые лежат в основе успешного обучения в вузе [Smirnova 2013]. Самостоятельность — важный компонент академической грамотности так как она является «одной из составляющих субъектного ядра человека, именно в рамках самостоятельной работы проявляются такие субъектные характеристики студента, как активность, рефлексия, осознанность, инициативность, творчество» [Зацепина, Лаврентьева 2006: 85]. Рефлексивное знание как основа обучения рефлексии включает способность выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию [Щедровицкий 1995]. Учащемуся важно уметь встать на точку зрения другого, понять его деятельностную позицию. Таким образом, происходит формирование умений рефлексии.

Мы полагаем, что необходимо синхронное формирование всех обозначенных компонентов академической грамотности в их взаимосвязи. Внедрение данной модели в методику обучения иностранным языкам позволит учесть формирование академической грамотности как важного фактора при обучении иностранному языку в высшем образовании.

2.2. Письменная речь как социальная практика. Четыре основных аспекта овладения письменной речью

Проведенный нами теоретический анализ научных работ в области прикладной лингвистики, социолингвистики, социологии [Bourdieu, Passeron, De Saint Martin 1994, Fairclough 2013], образования [Lea, Street 1998] и лингвистической этнографии [Lillis 2001] показал, что письменная речь в вузе является не только способом решения коммуникативных задач, но и важным компонентом академической грамотности и социальной практикой, то есть «образом жизни, способом существования» в вузе [Lea, Scott 1988, Lillis 2008, Lillis, Curry 2010].

Мы полагаем, что введение понятия «социальная практика», как устоявшегося способа осуществления вида деятельности в социуме, в теорию лингводидактики и методики обучения иностранным языкам позволит учесть тесную связь письменной речи с процессом социализации в вузе, проблемы порождения знаний и принятия студентами ценностей академического сообщества, которые транслируются в создаваемых ими иноязычных письменных текстах.

Понятие «практика» связано с противопоставлением языка как семиотического ресурса для построения дискурса представлению о языке как об автономной и нейтральной системе, которая не учитывает контекст, в котором осуществляется коммуникация [Lillis 2001]. Введение понятия «практика» позволяет учитывать сложность вербальной и невербальной коммуникации, связать язык и людей, которые им пользуются в социальном контексте. Важно отметить, что эта связь языка и людей, которые им пользуются, существует как на уровне контекста ситуации общения, так и на уровне контекста целой культуры [Fairclough 1992].

Практики регулируются конвенциями социального института, ведущего типа дискурса, имеют социальный статус и реализуют функции. Дискурсивные практики и их конвенции не являются фиксированными [Clark Ivanic 1997], но всегда определены социально-культурным контекстом, ценностными установками и интересами членов этих сообществ [Scollon, Scollon 1981, Street 1984, Barton 1994, Barton, Hamilton, Ivanic 2000).

Норман Фэрклав выделяет дискурсе два уровня [Fairclough 1992]. Создание и интерпретация (прочтение) конкретного текста требует учета как контекста конкретной ситуации (места, времени, участников коммуникации), так и контекста культуры (социального института, социальной структуры, идеологии). Пол Джи [Gee 1996] также выделяет уровни и разграничивает понятия «дискурс» (текст) и «Дискурс» (способ осуществления коммуникации, понимания и применения языка в

социальном контексте). Работы отечественных ученых также свидетельствуют о том, что текст существует в социальном контексте, он — продукт дискурса [Карасик 2002, Кубрякова 1997, Тарнаева 2011, Копыловская 2005].

ПРкСП характеризуется следующими чертами [Lillis 2001]. Письменные тексты не существуют изолированно от людей, они связаны с видом деятельности людей в социуме (т.е. социальными практиками). Письменная речь является неотъемлемой частью ежедневной деятельности людей и формирует их «габитус» (среду существования) [Bourdieu 1991] как самих людей, так и социальных институтов. Язык является ресурсом, который поддерживает существование социальных практик. Следовательно, только обладая языком как ресурсом, мы можем осуществлять социальную практику. Социальные практики тесно связаны с ценностями, воззрениями и формируемыми чертами идентичности, которые служат воспроизводству конкретного вида дискурса.

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы. Письменная речь представляет собой дискурсивную практику в сфере высшего образования и науки. Она является доминантной и тесно связана с современными ценностями и воззрениями конкретного академического сообщества. К ним относятся:

- стремление к порождению нового знания, трансляция и трансформация знаний;
- формирование черт определенного типа идентичности (критическое мышление, ответственность);
- коммуникация знаний в ситуации международного научного общения, где английский язык является ведущим языком письменных научных текстов.

ПРкСП тесно связана с процессом социализации, когда студенты должны стать активными участниками процесса порождения смысла [Ivanic 1998, Lea, Street 1998, Lillis 2001]. Письменная речь при этом тесно связана не только с владением языком для осуществления коммуникации,

но и с пониманием того, что такое знание и как оно конструируется [Lea 2004]. Принятие ценностей академического сообщества лежит в основе формируемого типа идентичности, который постоянно транслируется в создаваемых письменных текстах. К исследованиям, которые изучают социальную природу письменной деятельности и ПРкСП, относят социально-когнитивные [Flower 1994], новой риторики [Bizzell 1997; Bazerman 1981], деятельностной теории [Russell 1997], жанрового [Berkenkotter, Huckin 1995] и культурологического подходов [Horner, Lu 1999].

В нашем исследовании мы опираемся на традиции теории «Новой грамотности» (New Literacy Studies) [Baynham 1995, Ivanic 1998, Lea, Street 1998] и критический дискурсивный анализ [Fairclough 1992, ван Дейк 1989], так как они позволяют выделить характеристики ПРкСП. Тереза Лиллис [Lillis 2001] обосновывает различия между письменной речью как коммуникативным умением (communicative skills) и ПРкСП.

Обозначим их основные отличительные черты (см. Таблицу 2). Письменная речь в сфере высшего образования и науки является социальным актом, а не только способом осуществления коммуникации. Это означает, что текст не является нейтральным, он влияет на академическую успеваемость студента, получает/не получает признание со стороны преподавателя, всегда оценивается и дает (или не дает) право на дальнейшее обучение. Студент является социальным субъектом, активным участником процесса порождения смысла при написании текста, при этом задача порождения смысла становится выше задачи трансляции информации. Владение языком лежит в основе конструирования смысла, а идентичность автора играет центральную роль в создании письменного текста. Владение языком при этом влияет на успешность ПРкСП. В ситуации билингвального образования в вузе создание учащимися письменных текстов на английском языке тесно связано не только с овладением иностранным языком, но и с приобретением новых черт

идентичности и конструированием смысла в текстах на базе имеющихся языковых ресурсов.

Таблица 2. Письменная речь как коммуникативное умение и как социальная практика

Письменная речь как коммуникативное умение	Письменная речь как социальная практика
Коммуникация на индивидуальном уровне	Социальный акт, действие
Студент является автономным, социально нейтральным субъектом в ситуации общения	Студент является социальным субъектом, активным участником процесса порождения смысла
Язык является средством общения, коммуникации	Язык является средством (способом) конструирования смысла, а идентичность автора играет центральную роль в создании письменного текста
Письменная коммуникация как компонент грамотности универсальна, не зависит от контекста	Письменная речь как социальная практика и компонент грамотности не универсальна и зависит от контекста (на уровнях ситуации общения и культуры)
Текст эссе универсален (его структура, композиция)	Эссе это культурно историческая форма текста, является привилегированным жанром в высшем образовании, однако доминирующие академические конвенции могут подвергаться пересмотру

ПРкСП как важный компонент академической грамотности не универсальна и зависит от контекста. Контекст ситуации непосредственного общения и контекст культуры определяют дискурсивные характеристики создаваемого письменного текста. Например, создание текста эссе будет существенно отличаться в зависимости от: 1) письменной и языковой культуры студента, 2) традиций и подходов к обучению написанию текста эссе в стране, 3) типа учебного заведения и статуса родного и английского языка в вузе, 4) привилегированного статуса жанра эссе как ведущего средства контроля знаний в конкретном вузе.

Вышесказанное означает, что письмо как социальная практика учитывает разнообразие существующих контекстов и существующие

конвенции письменных текстов могут подвергаться сознательному пересмотру авторами текстов, которые активно используют имеющиеся в их распоряжении ресурсы (владение родным и иностранным языками, опыт обучения и полученные ранее знания, доступ к библиотечным ресурсам).

Исследование Т. Лиллис показало, что неспособность студента написать эссе напрямую не свидетельствует о его неграмотности или низком уровне когнитивного развития [Lillis 2001]. Написание текста эссе тесно связано с порождением смысла и основано на сложившихся социо-исторических традициях и традициях производства знаний в конкретной культуре, конкретном социальном институте, конкретной дисциплине и области знаний. Дискурсивные практики в университете мотивированы идеологией, так как они предоставляют доступ (или лишают доступа) к получению высшего образования. В ситуации билингвального образования в вузе многие студенты первого курса давление доминирующих практик: ориентацию на англо-американскую модель образования и рациональность мышления, обучение на английском языке и его привилегированный статус.

В нашем исследовании мы рассматриваем письменную речь как один из важных компонентов академической грамотности и определяем ее как *способность эффективно осуществлять письменную коммуникацию в билингвальной академической среде, а именно: 1) понимать и принимать ценности академического сообщества, 2) уметь транслировать и трансформировать знания в изучаемой области знаний, 3) уметь создавать тексты разных жанров на английском языке на базе сформированных общих и профессиональных умений письменной речи, критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии.*

Следовательно, ПРкСП будет обладать ключевыми параметрами, которые характеризуют академическую грамотность. Мы выделяем четыре содержательных аспекта (ракурса, фокуса рассмотрения) в

обучении ПРкСП: ценностно-смысловой, когнитивный, мотивационный и поведенческий. В следующих разделах мы рассмотрим данные аспекты и проанализируем возможность интеграции теоретических положений в область методики обучения иноязычной письменной речи.

Ценностно-смысловой аспект

Порождение письменного текста тесно связано с идентичностью автора. Идентичность это социальное «Я» человека, которое формируется в процессе социализации (в семье, в школе, в университете). Человек в процессе социализации становится членом социума и перенимает основные ценности и воззрения остальных членов данного сообщества.

Понятие «идентичность» получило широкое распространение в США в 1950-х гг. благодаря научным работам Э. Эриксона. Согласно Э. Эриксону идентичность — это процесс и форма соответствия сущности человека и его культуры [Эриксон 1996]. На данный момент, исследователями разрабатываются новые определения понятия «идентичности», однако все они имеют две общие характеристики. Сформированная идентичность характеризуется способностью человека «узнать» свою сущность и осознать свою принадлежность к определенной социальной группе через ценности и идеалы [Микляева Румянцева 2008].

Обучение в университете представляет этап социализации, на котором учащиеся приобретают новые характеристики, дополняющие уже сформированную идентичность. В рамках существующей академической культуры и социокультурного контекста формируются такие черты академической идентичности (как субкомпонента идентичности в целом) как стремление к познанию и рациональному мышлению, академическая этика и честность, ответственность за результаты своего интеллектуального труда [Шиверских 2010]. При этом идентичность создателя письменного текста играет центральную роль [Ivanic 1998, Lillis

2001], так как в процессе создания текста автор транслирует свои ценностные установки и воззрения, свой жизненный и культурный опыт, накопленные знания и мировоззрения.

Рассмотрим, как понятие идентичности соотнесено с понятиями языковой личности и вторичной языковой личности.

Ю.Н. Караулов разработал концепцию языковой личности, которая понимается как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью» [Караулов 1987: 104]. В языковой личности он выделил три уровня овладения интеллектуальными способностями: вербально-семантический (уровень слов), тезаурусный (уровень понятий и идей), прагматический (уровень коммуникативно-деятельностных потребностей) [Караулов 1987: 53]. Данная модель позволяет проанализировать и описать языковую личность согласно трем уровням.

В отечественной теории лингводидактики и методики обучения иностранным языкам термин вторичная языковая личность получил широкое распространение [Халеева 1989]. И.И. Халеева на основе модели языковой личности ввела понятие вторичной языковой личности, которая определяется как способность к межкультурному общению и формируется при изучении иностранного языка [Халеева 1989]. Человек овладевает вербально-семантическим кодом изучаемого языка (языковой картиной мира) и понятиями (глобальной картиной мира) [Гальскова Гез 2004:68]. Таким образом, на первом уровне вторичной языковой личности выделяются две тезаурусные сферы, которые составляют содержание вторичного когнитивного сознания. По мнению И.И. Халеевой, необходимо обучать понимать носителя иного языкового образа мира, то есть соотносить высказывания, тексты со своими знаниями и родной

картиной мира. Важным становится формирование умений человека распознавать мотивы, установки, нормы, ценности людей, принадлежащих иной общности [Гальскова Гез 2004] и осознавать свою культурно-исторически обусловленную сущность. Модель вторичной языковой личности используется как методологический инструмент для сопоставления разных концептуальных систем культур в мире с целью поиска путей успешного межкультурного взаимодействия.

Как полагают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, в результате языкового образования формируется языковая личность, а результатом иноязычного образования — вторичная языковая личность, которая способна принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [Гальскова Гез 2004].

Некоторые современные исследователи полагают, что введение понятия вторичной языковой личности терминологически избыточно. Согласно Л.П. Тарнаевой, вторичная языковая личность не возникает на основе первичной языковой личности. Напротив, вторичная языковая личность — это та же самая национальная языковая личность, основой которой является социо-культурная идентичность человека и которая расширяется и обогащается в процессе межкультурного взаимодействия [Тарнаева 2017].

Идентичность является характеристикой языковой личности человека. При изучении иностранного языка идентичность не трансформируется, а приобретаются новые ее черты, которые помогают понять иную идентичность, ценностные установки партнера по межкультурной коммуникации как носителя другого языка [Тарнаева 2017].

При создании письменного текста проявляется авторская идентичность, то есть «я» автора, создателя текста. Мы полагаем, что овладение ПРкСП формирует черты академической идентичности,

которые наслаиваются на языковую личность, расширяют ее, углубляют и обогащают.

На наш взгляд, возможно создать условия для формирования и актуализации черт академической идентичности через осознание и принятие студентами ценностных установок академического сообщества и трансляцию этих установок в создаваемых ими письменных текстах. Такой подход позволит реализовывать те образовательные цели, которые выдвигаются Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез: практическую, общеобразовательную, воспитательную и развивающую [Гальскова Гез 2004].

Природа текста всегда диалогична, тексты встроены в социокультурную практику и становятся активными участниками социального диалога [Бахтин 1986]. Язык начинает принадлежать кому-то, только когда говорящий наполняет его своими намерениями, своим смыслом, адаптирует семантику слова к своим намерениям. Язык не существует как нейтральный и безличный. Таким образом, порождение высказывания и смысла является непростой задачей для студентов осваивающих письменную речь в вузе.

Важной характеристикой диалогичности текста является его адресность. Адресность означает, что устные и письменные высказывания обращены кому-то и тем самым влияет на оформление высказывания. Высказывание, в отличие от слов и предложений, имеет автора и адресата. Композиция и стиль высказывания зависят от того, как говорящий (пишущий) ощущает и представляет адресата и сила воздействия на высказывание [Бахтин 1986]. При высказывании смысл возникает между участниками коммуникации, а не передается друг другу. В данной ситуации потенциальный адресат в такой же мере, как и автор влияет на смыслопорождение. Важно учитывать, что адресность текста связана с тем, что адресат и адресант всегда включены в более широкую, исторически обусловленную коммуникацию [Бахтин 1986].

Адресность текста студентов часто имеет монологический характер. Это означает что студенты, создавая текст «изобретают» университет: являясь новыми членами этого института они «изобретают» читателя которому они отвечают, «изобретают» приемлемое институтом содержание и языковое/речевое оформление письменного текста. По мнению Т. Лиллис [Lillis 2001] важно обучать студентов диалогической адресности, то есть порождения смыслов в тексте на основе взаимодействия (*negotiation*) имеющегося опыта, сформированных лингвокультур, а не «изобретения». Диалогическая адресность существует на уровнях контекста ситуации (требования конкретного преподавателя, тип письменного задания, жанр текста, специфика изучаемого предмета) и контекста культуры (тексты, которые ценятся в университете, сфере высшего образования, дисциплине). Порождая письменный текст, автор не только порождает смысл, но и создает самого себя в этом процессе [Бахтин 1986]. Смысл всегда рождается в диалоге, и это должно быть отражено в письменной речи студентов.

Важным фактором в контексте настоящего исследования становится наличие/отсутствие обучения письменной речи в конкретном профессиональном сообществе. Конкретная дисциплина (как область знаний) дает понимание основ того, как создается письменный текст. Она дает ответ на вопросы:

- что есть знание и как оно конструируется;
- какие черты идентичности формируются (академические ценности, нормы, установки);
- какие социальные связи существуют между преподавателями и студентами.

Эти основы зачастую скрыты, имплицитны, недоступны студентам и их учет важен при построении модели обучения иноязычной письменной речи в рамках конкретной специализации.

На основании вышеизложенных теоретических положений в нашем исследовании мы выделяем следующие ценностные установки, которые должны быть поняты студентами в процессе обучения: 1) понимание центральной роли автора в создании письменного текста, 2) понимание письменной речи как дисциплинарной дискурсивной практики и важного компонента академической грамотности, 3) учет адресности текста в процессе порождения смысла, 4) учет привилегированного статуса жанра эссе в высшем образовании.

Присутствие автора отражено в создаваемых студентами текстах и их лингвистических характеристиках [Ivanic 1998]. Например, метадискурсивные характеристики отражают попытки автора создать осмысленный текст, который адресован конкретному дисциплинарному сообществу [Hyland 2004]. К. Хайленд выделяет два типа интерактивных характеристик текста: позиция автора (*writer's stance*) и ориентация на читателя (*reader engagement*). Эти метадискурсивные характеристики текста отражают диалогическую природу текста и позволяют автору текста вовлекать читателя и управлять его вниманием [Hyland 2000].

В нашем исследовании мы опираемся на работы К. Хайленда [Hyland 2004, Hyland 2000] и проверяем наличие сформированных черт академической идентичности посредством анализа лингвистических средств, с помощью которых автор текста выражает свою позицию, мнение [Hyland 2004]. Позиция автора конструируется через хеджирование (*hedging*) (например, *might, possibly, perhaps*), усиление (*boosting*) (например, *undoubtedly, certainly*), ссылку на себя (*self-reference*) (например, *I, we*) и дискурсивные маркеры отношения (*attitude markers*) (например *interesting, clear, sophisticated*).

Когнитивный аспект

Письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение для формирования мышления [Лурия 1998:224]. Это подтверждается тем фактом, что в отличие от устного высказывания, при котором внешняя и внутренняя речь протекают в сознании говорящего почти синхронно, при создании письменного текста внутренняя речь значительно опережает внешнюю, подготавливая последнюю [Кацнельсон, 1972, Соколов 1968, Ахутина 1975]. Именно внутренняя речь связывает внешнюю речь и мышление, и, в итоге, излагаются результаты процесса мышления. В процессе самой записи текста мысли и языковые средства их выражения могут уточняться и корректироваться [Жинкин 1964:325].

Согласно Л.С. Выготскому, письменная речь должна иметь смысл в деятельности, в жизни, быть интегрированной в упражнения, которые важны и тесно связаны с жизнью учащегося [Выготский 2008]. Письменной речи необходимо обучать, интегрируя ее в процесс развития через понимание и осмысление. Таким образом, существует тесная связь развитости мышления и сформированности умений письменной речи [Леонтьев 1969]. При этом мысль не равна ее речевому оформлению.

Рассмотрим природу формирования мышления. Мышление выходит за пределы чувственного (ощущений и восприятия) и познание реализуется на более глубоком уровне через умозаключения [Рубинштейн 2000]. Человек познает действительность, воздействуя на нее, понимает мир, изменяя его. Действие в данном случае становится формой существования мыслительного процесса. Мышление — это единство деятельности (мыслительная деятельность) и продукта этой деятельности (мысли) [Рубинштейн 2000]. Согласно С.Л. Рубинштейну, мышление является целеустремленным и волевым актом [Рубинштейн 2000]. В процессе сознательного регулирования процесса мышления человек проверяет, критикует, контролирует свою деятельность.

С.Л. Рубинштейн выделяет в мыслительном процессе основные этапы [Рубинштейн 2000]. Начальной фазой является осознание

проблемной ситуации. Возникновение вопросов — это признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. Умение увидеть проблему — функция знания. Поэтому, если знание предполагает мышление, то и мышление уже в своем исходном пункте предполагает знание. На втором этапе мыслительного процесса происходит разрешение проблемы. Чем богаче опыт и система знаний, в которой практика и опыт человека обобщены, тем успешнее человек может проверить и критиковать свои гипотезы. Степень критичности ума бывает очень разной у разных людей, и она является существенным признаком зрелого ума. Критически мыслящий человек всесторонне проверяет свои гипотезы. На последнем этапе в результате процесса критического мышления формируется суждение по проблеме (решение проблемы). Это решение проверяется далее на практике и уточняется.

В ходе мыслительной деятельности у субъекта формируются более или менее устойчивые механизмы (автоматизмы), навыки мышления, которые начинают организовывать мыслительный процесс человека. Эти автоматизмы не только определяют протекание мыслительной деятельности, но и сами формируются в процессе мышления. Так «по мере того как мы формулируем нашу мысль, мы ее и формируем» [Рубинштейн 2000:370].

Сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т. е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений [Рубинштейн, 2000]. Сравнение — это сопоставление явлений и свойств для выявления тождества или различия. Анализ необходим для мысленного расчленения целого и выявления составляющих его элементов. Синтез восстанавливает целое, вскрывая важные связи и отношения, выделенные в процессе анализа. Анализируя и синтезируя, человек лучше понимает предмет, основные черты и существующие связи в целом.

Согласно С.Л. Рубинштейну, продукт мыслительной деятельности — это умозаключение, когда субъект соотносит содержание заключения с содержанием посылок и в его сознании отражаются объективные связи между ними [Рубинштейн 2000]. Развитие умозаключающего мышления означает, что содержание объективной действительности перестало быть для субъекта набором отдельных элементов, что между ними существуют связи. Наглядность играет значительную роль в процессе умозаключения, так как схемы позволяют зафиксировать пространственные, временные отношения.

В развитии суждений существенную роль играет расширение знаний и выработка установки мышления на истинность. Если познавательное проникновение в предмет неглубоко, истинным признается то, что исходит из авторитетного источника. Однако по мере углубления в предмет, и в связи с ростом сознательности субъект начинает формировать свое внутреннее отношение к истинности своих суждений.

Умение рассуждать гипотетически и рассматривать свое суждение как гипотезу, нуждающуюся еще в проверке, составляет самую показательную особенность зрелой мысли. Осознание формы мысли, опирающееся на возрастающую обобщенность ее содержания, в свою очередь приводит к тому, что мысль становится более обобщенной, систематической и сознательно целенаправленной. Важно отметить, что рассуждения и умозаключения начинают формироваться как в соответствии с определенными принципами, так и на основе этих осознанных принципов.

Развитость мышления отражается в создаваемых устных и письменных текстах. Значительную роль в речи начинают играть термины определенной системы научного знания, слова начинают употребляться в их переносном значении. Речь становится развернутой и происходит большее раскрытие содержания высказывания. В развитой письменной речи все существенные связи раскрыты, отражены, систематически и

логически изложены [Рубинштейн, 2000]. Письменный текст имеет свою структуру речи (грамматику, морфологию, синтаксис), не совпадающую со структурой мыслительного процесса при работе над содержанием высказывания. Речь связана тесно с логикой мысли, но не тождествена ей.

Письменная речь тесно связана с мышлением через устную речь. При письменной речи вступает в действие комплекс зрительно-слухо-артикуляционно-графических ассоциаций, механизмы словесных образов и представлений, механизмы понятийного мышления в виде суждений [Беляев 1967]. Важно отметить, что в письменной речи отражается лишь то, что уже имеется в устной речи. Следовательно, обучение письменной речи должно включать формирование навыков и умений устной речи.

Создание письменных текстов в вузе требует развитости навыков и умений критического мышления [Lillis 2001]. Существуют различные определения данного понятия. Согласно М.В. Кларину, критическое мышление означает рациональное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или не верить или какие действия следует предпринять [Кларин 1995]. По мнению Д. Халперн, критическое мышление означает способность размышлять над тем, каким образом человек получает знания, а не довольствоваться лишь запоминанием знаний. Мыслить критически означает проявлять любознательность, ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление предполагает выработку собственной точки зрения по вопросу, способность отстаивать ее с помощью логических доводов и быть готовым принять аргументы оппонента [Халперн 2000:19].

В нашем исследовании мы опираемся на определение критического мышления как целенаправленного акта «познавательной деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются и перепроверяются аргументы, формируются собственные умозаключения, утверждаются взгляды и убеждения, принимаются решения» [Мильруд, Гончаров 2003:12]. Мы также полагаем, что понимание того, что есть

знание и как оно конструируется в конкретной области знаний входит в содержание понятия критического мышления.

На наш взгляд, таксономия когнитивных способностей, разработанная Б. Блумом, дает оптимальную основу для определения иерархии формируемых умений критического мышления при обучении письменной речи, так как в ней умения более высокого уровня когнитивного развития формируются на основе когнитивных умений более низкого уровня [Bloom 1956] (см. Таблицу 3). Выделение когнитивных уровней знания (низший уровень в иерархии), понимания, применения, анализа, синтеза и оценки (высший уровень в иерархии) позволяет последовательно и поэтапно формировать у учащихся умения критического мышления.

Таблица 3. Таксономия когнитивных способностей по Б. Блуму

Когнитивные уровни	Типичные задания
1. Знание	Определить или вспомнить факты, термины, сделать обобщение
2. Понимание	Понять смысл, пояснить значение, сделать перевод
3. Применение	Применить полученные знания и умения в новой ситуации
4. Анализ	Разделить целое на части и определить структуру целого
5. Синтез	Соединить части в новое единое целое
6. Оценка	Сформулировать суждения о ценности

Построение комплекса упражнений для формирования умений критического мышления требует формулировки заданий с учетом формируемого уровня критического мышления. Перечень глаголов, которые могут употребляться в тексте формулировок заданий, лежит в основе разработки упражнений для развития умений критического мышления как аспекта обучения письменной речи (см. Таблицу 4).

Таблица 4. Перечень глаголов, которые могут употребляться в тексте формулировок заданий для развития умений критического мышления

Когнитивный уровень	Глаголы
1. Знание	<i>select, label, list, identify, name, locate, define, recite, describe, state, memorize, recognize</i>
2. Понимание	<i>match, explain, restate, defend, paraphrase, distinguish, rewrite, summarize, give examples, interrelate, express, interpret, illustrate, defend</i>
3. Применение	<i>organize, sketch, generalize, apply, dramatize, solve, prepare, draw, produce, show, choose, paint</i>
4. Анализ	<i>compare, differentiate, analyze, subdivide, classify, infer, point out, survey, distinguish, select, categorize, prioritize</i>
5. Синтез	<i>compose, construct, originate, produce, hypothesize, plan, develop, create, design, invent, combine, organize</i>
6. Оценка	<i>judge, consider, relate, critique, weight, recommend, criticize, summarize, support, appraise, evaluate, compare</i>

Важную роль в формировании умений критического мышления играет чтение, которое становится источником для получения знаний и их трансформации. В процессе чтения читатель вступает в диалог с автором, а способность вести этот диалог зависит от жизненного опыта читателя, его взглядов, критического отношения к прочитанному [Гальперин 1981]. Обучение критическому мышлению на базе чтения основывается на таких приемах как: опора на фоновые знания по теме, поиск предвзятых утверждений в тексте, работа с предвзятостью посредством открытых типов вопросов и дискуссий, поиск дополнительных текстов, обсуждение надежности текста как источника информации, сопоставление точек зрения и аргументов, знакомство с плюрализмом мнений [Smith 1990].

При обучении содержательной стороне письменной речи важно понимать, чему обучать и как обучать. Подлинное продуктивное владение языком возникает, если задействовано мышление. Научить мыслить иначе

в соответствии с иноязычными формами — означает научить несколько иначе отражать действительность через иностранный язык. При выражении мысли на иностранном языке объективное содержание будет одно (т.е. основная мысль), а субъективное содержание (лингвистическая форма высказывания) будет отличаться (например, *на столе яблоко* и *there is an apple on the table*). В обучении содержательной части письменной речи важную роль играет наглядность. Мы мыслим, и всегда есть объект (предмет) мысли, и, если он представлен наглядно, то нам легче о нем думать и выражать свои суждения.

Подведем итог нашему пониманию когнитивного аспекта ПРкСП.

Письменная речь тесно связана с критическим мышлением и способностью учащегося подвергать сомнению свои/чужие суждения и умозаключения.

Форма речи не совпадает с ее содержанием (мыслью), поэтому обучение должно включать как обучение форме речи, так и отдельно содержанию речи.

В обучении содержанию речи (когнитивному аспекту) наглядность играет важную роль, так как позволяет отражать существующие взаимосвязи между предметами и явлениями, формировать автоматизмы (навыки мышления).

Умения критического мышления характеризуются различными уровнями сложности. Важно обучать этим умениям, начиная с базовых (знать что-то) и постепенно переходя к самым сложным (сформулировать оценочное суждение) и таким образом учитывать когнитивный аспект обучения ПРкСП.

Мотивационный аспект

Мотивы сознательного учения связаны с осознанием его задач. Сознательность учения предполагает осознание учащимся оснований и

смыслового содержания осваиваемых знаний и положений. Она отражается в мотивах и отношении учащегося к учению и тому, чему он обучается. Следовательно, задачи учебной деятельности должны быть не только понятны учащемуся, но и внутренне приняты, личностно значимы. Личностно значимое существенно обуславливает освоение и понимание и помогает учащемуся занять активную деятельностную позицию в учебном процессе. Мотивы, которые определяют интерес к виду деятельности сводятся к следующим: непосредственный интерес к содержанию предмета, характер умственной деятельности, способности и склонности к предмету, связь с будущей профессиональной деятельностью.

Мотивация играет важную роль в обучении иноязычной письменной речи. Построение письменного речевого сообщения включает первую фазу — мотивации порождения речевого высказывания [Лурия 2002]. Мотив входит в структуру универсального предметного кода, который определяет коммуникацию через правила содержания речи, и отвечает на вопрос зачем говорить [Жинкин 1958].

Источником письменной речевой деятельности является коммуникативно-познавательная потребность [Зимняя 1985]. Эта потребность опредмечивается в мысли (предмете речевой деятельности), и становится внутренним мотивом для этой деятельности [Зимняя 1985]. Мотив играет важную роль в первой фазе порождения письменной речи — побудительно-мотивационной [Зимняя 1970]. Письменный текст как продукт речевой деятельности согласно является многоплановым и многоуровневым образованием, в котором выделяется мотивационный уровень [Зимняя 1989].

Мотивы, которые определяют коммуникацию, когда люди общаются друг с другом, очень важны [Зимняя 1989]. Мотив — это стимул, который побуждает человека к совершению действия. Мотивация — сложный механизм соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения и деятельности. Мотив входит как побудитель в понятие

мотивации. В теории деятельности А.Н. Леонтьева мотив — это то объективное, в чем конкретизируется потребность и на что направлена деятельность [Леонтьев 1959]. Внутренний мотив — это опредмечивание потребности [Леонтьев 1983]. Учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренними мотивами, когда познавательная потребность встречается с предметом деятельности и опредмечивается в нем [Зимняя 1989]. Потребность в достижении оказывает наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности, порождает концентрацию на учебе и повышает социальную активность учащихся [Орлов 1984].

Эффективности учебной деятельности также способствуют мотивы интеллектуально-познавательного плана. Они осознаваемы и реальны, они отражают потребность учащихся в знаниях, расширяют кругозор, способствуют углублению и систематизации знаний. Важный вывод дан Ю.М. Орловым: «...наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [Орлов 1984:18].

Мотивированность деятельности связана и с внешними мотивами (широкими социальными, узколичными), но внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение в учебную деятельность. Определение мотива — это определение того, ради чего совершается деятельность.

Согласно А. Н. Леонтьеву, цель связана с предметом деятельности: «сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели» [Леонтьев 1983]. При этом цель деятельности тесно связана с мотивами. Сознательный смысл выражает отношение мотива к цели: сдвиг мотива на цель формирует деятельность. Например, если учащийся создает письменные тексты только для того, чтобы получить оценку или сдать экзамен, то предмет письменной речевой деятельности, понимание смысла и ее мотив не совпадают. А.Н. Леонтьев подчеркивает что «для того, чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет (непосредственная цель) был осознан в своем отношении к

мотиву деятельности, в которую это действие входит» [Леонтьев 1981:524].

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность изначально побуждается мотивами собственного роста и совершенствования. Как только эти мотивы сформированы, то появляются новые общие мотивы связанные с активной позицией учащегося, осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью [Эльконин 1961].

Письменная речевая деятельность задается коммуникативно-познавательной потребностью учащегося, которая входит в общую систему его мотивации. Формирование и создание потребности в иноязычном письменном общении связано с познанием средствами иностранного языка личностно значимой и профессионально значимой действительности и является важной задачей обучения письменной речи в вузе. Организация предметного плана самой речевой деятельности и управление этой деятельностью становятся важными этапами в обучении иноязычной письменной речи.

Формирование мотивации также связано с субъектно-субъектным взаимодействием преподавателя и учащихся. Равноправное сотрудничество имеет активизирующее и мотивирующее влияние, повышает уровень коммуникативных умений учащихся [Зимняя 1985].

Студенческий возраст характеризуется высоким образовательным уровнем и высоким уровнем познавательной мотивации, социальной активностью и интеллектуальной зрелостью. Учет этих особенностей должен учитываться при реализации коммуникативного подхода и реализации принципа активной коммуникативности в методике обучения иностранным языкам. Важной задачей становится выявление мотивации учащихся в овладении иноязычной письменной речью, доминирующих и периферийных мотивов, учет которых позволит повысить познавательную и профессиональную значимость изучения иностранного языка в целом и овладения письменной речью в частности.

Формирование у обучаемых ценностных представлений о себе и об академическом сообществе напрямую влияет на формирование мотивационных установок учащихся. В результате, мотивация формирует активность обучаемого, его деятельную позицию, то есть осознание и принятие ответственности за результат обучения.

Поведенческий аспект

Четвертым аспектом обучения ПРкСП является поведенческий. Поведенческий аспект в нашем исследовании отражает способность учащихся осуществлять межкультурную письменную коммуникацию на базе комплекса умений письменной речи, самостоятельности и (само)рефлексии и создавать письменные тексты определенных жанров. Важной задачей для учета этого аспекта в обучении иноязычной письменной речи становится разработка классификации умений письменной речи, которая будет учитывать психологические основы процесса порождения письменной речи на родном и иностранном языках, специфику создания письменных текстов на английском языке в вузе, специфику написания текстов профессиональных жанров. Формирование умений иноязычной письменной речи тесно связано со способностью учащегося самостоятельно создавать иноязычный письменный текст и организовывать свою письменную речевую деятельность, анализировать результаты этой деятельности, контролировать соответствие созданного письменного текста заданным параметрам. Следовательно, еще одной задачей нашего исследования является выделение перечня формируемых умений самостоятельности и (само)рефлексии как компонентов содержания обучения созданию иноязычных письменных текстов.

Первой задачей является разработка **классификации умений иноязычной письменной речи.**

Обучение письменной речи традиционно включает такие этапы как 1) овладение графикой и орфографией, 2) усвоение структурных моделей предложений и 3) овладение письменной речью как средством общения [Щукин 2011]. Иными словами, овладение письменной речью происходит на уровнях создания предложения, абзаца и целого текста. Однако, данный подход, на наш взгляд, не полностью отражает сложную природу письменной речи.

Выделяются два вида продуктивной письменной речи: учебная и коммуникативная письменная речь [Щукин 2011]. Учебная письменная речь направлена на выполнение языковых и условно-речевых упражнений для овладения лексико-грамматическими навыками и речевыми умениям. Она также является средством контроля. Сочинение и изложение являются упражнениями самого высокого уровня в иерархии учебных письменных работ и средством контроля сформированности продуктивных навыков и умений письма [Колесникова, Долгина 2008].

Коммуникативная письменная речь ориентирована на порождение речевого сообщения в письменной форме. Умение выражать мысли в письменной форме происходит на базе сформированной учебной письменной речи. Цель обучения коммуникативной письменной речи заключается в развитии умений создавать различные типы или жанры письменных сообщений которые понадобятся учащимся в учебной и будущей профессиональной деятельности. Следовательно, вышеобозначенные умения должны быть сформированы на базе упражнений в учебной и коммуникативной письменной речи.

В зависимости от степени самостоятельности учащихся в процессе создания письменного текста выделяют контролируемое письмо (guided writing) и неконтролируемое письмо (free writing). Контролируемая письменная речь основана на использовании содержательных и языковых опор. Неконтролируемое письмо позволяет учащимся самостоятельно определять содержание и языковую форму письменного сообщения. Это

означает, что умения письменной речи должны быть сформированы на базе практики контролируемой и не контролируемой письменной речи.

На данный момент существуют два подхода к обучению письменной речи — как процессу и как продукту [Нужа 2010]. В обучении письменной речи их необходимо сочетать, и преобладание того или иного подхода будет зависеть от уровня владения языком и потребностями обучаемых [Леонтьев 1969, Гальскова Гез 2004]. Роль и место письма при обучении иностранным языкам определяются конкретными условиями и целевыми установками обучения [Колесникова, Долгина 2008]. Два подхода позволяют выделить две группы умений, которые важны в процессе порождения письменного текста и для работы непосредственно с продуктом письменной речи, письменным текстом.

Ориентация на жанр, на текст как продукт письменной речи, является текстовым подходом к обучению письменной речи [Тарнаева 2008]. Подход тесно связан с чтением текста, так как он выступает в роли образца, подлежащего анализу и последующей имитации. Создание письменного текста на основе текста-образца осуществляется на уровне смысла, композиции, структуры, языкового оформления, стилистического оформления. Обучение письменной речи делится на три этапа — 1) анализ письменного текста-образца, 2) выполнение упражнений на создание текста на основе образца, 3) написание самостоятельного письменного текста. При данном подходе, редактирование текста осуществляется преимущественно преподавателем [Колесникова, Долгина 2008]. Ориентация на текст-продукт является ведущим подходом в профессионально ориентированном образовании в условиях ограниченного времени на изучение иностранного языка [Колесникова, Долгина 2008].

Типы письменных речевых сообщений — это и продукты речевой деятельности, и объекты обучения, и варианты речевых упражнений для формирования умений продуктивной речи [Виноградов 1955]. В силу

многообразие письменных текстов с различными коммуникативными функциями, содержанием, композиционной структурой, языковой формой их необходимо классифицировать и выделить основные виды, которые войдут в содержание обучения иноязычной письменной речи в вузе.

Тексты можно классифицировать в зависимости от сферы их применения. Например, Т. Хедж [Hedge 2005] выделяет следующие виды письменных текстов: учебные (эссе, заметки), профессионально ориентированные (деловое письмо, отчеты), для общения в социуме (записки, письма), личные (дневник, журнал), творческие (поэмы, истории, тексты песен). Данные типы письменных текстов связаны с основными задачами письменной коммуникации: фиксация своих и чужих мыслей, концептуализация знаний, социальное общение, рефлексия и (само)рефлексия [Мазунова 2005].

Опираясь на классификацию Т. Хедж [Hedge 2005] и учитывая наличие еще одного типа текстов — академического (цель которого — трансляция и трансформация знаний в научной и учебной сферах общения), мы выделяем следующие основные типы текстов для обучения иноязычной ПРкСП в вузе:

- учебные тексты (сочинение, подробное изложение, отчет, резюме, рецензия, аннотация, тезисы, заметки, конспект),
- академические тексты (аннотация исследования, научная статья, обзор литературы, описание методологии исследования, заявка на исследовательский грант, мотивационное письмо на научную/учебную стажировку),
- профессионально ориентированные тексты (деловое письмо/переписка, отчет, рабочее резюме, заявление, контракт, повестки, рекламное объявление, мотивационное письмо на стажировку),
- общение в социуме (личная записка, письмо, приглашение, сообщение, инструкция).

Внутри каждого типа выделяются продуктивные и репродуктивные письменные сообщения. В продуктивных письменных текстах содержание и языковое оформление определяются самим пишущим, а в репродуктивных текстах осуществляется письменная передача информации с различной степенью свернутости и с учетом цели сообщения [Колесникова, Долгина 2008].

Обозначим основные виды учебных текстов для обучения ПРкСП в вузе:

1. Сочинение — один из самых распространенных видов учебных письменных работ. В зависимости от композиционной формы выделяются сочинение повествование, сочинение описание, сочинение рассуждение. Сочинение часто используется как речевое упражнение, которое готовит к написанию письменных текстов аналитических жанров (например, научной статьи, научной рецензии, обзора литературы) и как контрольно-измерительный инструмент для определения уровня сформированности навыков и умений иноязычной письменной речи (в рамках дисциплины «Иностранный язык») и для определения сформированности профессиональных знаний (в рамках изучения основных дисциплин специальности);
2. Подробное изложение — репродуктивное изложение содержания текста образца и используется для овладения композиционной и логической структурой текста, обогащения словаря и синтаксиса связанной речи [Wajnryb, Maley 1990];
3. Письменный отчет — отчет о результатах исследования, обобщение данных опроса, анкетирования;
4. Резюме — краткое изложение содержания текста, включает главную идею текста и основные идеи, отражает структуру и логику исходного текста, не содержит интерпретации и оценки прочитанного;

5. Рецензия — отзыв на прочитанный или просмотренный текст, включает краткое изложение прочитанного и критическую оценку прочитанного, имеет оценочно-критический характер;
6. Аннотация — предельно сжатая, краткая форма изложения основного содержания текста;
7. Тезисы — краткая формулировка основных положений сообщения или доклада;
8. Конспект — фиксация в памяти нужной информации из текста, основа для написания сообщения.

Подход к обучению письменной речи на базе процесса порождения письменных сообщений (письмо как процесс) позволяет учесть природу письма как сложной речевой деятельности [Тарнаева 2011]. Личность пишущего оказывается в центре внимания, его интересы, коммуникативные и познавательные потребности, целевые установки, аудитория. Выделяются три этапа процесса порождения письменного текста. Первый этап — планирования, программирования высказывания, когда определяется цель и адресат сообщения, смысловое содержание сообщения, структурно семантические схемы его реализации. Основные упражнения для формирования умений этой группы: мозговой штурм, составление логико-смысловых карт, обсуждение, ответы на вопросы, составление плана.

Второй этап — этап реализации замысла высказывания, его письменное оформление. Происходит структурирование письменной речи на основе риторических схем организации и композиции текста (вступление, основная часть, заключение). Основные упражнения для формирования умений этой группы: логическая перегруппировка, укрупнение и объединение единиц текста, расширение единиц текста, сокращение.

Третий этап — этап контроля, редактирования написанного, возвращение к предыдущим этапам работы. Редактирование проводится

самостоятельно, в парах, в группах, с участием учителя. Важен этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом текста. Редактирование играет ключевую роль — позволяет тексту обрести полноту, точность, композиционную стройность и языковую правильность.

Таким образом, создание письменного текста включает в себя три основных этапа: этап дотекстовый (деятельность до написания текста, подготовительный этап), этап непосредственного создания письменного текста и этап работы с написанным текстом. На каждом этапе происходит актуализация определенного набора умений. Процесс создания письменного сообщения рекуррентный, не линейный. Пишущий перечитывает текст, вносит изменения и редактирует текст.

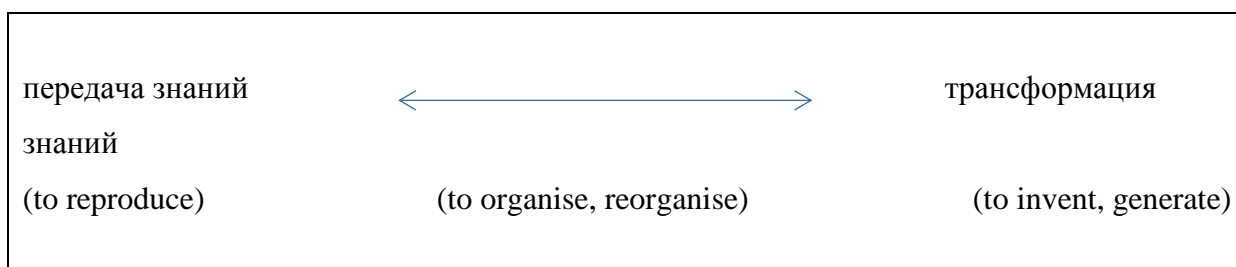
В соответствии с этапами создания письменного текста К. Веер и С. Шоу [Weir, Shaw 2006] выделяют следующие уровни умений:

- макропланирования (продумывание цели коммуникации, идеи, выбор жанра текста, учет аудитории),
- организации текста (организация идей и мыслей в тексте, отделение важного от второстепенного в тексте, определение отношений в тексте — причинно-следственных, объяснения, сопоставления, описания, аргументации),
- микропланирования (работа с конкретной частью письменного текста, написание абзаца, формулировка цели и разработка структуры абзаца),
- трансляции (перевод абстрактных идей и содержания в лингвистическую форму, речевое и языковое оформление мыслей и идей в тексте),
- мониторинга, контроля (умения редактирования и коррекции текста),
- дальнейшего редактирования текста на базе предыдущего этапа, мониторинга текста.

При разработке классификации необходимо учитывать умения письменной речи, которые позволяют создавать письменные тексты двух

категорий [Bereiter, Scardamalia 1987]. Тексты, которые передают знание (сообщают информацию, их основная цель — коммуникация), и тесты, которые передают трансформированное знание (передают личностное отношение, мнение, их основная цель — порождение нового знания в процессе коммуникации). Например, согласно К. Берейеру и М. Скардамалия [Bereiter, Scardamalia 1987], передача знаний означает, что идеи берутся из долговременной памяти пишущего и затем оформляются в письменный текст согласно коммуникативной задаче и в соответствии с жанром. Трансформация знаний означает, что происходит формирование новых идей на базе известной и новой информации как разрешение некоего конфликта между идеями, в результате которого создается текст. Письменный текст в данном случае характеризуется наличием новых идей и отражает более глубокое понимание вопроса пишущим. Создаваемые письменные тексты будут размещены в диапазоне передача/трансформация знаний (см. Рисунок 2).

Рисунок 2. Диапазон передачи и трансформации знаний в создании письменного текста



Разработка классификации умений письменной речи также требует учета специфики специальности учащихся. Умения письменной речи включают в себя как общие умения (например, построение и написание абзаца, определение жанра текста), так и профессиональные (узко дисциплинарные) умения (например, создание текста аннотации исследования в рамках конкретной дисциплины) [Murray 2010]. Общие умения письменной речи будут актуализироваться в любом контексте,

любой коммуникативной ситуации. Профессиональные умения письменной речи требуют учета специфики конкретной профессионально ориентированной письменно-речевой деятельности в определенной области знаний.

На основании вышеизложенных теоретических положений о существующих этапах создания письменного текста, формируемых умениях, в нашем исследовании мы выделяем следующую классификацию умений иноязычной ПРкСП (см. Таблицу 5).

Таблица 5. Общие и профессиональные умения письменной речи

Уровни умений	Общие умения	Профессиональные умения
Макропланирования письменного текста	Способность придумать идею, выбрать жанр текста, учесть аудитории	Способность определить профессиональную аудиторию текста, ее ожидания по отношению к содержанию, оформлению письменного текста
Организации письменного текста	Способность организовать идеи в тексте, отделить первостепенное от второстепенного, определить отношения в тексте (причинно-следственные, сравнения, аргументации, описания, объяснения)	Способность разработки структуры текста определенного профессионального жанра (отчет, деловое письмо, аннотация исследования), следовать конвенциям жанра
Микропланирования письменного текста	Способность работать с конкретной частью текста, разработать структуру абзаца на основе его цели (например типы: to explain, to discuss, to define, to illustrate, to compare, to contrast, to argue)	Способность построить абзац с учетом профессиональной области знаний (гуманитарные науки, социальные науки, точные науки)
Трансляции идей (от идеи к лингвистической форме текста)	Способность выражать свои мысли в письменном тексте, транслировать знания, работать с содержанием текста	Способность передавать трансформированное знание с учетом специфики профессиональной области и сообщества, цитировать
Редактирования текста	Способность редактировать текст на уровне содержания (revising) и на уровне технического оформления текста (editing)	Способность редактировать текст согласно стандартам в дисциплине, согласно заданному стилю оформления

Формирование умений письменной речи требует наличия определенных знаний у учащихся. Например, Л.Ф. Бакман и А.С. Палмер [Bachman, Palmer 2010] говорят о том, что знаниевый компонент (knowledge factor) необходим для обучения письменной речи. Они выделяют в нем:

1. знания на уровне организации текста: а) знание необходимой лексики и грамматики для оформления сообщения, синтаксис, б) связность, риторическая организация текста;
2. знания на уровне прагматики текста: а) функциональность текста, б) социолингвистические характеристики текста, социокультурные характеристики текста. Это знания о социальной природе текста, о том, что письменный текст всегда существует в социальном контексте [Hampr-Lyons, Kroll 1997];
3. знание темы (знакомство с тематикой).

Овладение знаниями, сформированность общих и профессиональных умений ПРкСП позволят учащимся успешно осуществлять письменную коммуникацию в условиях билингвального образования и в их будущей профессиональной деятельности.

Второй задачей является изучение понятия **самостоятельности как компонента содержания обучения иноязычной письменной речи.**

К поведенческому аспекту ПРкСП мы относим способность к самообразованию. Именно, способность к самообразованию лежит в основе непрерывного обучения, т. к. она включает в себя умения и навыки рефлексии на свое учение, умения и навыки регуляции своего поведения и владение общеучебными умениями, которые лежат в основе успешного обучения в вузе [Smirnova 2013]. Самостоятельность является «одной из составляющих субъектного ядра человека, именно в рамках самостоятельной работы проявляются такие субъектные характеристики студента, как активность, рефлексия, осознанность, инициативность, творчество» [Зацепина 2006:85].

Самостоятельность в обучении по-разному трактуется в научной литературе («самостоятельная учебная работа», «самостоятельная работа», «автономность», «автономия», «учебная автономия», «самостоятельность») и определяется как средство и метод, прием и форма организации обучения, средство организации и управления самостоятельной деятельностью [Хмелидзе 2009].

Самостоятельная учебная работа, согласно И.А. Зимней, это осознанная, свободная по выбору и внутренне мотивированная деятельность [Зимняя 1997]. Она предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла [Леонтьев 1969], подчинение выполнению этой задачи своей занятости, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в выполнении этих действий.

Согласно данным исследования М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, 45,5 % студентов отмечают, что не умеют эффективно организовать свою самостоятельную работу; 65,8 % опрошенных вообще не умеют распределять свое время; 85 % не думают, что его можно распределять [Дьяченко, Кандыбович 1981]. Согласно исследованию, восприятие, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывают у учащихся существенные затруднения. Несформированность у учащихся психологической готовности к самостоятельной работе, незнание правил ее организации, неумение реализовать предполагаемые действия могут препятствовать успешному формированию умений письменной речи. Формирование способности к самостоятельной работе тесно связано с общеличным развитием, совершенствованием целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, осознания учащимся себя как субъекта деятельности.

Формирование способности к самостоятельной работе также связано с повышением учебной мотивации. Согласно И.А. Зимней, «при целенаправленном формировании... все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль и в учебной деятельности, возрастают активность школьников в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы» [Зимняя 1997:27]. При этом положительные мотивационные изменения происходят в результате изменения, развития целостной личности учащегося.

Обучение самостоятельной работе должно включать: диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении, совокупности знаний, получаемых в вузе; определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей; определение цели самостоятельной работы — ближайшей и отдаленной, т.е. ответ на вопрос, нужна ли она для удовлетворения познавательной потребности или, например, для продолжения обучения; самостоятельный выбор обучающимся объекта изучения и обоснование этого выбора для себя; разработка конкретного плана (долгосрочного, краткосрочного) самостоятельной работы; определение формы и времени самоконтроля. Форма контроля должна быть выполнением конкретного вида работы, а результаты этой работы должны быть лично значимы.

Исследователи используют понятия «автономность», «автономия», «автономный подход», чтобы обозначить высший уровень самостоятельности в учебной деятельности [Соловова 2005, Коряковцева 2001, Тамбовкина 1998], однако эти термины часто употребляются синонимично и требуют дальнейшего уточнения [Хмелидзе 2009]. Согласно Н.Ф. Коряковцевой, автономия — это «способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлекссию и коррекцию учебной

деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственного учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности/независимости от преподавателя и принятии на себя его функций» [Коряковцева 2001:12]. Учащиеся осознают свою ответственность, планируют свою учебу. И.Н. Хмелидзе [Хмелидзе 2009] вслед за Н.Ф. Коряковцевой [Коряковцева 2001] определяет автономию как некоторое отчужденное, заданное наперед требование к обучающемуся, а автономность — это уже личностное качество, приобретенное.

Термин самостоятельность не равнозначен термину автономности, хотя они близки по своей сути. Т.Ю. Тамбовкина трактует автономию как «внутреннюю личную независимость студента, основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями иноязычного общения» [Тамбовкина 1998:84]. Е.Н. Соловова отмечает, что при самостоятельной работе обучающиеся определяют технологию выполнения конкретной учебной задачи, а учебная автономия предполагает выбор не только того, как, но и того, что надо учить для достижения поставленной цели [Соловова 2005].

Мы согласны с точкой зрения И.Н. Хмелидзе [Хмелидзе 2009] о том, что самостоятельность в иноязычной письменной речи это «ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами». Она включает в себя взаимодействие между элементами учебного процесса (обучающимися, преподавателем, предметом) в процессе освоения знаний, овладения навыками и умениями в разных условиях обучения (в аудитории, дома), характер управления (внешний и внутренний контроль, разная степень самостоятельности в процессе учебной деятельности) [Хмелидзе 2009]. Для актуализации самостоятельности необходимо создание условий для приобретения учащимися опыта реализации умений

иноязычной письменной речи, рефлексии письменной речевой деятельности [Хмелидзе 2009]. Любой опыт, как отмечает Н.Д. Гальскова, приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее симуляции [Гальскова 2004:7].

Возможность проявить инициативу, овладеть последовательностью действий и применить оптимальные средства позволяют повысить уровень самостоятельности учащихся и расширить сферу их возможностей на занятии, во время внеаудиторной работы и в рамках одного предмета, во всем учебном и внеучебном пространстве в целом. Студенты, общаясь на занятии, получают мотивацию к дальнейшему обучению/образованию и социализируются. У учащихся формируется готовность взять на себя ответственность за свое обучение, за его результаты. В результате такого построения учебного процесса, у учащихся формируются качества автономного субъекта образовательного процесса.

Опираясь на степени управления процессом обучения иностранным языкам и четыре степени самостоятельности в обучении иноязычной письменной речи (полностью управляемую, полностью опосредованно управляемую, частично опосредованно управляемую преподавателем и полностью самостоятельную письменную речевую деятельность), разработанные И.Н. Хмелидзе [2009], мы полагаем, что в обучении иноязычной письменной речи важно формировать следующие способности (как совокупности знаний, навыков и умений) (см. Таблицу 6).

Таблица 6. Степени самостоятельности, осваиваемые знания и формируемые умения при создании письменного текста

Степени самостоятель ности	Знания и умения при создании письменного текста
---	--

<p>Полностью управляемая преподавателем письменная речь</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Способность следовать заданиям, выполнять упражнения согласно заданию и установленному на задание времени • Способность следовать инструкциям преподавателя для повышения своих знаний и умений письменной речи • Способность помнить о необходимости выполнения задания • Способность следить за сроками сдачи письменных работ, следовать рекомендациям преподавателя по корректировке своей деятельности; • Знать цели сформулированные преподавателем, знать о контроле преподавателя за исполнением плана; • Знать критерии оценки и контроля преподавателем письменной речи • Способность выполнять рекомендации преподавателя по коррекции письменной деятельности на основе критериев оценки и контроля
<p>Полностью опосредованно управляемая преподавателем письменная речь</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Способность следовать заданиям, выполнять упражнения согласно заданию и установленному на задание времени • Способность следовать инструкциям преподавателя для повышения своих знаний и умений письменной речи • Способность понимать важность выполнения задания • Способность следить за сроками сдачи письменных работ, следовать рекомендациям преподавателя по корректировке своей деятельности • Способность понять цели сформулированные преподавателем и принять преподавательский контроль за исполнением плана • Способность понять критерии оценки и контроля преподавателем письменной речи, • Способность следовать рекомендациям преподавателя по коррекции письменной деятельности на основе критериев оценки и контроля
<p>Частично опосредованно управляемая письменная речь</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Способность планировать время на выполнение письменного задания совместно с преподавателем (планирование, исполнение, редактирование, контроль), • Способность совместно с преподавателем диагностировать свои сильные слабые стороны (проблемы) в иноязычной письменной речи и намечать пути повышения знаний и умений • Способность осознавать свою ответственность за выполнение письменного задания • Способность следить за сроками сдачи письменных работ и совместно с преподавателем корректировать свою деятельность • Способность совместно с преподавателем поставить цели и осуществлять контроль за исполнением плана • Способность самооценки и самоконтроля письменной речи, дальнейшего обсуждения результатов самооценки и самоконтроля с преподавателем • Способность коррекции письменной деятельности совместно с преподавателем как результата самооценки и самоконтроля

Полностью самостоятельная письменная речь	<ul style="list-style-type: none"> • Способность самостоятельно планировать время на выполнение письменного задания (планирование, исполнение, редактирование, контроль) • Способность самостоятельно диагностировать свои сильные слабые стороны (проблемы) в иноязычной письменной речи, и намечать пути повышения знаний и умений • Способность брать ответственность за выполнение письменного задания • Способность следить за сроками сдачи письменных работ и самостоятельно корректировать свою деятельность • Способность самостоятельного целеполагания и контроля исполнения плана • Способность самооценки и самоконтроля письменной речи • Способность самостоятельной коррекции письменной деятельности как результата самооценки и самоконтроля
--	---

На основании вышеобозначенных теоретических положений мы берем за основу классификации следующие умения, которые позволяют учесть самостоятельность как поведенческий аспект обучения иноязычной ПРкСП:

1. планировать время на выполнение письменного задания на этапах планирования, исполнения, редактирования, контроля);
2. брать ответственность за выполнение письменного задания;
3. диагностировать свои сильные слабые стороны в иноязычной письменной речи, и намечать пути повышения знаний и умений;
4. следить за сроками выполнения письменных работ и корректировать свою деятельность;
5. ставить цели и контролировать исполнение плана;
6. осуществлять самооценку и самоконтроль письменной речи;
7. корректировать письменную речевую деятельность как результат самооценки и самоконтроля.

Данная классификация умений позволяет разработать комплекс упражнений для обучения иноязычной письменной речи с целью повышения степени самостоятельности учащихся в их письменной речевой деятельности и за счет эффективного управления процессом обучения.

Способность самостоятельно оценить созданный письменный текст также входит в умения иноязычной письменной речи. Структура

внутреннего самоконтроля субъекта деятельности включает три этапа: модель (образ) результата, процесс сличения полученного результата с моделью, принятие решения о коррекции [Зимняя 1997]. Самооценка играет важную роль в деятельности, так как она является механизмом, который обеспечивает переход внешнего во внутреннее, переход от внешней оценки учителем в самооценку учащимся [Зимняя 1997].

Самооценивание деятельности субъектом проявляется в разной степени. Согласно П.П. Блонскому, существует 4 стадии: 1) отсутствие всякой самооценки, так как материал не усвоен, 2) полная, видимая самооценка полноты и правильности действий, 3) выборочная самооценка только основных параметров деятельности, 4) отсутствие видимой самооценки, внутренняя самооценка на основе прошлого опыта [Блонский 1961]. Мы полагаем, что в обучении иноязычной письменной речи, важно целенаправленно формировать механизм самооценки, переходя от внешней самооценки учителем к внутренней самооценке учащимся. Самооценивание перерастает в качество, характеристику субъекта деятельности, переходит в его личностное, субъектное качество, свойство.

Традиционно, оценивание иноязычного письменного текста по Европейской Шкале Соответствия (Common European Framework of Reference) включает такие компоненты как: содержание (content), выполнение коммуникативной функции (communicative achievement), структура и организация текста (organisation), лексическое и грамматическое оформление текста (language) [Cambridge 2000]. Шкала оценивания письменного текста на английском языке включает в себя следующие уровни и их дескрипторы (см. Таблицу 7).

Таблица 7. Шкала оценивания английского письменного текста по Европейской Шкале Соответствия

Уровни Европейский	Описание уровней
-----------------------	------------------

Шкалы Соответствия	
Уровень А1	Способен написать отдельные фразы и предложения
Уровень А2	Способен написать ряд простых фраз, и предложений, соединенных связками « <i>and</i> », « <i>but</i> », « <i>because</i> »
Уровень В1	Способен написать связный текст по знакомой тематике на интересующую тему и организовать все элементы в линейный текст
Уровень В2	Способен написать понятный, ясный, подробный текст на ряд интересующих тем, синтезируя и оценивая информацию и аргументы из ряда источников
Уровень С1	Способен написать ясный, хорошо организованный текст по сложным темам, выделяя значимые моменты в тексте, развивая и подкрепляя точку зрения дополнительными мнениями, причинами, релевантными примерами, и подводя итог (заключение)
Уровень С2	Способен написать ясный, связный, сложный текст в соответствии со стилем и логической структурой, которая помогает читателю выделять значимые моменты в тексте

В нашей работе мы выделяем следующие умения самостоятельного оценивания созданного письменного текста: 1) содержания письменного текста (релевантность), 2) соответствие текста коммуникативной задаче (передача/трансформация, реципиент текста), 3) лингвистическое оформление текста (лексико-грамматическое оформление, связанность текста, логика изложения, пунктуация и синтаксис), 4) социолингвистические (конвенции жанра) и социокультурные (риторические особенности) характеристики текста.

Формирование самостоятельности учащихся в иноязычной письменной речи происходит только в процессе их познавательной деятельности, принятия ими активной позиции в образовательном процессе через овладение умениями самостоятельной деятельности для решения учебных задач. Формирование способности к самостоятельной письменной речи, на наш взгляд, должно осуществляться на основе применения проблемных ситуаций в обучении. Именно проблемные ситуации естественным образом стимулируют познавательную деятельность, позволяют занять активную деятельностную позицию и являются основой для формирования умений письменной речи.

Обучение иноязычной письменной речи на основе проблемных ситуаций позволяет учесть не только языковые и речевые аспекты, но и реальные интересы и потребности обучающихся. Они позволяют развивать эмоционально-оценочное отношение к содержанию обучения, повышать самостоятельность, активность и мотивацию учащихся к овладению чужой лингвокультурой в ситуациях межкультурной коммуникации, ответственность за результаты своего обучения [Гальскова 2004:8].

В результате овладения учащимися умениями полностью самостоятельной письменной речи у них формируется автономность субъекта образовательного процесса. Актуализация личностных качеств и способностей личности позволяет эффективно внедрять личностно-ориентированное обучение, развивать личностный потенциал учащихся и успешно реализовывать модель «образование на протяжении всей жизни».

Третьей задачей является изучения понятия **(само)рефлексии в обучении письменной речи и разработка перечня умений.**

В поведенческий аспект обучения ПРкСП мы относим формирование способности к (само)рефлексии. Рефлексия является компонентом самостоятельности, составляющей субъектного ядра человека [Зацепина, Лаврентьева:85]. Рефлексивное знание, как основа обучения рефлексии, включает способность выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию [Щедровицкий 1995]. Е. Н. Соловова отмечает, что рефлекслируемая (материал) и рефлекслирующая деятельность не равноправны [Соловова 2005]. Обучаемому важно преодолеть этот разрыв, встать на точку зрения другого, понять его деятельностную позицию. Таким образом, происходит переход на новый круг рефлексии.

Формирование умений рефлексии традиционно основывается на внедрении моделей рефлексивного цикла. Известная модель рефлексивного цикла была предложена Д. Колбом [Kolb, Rubin, McIntyre 1984]. Согласно Д. Колбу, процесс обучения является циклом, в котором

накопление личного опыта деятельности через мышление и получение нового опыта приводят к результату. Существует четыре этапа рефлексивного цикла (см. Рисунок 3).

Рисунок 3. Процесс обучения в модели рефлексивного цикла (согласно Д. Колбу)



Первый этап — это наличие опыта конкретного вида деятельности, которой человек планирует заниматься, осваивать. Далее следует этап рефлексии, мыслительных наблюдений, когда учащийся анализирует свои знания и умения, которыми он обладает. На третьем этапе человек активно экспериментирует, учится, генерирует идеи, выстраивает взаимосвязи, занимается поиском новой информации о закономерностях в изучаемой сфере. Четвертым этапом является этап активного эксперимента, когда учащийся проверяет насколько созданная модель или концепция применима к конкретным новым ситуациям. В результате работы, у учащегося формируется совершенно новый опыт.

Данная модель позволяет систематизировать профессиональные или академические знания, максимально использовать потенциал и способности учащегося.

Б. Зиммерман предложил похожую когнитивную модель самостоятельного обучения, которая позволяет формировать умения самостоятельной работы на базе рефлексии [Zimmerman 2008].

Когнитивное развитие и социальные функции тесно взаимосвязаны и эта связь лежит в основе данной модели. Б. Зиммерман выделил четыре стадии [Zimmerman 2008]. На первом этапе учащиеся только наблюдают за процессом деятельности, за инструкциями и за обратной связью в рамках этой деятельности. Важно, что на этом этапе эксперт в конкретном виде деятельности выступает как образец для подражания. Далее следует этап имитации, на котором учащийся повторяет процесс деятельности, за которым наблюдал. Интериоризация опыта деятельности проявляется через способность учащегося самостоятельно выполнять данный вид деятельности. На четвертом этапе происходит адаптация полученного опыта деятельности к новым условиям и ситуациям и изменение способов осуществления деятельности.

В нашем исследовании мы опираемся на модели рефлексивного цикла, предложенные Д. Колбом [Kolb, Rubin, McIntyre 1984] и Б. Зиммерманом [Zimmerman 2008] для выделения этапов формирования рефлексии и управления процессом обучения иноязычной письменной речи. Мы выделяем 4 стадии формирования рефлексии при обучении иноязычной письменной речи. На первой стадии учащиеся должны приобрести опыт письменной деятельности. Далее следует стадия наблюдения и анализа полученного опыта письменной речи, имитация создания письменного текста. На третьем этапе происходит формирование новых идей на базе предыдущего этапа и корректировка своей письменной деятельности. На последнем этапе происходит осуществление письменной деятельности в новых условиях, в новой коммуникативной ситуации и оценка успешности своей письменной деятельности и созданного письменного текста (см. Таблицу 8).

Таблица 8. Умения (само)рефлексии иноязычной письменной речи

Стадия рефлексивного	Умения рефлексии
----------------------	------------------

цикла	
Приобретение опыта деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Умение осознать получение опыта письменной деятельности • Умение понять процесса порождения письменной речи и требований к письменному тексту • Умение понять роль обратной связи
Наблюдение и анализ деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Умение наблюдать за своей письменной деятельностью и анализировать свою письменную речь (сопоставлять предыдущий опыт и новым опытом) • Умение имитировать письменную деятельность на основе образца письменного текста, процесса письменной речи
Формирование новых идей	<ul style="list-style-type: none"> • Умение принимать решения о корректировке своей письменной деятельности на основе стадии наблюдения и анализа в рамках полученного опыта • Уметь осознавать и принимать новое в своей письменной деятельности (интериоризация опыта)
Проверка новых идей	<ul style="list-style-type: none"> • Умение оценить результаты принятого решения • Умения корректировать свою письменную деятельность в процессе выполнения последующих заданий

Учащиеся, у которых сформированы умения рефлексии, характеризуются следующими признаками. Они ищут и применяют разнообразные стратегии осуществления письменной деятельности, целенаправленно и осознанно управляют своей письменной деятельностью и учебной деятельностью по овладению умениями письменной речи, связывают новые знания и опыт с уже имеющимися, осуществляют рефлексию на процесс письменной деятельности и мышления, делают выводы на основании письменной деятельности и корректируют свою письменную деятельность. Внедрение рефлексивного цикла отражает тенденцию на переориентацию образования с традиционной модели обучения знаниям, навыкам, умениям, на личностно ориентированную модель саморазвития учащихся в конкретном образовательном и широком культурном и социальном пространстве.

На основании вышеизложенных теоретических положений в нашем исследовании в п. 2.2.4. мы выделяем следующие критерии сформированности умений самостоятельности и (само)рефлексии при порождении иноязычной ПРкСП. К ним относятся способность:

- самооценки своей письменно речевой деятельности (очень успешно, успешно, не знаю, скорее не успешно, совершенно неуспешно),
- самостоятельно организовать письменный текст согласно жанру,
- поставить цели и спланировать письменную деятельность,
- найти нужную информацию для создания письменного текста,
- вести записи о ходе своей деятельности и корректировать письменную деятельность,
- организовать свое пространство для работы (найти тихое место, заниматься без музыки),
- к самомотивации,
- запоминать, учить информацию,
- найти помощь в процессе создания письменного текста,
- обращаться к своим записям в ходе своей письменной деятельности.

2.3. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билингвального образования в вузе

ПРкСП входит в состав академической грамотности и формируется в условиях билингвального образования. Рассмотрим содержание понятия билингвального образования и его специфику в контексте учета аспектов обучения иноязычной ПРкСП в неязыковом вузе.

В современных условиях в российском обществе растет спрос на специалистов, которые владеют иностранными языками и могут участвовать в международных проектах в различных областях деятельности [Баграмова 2012, 2005, Пассов 2000]. Отечественные вузы активно вводят курсы на английском языке для привлечения

международных студентов и для повышения своего рейтинга. Английский также является основным языком для трансляции результатов исследований во всех областях знаний на мировом уровне.

Согласно исследованиям в области высшего образования, билингвальное образование давно и успешно реализуется в странах Прибалтики, Скандинавии, России. Английский язык является равноправным языком коммуникации наравне с родным языком учащихся, однако, в каждой стране, конкретном регионе, конкретном учебном заведении существует своя специфика билингвального образования, которая тесно связана с языковой политикой государства, статусом родного и английского языков, целями и задачами высшего образования [Баева 2012].

Согласно Н.В. Баграмовой, современная модель образования — это творческое приспособление. Это означает, что необходимо формировать у учащихся способность самостоятельно управлять своим обучением, повышать их активность как участников образовательного процесса, научить решать возникающие проблемы и реализовывать полученные знания в практической деятельности в процессе обучения всем предметам [Баграмова 2012].

Основным принципом современного образования является принцип интернационализации, а изучение иностранных языков выступает его существенным компонентом. Иностранному языку принадлежит особая роль в системе вузовского образования, так как он является: 1) языком международного общения (в деловой, научной, образовательной сферах общения), 2) обязательным компонентом профессиональной подготовки и 3) средством приобщения к мировой культуре [Баграмова 2012].

Данный социо-экономический и культурный контекст высшего образования в России и понимание иноязычной грамотности как экономической категории [Пассов 2000] требует пересмотра целей, задач и условий обучения иноязычной письменной речи в вузе. В контексте

приобщения человека к мировой культуре в условиях глобализации, билингвальное образование и формирование билингвальной личности выходит на первый план [Kharkhurin 2007].

Билингвизм явление комплексное, и мы согласны с точкой зрения Н.В. Баграмовой [Баграмова 2012, 2001] о том, что важно обучать не только иностранному языку как средству межкультурной коммуникации (усвоению лексического и грамматического строя языка), но и изучать социокультурную, прагматическую, социолингвистическую суть не родного языка в сопоставлении с родным языком. Формирование билингвального механизма, на наш взгляд, должно основываться на знакомстве с социолингвистическими и социокультурными характеристиками письменного текста и на принципе сознательности в обучении. Именно принцип сознательности, который реализуется через развитие умений рефлексии и саморефлексии, умений самооценки создаваемых письменных текстов, позволит успешно формировать умения иноязычной письменной речи и осознанно предвосхищать и преодолевать интерферирующее влияние иностранного языка в условиях билингвального образования.

Мы приходим к мысли о том, что в условиях билингвального образования возможно сформировать необходимые знания, набор навыков и умений ПРкСП, которые позволят им как успешно обучаться в вузе, так и продолжать свое профессиональное развитие. Полагаем, что введение понятия ПРкСП и академической грамотности (как основы для формирования ПРкСП) позволит уточнить цели, содержание и методы иноязычной подготовки студентов социо-экономических специальностей в условиях билингвального образования, так как обучение письменной речи как способу межкультурной коммуникации должно осуществляться с учетом социокультурных, прагматических, социолингвистических аспектов неродного языка в сопоставлении с родным языком.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. Письменная речь является сложным видом речевой деятельности, которая имеет определенное содержание, продукт, результат, форму. Механизм внутренней речи лежит в основе письменной речи и определяет ее природу и этапы обучения. Письменная речь — есть частный способ реализации речевой деятельности в процессе которого формулируются, выражаются и передаются мысли для других, оформленные как текст. Важно развивать мышление как объект обучения и контроля внутренней речи, так как предметом письменной речевой деятельности является мысль, умозаключение, как форма отражения отношений предметов и явлений действительности.
2. Письменный текст — это сложное речевое высказывание, которое обладает определенной логико-композиционной и смысловой структурой, предметным содержанием, языковыми и коммуникативными характеристиками. Письменный текст обладает когерентностью, то есть определенными логико-смысловыми отношениями, которые пронизывают текст на разных уровнях. Письменный текст диалогичен по своей природе, и создание письменного текста требует ориентации на читателя текста и контекст, который включает порождаемые смыслы, временные параметры речи, коммуникативную задачу, тип и коммуникативные характеристики данного вида текста, социальные и индивидуальные характеристики потенциальных читателей текста.
3. Для обучения иноязычной письменной речи в вузе выделены две группы жанров письменных текстов: 1) коммуникативные (например, деловое письмо, резюме) и 2) транслирующие/трансформирующие знания (например, эссе, научная рецензия, аннотация). Коммуникативные жанры характеризуются наличием скорее описательных, пояснительных задач текста, а транслирующие/трансформирующие жанры — более аналитические и содержат аргументацию.

4. Академическая грамотность является сложным структурным образованием, которое сочетает в себе знания, мировоззрение, интеллектуальные способности и коммуникативные умения. Академическая грамотность определена как способность эффективно функционировать в билингвальной академической среде: осуществлять межкультурную коммуникацию на базе профессионально ориентированных текстов разных жанров, критически мыслить, повышать свою способность к самообразованию в учебных и профессиональных целях, понимать и принимать ценности академического сообщества и нести ответственность за результат обучения. Выделены ее мотивационный, когнитивный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты.
5. ПРкСП является важным компонентом академической грамотности. Письменная речь в вузе является не только способом решения коммуникативных задач, продуктом академического дискурса, но и важной «социальной практикой», то есть «образом жизни, способом существования» в вузе. Введение понятия «практика», как устоявшегося способа осуществления вида деятельности в социуме, в лингводидактику и методику обучения иноязычной письменной речи позволяет учесть тесную связь письменной речи с процессом социализации в вузе, проблемы порождения знаний и принятия студентами ценностей академического сообщества, которые транслируется в создаваемых ими письменных текстах.
6. ПРкСП определена как способность эффективно осуществлять письменную коммуникацию в билингвальной академической среде, а именно: 1) понимать и принимать ценности академического сообщества, 2) уметь транслировать и трансформировать знания в изучаемой области знаний, 3) уметь создавать тексты разных жанров на английском языке на базе сформированных общих и профессиональных умений письменной речи, критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии.

7. Выделены и обоснованы ценностно-смысловой, мотивационный, когнитивный и поведенческий содержательные аспекты обучения ПРкСП.
8. Изучены ценностные установки, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения (центральная роль автора в создании текста, ПРкСП и компонент академической грамотности, адресность письменного текста, высокий статус жанра эссе).
9. Разработана иерархия формируемых умений критического мышления при обучении ПРкСП.
10. Мотивационный аспект отражает формирование коммуникативно-познавательной потребности учащегося и связан с познанием средствами иностранного языка личностно значимой и профессионально значимой действительности и с субъектно-субъектным взаимодействием преподавателя и учащихся.
11. Поведенческий аспект включает в себя способность осуществлять межкультурную письменную коммуникацию на базе сформированных умений письменной речи, самостоятельности и (само)рефлексии.
12. Разработана классификация общих и профессиональных умений иноязычной ПРкСП на уровнях макропланирования, организации, микропланирования, трансляции идей и редактирования текста.
13. Выделены формируемые умения самостоятельной работы при обучении ПРкСП: планировать время и брать ответственность за выполнение письменного задания, диагностировать свои сильные и слабые стороны в иноязычной письменной речи, и намечать пути повышения знаний и умений, следить за сроками сдачи работ и корректировать свою деятельность, ставить цели и контролировать исполнение, осуществлять коррекцию деятельности как результат самооценки и самоконтроля.
14. Умения (само)рефлексии формируются на внедрении модели рефлексивного цикла, в котором накопление личного опыта деятельности через мышление и получение нового опыта приводят к результату. Модель рефлексивного цикла позволяет выделить этапы формирования рефлексии

и управлять процессом обучения иноязычной письменной речи. Для обучения ПРкСП выделены формируемые умения (само)рефлексии.

15. Следующие критерии служат для измерения сформированности знаний, навыков и умений самостоятельности и (само)рефлексии: 1) способность самооценки своей письменной речевой деятельности, 2) способность самостоятельно организовать письменный текст согласно жанру, 3) способность поставить цели и спланировать письменную деятельность, 4) способность найти нужную информацию для создания письменного текста, 5) способность вести записи о ходе своей деятельности и корректировать свою письменную деятельность, 6) способность организовать свое пространство для работы с письменным текстом, 7) способность к самомотивации, 8) способность запоминать/учить информацию, 9) способность найти помощь в процессе создания письменного текста, 10) способность обращаться к своим записям о ходе своей письменной деятельности.

16. Иностранному языку и иноязычной письменной речи в системе билингвального вузовского образования принадлежит особая роль. Важно обучать иноязычной письменной речи как способу межкультурной коммуникации с учетом социокультурных, прагматических, социолингвистических аспектов неродного языка в сопоставлении с родным языком.

Глава II Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике на примере жанра аналитического эссе

§ 3. Обоснование модели управления процессом усвоения содержания обучения иноязычной ПРкСП

В данной главе ставится задача обоснования модели управления процессом усвоения содержания обучения иноязычной ПРкСП. Для решения этой задачи, мы рассматриваем существующие подходы к обучению письменной речи, предложенные как отечественными, так и зарубежными исследователями и анализируем учебные пособия с целью выявления того, как представлено обучение письменной речи в современных пособиях, учитывается ли сложная природа ПРкСП в разработанных комплексах упражнений (ее ценностно-смысловой, когнитивный, мотивационный и поведенческий аспекты). Далее, мы обосновываем проблемную ситуацию как основу для обучения ПРкСП. В заключении данного раздела представлена и обоснована разработанная нами модель управления процессом усвоения содержания обучения иноязычной ПРкСП.

3.1. Обзор подходов к обучению иноязычной письменной речи в неязыковом вузе

Традиционно специалисты в области лингвистики (одной из основных наук, играющих главную роль в становлении методики обучения иностранным языкам) признавали письменную речь как производную от устной речи и не имеющую самостоятельного статуса [Миролюбов 2002]. Л.В. Щерба одним из первых в своих работах «Об общеобразовательном значении иностранных языков» [1926] и «Как надо изучать иностранные языки» [1929] уделил внимание вопросам обучения иноязычной письменной речи. Он выдвинул идею о том, что чтение является эффективным способом овладения письменной речью, так как именно

чтение развивает «чувство языка». Тексты содержат важный языковой материал, речевые образцы, речевые клише, а имитация иноязычного печатного текста является основой обучения письменной речи, которая должна подражать прочитанному. Л.В. Щерба [1929] также обозначил важность наличия коммуникативной задачи письменной речи (цели и аудитория), ее практической направленности (род деятельности обучаемых, профессия) и систематичности (регулярности и продолжительности) в обучении иноязычной письменной речи. Работы отечественных методистов практически не уделяли внимание проблемам обучения письменной речи как способу выражения мыслей на иностранном языке и как продуктивной форме овладения языком [Миролюбов 2002].

Важными для методики обучения иноязычной письменной речи стали исследования в области психологии и психолингвистики [Беляев 1967, Жинкин 1958, 1964, Леонтьев 1981]. В работах Н.И. Жинкина «О кодовых переходах во внутренней речи» и «Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов» описан механизм «упреждающего синтеза» как основы формирования письменного высказывания, и дано психологическое обоснование инертности словесных образований и отрицательной индукции, которые негативно влияют на формирование умений письма. Исследования отечественных психологов [Выготского 2008, Лурии 2002] выявили тесную связь письма с устной речью. Ученые, описав механизм овладения внутренней речью, обосновали самостоятельный статус письменной речи как продуктивного вида речевой деятельности.

Обоснование коммуникативного принципа дало начало становлению коммуникативной методики обучения иностранным языкам, когда ведущая роль в обучении иностранным языкам принадлежит устной речи как основному средству реализации коммуникативной задачи [Пассов 2000]. Письменная коммуникация стала основным каналом для международного

общения, и произошел пересмотр роли письменной речи и обучения письменной речи в высшем образовании.

В отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам на современном этапе уделяется внимание проблемам обучения письменной речи. Термины «письмо» и «письменная речь» практически не противопоставляются. Согласно А.Н. Щукину [2008], «письмо» определяется как: а) знаковая система фиксации речи и передачи информации на расстоянии и во времени, б) письменное сообщение-текст, в) продуктивный вид речевой деятельности для выражения мыслей в графической форме. Соответственно, в методике обучения автор выделяет работу над техникой письма (графика, орфография, пунктуация), над усвоением структурных моделей и над письменной продуктивной речью, выражением мыслей на иностранном языке. Эти основные подходы к формированию умений письма и письменной речи традиционно лежат в основе обучения иноязычному письму и письменной речи в отечественной методике и лингводидактике.

Однако анализ различных точек зрения отечественных [Грузинская 1947, Пассов 1975, Шатилов 1977, Рогова 1978, Пайвина 1984, Бим 1977, Миньяр-Белоручев 1996, Соловова, Сафонова, 1995, Махмурян 2002, Гальскова 2000] и зарубежных исследователей [Johns 1997, Hyland 2001] в области методики обучения иностранным языкам, лингводидактики, прикладной лингвистики, лингвистики, показал, что термины «письмо» и «письменная речь» в процессе обучения иностранному языку трактуются очень широко. Данная ситуация приводит к неоднозначности в понимании целей обучения письменной речи и отбору содержания обучения.

Отечественными исследователями разработаны следующие важные аспекты обучения иноязычной письменной речи, однако мы признаем, что данное разграничение носит условный характер и служит исключительно целям классификации исследований:

1. Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, включая обучение письменной речи [Кудряшов, Розмамедова 1975, Пассов 1977]. С позиции теории речевой деятельности письменная речь это «частный способ реализации речевой деятельности, ее продуктивный вид, в процессе которого происходит формулирование мысли и передача ее читателю в письменной форме» [Леонтьев 1981:132];
2. Обучение письменной речи как средству обучения иностранному языку [Рогова 1978, 1979, 1984]. Формируются умения учебной письменной речи, которые позволяют учащимся лучше овладевать умениями устной речи, чтения, овладения грамматикой и лексикой изучаемого языка;
3. Обучение письменной речи как способу фиксации и передачи информации на основе учета особенностей функционирования психофизиологических механизмов письма, на взаимодействии слухового, речемоторного и зрительного анализаторов, важной роли проговаривания во внешней или внутренней речи того, что пишется [Жинкин 1958, 1964];
4. Обучение письменной речи как способу выражения мыслей в письменной коммуникации [Колкер 1975]. В основе лежит тесная взаимосвязь письменной речи с мышлением [Татарина 2005, Головань 2008];
5. Обучение письменной речи на базе модели на различных этапах обучения иностранному языку [Каплич 1996, Тутатчикова 2003, Сабанова 2007];
6. Обучение культуре письменной речи на иностранном языке [Мучник 1996, Мазунова 2005, Томарева 2006];
7. Обучение социокультурным характеристикам письменного текста в межкультурной коммуникации [Сафонова 1995, Кузьмина, Сафронова 1998, Тарнаева 2000, Стрельчук 2008, Чуйкова 2005];
8. Обучение социолингвистическим характеристикам письменного текста (жанра) в межкультурной коммуникации, трансляции дискурса, оценивание письменных текстов [Головина 2004, Замуруева 2008, Креер 2007, Тарнаева 2011, Татарина 2005];

9. Обучение управляемой и свободной письменной речи [Хмелидзе 2009, Головань 2008, Ланская 2010];
10. Обучение профессионально ориентированной письменной речи [Нужа 2010, Алексеева 2002, Алтухова, 2003, Кобышева 2009, Симакова 2004, Замуруева 2008, Киктева 2009, Томарева 2006];
11. Обучение письменной речи на базе интернет-технологий [Татарина 2005, Тутатчикова 2003, Маркова 2011, Полетаев 2012].

Изучив существующие аспекты обучения письменной речи, мы полагаем, что наиболее эффективное обучение иноязычной письменной речи должно учитывать создание письменного текста как продукта дискурса (жанра) и процесс порождения письменной речи [Нужа 2010, Головань 2008]. Сочетание обучения созданию текстов определенных жанров с учетом их социокультурных и социолингвистических характеристик, и формирование умений письменной речи как вида речевой деятельности (включая развитие умений критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии) позволяет реализовать модель обучения иноязычной ПРкСП, как сложному и многомерному образованию. В основе нашего исследования лежит обучение иноязычной ПРкСП (созданию письменного текста (жанру) и процессу порождения) которое позволяет максимально учесть этапы обучения, уровни владения иностранным языком и потребности обучаемых, ценностно-смысловой, когнитивный, мотивационный и поведенческий аспекты ПРкСП.

3.2. Сравнительный анализ учебных пособий для выявления аспектов обучения письменной речи как социальной практике

Согласно И.Л. Бим [1977], учебник — это идеальная модель учебного процесса, идеальный объект учебного процесса, и учебник позволяет эффективно и полноценно изучить процесс обучения

письменной речи как виду речевой деятельности. Анализ учебников проводится для определения того, насколько обучение ПРкСП представлено в современных учебниках и учебных пособиях. Согласно проведенному нами анализу учебников и учебных пособий, обучению письменной речи уделяется мало внимания, оно занимает второстепенное место и не является основной целью обучения иностранному языку. Только 10-15 % всего учебного времени и разработанного учебно-методического материала посвящено обучению письменной речи.

В нашем исследовании мы анализируем эти 10-15 % материалов отобранных нами учебников и в этом объеме рассматриваем аспекты обучения ПРкСП: ценностно-смысловой, когнитивный, мотивационный, поведенческий.

Мы анализируем, как представлены в учебниках изучаемые нами аспекты (3 степени — не представлен, представлен ограниченно, хорошо представлен). Например, когнитивный аспект будет представлен упражнениями, направленными на обучение мышлению, и мы проверяем, представлен ли этот аспект, в какой степени представлен, какие умения формируются, какие упражнения присутствуют, есть ли проблемные ситуации. Мы изучаем ценностно-смысловой аспект через наличие формируемых ценностей (академической этики, ценности знания, ответственности за учение, роли письменной академической коммуникации) в упражнениях. В мотивационном компоненте мы изучаем, формируется ли мотивация на учение, на создание письменных текстов или упражнения не формируют мотивацию учащихся. Поведенческий компонент анализируется нами на предмет наличия упражнений по формированию умений письменной речи (согласно разработанной нами классификации письменных умений), умений самостоятельной работы и рефлексии, мы изучаем, какие умения представлены, какие доминируют в обучении.

Мы также анализируем, в рамках какого подхода разработан комплекс упражнений (с ориентацией на создание текста (жанра) на основе письменного образца, обучение письменной речи как «процессу», сочетание обучения «продукту» и «процессу» и соотношение их долей). Мы изучаем объем упражнений по обучению письменной речи от всего объема упражнений в учебнике, роль и место упражнений по письму в структуре курса, основные типы упражнений по письменной речи.

Для анализа нами были отобраны современные отечественные и зарубежные учебники и методические пособия по английскому языку для академических целей (English for Academic Purposes), по английскому языку для профессиональных целей (English for Specific Purposes), деловому английскому языку (Business English), и академической письменной речи (Academic Writing). Большую часть пособий составляют учебники на английском языке, так как пособия по обучению письменной речи в вузе, разработанные отечественными методистами, малочисленные.

Для выявления учета аспектов обучения ПРкСП в 30 учебниках (см. Приложение 2) были использованы следующие критерии (см. Приложение 1):

- учет родного языка, культуры письменной речи на русском языке,
- наличие управления формированием умений письменной речи в формулировках упражнений,
- учет письменных текстов различных жанров,
- учет трансляции, трансформации знаний при создании письменного текста,
- учет этапов порождения письменной речи (мотивационно-побудительного, планирования, исполнительного, контроля),
- наличие проблемных ситуаций и типы коммуникативных ситуаций,
- ведущий подход к обучению письменной речи («продукт», «процесс»),

- объем упражнений на формирование умений письменной речи относительно общего объема упражнений в учебнике,
- учет ценностно-смыслового аспекта в формулировках заданий,
- учет когнитивного аспекта в формулировках заданий,
- учет мотивационного аспекта в формулировках заданий,
- учет поведенческого аспекта (формирования общих и профессиональных умений письменной речи, уровней умений и знаниевого компонента, формирования умений самостоятельности и (само)рефлексии).

Согласно анализу, подавляющее количество упражнений во всех учебниках по английскому языку для академических и профессиональных целей, по деловому английскому языку содержат упражнения, ориентированные на создание письменного текста на основе заданного образца. Объем этих упражнений составляет лишь 11 % упражнений от общего объема упражнений (например, по обучению чтению и устной речи, грамматике и лексике).

Учебные пособия по академической письменной речи содержат упражнения на создание текста на основе образца и на формирование умений письменной речи как вида речевой деятельности. Обучение созданию письменных текстов осуществляется на базе упражнений по чтению, анализу текстов-образцов и изучению процесса работы над текстом. Учебники содержат малое количество упражнений на развитие остальных видов речевой деятельности.

Анализ учебных пособий выявил, что ценностно-смысловой аспект не представлен (см. Главу II). Учебники не дают информацию о важной роли и статусе письменной речи в современном университете, о статусе письменной речи как основном канале трансляции и трансформации знания, о ведущей роли английского языка в научной и деловой коммуникации в мире. Учебники содержат упражнения, направленные на формирование умений правомерного заимствования, однако, они не содержат информацию об академической этике в письменной

коммуникации, ответственности автора за создаваемые им письменные тексты. Упражнения также не учитывают индивидуальные потребности и ценности учащихся (то, что важно для личности). Учебники содержат упражнения, связанные с формированием умений выражения своего мнения (writer's voice), однако, данные упражнения не содержат информацию о важности выражения своего обоснованного мнения как автора в создаваемых текстах, которая является важной характеристикой формируемого типа идентичности.

В нашем исследовании мы полагаем, что данный аспект раскрывается через упражнения на осознание: 1) важной роли автора в создании письменного текста, 2) адресности письменного текста в процессе порождения смысла, 3) письменной речи как важной дискурсивной практики в университете как социальном институте, 4) важной роли жанра эссе в современном вузе.

Наличие упражнений на развитие критического мышления на этапе планирования письменного текста практически не выявлено. Умения критического мышления в основном формируются на трех базовых уровнях знания, понимания и применения (см. Главу II). Формированию умений критического мышления на более высоких уровнях внимание не уделяется.

Мотивационный аспект также практически не представлен в изучаемых пособиях (см. Главу II). Мотивационный этап письменной речи зачастую отсутствует, формирование мотива через интериоризацию цели письменной коммуникации так же часто отсутствует. Упражнения практически не учитывают личностные особенности и интересы учащихся, их индивидуальные (возрастные, гендерные) особенности и потребности в письменной коммуникации.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что поведенческий аспект, к которому мы относим общие и профессиональные умения письменной речи, умения и уровни самостоятельности и (само)рефлексии

при работе с письменным текстом, представлен ограниченно (см. Главу II). В основном учебные пособия содержат упражнения на формирование общих умений письменной речи. В пособиях отсутствует классификация формируемых умений письма. Подавляющее количество упражнений ориентированы на формирование умений трансляции знаний (коммуникация знаний, репродукция), а не на трансформацию знаний (продукцию). Некоторые учебные пособия содержат упражнения на формирование макро (организация идей) и микро (построение абзаца) умений письменной речи. Практически отсутствуют упражнения на формирование умений самостоятельного оценивания письменного текста (релевантности, соответствия текста коммуникативной задаче, логики изложения и др.). Умения письменной речи формируются на основе знаниевого компонента (знания организации текста, прагматики текста, изучаемой темы), однако результаты анализа свидетельствуют о том, что он представлен недостаточно.

Упражнения направлены на формирование умений самостоятельной работы и характеризуются уровнями полностью и полностью опосредованно управляемой письменной речи (см. Главу II). Упражнения на формирование умений частично опосредованно управляемой и полностью самостоятельной письменной речи отсутствуют.

В наш анализ входил учет наличия упражнений на обучение учащихся принятию ответственности и формирование умений самостоятельности при создании письменного текста в коммуникативных ситуациях, определении своих потребностей в письменной коммуникации и переносе усвоенных знаний, навыков и умений на решение новых учебных и жизненных задач. В результате анализа было выявлено, что обучение данным умениям не происходит.

В анализируемых нами учебных пособиях отсутствуют упражнения на формирование умений рефлексии и саморефлексии в процессе создания

письменного текста. В нашем исследовании мы опираемся на четыре стадии в формировании рефлексии (см. Главу II).

В анализируемых учебных пособиях отсутствуют упражнения, которые учитывают различия и сходства в письменной культуре и риторике в русском и иностранном языках (английском).

В анализируемых нами учебных пособиях мы выявляли наличие следующих типов текстов: учебные (эссе, отчет), академические (аннотация исследования, научная статья), профессионально ориентированные (деловое письмо, отчет, рабочее резюме), для общения в социуме (записки, письма).

Анализ упражнений позволил выявить, что подавляющее большинство учебников содержат упражнения на трансляцию (коммуникацию) знаний и не учитывают специфику письменных текстов содержащих в себе трансформированное знание (информацию). Письменные тексты, которые содержат трансформацию знаний, характеризуются наличием авторского "я" и личным мнением, раскрывают новые аспекты на базе анализа и оценки источников и данных, требуют серьезной проработки содержания письменного текста до его написания.

В анализируемых учебных пособиях мы также изучили наличие упражнений, направленных на формирование умений письменной речи на разных этапах порождения письменной речи. В анализируемых пособиях подавляющее большинство упражнений направлено на формирование умений на этапах планирования и исполнения. Упражнения на формирование умений на мотивационно-побудительном и контролирующем этапах отсутствуют.

Следующим аспектом анализа стало определение основных типов коммуникативных ситуаций и наличия проблемных ситуаций, которые позволяют формировать мотивацию, развивать когнитивные способности, учитывать индивидуальные особенности и интересы учащихся, учитывать специфику специальности. Наш анализ показал, что проблемные ситуации

редко используются как основа для построения системы упражнений на формирование умений письменной речи.

Проведенный анализ учебных пособий свидетельствует о необходимости уточнения содержания и усовершенствования процесса обучения письменной речи на английском языке для достижения учащимися не только базового или коммуникативно достаточного уровня владения иноязычной письменной речью, но и уровня ПРкСП. Мы полагаем, что обучение ПРкСП требует решения задачи построения модели обучения, которая позволит учесть четыре аспекта обучения ПРкСП на всех этапах работы над письменным иноязычным текстом.

3.3. Проблемная ситуация как основа обучения письменной речи как социальной практике

Согласно И.А.Зимней [1997], проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях. Проблемная ситуация возникает, если появляется познавательная потребность, затруднение, противоречие между старым и новым, известным и неизвестным, условиями и требованиями.

В.А. Крутецкий [1976] выделяет уровни проблемности в обучении и выделяет действия учителя и учащегося. Самым высшим уровнем проблемности является проблемная ситуация, когда функция учителя сводится только к проведению общей организации, контроля и руководства деятельностью, а учащийся осознает, формулирует и решает проблему. Проблема, ее решение становится содержанием деятельности, ее предметом, в которое кроме него входят средства, способы, продукт и результат. Предмет деятельности важно соотнести с пониманием мотива деятельности: «Всякое действие исходит из мотива, т.е. побуждающего к

действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида» [Рубинштейн 1973:187].

Успешность проблемного обучения связана с самостоятельностью мышления, быстротой и прочностью усвоения учебного материала, умение отличить существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума [Богоявленский, Менчинская 1959]. Основным критерий — умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных задач к творческим. Существенным показателем становится уровень рефлексии, т.е. степень осознания учащимся своих действий и самого себя.

Проблемная ситуация также влияет на изменение мотивационных структур, так как создается ситуация необходимого выбора и творческой активности [Зимняя 1997]. Доминирующая мотивация всегда проявляется в продукте деятельности, так как личностная значимость определяет характеристики продукта деятельности. Тип мотивационной структуры в свою очередь определяют личностную значимость продукта деятельности. Например, наиболее творческие, способные к поиску студенты создают яркие, своеобразные, логичные, аргументированные тексты, которые характеризуются их личностной включенностью. Управление перестройкой мотивационной структуры возможно через такие приемы как: снятие формальной оценки за деятельность, снятие временных рамок, создание ситуации выбора и творчества, создание личностной значимости [Зимняя 1997].

В рамках коммуникативного подхода обучение иноязычной письменной речи основано на коммуникативных ситуациях общения. ПРкСП как способ письменной коммуникации характеризуется ценностно-смысловым, мотивационным, когнитивным и поведенческим аспектами. Мы полагаем, что учет этих аспектов происходит при создании проблемных ситуаций, в которых коммуникация является одним из составляющих умений, но не единственным.

Отечественное направление в исследовании проблемного обучения было заложено в работах С.Л. Рубинштейна. Согласно С.Л. Рубинштейну, «Сознательное человеческое действие — это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом понята. Она должна быть им принята» [Рубинштейн 2000:215]. Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации, формулировку проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения [Зимняя 1997]. Этот процесс совпадает с тремя фазами мыслительного акта [Рубинштейн 2000], который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Следовательно, проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. И.А. Зимняя [1997] отмечает, что проблемное обучение — это исследовательский тип обучения.

Проблемные ситуации развивают самостоятельность, творческую и продуктивную письменную речь, присущую реальной коммуникации. Иными словами, «обучение общению осуществляется через развитие речевой способности реализовывать осмысленную коммуникацию при наличии мотива и цели речевого акта» [Алексеева 2007:56]. Важно отметить, что приближенность к реальной коммуникации достигается свободой как в выборе языковых и речевых средств (форме письменного высказывания), так и выборе содержания этого сообщения (содержания письменного высказывания).

В создании проблемной ситуации важна формулировка задания для правильного его понимания. Так, задания типа «проанализируйте», «объясните почему» способствуют критическому, глубокому и продуктивному мышлению учащихся, а задания типа «опишите», «расскажите» скорее настраивают учащихся на внимание к

поверхностному, эксплицитному в проблемной ситуации и задаче [Рубинштейн 2000, Леонтьев 1983]. Разные формы заданий являются разными задачами, которые по-разному направляют мышление учащихся и его речевое оформление.

Проблемная ситуация определяется как «совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих учащихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации [Азимов, Щукин 1999:253]. В методике профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, «проблемная ситуация создается на основе моделирования жизненных ситуаций, представляющих для учащихся интерес» [Алексеева 2007:55]. Эти ситуации отражают специфику будущей профессиональной деятельности учащихся.

Основными характеристиками проблемных ситуаций являются наличием: 1) интеллектуального препятствия, 2) необходимостью выбора одного из вариантов решения задачи, 3) неизвестных исходных данных, 4) противоположных взглядов на решение задачи [Колесникова, Долгина 2008]. Следовательно, организация обучения иноязычной письменной речи на базе проблемного обучения (проблемной ситуации и проблемной задачи) должна основываться на следующих принципах:

- проблемная задача должна быть посильной для учащихся, т.е. учебный материал должен соответствовать их уровню подготовленности;
- проблемное задание должно одновременно представлять для учащихся интерес, опираться на их прошлый опыт, усвоенные ими ранее знания и умения, и содержать неизвестное, что должно быть открыто, обнаружено в процессе деятельности;
- проблемная ситуация должна решаться на основе последовательности задач, вытекающих одна из другой;

- проблемная ситуация и проблемная задача должны возникать в ходе учебной деятельности и естественным образом стимулировать их деятельность.

Проблемная ситуация формируется на основе проблемной задачи. В отечественной методике преподавания иностранных языков проблемная задача понимается как «здание, в котором неизвестен один из важных компонентов задачи» [Азимов, Щукин 1999:203]. Проблемная задача создается, когда учащийся сталкивается с чем-то непонятным и у него активизируется мышление и возникает проблемная задача. При этом, если субъект не принимает проблемную ситуацию, она не может перерасти в задачу. Согласно Л.М. Фридман, решение задачи в проблемной ситуации предполагает этапы понимания, принятия задачи и эмоционального переживания (желания ставить и решать задачи) [Фридман 1984]. А.М. Матюшкин подчеркивает, что в проблемной задаче «сам субъект включен в ситуацию задачи» [Матюшкин 1972:60], а «основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия» [Матюшкин 1972:275].

Согласно И.В. Нужа [2010], проблемная ситуация и задача должны создаваться в рамках комплексного взаимодействия всех видов речевой деятельности, которые служат источниками получения неизвестной информации, осуществления деятельности на всех стадиях решения проблемной задачи. В нашем исследовании принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности является одним из ведущих. Тексты для прочтения и прослушивания являются основой для поиска, осознания и решения проблемной задачи. Они — источники формирования ценностно-смысловых установок учащихся, их мотивации, критического мышления и речевого коммуникативного поведения. Иными словами, проблемные ситуации и задачи позволяют учесть все аспекты

обучения иноязычной ПРкСП. При этом такие коммуникативные упражнения, как мозговой штурм, дискуссия, традиционно применяемые для практики устного речевого общения, также должны активно использоваться в комплексе упражнений для развития иноязычной письменной речи.

Создание проблемных ситуаций при обучении иноязычной ПРкСП основано на создании проблемной задачи, как основной единицы обучения. Опора на проблемность в обучении позволяет актуализировать умения выявить и осознать проблему, найти решения проблемы, обосновать то или иное решение, проанализировать и критически осмыслить выбранное решение и т.д. Принцип проблемности отражается в отборе материала, в способе его введения и в организации учебной деятельности обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучение иноязычной ПРкСП будет эффективно на базе проблемного обучения, с учетом принципа активности учащегося и взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

3.4. Модель управления процессом усвоения содержания обучения письменной речи на английском языке как социальной практике

Эффективная технология обучения иноязычной письменной речи должна строиться на базе управления процессом формирования знаний, навыков и умений. Согласно И.Л.Бим, управление процессом обучения позволяет контролировать процесс и объем овладения содержанием обучения [Бим 1977].

В основе нашей модели управления процессом усвоения содержания обучения лежит обучение ПРкСП на английском языке, а результатом является создание текста аналитического эссе как решения заданной проблемной ситуации в рамках изучаемой специальности (см. Таблицу 9).

Содержание обучения иноязычной письменной речи включает в себя знания, навыки и умения как создания письменного текста (жанра), так и процесса порождения письменного речевого сообщения. Модель позволяет максимально учесть стадии порождения письменного текста на этапах до, во время и после и управлять формированием знаний, навыков и умений с учетом ценностно-смыслового, когнитивного, мотивационного и поведенческого аспектов обучения ПРкСП. На первом этапе три аспекта лежат в основе побуждения учащихся к осознанному созданию текста, осознанию, принятию и решению проблемной задачи, критическому мышлению. На текстовом этапе внимание уделяется формированию общих и профессиональных умений письменной речи на уровнях макропланирования, организации, микропланирования, трансляции/трансформации знаний, редактирования. На послетекстовом этапе происходит актуализация умений контроля и коррекции содержания текста, языковой и речевой формы текста, письменной речевой деятельности.

Модель также содержит четыре этапа (само)рефлексии, что позволяет применить ее к начальному этапу обучения работы над содержанием высказывания и его формой (стадия наблюдения), или следующим этапам, на которых происходит получение опыта учащимися, его переосмысление и применение сформированных знаний, навыков и умений для решения новой проблемной ситуации (см. Таблицу 9).

Модель также содержит учебные действия учащихся на каждом этапе работы с текстом (до, во время, после). Она наполнена разработанным комплексом упражнений, обеспечивающих учет ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов обучения ПРкСП и поэтапное формирование значимых знаний, навыков и умений.

Сочетание обучения созданию текстов с учетом социокультурных и социолингвистических характеристик и формирование умений письменной

речи как вида речевой деятельности на основе развития умений критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии позволяет реализовать модель обучения иноязычной ПРкСП, как сложному и многомерному образованию.

Разработанный комплекс упражнений на основе модели управления процессом усвоения содержания обучения иноязычной письменной речи представлен далее в параграфе 5.

Этап	Аспекты обучения ПРкСП	Задачи этапа	Учебные действия, осуществляемые студентами согласно этапу (упражнения)
(Само)рефлексия: приобретение опыта деятельности (1 этап)			
Предтекстовый	Ценностно-смысловой	Побудить к осознанному созданию текста, осознать ценность выражения своего мнения	Проанализировать проблемную ситуацию на разных уровнях самостоятельности (от полностью управляемой преподавателем к полностью неуправляемой деятельности)
	Мотивационный Когнитивный	Побудить осознать, принять и решить проблемную задачу Побудить мыслить критически и нацелить на поиск и обработку информации ,	Выделить проблемную задачу Найти решение проблемной задачи, применив умения критического мышления (знать, понимать, применять, анализировать, синтезировать, оценивать) Найти источники и обработать информацию (печатные и аудио тексты) для решения задачи Обосновать решение задачи, опираясь на знания (выбрать точку зрения точки зрения, аргументацию, примеры)
Текстовый	Поведенческий (умения письменной речи)	Сформировать общие и профессиональные умения письменной речи: макропланирования организации микропланирования трансляции/трансформации знаний редактирования	продумать цель коммуникации, идею, аудиторию, учесть риторические традиции, проанализировать характеристик жанра организовать идеи, отделить важное от второстепенного, определить тип отношений в тексте (причинно-следственные, объяснение, сопоставление, описание, аргументация), написать план –структуру ответа написать конкретную часть текста (основной тезис, абзацы, введение, заключение) перевести абстрактные идеи и мысли в лингвистическую форму (трансляция или трансформация знаний) редактировать текст (содержание, языковое и речевое оформление)
Послетекстовый	Поведенческий (самостоятельность, (само)рефлексия)	Осуществить контроль соответствия решения заданной проблемной задаче и редактирование содержания текста Осуществить контроль языкового и речевого соответствия созданного текста жанру и редактирование формы текста Осуществить контроль и коррекцию своей письменной речевой деятельности	Принять участие в дискуссии по проблеме, ответить на дискуссионные вопросы Принять участие в дебатах по проблеме, осознать наличие альтернативных решений Редактировать содержания письменного текста (удаление, добавление, изменение блоков в тексте) Осуществить (само)рефлексию и составить план для развития умений решения проблемных задач Осуществить практику взаимного рецензирования текстов на базе критериев Осуществить самооценку письменного текста на базе критериев Осуществить (само)рефлексию и коррекцию ошибок в лингвистическом оформлении текста Составить плана для развития умений языкового и речевого оформления письменного текста на английском языке Осуществить контроль сроков исполнения задания, планирование времени на написание текста Организовать рабочее пространство Организовать (найти) источники для получения обратной связи Осуществить (само)рефлексию и коррекцию своей письменной речевой деятельности
(Само)рефлексия: наблюдение и анализ деятельности (2 этап)			
(Само)рефлексия: формирование новых идей (3 этап)			
(Само)рефлексия: проверка новых идей (4 этап)			

Таблица 9. Модель управления процессом усвоения содержания обучения и учебной деятельностью учащихся по созданию текста эссе

§ 4. Отбор содержания обучения и организация учебного материала при обучении иноязычной письменной речи как социальной практике на примере жанра аналитического эссе

4.1. Содержание обучения иноязычной письменной речи как социальной практике

Важной задачей исследования является определение содержания обучения иноязычной ПРкСП для учащихся социо-гуманитарных специальностей в условиях билингвального образования.

Анализ методической литературы показывает, что ученые по-разному трактуют понятие содержание обучения. Согласно Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, содержание обучения это все то, что входит в деятельность учителя и учащихся, учебный материал и процесс его усвоения [Гальскова, Гез 2004]. Эта категория не является постоянной, так как содержание всегда изменяется в соответствии с меняющимися целями обучения иностранному языку. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют предметный (знания — сферы, ситуации общения, учебные тексты, языковые средства обучения) и процессуальный аспекты содержания обучения (навыки и умения использования приобретаемых знаний с целью осуществления коммуникации в устной или письменной форме) [Гальскова, Гез 2004].

И.Л. Бим [1977] выделяет следующие компоненты содержания обучения: 1) лингвистический компонент (языковой и речевой материал, правила оперирования этим материалом, элементы культуры языковой общности), 2) экстралингвистический компонент (предметное содержание в рамках тем, ситуаций общения) включающий социальный опыт и культуру, 3) знания, навыки и умения всех видов речевой деятельности, формируемые на базе лингвистического и экстралингвистического компонентов. Экстралингвистический компонент является важным компонентом содержания обучения, который позволяет формировать мировоззрение, ценности учащихся в диалоге лингвокультур.

Обучение иноязычной ПРкСП соответствует социальному заказу, реальным потребностям обучаемых на современном этапе и должно рассматриваться как цель обучения. Мы полагаем, что необходимо выделить целевые коммуникативные умения в соответствии с конкретными образовательными потребностями обучаемых социо-экономических специальностей, условиями ограниченного количества часов на изучение иностранного языка и требуемым уровнем владения письменной речью в неязыковом вузе [Бим 1977].

Еще один подход к определению содержания обучения разработан С.Ф. Шатиловым [1985], который выделяет следующие компоненты содержания обучения. Первый компонент - это языковой материал (фонетический, лексический и грамматический). Речевая деятельность осуществляется на базе владения языковым материалом, который отбирается согласно двум принципам: достаточности для использования учащимся иностранного языка как средства общения в контексте обучения в вузе и доступности, т.е. соответствия целям и задачам обучения на определенном этапе. Знание правил оперирования языковым материалом, навыки и умения владения видами речевой деятельности также являются компонентами содержания обучения. Отобранный текстовый материал для осуществления овладения навыками и умениями и эстетическое/этическое воспитание учащихся входит в содержание обучения [Шатилов 1986].

Согласно точке зрения А.Н. Щукина, понятие содержания обучения включает в себя «все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся научиться в процессе обучения» [Щукин 2004:122]. Компонентами обучения выступают: 1) средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие и лингвострановедческие), 2) знание того, как использовать эти средствами в процессе коммуникации, 3) навыки и умения, обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения, 4) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения будет реализовано, 5) культура, как материальная основа содержания обучения. Результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной

компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться языком в устной и письменной формах в различных ситуациях общения. При этом, профессионально ориентированное овладение языком должно осуществляться в рамках профессиональной деятельности [Щукин 2004], т.е. на базе специально отобранного и организованного материала [Московкин 1999].

На наш взгляд сложная природа ПРкСП требует опоры на широкую трактовку содержания обучения. В нашей работе мы также опираемся на точку зрения Г.В. Роговой [1991], которая выделяет в содержании обучения три компонента. Лингвистический компонент включает в себя языковой, речевой и лингвострановедческий материал. Психологический компонент включает навыки и умения, на базе которых осуществляется иноязычное общение. Методологический компонент включает набор рациональных приемов учения, которым следует обучить учащихся, а также процесс формирования навыков и умений пользоваться иностранным языком в целях устного и письменного общения [Рогова 1991]. Методологический компонент является важным, так как он составляет основу умения учиться и самостоятельно приобретать знания.

На основании проведенного анализа методической литературы, мы делаем вывод о том, что содержание обучения (содержание образования согласно [Колесниковой, Долгиной 2008] иноязычной ПРкСП на социо-экономических специальностях должно включать в себя всю совокупность того, что учащиеся должны усвоить, чтобы эффективно функционировать в билингвальной академической среде: **1) осуществлять межкультурную письменную коммуникацию на базе профессионально ориентированных текстов разных жанров, 2) критически мыслить, 3) повышать свою самостоятельность в создании письменного текста в учебных и профессиональных целях, 4) понимать и принимать ценности академического сообщества и 5) нести ответственность за результат обучения** и таким образом повышать свою академическую грамотность.

4.2. Жанр аналитического эссе и его основные характеристики

Исследование Т. Лиллис [Lillis 2001] показало, что способность студента написать эссе связана не только с его грамотностью или уровнем когнитивного развития. Написание эссе тесно связано со способностью порождения идей, смысла. Создание текста этого жанра основано на сложившихся социо-исторических традициях письменности, традициях производства знаний в конкретной культуре, конкретном социальном институте, конкретной области знаний. Создание текста в жанре эссе является социальной практикой, которая мотивирована идеологией и предоставляет (или лишает) доступа к получению высшего образования.

Традиционное для отечественной системы образования понятие «сочинение» базируется на эссеистике и ее традициях (свободе выражения мнения и литературной форме высказывания в жанре литературного эссе в традиции Мишеля Монтаня) [Абрамова 2013]. В 2000гг., с возросшим статусом английского языка в сфере науки и образования, появляется новый жанр аналитического эссе, который соответствует англо-американской традиции порождения письменного текста. В основе создания текста эссе лежит рациональность мышления и логика построения текста. Традиционный жанр сочинения сменяется жанром эссе в вузе и Ш. Канагараджа характеризует это явление как результат лингвистического империализма [Canagarajah 2006].

В нашем исследовании мы полагаем, что порождение текста в жанре аналитического эссе строится на осознании учащимися: 1) важной роли идентичности автора в создании текста, 2) адресности письменного текста в процессе порождения смысла, 3) письменной речи как важной дискурсивной практики в университете, 4) роли жанра эссе как элитарного в современном университете.

Следовательно, создание письменного текста в жанре аналитического эссе требует учета ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и

поведенческого аспектов порождения иноязычной ПРкСП. Под аспектами мы понимаем разные стороны, фокусы рассмотрения создания текста данного жанра.

Жанр аналитического эссе является эффективной формой организации усвоения содержания обучения, так как в ходе работы над созданием письменного текста, учащиеся вовлечены в процесс порождения письменной речи на интеллектуальном, мотивационном, ценностном и речедейательностном уровнях. Мы полагаем, что обучение жанру аналитического эссе должно строиться на основе проблемных ситуаций, которые естественным образом стимулируют познавательные и речедейательностные способности учащихся, создает условия для осознания и принятия ценностных и мотивационных установок.

Основными характеристиками данного типа эссе являются наличие четкого аргумента, авторской позиции. Введение содержит презентацию основного аргумента и тезиса автора и постановку проблемы/исследовательского вопроса на базе заданного материала (текста с проблемной ситуацией) и краткую презентацию исходной проблемной ситуации. Основная часть эссе — это анализ исходного текста и проблемы: выявление спорных аспектов исходного текста (*unsupported assumptions, biased opinions, lack of evidence*). Основная часть также содержит обоснование выявленных проблем на основании релевантных примеров и аргументов и авторское оценочное суждение, на глубокого и критического понимания проблемной ситуации и проблемной задачи. Авторское суждение должно доказательно строиться в течение всей основной части эссе. Заключение эссе должно содержать резюме, выводы о том, как анализируемый исходный текст в заданной проблемной ситуации соотносится с основным аргументом, тезисом автора эссе.

Следовательно, создание письменного текста эссе требует работы на уровне макроструктуры текста (композиции, введения, основной части, заключения, структуры абзацев, средств языковой и логической когезии) и микроструктуры (структуры предложений, грамматических и лексических элементов).

Жанр аналитического эссе требует от учащегося выражения своего собственного мнения по вопросу/проблеме. Обоснованное выражение своего мнения является важной ценностью в процессе трансляции/трансформации знаний, однако выражение своего мнения связано с лингвистическими, риторическими и дисциплинарными особенностями создаваемого текста.

Соответственно, обучение порождению письменному тексту в жанре аналитического эссе требует знакомства учащихся:

- со спецификой билингвального обучения, высоким статусом английского языка в научной и профессиональной коммуникации, важной ролью письменной речи на английском языке;
- с основными национальными риторическими особенностями создания письменного текста на русском и на английском языках;
- с теорией дискурса и социальной природой текста;
- с жанром аналитического эссе, его ключевыми характеристиками;
- со спецификой письменного текста в конкретной дисциплине (области знаний);
- с критическим мышлением как содержательной основой письменной речи в вузе при поиске ответа на вопрос аналитического эссе;
- с психологическими особенностями порождения письменного текста.

4.3. Отбор и организация учебно-речевого материала

Единицы отбора и организации

Мы считаем, что содержание обучения иноязычной ПРкСП на социо-экономических специальностях должно включать следующие компоненты, так как именно их сочетание делает возможным управление процессом усвоения содержания обучения на основе разработанной нами модели [Бим 1977]:

- языковой материал (грамматический, лексический и орфографический минимумы, достаточные для осуществления коммуникации в профессиональной, академической и повседневной сферах общения);
- речевой материал (речевые образцы, клише, характерные для коммуникативных задач и сфер функционирования, профессионально значимые сферы, темы, ситуации общения в рамках межкультурной коммуникации, образцы текстов для обучения различным жанрам письменной речи);
- навыки и умения оперирования отобранным языковым и речевым материалом;
- фоновые знания (знания о культуре и риторике письменной речи в родной и иноязычной культурах, знания об академических ценностях и научной этике, адресность письменного текста, роль и статус письменного текста в научной, академической и профессиональной сферах общения);
- умения иноязычной письменной речи (общие и профессиональные);
- знания и умения самостоятельности, (само)рефлексии, самооценки;
- умения критического мышления как содержательной составляющей письменной речи;
- комплекс упражнений (на примере жанра эссе).

Принимая во внимание этапность формирования речевых навыков и умений, в нашем исследовании мы выделяем следующие этапы как единицы организации процесса формирования умений иноязычной ПРкСП:

1. этап актуализации ценностно-смыслового и мотивационного аспектов при решении проблемных задач. На этом этапе происходит интериоризация цели письменной речевой деятельности и формируются ценностные установки учащихся, актуализируются когнитивные умения (от более простых к более сложным), поиск логико-смысловых решений;
2. этап работы по созданию письменного текста. На этом этапе актуализируются умения письменной речи (от простых к более сложным, от репродукции к продукции), осуществляется поиск языковых и речевых средств для

формулировки и оформления мысли, формируются умения свободного оперирования речевым материалом (с опорой и без опоры на образец);

3. этап работы с готовым текстом. На этом этапе формируются умения самостоятельности и (само)рефлексии, умения редактирования письменного текста, умения самооценивания созданного письменного текста.

Критерии отбора учебно-речевого материала

Отбор учебного материала осуществляется в соответствии с целями обучения иностранному языку. В методике преподавания иностранных языков, под критериями отбора учебного материала принято понимать исходные требования к качеству отбираемых единиц или одновременно к качеству единиц и ко всему отбираемому материалу [Лapidус 1986]. Существуют такие критерии отбора учебного материала как: распространенности, образцовости, сочетаемости, доступности, последовательности, семантической релевантности, многозначности, частотности, функциональности, аутентичности, соответствия профессиональной сфере, социокультурной ценности и т.д. [Бим 1977, Гальскова 2000, Пассов 1991, Шатилов 1986].

В качестве основных при обучении иноязычной ПРКСП нами приняты два базовых критерия отбора учебного материала: 1) необходимости и достаточности предназначенного для усвоения материала, который обеспечивает владение языком в соответствии с поставленной целью, 2) доступности содержания обучения для его усвоения, которое отражает возможности учащихся [Щукин 2004].

Основу содержания обучения составляет учебный материал, который специально отобран. Первым критерием отбора текстов является аутентичность текста. На основании анализа вышеизложенных точек зрения мы полагаем, что на занятиях по иностранному языку в условиях билингвального образования могут успешно использоваться аутентичные тексты в неязыковом вузе при условии их адаптации к восприятию учащимися с помощью специально созданных ситуаций,

упражнений, максимально приближенных к естественным. Основными параметрами аутентичности являются: 1) структурная аутентичность (отражает особенности построения письменного текста определенного жанра), 2) лексическая аутентичность (имеет профессиональную ценность для обучаемых), 3) функциональная аутентичность (естественность ситуаций и заданий, определяющих отбор языковых средств для решения коммуникативной задачи) [Носонович, Мильруд 1999].

На основании изученных работ о критериях отбора текстов [Л.Е. Алексеевой, В.Ф. Аитова, Л.К. Мазуновой, В.Г. и др.] и вышеобозначенных теоретических положений о наличии четырех аспектов в обучении иноязычной ПРкСП мы выделяем такие критерии как: 1) коммуникативная и профессиональная направленность, 2) доступность, 3) информативность, 4) ситуативность, 5) проблемность, 6) социокультурная насыщенность, 7) образцовость, 8) соответствие психологическим и возрастным особенностям учащихся. Применение данных критериев отбора текстов позволяет учитывать ценностно-смысловой и мотивационной аспекты обучения ПРкСП и формировать знания, навыки и умения иноязычной письменной речи на основе критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии у студентов социально-экономических специальностей.

Принципы обучения иноязычной письменной речи как социальной практике

Эффективность учебного процесса основана на внедрении принципов обучения, как основополагающей категории. Многие методисты (например, А.Н. Щукин, Н.Д. Гальскова, С.Ф. Шатилов) определяют принцип обучения как некое исходное начало или закономерность, на основании которого должен разрабатываться подход к обучению иностранному языку, методическая концепция, так как они определяют содержание и методы обучения. Принципы —

это правила отбора и организации учебного материала, контроля его усвоения [Капитонова, Московкин 2006]. В качестве основополагающих принципов мы выделяем следующие.

К общедидактическим принципам мы относим:

- **принцип личностной направленности.** Уровень владения ПРкСП тесно связан с личностными характеристиками обучаемых, их интересами, способностями, ценностями, жизненным опытом. Язык становится не только средством общения, но способом познания своей и иноязычной культуры, приобретения нового социального опыта, приобщения к ценностям страны изучаемого языка, ценностным установкам профессионального сообщества. Личностно-деятельностный подход становится основой для самореализации учащихся, так как в обучении важным становится понимание чувств, ценностей, воззрений учащихся;
- **принцип активности.** Он означает принятие ответственности за свое учение и результаты учебной деятельности. Проблемные ситуации должны актуализировать этот принцип. Коммуникативные проблемные ситуации будут способствовать тому, чтобы учащийся проявлял свою активность, участвовал в коммуникации, высказывал свою точку зрения на основании своих взглядов и ценностей. ПРкСП может рассматриваться как один из способов самореализации личности студентов, их самоутверждения в академической и профессиональной среде;
- **принцип рефлексивности обучения.** Данный принцип предполагает сознательное и критическое осмысление обучаемыми и преподавателем процесса обучения, мотивов, результатов, готовности постоянно оценивать и корректировать свою деятельность;
- **принцип осознанности и автономности учащихся в обучении.** Принцип предполагает признание важности самостоятельности в обучении и создает основу для организации обучения как непрерывного, осуществляемого в течение всей жизни образовательного процесса, и применения результатов самообучения

в вузе и в будущей профессиональной деятельности [Тамбовкина 2007]. Он реализуется на основе развития знаний и умений самостоятельности, повышения уровня самостоятельности и формирования умений (само)рефлексии.

К общеметодическим отнесены следующие принципы:

- **принцип коммуникативной направленности.** Коммуникативная направленность в обучении ПРкСП проявляется в том, что у учащихся формируются коммуникативные умения письменной речи. Они создают тексты с учетом своих общих и профессиональных коммуникативных потребностей. Отбор учебно-речевого материала также основан на его коммуникативных характеристиках;
- **принцип профессиональной направленности.** В соответствии с концепцией личностного подхода и гуманистической направленностью всего процесса обучения письменной речи, обучение ПРкСП подразумевает овладение профессиональными умениями. Этот принцип означает включение в обучение ситуаций и тем профессионального общения, текстов для чтения по специальности, образцов текстов с учетом специфики конкретной области знаний.

К частнометодическим принципам мы относим:

- **принцип проблемной подачи учебного материала.** Проблемные ситуации учат студентов критически осмысливать, анализировать проблему, находить и оценивать пути ее решения. Решение проблемных задач стимулирует познавательную активность учащихся, способствуют развитию творческого потенциала личности, эвристического, аналитического и критического мышления. Когнитивная сторона обучения является важной основой для обучения иноязычной ПРкСП. Формируются умения не только письменной речи для коммуникации, но и умения мыслить, анализировать, оценивать информацию в процессе создания письменного текста. Опираясь на выделенные Б. Блумом [Bloom 1956] когнитивные уровни и на выделенные Л.П. Тарнаевой уровни владения письменной речью [Тарнаева 2008], мы выделяем уровни владения письменной речью студентов вуза (см. Таблицу 10).

Таблица 10. Уровни владения письменной речью в соответствии с когнитивными уровнями

Когнитивные уровни	Основные умения письменной речи	Уровни владения письменной речью
Уровень знания	Уметь описывать факты Уметь делать обобщения в письменном тексте	Базовый коммуникативный уровень
Уровень понимания	Уметь объяснять значение Уметь сопоставлять явления в письменном тексте	
Уровень применения	Уметь применять полученные знания и сформированные умения письменной речи в новой коммуникативной ситуации	Коммуникативно-достаточный уровень
Уровень анализа	Уметь разделять письменный текст на части Уметь определять структуру целого текста, его составных частей Уметь анализировать речевые и языковые ошибки	
Уровень синтеза	Уметь редактировать письменный текст на основе анализа письменного текста, речевых и языковых ошибок	
Уровень оценки	Уметь формулировать, обосновывать свое мнение	Уровень ПРкСП

- принцип билингвизма** (в широком значении). В обучении должны присутствовать элементы анализа письменных культур и риторических традиций родного и изучаемого языков [Тарнаева 2008]. Принцип означает учет двух моделей речевого поведения, которые имеют сходства и отличия. Родной язык является важной основой для сопоставительного анализа речевого поведения в коммуникативной ситуации. В нашем исследовании, основной целью обучения является достижение учащимися уровня ПРкСП. Этот уровень владения письменной речью обеспечивает возможность коммуникации в билингвальной академической среде вуза и в профессиональной сфере, создавать тексты с соблюдением риторических, жанровых, стилистических особенностей. Овладение ПРкСП означает, что студенты способны успешно осуществлять письменную коммуникацию в условиях билингвального обучения при освоении всех дисциплин цикла (не только иностранного языка).

- **принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности при учете письменной речи как вида социальной практики.** Письменная речь и чтение, как известно, являются видами зрительно-письменной деятельности [Мазунова 2005]. Чтение используется в процессе обучения письменной речи для введения модели текста-образца, которая осмысливается и анализируется посредством чтения. Устная речь позволяет формировать умения работы над содержательной стороной письменного высказывания. Согласно исследователям, обучение иноязычной письменной речи будет максимально эффективным, если задействованы все виды речевой деятельности при проблемном обучении в условиях неязыкового вуза [Аитов, Виноградова 2006].
- **принцип поэтапности формирования умений иноязычной письменной речи.** Данный принцип означает, что формирование умений письма происходит поэтапно, от умений создавать вторичные тексты к созданию собственных текстов в соответствии с жанровыми характеристиками.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ II

1. На основании результатов изучения существующих подходов в отечественной и зарубежной методике к обучению письменной речи на иностранном языке в неязыковом вузе была разработана и обоснована модель обучения ПРкСП, которая позволяет управлять процессом усвоения содержания обучения и учебной деятельностью учащихся.
2. Обучение иноязычной ПРкСП осуществляется как на уровне создания письменного продукта/жанра, так и на уровне процесса порождения, с учетом этапа обучения, уровня владения иностранным языком и потребностями обучаемых с целью учета ценностно-смыслового, когнитивного, мотивационного и поведенческого аспектов.
3. Критериями для выявления учета всех аспектов ПРкСП в учебно-методических пособиях являются следующие: 1) учет культуры письменной речи на русском языке, 2) наличие обучения трансляции и трансформации знаний при создании

текста, 3) учета этапов порождения письменного текста, 4) учет типов коммуникативных ситуаций (включая наличие проблемных ситуаций), 5) ориентация на подход к обучению письменной речи как «продукту» (жанрам) или «процессу», 6) количество упражнений на формирование умений письменной речи относительно их общего объема в учебнике, 7) учет ценностно-смыслового аспекта и формирования ценностных установок, авторской позиции, 8) учет когнитивного аспекта и развития умений критического мышления, 9) учета мотивационного аспекта и формирования мотивации к речевой деятельности, 10) учета поведенческого аспекта и формирования общих и профессиональных умений при создании письменного текста, 11) наличие знаниевого компонента, 12) наличие формирования знаний и умений самостоятельности, (само)рефлексии, самооценки.

4. Результаты анализа свидетельствуют о том, что большинство учебных пособий формируют знания, навыки и умения письменной речи на английском языке преимущественно на базовом и коммуникативно достаточном уровнях, что свидетельствуют о необходимости и важности внедрения обучения письменной речи на английском языке на уровне социальной практики.
5. Проблемная ситуация лежит в основе обучения ПРкСП. Проблемные ситуации стимулируют самостоятельность в письменной речевой деятельности, стимулируют творческую и продуктивную письменную речь присущую реальной и естественной коммуникации. Приближенность к реальной коммуникации достигается свободой как в выборе языковых и речевых средств, так и выборе содержания этого сообщения.
6. В основе разработанной модели управления процессом усвоения содержания обучения лежит обучение ПРкСП на английском языке, а результатом является создание текста аналитического эссе как решения заданной проблемной ситуации в рамках изучаемой специальности
7. Обоснованы ключевые принципы отбора и организации содержания обучения, принципы отбора учебного материала, ведущие общедидактические,

общеметодические и частнометодические принципы обучения иноязычной ПРкСП на примере жанра аналитического эссе.

8. Жанр аналитического эссе является эффективной формой организации усвоения содержания в предлагаемой модели обучения, так как в ходе работы над созданием письменного текста, учащиеся вовлечены в процесс порождения письменной речи на интеллектуальном, мотивационном, ценностном и речедеятельностном уровнях.

Глава III Экспериментальное обучение студентов 1 курса англоязычной образовательной программы «Менеджмент» иноязычной письменной речи как социальной практике (на примере спецкурса «Writing»)

§ 5. Комплекс упражнений для обучения иноязычной письменной речи как социальной практике (на примере жанра аналитического эссе)

5.1. Спецкурс «Writing»: теоретический и практический модули

Под технологией обучения в нашей работе мы понимаем совокупность учебно-методических приемов, направленных на формирование навыков и умений иноязычной ПРкСП. Курс экспериментального обучения имеет два модуля: модуль I включает в себя цикл тематических, интерактивных лекций «Theory of Writing» и содержит основные теоретические положения, а модуль II «Writing skills» включает в себя комплекс упражнений и направлен на овладение студентами базовыми знаниями, умениями, навыками иноязычной ПРкСП.

Теоретический модуль разработан на основе теоретических положений лингвистики, социолингвистики, риторики, компаративной (корпусной) лингвистики, теории дискурса и жанра, теории межкультурной коммуникации, лингвокультурологии и лингвострановедения, психологии общения, так как его цель состоит в обеспечении учащихся базовыми знаниями о социолингвистических, социокультурных и риторических особенностях англоязычной ПРкСП для: 1) формирования навыков и умений, необходимых для создания письменных текстов жанра аналитического эссе, 2) формирования ценностно-смысловых установок и мотивации, осознания и принятия важной роли англоязычной письменной речи в современном вузе.

В соответствии с вышеобозначенными целями обучения теоретический модуль знакомит учащихся со спецификой билингвального обучения, высоким статусом английского языка в научной и профессиональной коммуникации и письменной речи на английском языке, с основными культурно обусловленными национальными риторическими традициями создания текста на русском и на

английском языках, с теорией дискурса и социальной природой письменного текста и на примере жанра аналитического эссе дает представление о ключевых характеристиках текста на английском языке в сопоставлении с русским, дает представление о дисциплинарной специфике порождения письменного текста, дает представление о критическом мышлении как содержательной основе письменной речи в вузе, обеспечивает учащихся знаниями о письменной речи как о стадийном процессе и о психологических особенностях порождения текста, направляет учебную деятельность студентов на осознание, принятие, и овладение навыками и умениями иноязычной ПРкСП.

В теоретическом модуле «Theory of Writing» охвачены следующие темы:

- специфика билингвального образования и роль письменной коммуникации в современном университете. Статус английского языка;
- письменная речь как социальная практика. Теории дискурса и жанра;
- жанр аналитического эссе (лингвистические и экстралингвистические характеристики письменного текста);
- критическое мышление и его роль в создании письменного текста;
- этапы создания иноязычного письменного текста (до, во время, после);
- национальные особенности риторики при создании текста аналитического эссе на русском и на английском языках;
- общие и профессиональные характеристики иноязычного письменного текста (дисциплина «Менеджмент»);
- самостоятельность и (само)рефлексия в создании иноязычных письменных текстов. Самооценка текста аналитического эссе.

Обучение в теоретическом модуле построено на проблемных ситуациях, которые активизируют критическое мышление, ценностное отношение и мотивацию учащихся, способствуют эффективному овладению навыками и умениями иноязычной письменной речи на базе полученных знаний о социальной природе письменной речи. Теоретический модуль содержит ряд проблемных задач на выявление:

- статуса английского языка, роли англоязычной письменной речи в вузе и причин такого положения;
- характеристик ПРкСП в теории дискурса и жанра, практического применения положений теории в деятельности по созданию письменных текстов;
- лингвистических и экстралингвистических характеристик письменного текста в жанре аналитического эссе через сопоставления двух языков;
- роли критического мышления на дотекстовом этапе создания текста и выделение основных умений критического мышления;
- идентичности автора текста, ее лингвистические характеристики в иноязычном тексте эссе;
- этапов в создании иноязычного письменного текста;
- характеристик создаваемого иноязычного текста в конкретной области знаний;
- роли самостоятельности, (само)рефлексии, самооценки создаваемого письменного текста на английском языке и выделение основных умений.

Теоретический модуль позволяет учитывать все аспекты иноязычной письменной речи как социальной практики, создает условия для формирования у учащихся ОП «Менеджмент» определенных характеристик академической идентичности (ответственности, критического мышления), актуализирует понимание производства знаний как ценности академического сообщества, а создание письменных текстов как основной формы коммуникации знаний.

Практический модуль «Writing skills» в нашей работе представлен моделью управления процессом усвоения содержания обучения и комплексом упражнений, разработанных на основе методических принципов, описанных в следующем параграфе.

5.2. Принципы построения комплекса упражнений для обучения письменной речи на английском языке как социальной практике

Принимая во внимание вышеобозначенные теоретические положения, и учитывая условия билингвального обучения в неязыковом вузе на 1 курсе

бакалавриата, образовательной программы «Менеджмент», мы формулируем принципы для построения комплекса упражнений для обучения письменной речи на английском языке как социальной практике на примере жанра аналитического эссе. Комплекс упражнений должен:

1. отражать основные общие дидактические, общие и частные методические принципы;
2. способствовать формированию ценностно-содержательного содержания письменной речи на английском языке, когда обоснованное выражение своего мнения становится важной ценностью в процессе трансляции/трансформации знаний;
3. способствовать формированию устойчивой мотивации к созданию письменных текстов на английском языке. Осознание учащимся цели порождения письменного текста в процессе порождения знаний и принятие этой цели позволяет повысить мотивацию учащихся изучения английского языка и письменной речи;
4. способствовать формированию когнитивных умений учащихся. Упражнения, направленные на развитие критического мышления, позволяют учащимся работать над содержательной стороной письменного речевого высказывания, глубже понимать проблемную ситуацию, способствуют формированию ценностного отношения к критическому мышлению, повышают мотивацию учащихся к созданию письменных текстов как возможности высказать свое собственное суждение по проблеме;
5. формировать навыки и умения письменной речи на английском языке с учетом природы и этапов процесса порождения письменного текста;
6. формировать общие и профессиональные навыки и умения письменной речи на английском языке с учетом специфики создания профессиональных письменных текстов в рамках дисциплины;
7. формировать навыки и умения самостоятельности при создании письменного текста аналитического эссе на английском языке за счет организации упражнений

с постепенным уменьшением доли контроля преподавателя на разных этапах порождения письменного речевого высказывания;

8. формировать навыки и умения (само)рефлексии при создании письменного текста. Эти умения лежат в основе формирования активной позиции учащегося в учебном процессе, принятия ответственности за результаты своего учения, формирования ценностного отношения к письменной коммуникации в условиях билингвального обучения.

Помимо вышеобозначенных принципов мы выделяем следующие общедидактические и общеметодические принципы построения комплекса упражнений: этапности, сопоставления, наглядности, обратной связи, учета родного языка, проблемности, самостоятельности, активности, индивидуальности.

Следовательно, для наших условий обучения необходимо разработать упражнения, которые будут отражать все аспекты ПРкСП. В нашей работе мы выделяем блоки упражнений, направленные на формирование:

- навыков и умений критического мышления как работы над содержанием письменного речевого высказывания через решение проблемной задачи (поиск ответа на вопрос аналитического эссе),
- навыков и умений обоснованного выражения своего собственного мнения/отношения в процессе трансляции/трансформации знаний (как ценностное отношение к содержанию письменной речи на английском языке).
- общих навыков и умений создания письменного текста на английском языке на трех основных этапах — до, во время, и после написания текста аналитического эссе (работа с формой письменного речевого сообщения в жанре аналитического эссе),
- профессиональных навыков и умений создания письменного текста на английском языке в рамках традиций профессиональной письменной коммуникации дисциплины менеджмент,

- навыков и умений порождения письменного текста на английском языке с увеличением доли самостоятельности учащихся на всех этапах процесса порождения письменного речевого высказывания в жанре аналитического эссе,
- навыков и умений (само)рефлексии при порождении письменного текста.

Важно отметить, что ценностно-смысловой и мотивационный аспекты отражены в формулировках заданий в соответствующей проблемной ситуации.

5.3. Экспериментальный комплекс упражнений

Согласно С.Ф. Шатилову, упражнение это «специально организованное в учебных условиях одно- или многоразовое выполнение отдельной операции, ряда операций или действий речевого характера» [Шатилов 1986:55]. А.Н. Щукин [2007] уточняет, что упражнения являются целенаправленными, специальным образом организованными и связанными между собой действиями, которые отражают последовательность, специфику и трудности становления речевых навыков и умений. Упражнения характеризуется наличием:

- языкового и речевого материала,
- определенным местом и функцией в комплексе упражнений,
- конкретного времени на выполнение,
- продукта речевой деятельности в ходе выполнения упражнения,
- основы упражнения (текст, изображение, и т.д.),
- способа выполнения упражнения (устно, письменно),
- организационной формы работы над упражнением (в паре, индивидуально, в группе) [Колесникова, Долгина 2008:219].

Совокупность типов, видов упражнений, организованных в определенной последовательности и взаимодействии, с учетом закономерностей формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности называется системой упражнений [Шатилов 1986].

Существуют различные классификации упражнений, и наиболее частым критерием является направленность упражнений на подготовку к речевой деятельности (подготовительные, языковые упражнения) и осуществление речевой деятельности (речевые, коммуникативные упражнения) [М.В. Ляховицкий, В.А. Бухбиндер, В.Л. Скалкин, А.Н. Щукин]. Подготовительные упражнения формируют навыки оперирования языковым материалом (фонетическим, грамматическим, лексическим). Речевые упражнения позволяют перейти от языкового материала к его функционированию в коммуникативной ситуации и для решения коммуникативной задачи и формируют готовность участвовать в реальной коммуникации [Скалкин 1979].

И.В. Рахманов классифицирует упражнения по: 1) их назначению (языковые и речевые, рецептивные и репродуктивные, аспектные и комплексные, учебные и естественно-коммуникативные, тренировочные и контрольные, 2) характеру материала (монолог, диалог), 3) способу выполнения (устные и письменные, одноязычные и двуязычные, механические и творческие, классные и домашние, индивидуальные, парные, хоровые) [Рахманов 1980].

Е.И. Пассов выделяет языковые упражнения, трансформационные, подстановочные и речевые [Пассов 1977]. С.Ф. Шатилов выделяет три типа упражнений: подлинно-коммуникативные (реальная коммуникация), условно-коммуникативные (имитация реальной коммуникации), некоммуникативные (тренировочные) [Шатилов 1986:55].

В нашем исследовании мы предлагаем экспериментальный комплекс упражнений, который учитывает наличие четырех аспектов обучения иноязычной ПРкСП (ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного, поведенческого) и позволяет управлять процессом усвоения содержания обучения на основе разработанной модели.

Рассмотрим примеры упражнений различных групп в нашем экспериментальном комплексе (см. Приложение б). Он включает в себя общие

(разные жанры) и частные (предназначенные на написание аналитического эссе) типы упражнений.

1. Упражнения, направленные на формирование умений и навыков критического мышления при создании письменного речевого высказывания.

Упражнения первого этапа направлены на формирование навыков и умений критического мышления при создании иноязычного письменного текста. В рамках проблемной ситуации аналитическое эссе требует от учащегося проработки содержания эссе. Решение проблемной задачи строится на поиске ответа на вопрос эссе на базе применения когнитивных умений. Упражнения расположены от более простых (знать, понимать, применять) к более сложным (анализ и синтез, оценка). Рассмотрим проблемную ситуацию Spring Water Case и алгоритм ее решения (см. Приложение 3). Типичными упражнениями в форме вопросов являются следующие (см. Таблицу 11).

Таблица 11. Упражнения, направленные на формирование умений критического мышления при создании текста в жанре эссе в рамках проблемной ситуации

Уровень когнитивных умений	Вопросы для работы над содержанием аналитического эссе
Знания	<i>Do you know any facts about the country and its spring water industry? What are the key benefits of drinking spring water?</i>
Понимания	<i>What are the main problems in selling spring water in the given region? Why? Do you see any unsupported, biased, or questionable assumptions in the given statement? What are they?</i>
Применения	<i>Find any sources (articles, radio programs) that explain the nature of the spring water industry, its global and local players. How this information can help you discuss the unsupported, biased, and questionable assumptions in the given statement?</i>
Анализа	<i>Analyze the given statement (problem) and identify key steps to solving it. Identify the main conclusion and its premises in the given statement.</i>
Синтеза	<i>Can you explain why an assumption is unsupported, biased, or questionable? Explain how it can be supported by drawing on the examples from the texts that you have read/listened to. Explain your opinion about the given statement and draw on all the evidence and arguments that you have generated.</i>
Оценки	<i>Can you evaluate if your opinion strong enough?</i>

	<i>Explain why your opinion is evidence-based, unbiased, and grounded in arguments.</i>
--	---

Основная цель обучения на данном этапе — это решение проблемной задачи в рамках проблемной ситуации на базе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности при ведущей роли письменной речи. На этом этапе происходит знакомство с новой информацией, языковым и речевым материалом (текстами) в рамках конкретной проблемной ситуации. Успешным решением проблемной задачи в данном случае становится ответ на вопрос аналитического эссе, основанный на логике, фактах и оценочных суждениях учащегося при работе с аудио и печатными текстами, и в ходе дискуссий в группах.

На этапе работы с текстами-источниками информации и языкового материала некоммунитивные упражнения знакомят учащихся с лексическими единицами в рамках темы и типичными грамматическими конструкциями на базе профессионально ориентированных текстов, которые становятся основой при создании письменного текста эссе. Упражнения направлены на формирование навыков и умений ознакомительного, просмотрового и реферативного видов чтения. Дотекстовые упражнения даются до прочтения текста-источника информации и направлены на активизацию речемыслительной деятельности учащихся, активизацию критического мышления.

Упражнения по формированию умений ознакомительного чтения служат основой для понимания основного содержания текста и извлечения общей информации по теме. Примеры упражнений:

- *Skim the text and identify its key topic;*
- *Skim the text and identify its structure;*
- *Read the text title and guess the main idea of the text.*

Упражнения на понимание основного содержания текста основаны на работе с содержанием текста, его структурой, выделением смысловых опор. Типы упражнений:

- *Read the text once again and choose the title for the text;*

- *Read the text and underline all the topic sentences of all the paragraphs;*
- *What is the main idea that is rendered by the author?*

Важными упражнениями будут упражнения, направленные на формирование лексических и грамматических навыков. Типы упражнений:

- *Identify the meaning of the following words in the text using their context; Check your answers with the dictionary;*
- *Identify the meaning of the use of 2nd conditional patterns in this text. Why is it used and what is its function in the context?*

Учебно-коммуникативные упражнения направлены на активизацию языкового и речевого материала при чтении/прослушивании нескольких текстов-источников информации. Продукция коммуникативно значимых компонентов письменного текста происходит на базе упражнений на расширение заданного речевого материала и с увеличением уровня когнитивных умений:

- *Expand the given statement;*
- *Summarize the text in one sentence/in one paragraph;*
- *Explain the meaning of the term;*
- *Ask and answer questions about the text;*
- *Analyze the key factors that influence;*
- *By drawing on the three texts, provide an overview of the key reasons why;*
- *Do you agree or disagree with the author of the text/why?*
- *Evaluate the point of view of the author of the text;*
- *What is your own attitude to the given problem and how it is different/similar to the text author's point of view?*

На данном этапе при работе с различными текстами источниками информации важными становятся упражнения на трансляцию и трансформацию знаний. Например, упражнения на трансляцию (передача известной/данной информации без изменений) знаний будут содержать инструкции: *read and summarise the text, read and explain the main idea of the text, read and identify the key factors of spring water sales.*

Важными становятся упражнения на трансляцию знаний:

- перифразирование (*paraphrase the given sentence and use your own words*);
- создание вторичных текстов (*write notes, write a summary, write an abstract, write an annotation*).

Примерами упражнений на трансформацию знаний (передачи обработанной информации с учетом личной позиции/мнения учащегося, которая становится новой информацией, отличной от данной в тексте источнике) будут следующие инструкции: *read the text and evaluate the strength of the main conclusion of the author, read the text and identify any biases or unsupported assumptions*.

В нашей работе мы следуем принципу взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности при ведущей роли письменной речевой деятельности. Учащийся сначала овладевает смыслом и структурой исходного текста-источника, который далее становится основой для формирования навыков и умений письменной речи на английском языке. Важными являются упражнения на компрессию текста-источника и такие ее формы как:

- выделение первостепенного и второстепенного в тексте (*find the main idea of the text and examples supporting this idea*);
- выделение смысловых частей текста-источника (*identify problem-statement, thesis statement, supporting evidence, rebuttals*);
- выделение основных ключевых слов в тексте-источнике (*identify 10 key words and write a one sentence summary of this text using the 10 words*);
- синтез информации и разных текстов-источников (*write a summary by drawing on the three texts*).

В целом, упражнения на критическое мышление учат тому, что полученная информация должна оцениваться критично, источник информации не воспринимается безапелляционно, и ставится под сомнение его авторитет, излагаемые идеи и их обоснованность.

2. Упражнения, направленные на формирование ценностно-содержательного отношения к созданию письменного речевого высказывания в жанре аналитического эссе.

Жанр аналитического эссе требует от учащегося выражения своего собственного мнения по вопросу/проблеме. Обоснованное выражение своего мнения является важной ценностью в процессе трансляции/трансформации знаний, однако выражение своего мнения связано с лингвистическими, риторическими и дисциплинарными особенностями создаваемого текста. Примерами упражнений на выявление различий разного плана в родном и английском языках будут следующие:

- *Why do students write essays when they study at university?*
- *What are the main features of an essay? Why is it so?*
- *What does it mean to "give your point of view" in an essay?*
- *Is it important to give your opinion in your essay? Why?*
- *What are the key elements that substantiate your "opinion"?*
- *Will you write your essay in Russian and in English in a similar/different way? Why?*
- *Can you give any examples of linguistic differences/similarities of writing an essay in Russian versus in English?*
- *Can you give any examples of rhetorical differences/similarities of writing an essay in Russian versus in English?*
- *Can you give any examples of disciplinary (Management) differences/similarities of writing an essay in Russian versus in English?*

3. Упражнения, направленные на формирование общих навыков и умений создания письменного текста на английском языке в жанре аналитического эссе.

В нашем комплексе упражнений мы выделяем общие навыки и умения создания письменного текста на английском языке на трех основных этапах: до, во время, и после написания текста аналитического эссе. На этих этапах основная работа идет с формой письменного речевого сообщения, поиске языковой формы,

которая будет соответствовать и отражать планируемое содержание высказывания.

На этих трех этапах актуализируются знания, полученные в ходе лекционных занятий по риторике, психологии письменной речи, теории дискурса, жанра аналитического эссе, контрастивной риторики. Также на этих этапах актуализируется содержательная сторона письменного речевого высказывания, которая была разработана на предыдущем этапе критического мышления в рамках конкретной проблемной ситуации и поиске собственного ответа на вопрос аналитического эссе.

На этапе до создания письменного текста эссе важны упражнения на знакомство с жанром аналитического эссе на уровне макроструктуры (композиционная структура всего эссе, введение, основная часть, заключение, структура абзаца, средства языковой и логической когезии), микроструктуры (структура и типы предложений, грамматические и лексические элементы).

Типичными упражнениями на уровне макроструктуры текста на этом этапе являются следующие:

- *Compare/contrast two sample essays in English written by a native speaker of English and a Russian student. What differences and similarities do you see?*
- *Compare the two sample essays in Russian and in English. What differences and similarities do you see?*
- *Look at the sample essay and identify its global structure. How many paragraphs does it have and why? What are the functions of each paragraph?*
- *What is the main idea of the essay and where is it placed?*
- *Identify the thesis statement in the text. Is it strong enough? Why?*
- *How is this idea developed in the body of the essay?*
- *What linking tools are used to arrange the ideas in the text?*
- *What is the function of the introduction? What is the structure of the introduction? Why?*

- *What is the function of the main body of the essay? What is the structure of this part? Why?*
- *What is the function of the conclusion? What is the structure of the conclusion? Why?*
- *Look at the sample essay and identify what the function of each paragraph is. What is the structure of a paragraph? Why?*
- *Identify a topic sentence and supporting sentences in each paragraph.*
- *Identify how an idea is developed in a paragraph.*

Типичные упражнения на уровне микроструктуры текста эссе являются следующие:

- *Look at the sample essay and identify what sentence types there are in this text (complex, compound, complex-compound);*
- *Look at the sample essay and identify grammar patterns that are used in this essay;*
- *Look at the sample essay and identify academic, professional vocabulary used in this essay.*

На данном этапе важными являются упражнения по созданию развернутого плана аналитического эссе в соответствии с жанром и логикой построения ответа на вопрос эссе.

В нашем исследовании аналитическое эссе — это тип текста, в котором учащийся анализирует проблемную ситуацию, представленную в виде письменного текста объемом 150-200 слов (см. Приложение 3) и дает свою интерпретацию этой информации в жанре эссе.

Следовательно, на этапе до создания письменного текста эссе, важны упражнения на разработку развернутого плана текста эссе, например:

- *Write your thesis statement. Does it fully reflect your point of view?*
- *Develop a detailed outline of your essay. Consider the main points that you will put into your introduction, main body and conclusion. Remember about the key functions of these three parts;*
- *Check if the detailed outline clearly reflects and develops your thesis statement. Revise your outline;*

- *Think about some relevant examples to support all your statements.*

На следующем этапе во время создания письменного текста эссе важны упражнения создание текста аналитического эссе и на сличение планируемого замысла высказывания и самого текста на уровне введения, основной части и заключения.

- *Analyse the problem and write an introduction to your essay. Does it fully reflect your point of view?*
- *Analyse the problem and write the main body of your essay. Does it fully reflect your point of view?*
- *Analyse the problem and write a conclusion to your essay. Does it fully reflect your point of view?*

На данном этапе также важны языковые упражнения на усвоение учащимися изученных лексических и грамматических единиц: их выбор, сочетание с другими лексическими единицами, словообразование, синонимические замены и другие. Для формирования лексических навыков целесообразно использовать следующие письменные упражнения на:

- раскрытие значения лексических единиц (*Match the words and their definitions, identify the meaning of these words by the context...*);
- словообразование;
- поиск синонимов, антонимов;
- сочетаемость слов.

Для формирования грамматических навыков (усвоение формы и грамматической функции) использованы следующие письменные упражнения:

- ознакомление,
- объяснение,
- закрепление на базе практики (*Fill in the gaps, fill in the gaps and use correct verb tense, transform the sentence and use past perfect*).

Помимо языковых упражнений, наш комплекс содержит учебно-коммуникативные упражнения для тренировки и закрепления языкового

материала. Упражнения направлены на формирование умений поиска адекватной языковой формы для конкретного содержания речи. Результатом становится продукция коммуникативно значимых компонентов письменного текста эссе. Примеры упражнений:

- *Expand the given statement;*
- *Make up your own questions and ask your partner;*
- *Answer your partner questions and use the topic vocabulary,*

Важно формировать умения создавать письменные тексты обладающие логикой, связностью, композиционной стройностью [Елизарова 2001]. Упражнения этой группы обучают тому, как соединять отдельные фразы и высказывания в единый связный текст на уровне предложения, абзаца, текста эссе. Ниже приведены примеры таких упражнений:

- *Put the given sentences in the logical order;*
- *Join the parts of sentences by using different linkers (cause-effect, enumeration, compare/contrast);*
- *Fill in the gaps in the text with suitable connectives;*
- *Put the given paragraphs in the logical order.*

Построение абзаца является базовой структурной и смысловой единицей текста аналитического эссе. Абзац включает в себя три важные составляющие — вводное предложение (topic sentence), развивающие основную мысль предложения (supporting sentences), вывод (concluding sentence). Для преодоления социолингвистических трудностей на базе различий русскоязычной и англоязычной письменной речи (тема-рема) важно уделять внимание следующим упражнениям:

- *Read the paragraph and underline the topic sentence and the concluding sentence;*
- *Read the given paragraph. Is it a strong paragraph? Why?*
- *Arrange the given sentences to make a paragraph;*
- *Match topic sentences with the paragraphs below.*

На следующем этапе после создания письменного текста эссе, в комплексе содержатся упражнения на формирование навыков и умений редактирования текста на уровне содержания и на уровне формы. На данном этапе эффективным приемом будет практика взаимного рецензирования, когда учащие читают тексты эссе, написанные сверстниками, и дают комментарии по содержанию и по форме текста (на уровне макро и микроструктуры), находясь в позиции читателя. Упражнения на данном этапе следующие:

- *Is the thesis statement developed effectively across the essay?*
- *Are there strong arguments that support the thesis statement?*
- *Are there effective topic sentences in each paragraph?*
- *Is every idea well-developed and illustrated?*
- *Is the point of view of the writer is clear, well-presented and critical?*
- *Does the essay draw on relevant sources of information and examples?*
- *Are there any simple, poor sentence structures?*
- *Are there any sentence structures that are usually used in Russian texts rather than in English-medium texts?*
- *Are there appropriate word collocations and terms in the essay?*
- *Are there accuracy and variety in grammar structures used across the text?*
- *Are there any cases of plagiarism in the text? Is it a problem? How to avoid it?*

4. Упражнения, направленные на формирование профессиональных навыков и умений создания письменного текста на английском языке в жанре аналитического эссе.

Упражнения, направленные на формирование профессиональных навыков и умений создания письменного текста на английском языке в рамках традиций профессиональной письменной коммуникации дисциплины «Менеджмент», также являются важной составляющей нашего комплекса упражнений.

К профессиональным навыкам и умениям мы относим хеджирование, выражение авторского «я» в тексте эссе, а также выбор релевантных

профессиональных источников информации для обоснования собственной позиции как решения проблемной задачи.

Упражнения на формирование навыков и умений хеджирования:

- *Look at the two sentences. Are they different and why? What is the role of "might" in the second sentence?*
 - a) *"It means that ..."*
 - б) *"It might mean that"*
- *Read the sample research article in the field of management. Identify all hedging cases. What are the examples of them? What is their function?*
- *Read your essay text and identify all cases of hedging. Revise your essay and add hedges.*

Упражнения на формирование навыков и умений выражения авторского «я» как отражение профессиональных умений письменной речи:

- *Look at your essay text and identify how you express your writer's voice? Do you use "I", "we" or neither of them? Why?*
- *Read the sample research article in the field of management. Identify how a writer's voice is expressed in this text. Does the writer use "I" or "we"? Why?*
- *Read 3-4 research articles in the field of Management and decide whether it is more common to use "I" or "we", or be neutral in the text?*

Упражнения на формирование навыков и умений поиска релевантных источников для обоснования своей точки зрения:

- *What sources of information can you use to support your opinion? Why?*
- *What makes a source of information a reliable one? Why?*

5. *Упражнения, направленные на формирование навыков и умений порождения письменного текста на английском языке с увеличением доли самостоятельности учащихся на всех этапах процесса порождения письменного речевого высказывания в жанре аналитического эссе.*

Для формирования навыков и умений самостоятельности в процессе создания письменного текста аналитического эссе на английском языке наш

экспериментальный комплекс содержит упражнения с различной степенью управления преподавателем процессом обучения иноязычной письменной речевой деятельности.

- 2) Упражнения с полностью управляемой письменной речью полностью контролируются преподавателем на занятии и дома. Преподаватель и студенты вместе пишут один абзац на занятии. Преподаватель контролирует структуру вводного предложения (topic sentence), развитие основной идеи, языковое оформление письменного текста, дает пояснения по структуре абзаца, грамматическому и лексическому оформлению, средствах когезии.
- Полностью опосредованно управляемая письменная речь формируется на базе упражнений, в которых преподаватель опосредованно управляет процессом через задания и учебные материалы, форму и содержание письменного текста. Например, студенты получают тему для написания абзаца в рамках домашнего задания. Помимо темы преподаватель дает структурную канву для построения абзаца, которая позволяет опосредованно управлять письменной речью учащихся. Студенты также получают 3 текста для прочтения по теме, на которых будет основан данный абзац.

Task 1. Write a paragraph and compare/contrast spring water industry in the USA and Russia. Use the 3 given articles to develop your answer. Remember that it is important to support your point of view with relevant examples and evidence.

Topic sentence: _____

Supporting idea 1: _____

Evidence, example: _____

Supporting idea 2: _____

Evidence, example: _____

Supporting idea 3: _____

Evidence, example: _____

Concluding sentence: _____

- Частично опосредованно управляемая письменная речь формируется на базе упражнений, в которых преподаватель частично управляет процессом через задания и учебные материалы, организацию занятия и домашней работы. Например, студенты получают тему для написания абзаца в рамках домашнего задания. Помимо темы преподаватель рекомендует найти самостоятельно тексты для прочтения по заданной теме, на которых будет основан данный абзац.

Task 1. Write a paragraph and compare/contrast spring water industry in the USA and Russia. Search for relevant information to learn more about the spring water industry and find relevant examples.

- 3) Полностью самостоятельная письменная речь формируется на базе упражнений, в которых преподаватель не управляет процессом через задания и учебные материалы, а действует как консультант по возникающим вопросам содержания и языкового оформления письменного текста эссе. Пример упражнения:

Task 1. You were asked by the head of the sales department to compare/contrast spring water industries in the USA and in Russia so that important marketing decisions can be made. The head of the sales department said that the text should be only 150-200 words rather than a long report. Write the text about differences and similarities between the USA and Russian spring water industries.

Представленный комплекс упражнений позволяет формировать навыки и умения и учитывать поведенческий аспект обучения ПРКСП: планировать время на выполнение письменного задания, брать ответственность за выполнение задания, диагностировать свои сильные и слабые стороны в иноязычной письменной речи, намечать пути получения знаний и формирования умений, ставить цели и контролировать исполнение плана, осуществлять самооценку и самоконтроль деятельности, корректировать письменную деятельность на базе результатов самооценки и самоконтроля.

б. Упражнения, направленные на формирование навыков и умений (само)рефлексии при порождении письменного текста на английском языке в жанре эссе.

Экспериментальный комплекс упражнений содержит упражнения на формирование навыков и умений само(рефлексии). Выделены четыре стадии формирования рефлексии при обучении иноязычной письменной речи, так как на первой стадии учащиеся приобретают опыт письменной деятельности, понимают процесс письма и требования к письменному тексту, роль обратной связи. Пример упражнения:

- *Write an essay and answer the question...* Учащийся пишет текст эссе без предварительных объяснений, рекомендаций преподавателем. Задача этого этапа — дать возможность получить опыт письменной деятельности на основании уже имеющихся опыта и умений.

В виду того, что на стадии наблюдения и анализа полученного опыта письменной речи, учащийся учится наблюдать за своей деятельностью и анализировать свою письменную речь (сопоставлять предыдущий опыт с новым опытом), примером упражнения служит:

- *Analyze your essay and draw on the lecture input about the discourse and genre theory. Make notes on the content and the form of your essay.* Задача этого этапа — активизировать полученные в ходе лекции знания и применить их к созданному тексту, выявляя важные аспекты текста в жанре эссе.

На третьем этапе происходит формирование новых идей на базе предыдущего этапа и корректировка своей письменной деятельности. Учащийся учится принимать решения о корректировке своей письменной деятельности в рамках полученного опыта, осознает и принимает новое в своей письменной деятельности, происходит интериоризация опыта.

- *Analyze your essay and draw on the lecture input about the discourse and genre theory, contrastive rhetoric. Use your notes on the content and the form of your essay and revise your essay.*

На последнем этапе происходит осуществление письменной деятельности в новых условиях, новой проблемной ситуации и оценка результатов принятого

решения, успешности своей письменной деятельности и созданного письменного текста.

- *Write an essay and answer the question...* Учащийся пишет текст эссе на базе полученного опыта письменной деятельности на предыдущих этапах. Задача этого этапа — дать возможность получить новый опыт письменной деятельности и оценить успешность своей деятельности.

Эти упражнения формируют умения (само)рефлексии, через овладение разнообразными стратегиями осуществления письменной деятельности, целенаправленного и осознанного управления письменной деятельностью и учебной деятельностью по овладению умениями письменной речи, активизирует новые знания и уже имеющийся опыт, позволяет сделать выводы и корректировать письменную деятельность.

Представленный комплекс упражнений, направленный на формирование навыков и умений иноязычной ПРкСП студентов ОП «Менеджмент» прошел экспериментальную проверку, ход и полученные результаты которой описаны в следующем параграфе.

§ 6. Эксперимент. Ход и результаты экспериментального обучения

6.1. Дизайн исследования

Обучающий эксперимент проводился в 2015-2016 учебном году на базе Научно-исследовательского университета «Высшая Школа Экономики» (НИУ ВШЭ) в Санкт-Петербурге со студентами первого курса бакалавриата, обучающимися на ОП «Менеджмент». В ходе эксперимента студенты в количестве 165 человек, 6 учебных групп прослушали спецкурс «Writing» в рамках дисциплины «Arguing and Writing». Цель спецкурса «Writing» — формирование знаний, навыков и умений иноязычной письменной речи на примере жанра аналитического эссе с учетом ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов обучения ПРкСП. Структура и содержание курса описаны ранее в параграфе 1.2.

Все студенты прошли входное тестирование по английскому языку до начала обучения. Уровень владения английским языком учащихся по Европейской шкале соответствия (Common European Framework of Reference) соответствует уровням B1 (3 %), B1+ (19 % учащихся), B2 (73 % учащихся), B2+ (8 % учащихся) (см. Приложение 8, 10).

Экспериментальное обучение построено на основе вертикального эксперимента [Гурвич 1980], когда все студенты проходят экспериментальное обучение и отсутствует контрольная группа. Выбор вертикального типа эксперимента обусловлен рядом причин:

- необходимостью применения единых требований к программе обучения, ее содержанию и контрольно-измерительных материалов для всех студентов ОП «Менеджмент» университета НИУ ВШЭ;
- он позволяет провести сравнительный анализ результатов о сформированности знаний, навыков и умений ПРкСП на этапах до и после обучения;
- большая выборка данных 6 учебных групп исследования позволяет получить статистически достоверные результаты и провести анализ результатов обучения с учетом таких показателей как: уровень владения английским языком по шкале CEFR, пол испытуемого.

Ограничения вертикального эксперимента в нашем исследовании преодолеваются за счет применения инструментов сбора данных (письменное анкетирование, данные самооценки, письменное тестирование для измерения сформированности знаний, навыков и умений ПРкСП) и последующего анализа количественных (статистический пакет IBM SPSS Statistics 23) и качественных данных.

В основе нашего научного эксперимента лежит гипотеза: эффективность формирования знаний, навыков и умений ПРкСП на английском языке у студентов социо-экономических специальностей в условиях билингвального образования повышается, если процесс обучения осуществляется при условии учета:

- формирования академической грамотности как важного фактора иноязычного образования,
- ведущего статуса английского языка в письменной научной коммуникации в мире,
- социальной природы письменной речи в вузе,
- ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов ПРкСП,
- специфики билингвального образования в вузе,
- управления формированием навыков и умений иноязычной письменной речи на основе разработанной модели, которая наполняется разработанным комплексом упражнений.

Целью эксперимента является проверка предлагаемой нами модели обучения письменной речи на английском языке как социальной практике на примере жанра аналитического эссе на базе экспериментально опытного обучения учащихся 1 курса бакалавриата, англоязычной ОП «Менеджмент».

Задачи эксперимента соотнесены с основными этапами проведения экспериментального обучения и включает предэкспериментальный, обучающий и постэкспериментальный (контролирующий) этапы.

Предэкспериментальный этап включает в себя:

- письменное анкетирование студентов с целью узнать их ценностные установки и уровень мотивации письменной речи на английском языке,
- самооценку студентами навыков и умений (само)рефлексии в процессе создания письменного текста на английском языке,
- самооценку студентами степени своей самостоятельности в процессе создания письменного текста на английском языке,
- тестирование студентов, которое включало создание письменного текста аналитического эссе на английском языке на базе проблемной ситуации.

Обучающий этап эксперимента включает обучение студентов в рамках курса «Writing» и включает 5 лекций блока «Theory of Writing» и 6 практических

семинаров блока «Writing skills». Обучение проходило в 6 группах в течение 2 месяцев.

Текущий контроль, как управление процессом усвоения содержания обучения, включает разнообразные виды контрольно-измерительных материалов: анализ проблемной ситуации и критическое мышление, создание письменного текста (серия черновиков).

Контролирующий этап эксперимента позволяет измерить сформированность знаний, навыков и умений ПРкСП и включает в себя:

- анкетирование студентов с целью узнать их ценностные установки и мотивация письменной речи на английском языке,
- самооценку студентами навыков и умений (само)рефлексии в процессе создания письменного текста на английском языке,
- самооценку студентами степени своей самостоятельности в процессе создания письменного текста на английском языке,
- тестирование студентов, которое включало создание письменного текста аналитического эссе на базе проблемной ситуации.

В нашем эксперименте осуществляется проверка эффективности обучения созданию текста одного жанра – аналитического эссе. Данное ограничение обусловлено: 1) большим количеством участников эксперимента, 2) возможностью экспериментально проконтролировать сформированность знаний и умений, входящих в четыре аспекта ПРкСП, 3) возможностью управления процессом усвоения содержания обучения и деятельностью учащихся при создании письменного текста только одного жанра на основе разработанной модели и комплекса упражнений.

В ходе эксперимента были использованы такие инструменты педагогического исследования как: письменное анкетирование, данные самооценки и письменное тестирование для сбора и анализа данных о результатах обучения на предэкспериментальном и постэкспериментальном этапах. Данные анкетирования и самооценки позволили выявить социальные и личностные

характеристики сформированных знаний и умений у учащихся, а данные письменного тестирования позволили сделать выводы об уровне сформированности умений создания письменного текста на английском языке и сопоставить эти данные с результатами анкетирования и самооценки.

6.2. Результаты обработки данных экспериментального обучения (предэкспериментальный и постэкспериментальный этапы)

Данные анкетирования о ценностно-содержательном и мотивационном аспектах письменной речи как социальной практики

Результаты анкетирования студентов свидетельствуют о следующем (см. Приложения 4,5). Ценностные установки и мотивация учащихся к созданию письменной речи на английском языке на предэкспериментальном этапе представлены в Таблице 12 и существенно отличаются от результатов анкетирования на постэкспериментальном этапе.

Таблица 12. Результаты самооценки студентами степени своей самостоятельности в процессе создания письменного текста на английском языке (предэкспериментальный и постэкспериментальный этапы)

Вопросы анкеты самооценки	Ответы учащихся		
	Yes	No	Not sure
	(предэкспериментальный этап/ постэкспериментальный этап) % опрошенных		
Would you like to take the “Writing” module?/ Did you like the module?	25/95	45/2	30/3
Do you think you are good at writing in English?	31/79	48/2	21/19
Do you like writing in English?	19/72	33/7	48/21
Do you think you are good at writing in Russian?	27/45	52/27	31/28
Do you like writing in Russian?	22/75	36/10	42/15
Would you like to have training in writing in English?	25/98	45/2	30/0
Is it important for you to be able to write well in English?	79/89	12/2	9/9
Is it important for you to express your ideas in your essay?	26/77	26/8	58/18
Do you know what it means to think critically when you write an essay?	3/86	74/5	23/9
Do you know what it means to express your point of view in an	55/84	34/7	11/9

essay?			
Do you know why students are required to write essays while studying at university?	4/87	79/6	17/7
Do you know why students are required to write texts predominantly in English while studying at university?	19/91	57/3	24/6

Качественный и количественный анализ ответов студентов на предэкспериментальном этапе выявил, что большинство студентов имеют низкую мотивацию к созданию письменных текстов как на родном, так и на английском языках. Большинство ответов на вопрос *«Любите ли вы создавать письменные тексты на родном языке?»* содержат такие наиболее типичные выражения как: *«Это скучно писать письменные тексты»*, *«Я больше люблю говорить о чем-то или выступать, чем писать эссе»*, *«Я писал эссе по ЕГЭ, и это было скучно»*. Ответы на вопрос *«Любите ли вы создавать письменные тексты на английском языке?»* содержат такие наиболее распространенные варианты как: *«У меня плохой английский язык и мне сложно писать тексты на английском языке»*, *«Я не знаю как научиться хорошо писать на английском»*, *«Я допускаю много ошибок в грамматике и лексике поэтому не люблю писать на английском»*. Полученные ответы свидетельствуют о том, что учащиеся воспринимают письменную речь только как умение, в основе которого лежит владение лексикой и грамматикой. Письменная речь воспринимается как некая необходимость, не вызывающая интереса, не имеющая отношения к профессиональной деятельности.

Ответы студентов на вопрос *«Что вы ожидаете от курса?»* в основном содержат варианты о правилах написания и построения текста эссе, выбора релевантной лексики и правильности грамматики, синтаксиса и пунктуации. Ответы на вопрос *«Важно ли для вас уметь создавать письменные тексты на английском языке?»* содержит типичные варианты о том, что это необходимо, так как это требование образовательной программы и требование к экзаменам в университете.

Данные анкетирования содержат информацию о том, как студенты описывают, как они создают письменные тексты на английском языке. Наиболее типичным подходом является написание текста непосредственно перед датой сдачи текста преподавателю, отсутствие мотивации поиска любой обратной связи по написанному тексту, отсутствие работы на этапе до и после создания письменного текста на английском языке.

Понимание студентами сути критического мышления очень поверхностно. Большинство ответов на вопрос «Что значит мыслить критически» содержат вариант ответа, что мыслить критически означает «понимать» вопрос, текст и т.п.

Вопрос анкеты о том, что значит выразить свое мнение, также содержит общие ответы: «сказать, что ты думаешь», «ответить на вопрос по проблеме», «доказать, что ты думаешь».

Большинство студентов дали ответ «не знаю» на вопрос о том, почему студенты должны писать письменные тексты в университете. Большинство студентов при ответе на вопрос почему вы должны писать в основном на английском языке, отмечали общие процессы глобализации в мире и бизнесе и то, что ведущая роль в коммуникации принадлежит английскому языку.

Результаты анкетирования на постэкспериментальном этапе свидетельствуют о значительном росте ценностно-содержательного и мотивационного аспектов ПРкСП (см. Таблицу 12).

Большинство студентов демонстрируют высокую мотивацию к созданию письменных текстов на английском языке: «*Мне стало интересно писать тексты эссе*», «*Мне нравится, что я могу высказать свое мнение и обосновать его в тексте*», «*Я раньше не думала, что написание текста так сложно и интересно*». Большинство учащихся получили положительный опыт обучения письменной речи на английском языке в рамках курса и отметили, что они стали увереннее в создании письменных текстов на английском языке.

Ответы учащихся свидетельствуют о том, что студенты лучше стали понимать природу письменной речи в университете, ее роль и высокий статус

английского языка в научной письменной речи, дискурсивную и диалогическую природу любого письменного текста. Очевидно, что учащиеся стали воспринимать письменную речь не только как умение, но и как способ осуществлять мыслительную и речевую деятельность, определенный тип социальной практики, присущий всем членам академического сообщества.

Результаты анкетирования также свидетельствуют о том, что большинство учащихся осознают важную роль автора текста. Поиск авторской позиции, мнения вынуждает учащихся быть более критичными в поиске источников информации, продумыванию и построению аргументации в письменном тексте, поиске обратной связи на свои мысли и свой письменный текст.

Студенты отмечают, что умения критического мышления тесно связаны с любой профессиональной деятельностью и работа над ними стала для них очень важным этапом в овладении умениями письменной речи: *«Мне было очень интересно решать проблемы на занятиях»*, *«Мне понравилось думать, искать ответы, сравнивать решения вопроса с другими студентами»*, *«Я никогда не думал, что думать может быть так интересно»*. Критическое мышление согласно ответам студентов включает обоснование своей позиции на основе осмысления других точек зрения, которая обязательно подкреплена данными из надежных источников.

Важным этапом стала устная коммуникация на занятиях, когда у студентов была возможность обмениваться мнениями, убедить друг друга в своей точке зрения, выслушать аргументы в поддержку точки зрения.

Результаты анкетирования показывают, что студенты лучше понимают стадийную природу письменной речи как процесса создания письменного текста. Студенты отмечают, что стали планировать процесс написания текста, выделять больше времени на этапы до и после написания текста.

В целом, большинство студентов выразили мнение о том, что умения письменной речи на английском языке являются для них приоритетными, так как письменные тексты влияют на их академический прогресс.

Данные результаты в целом свидетельствуют об учете ценностно-смыслового и мотивационного аспектов, о том, что создание письменных текстов это не просто требование университета или образовательной программы, а «образ жизни, способ существования в университете».

Данные самооценки самостоятельности и (само)рефлексии иноязычной письменной речи

Для измерения уровня сформированности навыков и умений самостоятельности и само(рефлексии) как поведенческого аспекта иноязычной ПРКСП в нашем исследовании мы применяем прием самооценивания учащимися через анкетирование (см. Таблицу 13). Все ответы делятся на 5 категорий: 1) «очень успешно», 2) «успешно», 3) «не знаю», 4) «скорее не успешно», 5) «совершенно неуспешно». Ответы студентов также содержат комментарии к вопросам (Приведите пример). Ответы студентов были оценены по следующим параметрам.

Таблица 13. Оценка уровня сформированности навыков и умений самостоятельности и (само)рефлексии

Вопросы анкеты	очень успешно	успешно	не знаю	скорее не успешно	совершенно неуспешно	Примеры высказываний студентов
	% опрошенных					
Как вы оцениваете успешность своей письменной речевой деятельности на английском языке?						‘I check over my work to make sure I did it correctly.’
Как вы оцениваете свою способность самостоятельно организовать письменный текст, согласно жанру аналитического эссе?						‘I make an outline before I write my paper.’

Как вы оцениваете свою способность поставить цели и спланировать свою письменную деятельность?						‘First, I start studying two weeks before exams, and I pace myself.’
Как вы оцениваете свою способность найти нужную информацию для создания письменного текста эссе?						‘Before beginning to write an assignment, I go to the library and get as much information as possible concerning the topic.’
Как вы оцениваете свою способность вести записи в ходе работы над письменным текстом, корректировать свою письменную деятельность?						‘I took notes of the class discussion.’ Or ‘I kept a list of words I got wrong’.
Как вы оцениваете свою способность организовать свое пространство для работы с письменным текстом (найти тихое место, заниматься без музыки)?						‘I isolate myself from anything that distracts me.’ или ‘I turn off the radio so I can concentrate on what I am doing.’
Как вы оцениваете свою способность к самомотивации при написании текста эссе?						‘If I do well on a test, I reward myself to a movie.’
Как вы оцениваете свою способность запоминать, учить информацию?						‘In preparing for a writing test, I keep writing the key terms down until I remember them.’
Как вы оцениваете свою способность найти помощь в процессе создания письменного текста?						‘If I have problems with writing assignments, I ask a friend to help.’
Как вы оцениваете свою способность обращаться к своим записям в ходе своей письменной деятельности?						‘When preparing for a writing task, I review my notes.’

Результаты самооценки студентами навыков и умений самостоятельности и (само)рефлексии в процессе создания письменного текста на английском языке на предэкспериментальном этапе свидетельствуют о следующем (см. Таблицу 14).

На вопрос «Как вы оцениваете успешность своей письменной речевой деятельности на английском языке?» большинство студентов (95 %) ответили «скорее не успешно», 3 % студентов ответили, что не знают, и 2 % учащихся ответили, что «совершенно неуспешно». Учащиеся при ответе на вопрос «Как вы оцениваете свою способность самостоятельно организовать письменный текст, согласно жанру аналитического эссе?» отвечали: «скорее не успешно» (50 %), «не знаю» (35 %), «совершенно неуспешно» (12 %), «успешно» (3 %).

Учащиеся в целом низко оценивают свою способность поставить цели и спланировать письменную деятельность. Большинство студентов 91 % полагают, что они скорее не успешны и 9 % опрошенных считают, что не могут оценить свою способность (ответ «не знаю»).

Напротив, студенты достаточно положительно оценивают свою способность найти нужную информацию для создания письменного текста эссе: 75 % опрошенных ответили «успешно» и 10 % ответили «очень успешно». 15 % студентов ответили, что затрудняются оценить это умение.

Большинство опрошенных оценили положительно свои умения вести записи в ходе работы над письменным текстом, однако комментарии студентов к ответу на этот вопрос показывают, что лишь малое количество студентов используют записи для дальнейшей корректировки своей письменной деятельности и письменных текстов.

Результаты самооценки студентами способности организовать свое пространство для работы с письменным текстом показывают, что большинство учащихся испытывают сложности с организацией своего пространства (95 %). Комментарии к ответу также показывают, что организация пространства не рассматривается студентами как важный фактор успешной письменной речевой деятельности.

Таблица 14. Результаты самооценки студентами навыков и умений самостоятельности и (само)рефлексии в процессе создания письменного текста на английском языке на предэкспериментальном этапе

Вопросы анкеты (перевод вопросов на русский язык)	очень успешно	успешно	не знаю	скорее не успешно	совершенно неуспешно
	% опрошенных				
Как вы оцениваете успешность своей письменной речевой	0	0	3	95	2

деятельности на английском языке?					
Как вы оцениваете свою способность самостоятельно организовать письменный текст, согласно жанру аналитического эссе?	0	3	35	50	12
Как вы оцениваете свою способность поставить цели и спланировать свою письменную деятельность?	0	0	9	91	0
Как вы оцениваете свою способность найти нужную информацию для создания письменного текста эссе?	10	75	15	0	0
Как вы оцениваете свою способность вести записи в ходе работы над письменным текстом, делать записи и корректировать свою письменную деятельность?	13	69	18	0	0
Как вы оцениваете свою способность организовать свое пространство для работы с письменным текстом (найти тихое место, заниматься без музыки)?	0	3	0	95	2
Как вы оцениваете способность к самомотивации при написании эссе?	0	0	11	65	24
Как вы оцениваете свою способность запоминать, учить информацию?	8	57	21	10	4
Как вы оцениваете свою способность найти помощь в процессе создания письменного текста?	0	1	38	59	2
Как вы оцениваете свою способность обращаться к своим записям о ходе своей письменной деятельности?	6	32	24	28	10

Подавляющее большинство студентов низко оценивают свою способность к самомотивации при написании текста эссе («скорее не успешно», «совершенно неуспешно»), а их комментарии демонстрируют, что многие студенты не задумывались над подобным вопросом ранее.

Опрошенные учащиеся положительно оценивают свою способность запоминать и учить информацию (8 % - «очень успешно», 57 % - «успешно», 21 % - «не знаю», 10 % - «скорее не успешно», 4 % - «совершенно неуспешно»).

Результаты анкетирования также свидетельствуют о том, что студенты низко оценивают свою способность найти помощь в процессе создания письменного текста эссе. Комментарии студентов к вопросу показывают, что опрошенные не обращаются за помощью в создании письменного текста ни на одном этапе (до, во время, после) и не уверены нужно ли (можно ли) обращаться к кому-либо за помощью.

Результаты самооценки студентами навыков и умений самостоятельности и (само)рефлексии в процессе создания письменного текста на английском языке на

постэкспериментальном этапе свидетельствуют о значительных положительных измерениях в самооценке студентами своих способностей к самостоятельности и само(рефлексии) письменной речевой деятельности на английском языке (см. Таблицу 15).

Согласно результатам анкетирования, большинство опрошенных положительно оценивают успешность своей письменной речевой деятельности. Учащиеся отмечают, что они стали более успешными в организации письменного текста эссе и в целом выше оценивают свою способность поставить цели и спланировать письменную деятельность.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что студенты более положительно оценивают свою способность найти нужную информацию для создания письменного текста эссе и положительно оценивают свои умения вести записи в ходе работы над письменным текстом и корректировать свою письменную деятельность и тексты.

Ответы студентов свидетельствуют о более положительной оценке способности организовать свое пространство для работы с письменным текстом. Комментарии к ответу показывают, что организация пространства рассматривается студентами как важный фактор успешной письменной речевой деятельности.

Таблица 15. Результаты самооценки студентами навыков и умений самостоятельности и (само)рефлексии в процессе создания письменного текста на английском языке на постэкспериментальном этапе

Вопросы для самооценки (перевод вопросов на русский язык)	очень успешно	успешно	не знаю	скорее не успешно	совершенно неуспешно
	% опрошенных				
Как вы оцениваете успешность своей письменной речевой деятельности на английском языке?	15	64	11	2	0
Как вы оцениваете свою способность самостоятельно организовать письменный текст, согласно жанру	38	52	8	0	0

аналитического эссе?					
Как вы оцениваете свою способность поставить цели и спланировать свою письменную деятельность?	40	54	5	1	0
Как вы оцениваете свою способность найти нужную информацию для создания письменного текста эссе?	78	21	1	0	0
Как вы оцениваете свою способность вести записи в ходе работы над письменным текстом, делать записи и корректировать свою письменную деятельность?	23	74	3	0	0
Как вы оцениваете свою способность организовать свое пространство для работы с письменным текстом (найти тихое место, заниматься без музыки)?	8	73	10	9	0
Как вы оцениваете свою способность к самомотивации при написании текста эссе?	11	35	38	10	6
Как вы оцениваете свою способность запоминать, учить информацию?	15	61	14	10	0
Как вы оцениваете свою способность найти помощь в процессе создания письменного текста?	23	41	15	12	9
Как вы оцениваете свою способность обращаться к своим записям о ходе своей письменной деятельности?	26	53	21	0	0

В целом результаты самооценки учащимися своих способностей свидетельствуют о значительном росте самостоятельности и способности к само(рефлексии) после прохождения обучения. Ответы учащихся демонстрируют сформированность поведенческого аспекта иноязычной ПРкСП.

Данные письменного тестирования

До начала обучения, на предэкспериментальном этапе, все студенты получили письменный тест, который содержит задания по написанию аналитического эссе и разработан с учетом современных теоретических положений в области лингводидактического тестирования [Павловская, Башмакова 2007, Weir 2005]. Письменный тест проверяет способности учащихся критически мыслить в рамках проблемной ситуации, выявлять проблемную задачу и излагать свои мысли на английском языке в жанре аналитического эссе. Для учащихся во время обучения в университете на англоязычной программе обязательно уметь излагать свои мысли на английском языке, поскольку во время обучения студенты записывают материалы лекций, выполняют различные письменные работы в рамках работы на научно-исследовательском семинаре, в

ходе изучения всего цикла дисциплин. Эти потребности определяют назначение теста — оценить способность мыслить критически и излагать свои мысли в письменной форме с соблюдением определенного письменного жанра.

Дидактические задачи письменного теста следующие:

- проанализировать проблемную ситуацию и сформулировать проблемную задачу;
- найти дополнительные источники информации для решения проблемной задачи;
- определить основную идею, свое мнение и аргументы в ее поддержку;
- уметь написать письменный текст в жанре аналитического эссе;
- уметь развивать идею эссе, приводя релевантные аргументы, примеры, обоснование;
- знать и уметь использовать специфику профессионально ориентированного письменного текста в области знаний «Менеджмент» (хеджирование, написание авторского «я»);
- эффективно использовать средства когезии в письменном тексте;
- корректно использовать широкий спектр грамматических структур, лексических структур, идиоматических выражений;
- соблюдать правила орфографии, пунктуации;
- уметь самостоятельно оценить письменный текст, учитывая риторику и лингвистические характеристики текста на русском и английском языках;
- уметь осуществлять (само)рефлексию в процессе создания письменного текста.

Материалы теста были разработаны, опробованы в ходе занятий, доработаны и оформлены в финальный экспериментальный тест (pretesting). Тестовое задание соответствует трем основным требованиям при разработке языкового теста: когнитивной валидности, контекстной валидности и оценочной валидности [Weir 2005]. Для достижения достоверности результатов тестирования и снижения риска ошибки при проверке результатов одним тестером (inter-rater reliability) нами был проведен статистический анализ данных: описательная статистика, подсчет средних баллов по критериям, корреляции, стандартный t-тест [Weir 2005].

Учащиеся должны проанализировать проблемную ситуацию, определить задачу и сформулировать решение задачи в письменном аналитическом эссе. Все письменные тексты эссе студентов были проанализированы по критериям наличия представленности четырех аспектов ПРкСП в созданных текстах (аналитическая шкала оценивания) (см. Таблицу 16). Каждый критерий оценивался по шкале 0 (не сформирован) до 3 (сформирован) для дальнейшего статистического анализа результатов теста (статистический пакет IBM SPSS Statistics 23). Пример работы студента содержится в Приложении 11.

Таблица 16. Критерии оценки английского письменного текста в жанре аналитического эссе

Аспекты	Критерии оценки письменного текста аналитического эссе	0	1	2	3
		(не сформиро)	(практичес ки не)	(частично сформиро)	(сформиро ваны)
		Степень сформированности знаний и умений			
Ценностно-смысловой	Наличие обоснованной точки зрения (thesis statement, наличие маркера авторской позиции, тема и фокус тезиса)				
Мотивационный	Наличие мин. 3 источников дополнительной профессиональной информации				
Когнитивный	1 Логично изложенные идеи (supporting arguments and supporting details)				
	2 Использованы контраргументы, учтены альтернативны мнения				
Поведенческий	1 Текст организован на макроуровне (сформулирована цель, правильно выбран жанр, учтена профессиональная аудитория)				

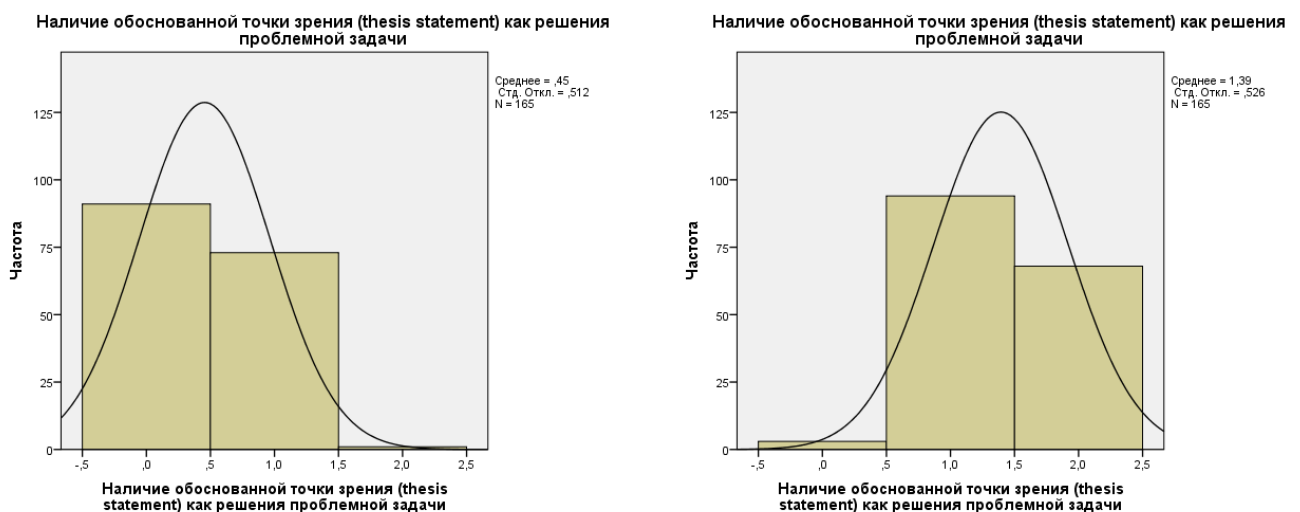
2	Текст организован как единое целое (выделены важные и второстепенные в тексте, определены отношения в тексте — причинно-следственные, объяснения, сопоставления, описания, аргументации, правильно выбрана структура построения введения, основной части, заключения).				
3	Текст организован на микроуровне (правильная структура каждого абзаца, формулировка цели абзаца, разработка структуры абзаца).				
4	Грамотно использованы логические связки и средства когезии в тексте (transitions)				
5	Авторская позиция, точки зрения сформулирована согласно традициям в области знаний «Менеджмент» (хеджирование, использование личного местоимения «I»).				
6	Корректная орфография и пунктуация				
7	Корректное лексическое оформление мыслей в тексте				
8	Корректное грамматическое оформление мыслей в тексте				

Ниже представлены результаты тестирования и описательная статистика на предэкспериментальном и постэкспериментальном этапах. Результаты тестирования студентов на предэкспериментальном этапе свидетельствуют о следующем. Подавляющее большинство работ не содержат сформулированную точку зрения по проблеме, или точка зрения представлена фрагментарно (см. Рисунок 4). 89 работ не содержат основной тезис (решение проблемы) во вступительной части эссе, а содержат лишь общее заключение. Больше половины работ демонстрируют отсутствие способности студентов анализировать

проблемную ситуацию, определять проблемную задачу и формулировать ее. В работах также часто отсутствует употребление личного местоимения. Учащиеся часто используют нейтральные конструкции (например, использование пассивных конструкции) или ошибочно используют местоимение «we» для выражения своего личного мнения.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что подавляющее большинство работ содержат четко сформулированную точку зрения по проблеме (см. Рисунок). В работах правильно употребляется личное местоимение «I». Учащиеся редко используют нейтральные конструкции для выражения своего личного мнения. 70 работ демонстрируют наличие способности студентов анализировать проблемную ситуацию, определять проблемную задачу и формулировать ее.

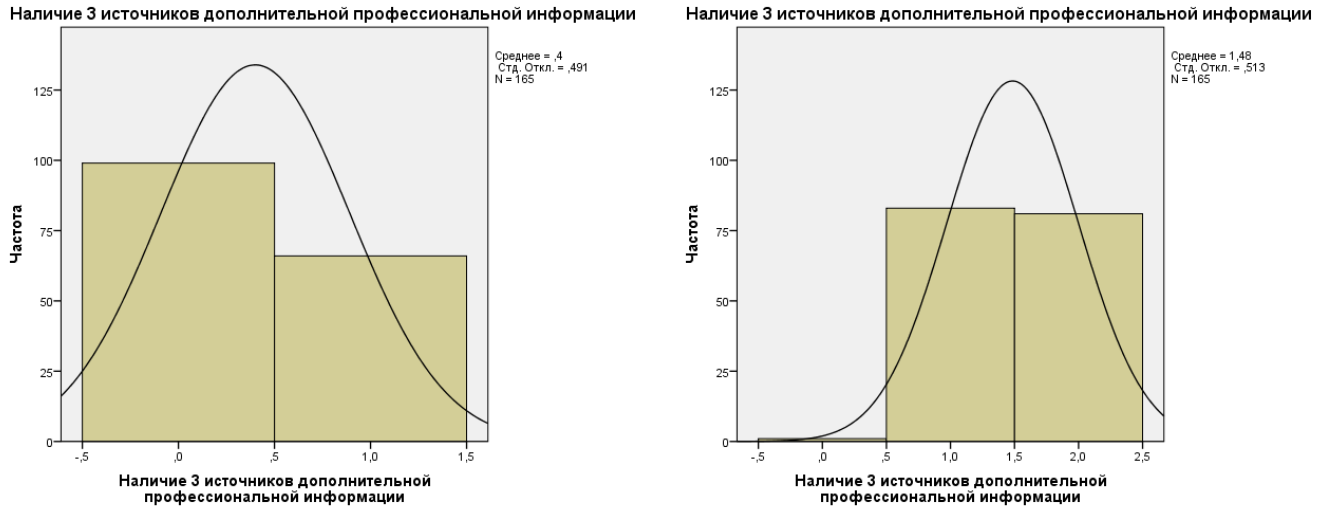
Рисунок 4. Наличие обоснованной точки зрения как результата решения проблемной задачи



Мотивационный аспект измеряется через критерий наличия дополнительной профессиональной информации по исследуемой проблеме. Больше половины студентов (100 человек) демонстрируют низкую мотивацию и вовлеченность в задание и не ищут дополнительной информации для анализа проблемной ситуации, формулировки и решения проблемной задачи (см. Рисунок 5). Мотивационный аспект существенно вырос после обучения. Половина

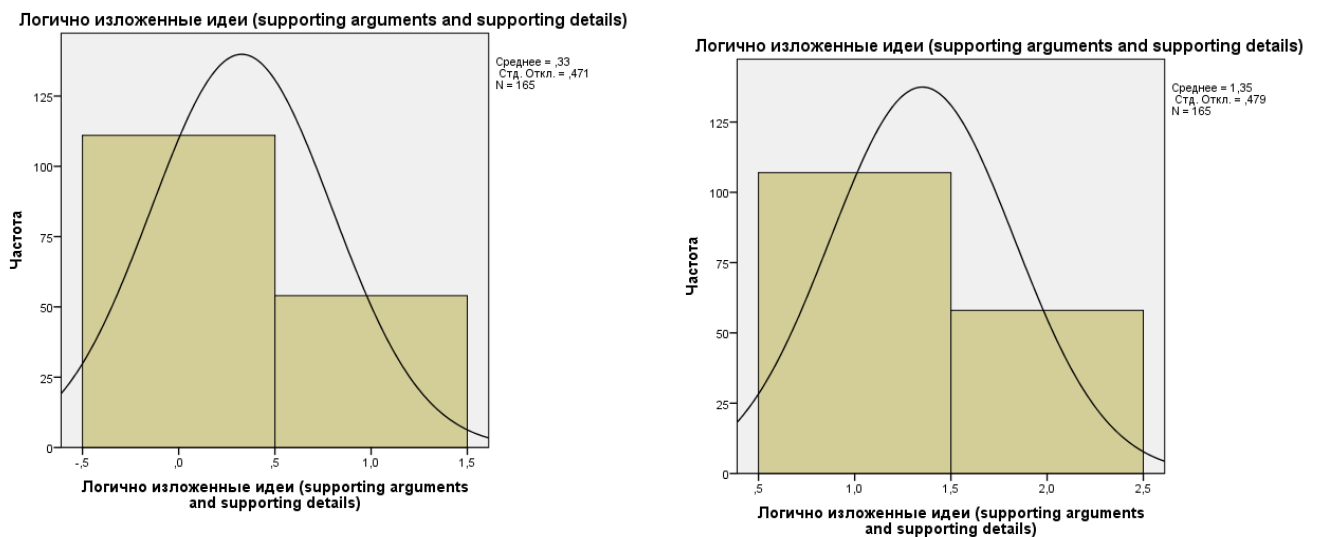
студентов демонстрируют высокую мотивацию и вовлеченность при поиске дополнительной информации для анализа проблемной ситуации (см. Рисунок 5).

Рисунок 5. Наличие дополнительной профессиональной информации



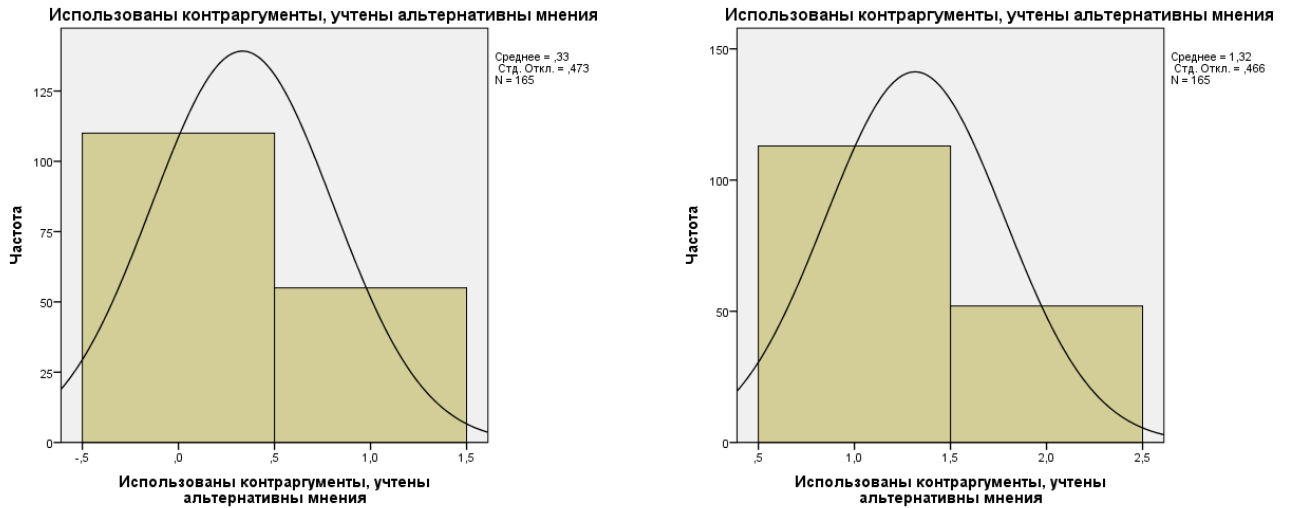
Результаты письменного тестирования свидетельствуют о том, что учащиеся не владеют умениями критического мышления в достаточном объеме. Письменные тексты эссе (120 работ) характеризуются отсутствием логики изложения или содержат многочисленные ошибки в логике изложения (см. Рисунок 6). Согласно результатам тестирования произошел рост способности критического мышления как содержания когнитивного аспекта после обучения. Письменные тексты характеризуются ясной логикой изложения (60 работ).

Рисунок 6. Логично изложенные идеи



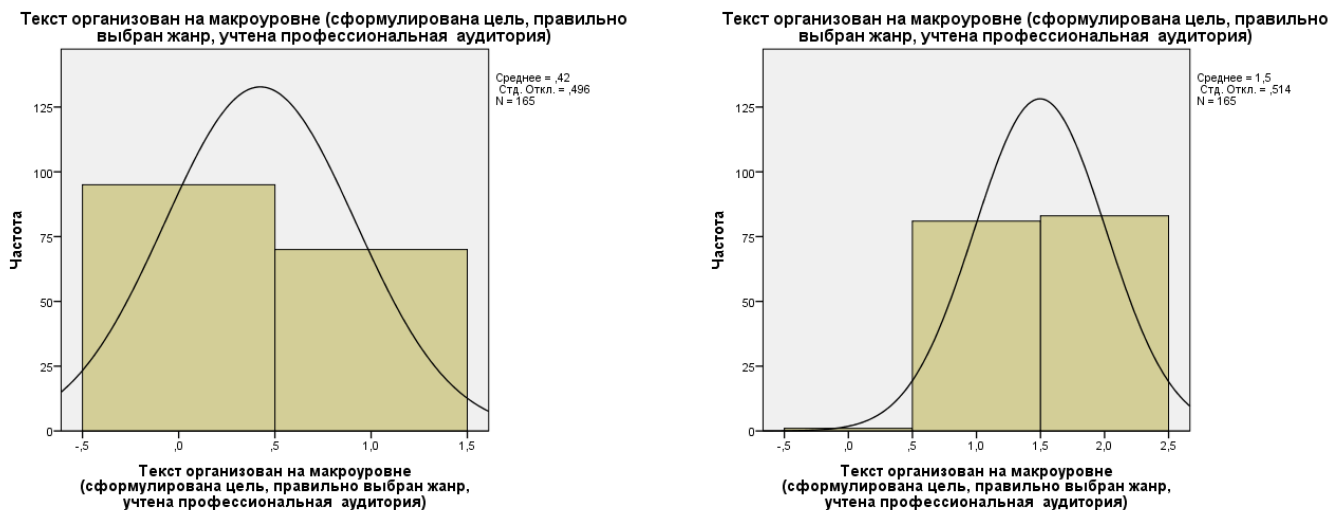
В результате экспериментального обучения у 50 студентов полностью и у 120 студентов частично сформированы умения использования контраргументов при построении высказывания (см. Рисунок 7).

Рисунок 7. Использование контраргументов и альтернативных мнений



Результаты тестирования свидетельствуют о том, что 80 студентов способны организовать текст эссе на макроуровне, формулируют цель, учитывают характеристики жанра (см. Рисунок 8).

Рисунок 8. Организация текста: макроструктура



На предэкспериментальном этапе большинство студентов (110 человек) структурируют текст эссе, однако допускают многочисленные ошибки: на уровне общей организации эссе (введения, основной части, заключения) (см. Рисунок 9),

на уровне структуры абзаца (вводного предложения (topic sentence), развития идеи в абзаце), на уровне структуры отдельных предложений (использованы преимущественно простые предложения) (см. Рисунок 10). Результаты постэкспериментального среза свидетельствуют о том, что 80 студентов хорошо структурируют текст на уровне макроструктуры эссе (введение, основная часть, заключение) и 60 студентов — на уровне структуры абзаца (вводного предложения, развитие идеи в абзаце) и на уровне структуры предложений (см. Рисунок 9, 10).

Рисунок 9. Организация текста (введение, основная часть, заключение)

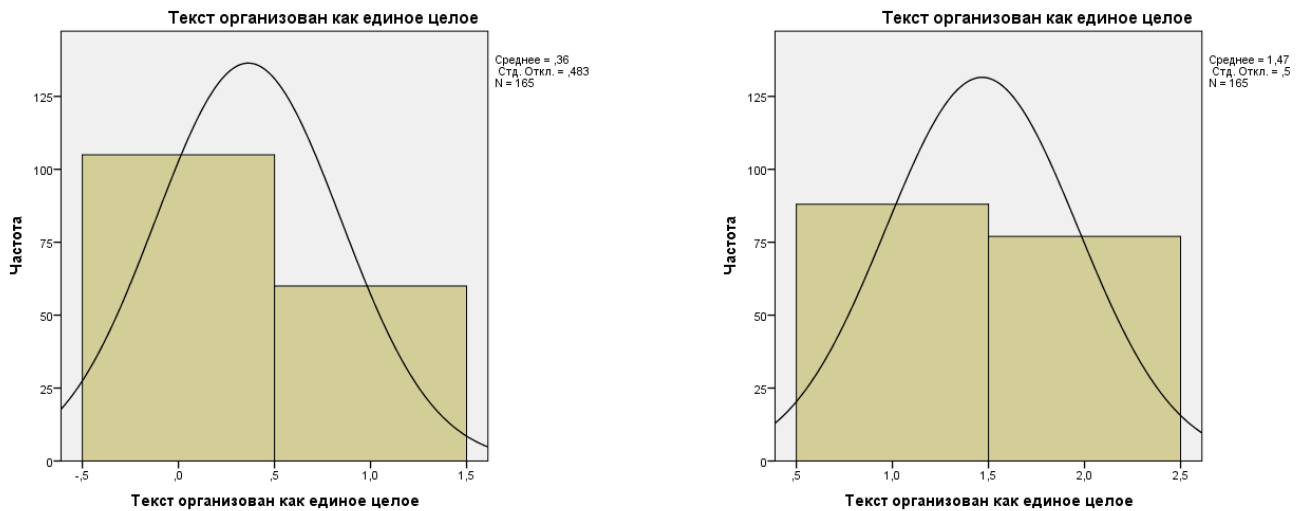
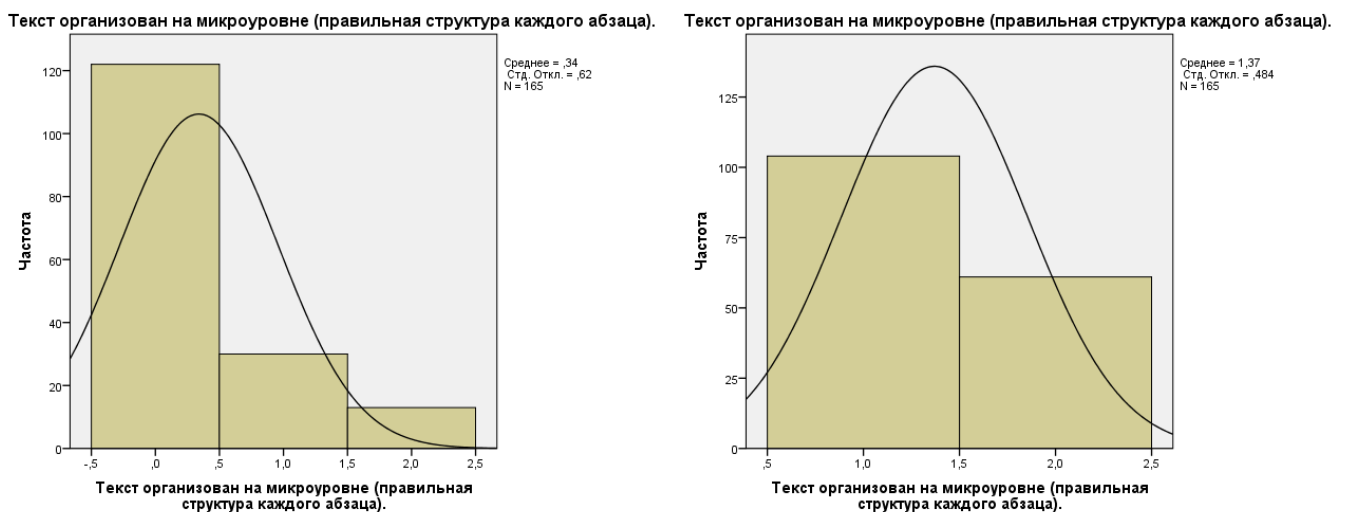


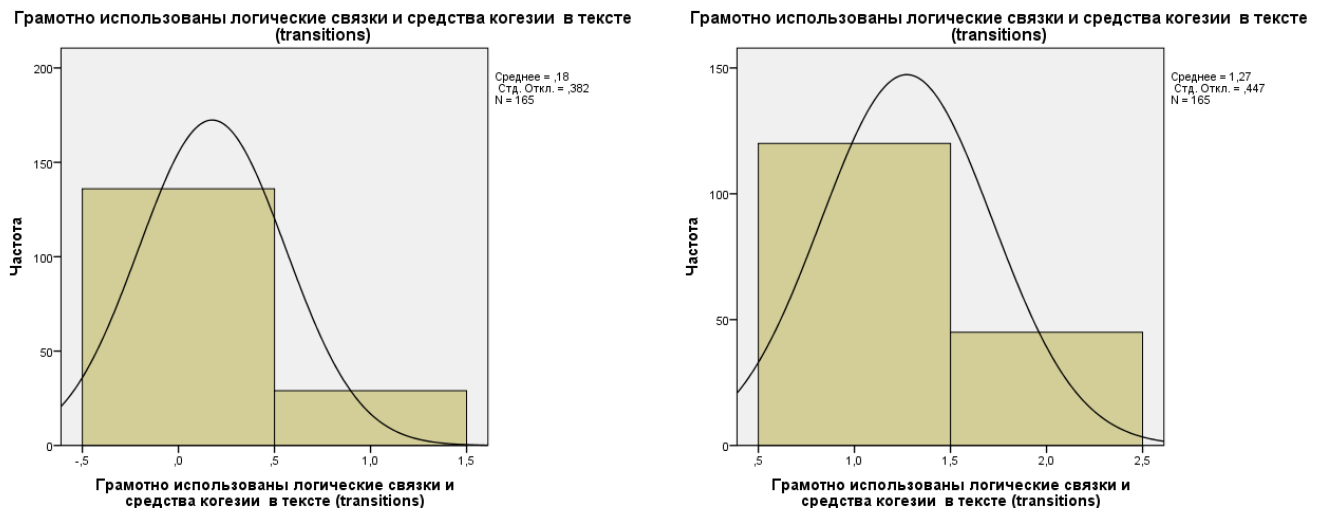
Рисунок 10. Организация текста на микроуровне



На предэкспериментальном этапе учащиеся используют средства когезии допуская ошибки (130 человек) (см. Рисунок 11). Наиболее частотные логические

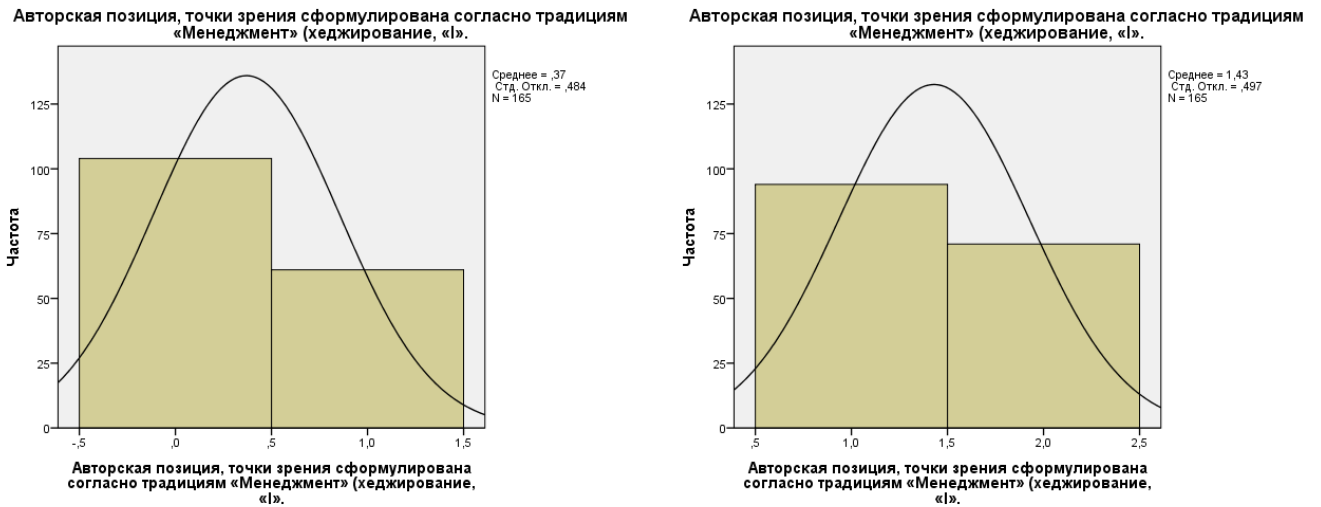
связки: *firstly, secondly, thirdly (finally)*. Средства когезии (parallel structures, proforms, synonyms, antonyms, cause-effect, problem-solution, exemplification, explanation) практически отсутствуют. В результате обучения учащиеся более эффективно используют разнообразные средства когезии в работах: parallel structures, proforms, synonyms, antonyms, cause-effect, problem-solution, exemplification, explanation (см. Рисунок 11).

Рисунок 11. Использование логических связок и средств когезии



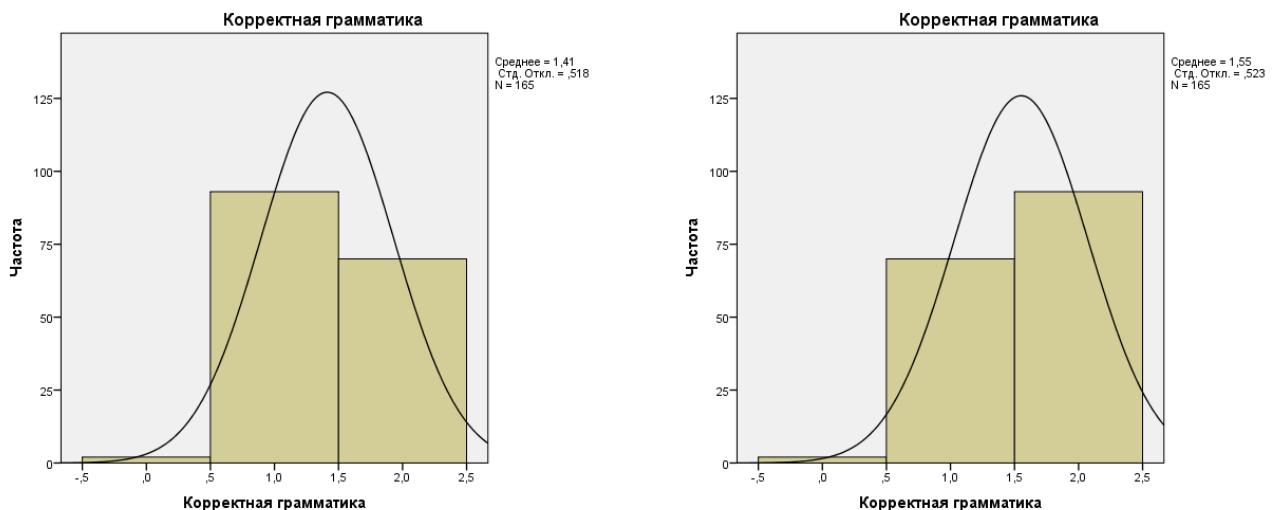
Большинство учащихся (110 человек) не знакомы со спецификой профессионально ориентированного письменного текста в области знания «Менеджмент», согласно результатам письменного теста (см. Рисунок 12). Лингвистические средства хеджирования (*seem, might, could*) не используются. Авторская позиция формулируется без учета специфики дисциплины и применения местоимения «I». Напротив, часто используется авторское «we» в текстах эссе, что не характерно для данной дисциплины. На постэкспериментальном этапе 75 учащимися используются лингвистические средства хеджирования (*seem, might, could*) для выражения авторской позиции с учетом специфики дисциплины «Менеджмент» (см. Рисунок 12).

Рисунок 12. Авторская позиция в дисциплине «Менеджмент»

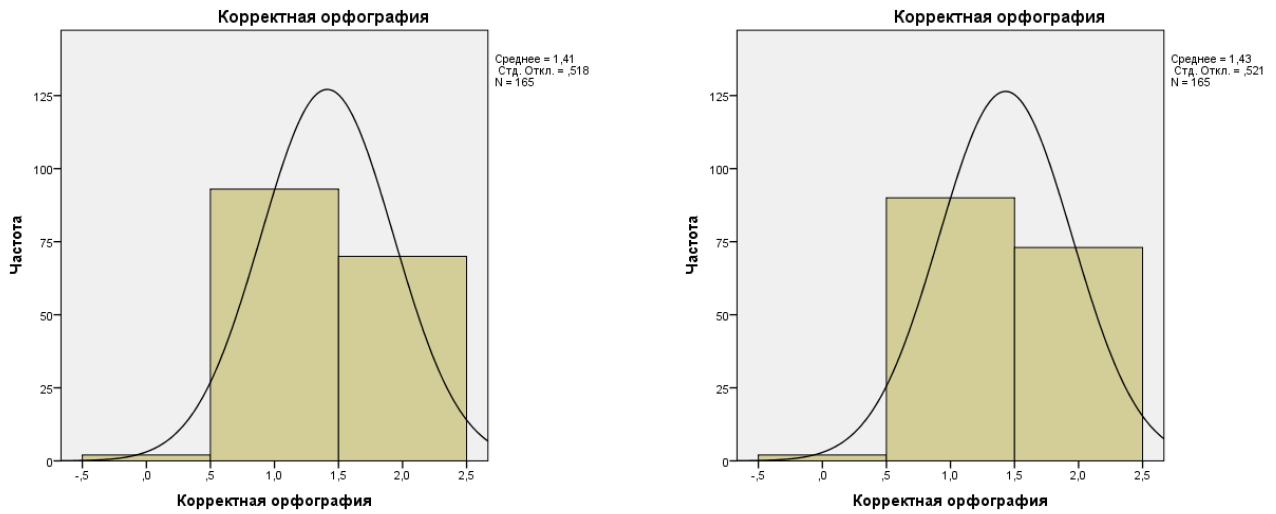


Большинство учащихся (90 человек) допускают ошибки в грамматических структурах и используют ограниченный набор грамматических конструкций (наиболее употребительные конструкции: времена *present simple*, *past simple*, *future simple*, *present perfect*, *passive structures*) (см. Рисунок 13). В результате обучения произошел незначительный положительный рост данного показателя (у 20 участников эксперимента).

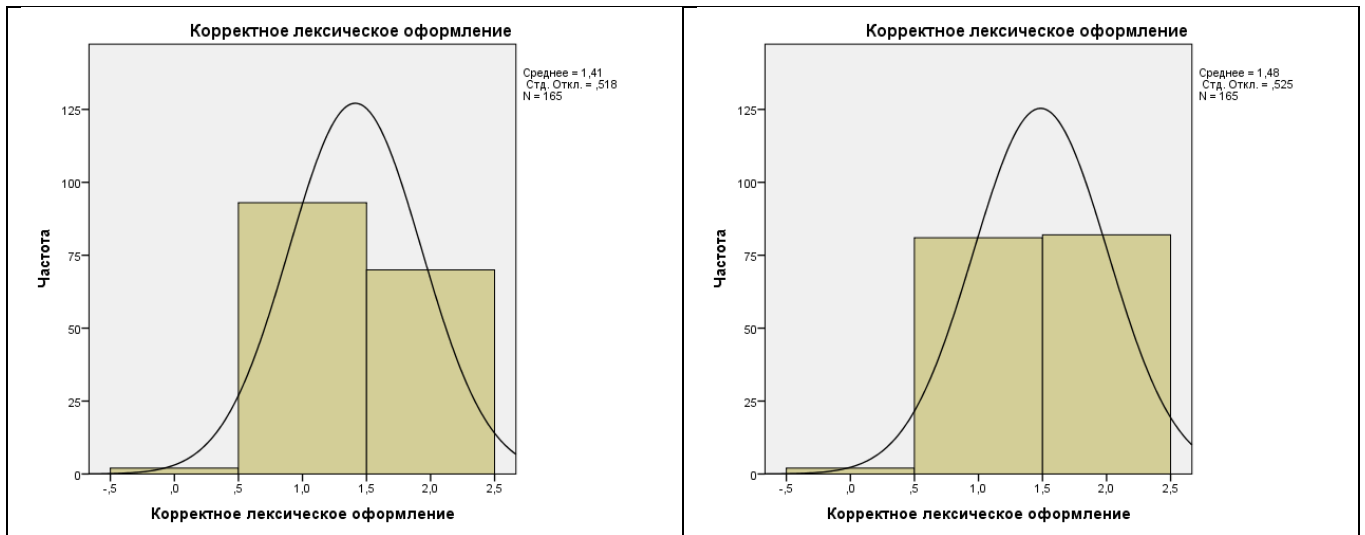
Рисунок 13. Корректная грамматика



Согласно результатам предэкспериментального среза большинство учащихся (90 человек) допускают ошибки в орфографии и пунктуации (см. Рисунок 14). Результаты эксперимента показывают, что в результате обучения данный показатель практически не изменился.

Рисунок 14. Корректная орфография и пунктуация

Согласно результатам предэкспериментального среза 60 учащихся обладают достаточным и 90 учащихся — ограниченным лексическим запасом по теме (см. Рисунок 15). В результате обучения половина учащихся расширили лексический запас по теме и допускают меньше ошибок в словообразовании и словоупотреблении.

Рисунок 15. Корректное лексическое оформление

Для достижения большей достоверности результатов был подсчитан общий средний суммарный балл за письменный тест с учетом пола испытуемого (см. Таблицу 17). Результаты анализа средних баллов свидетельствуют о том, что различия в суммарном балле у мальчиков и девочек незначительные (см. Приложения 7, 9).

Таблица 17. Зависимость суммарного балла письменного теста от пола испытуемого

Пол участника		Сумма_пред	Сумма_пост
Мужской	Среднее	7,6375	17,3125
	N	80	80
	Стандартное отклонение	3,24620	2,52879
Женский	Среднее	7,2235	16,8000
	N	85	85
	Стандартное отклонение	2,85097	2,47271
Всего	Среднее	7,4242	17,0485
	N	165	165
	Стандартное отклонение	3,04669	2,50562

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют о том, что есть различия в суммарном балле за тест у испытуемых с разным уровнем владения английским языком (см. Приложения 8, 10). В результате обучения испытуемые в среднем улучшили свои показатели: студенты с уровнем В1 увеличили показатель на 9,7, с уровнем В1+ — на 9,4, с уровнем В2 — на 9,9, с уровнем В2+ — на 8,5 (см. Таблицу 18).

Таблица 18. Зависимость суммарного балла письменного теста от уровня владения английским языком

Уровень владения английским языком		Сумма_пред	Сумма_пост
В1	Среднее	6,1667	15,8333
	N	6	6
	Стандартное отклонение	3,97073	3,37145
В1+	Среднее	7,5667	16,9000
	N	30	30
	Стандартное отклонение	3,10376	2,95191
В2	Среднее	7,0796	16,9381
	N	113	113
	Стандартное отклонение	2,89748	2,30017
В2+	Среднее	10,0625	18,5625
	N	16	16
	Стандартное отклонение	2,43499	2,30850
Всего	Среднее	7,4242	17,0485
	N	165	165
	Стандартное отклонение	3,04669	2,50562

В целом, согласно результатам парных выборок произошел рост среднего суммарного балла теста на 9,6 (см. Таблицу 19).

Таблица 19. Общий средний балл за письменный тест

		Среднее	N	Среднекв. отклонение	Среднекв. ошибка среднего
Пара 1	Сумма_пред	7,4242	165	3,04669	,23718
	Сумма_пост	17,0485	165	2,50562	,19506

Результаты t-теста (Т-критерия для парных выборок) свидетельствуют о существенной разнице между результатами теста на предэкспериментальном и постэкспериментальном этапах и валидности результатов подсчета среднего балла теста (см. Таблицу 20).

Таблица 20. Результаты Т-критерия для парных выборок

Критерий парных выборок	Парные разности					t	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)
	Среднее	Среднекв.о тклонение	Среднекв. ошибка среднего	95% доверительный интервал для разности				
				Нижняя	Верхняя			
Пара 1 Сумма_пост - Сумма_пред	9,62424	1,38084	,10750	9,41198	9,83650	89,529	164	,000

Во время выполнения письменного теста учащиеся имели возможность индивидуально задать преподавателю любые вопросы по выполнению теста. Преподаватель фиксировал вопрос и классифицировал его согласно четырем уровням самостоятельности:

- вопросам уровня проблемной ситуации (*Как выполнять это задание? Что мне нужно делать? С чего я должна начать выполнять это задание? Я правильно понимаю, что я должна проанализировать*);
- вопросам уровня формулировки проблемной задачи (*Как я могу проанализировать вопрос? Я правильно понимаю, что представленный аргумент не валиден, так как*);

- вопросам уровня жанра эссе (*А как нужно структурировать текст? Как правильно написать эссе? Я правильно понимаю, что эссе должно быть как в эссе по ЕГЭ?*);
- вопросам уровня лексического и грамматического оформления текста (*Подскажите, пожалуйста, как будет "противоречие" по-английски? Посмотрите мой текст, пожалуйста, я могу так написать?*).

Результаты анализа количества и типов вопросов студентов свидетельствуют о низком уровне самостоятельности в выполнении проблемного задания на уровнях работы с проблемной ситуацией, проблемной задачей и жанром аналитического эссе и учащимся требуется поддержка преподавателя (см. Рисунок 16). Большинство вопросов студенты задали преподавателю по лексическому и грамматическому оформлению текста эссе.

Рисунок 16. Результаты анализа вопросов согласно четырем уровням самостоятельности на предэкспериментальном этапе



Результаты анализа количества и типов вопросов студентов свидетельствуют о росте уровня самостоятельности в выполнении проблемного задания на разных уровнях работы с проблемной ситуацией (см. Рисунок 17). Учащиеся с интересом работали над решением проблемной задачи и редко задавали вопросы, стараясь продемонстрировать свою самостоятельность,

активность, стремление выполнить задание максимально хорошо, четко и ясно сформулировать и обосновать свою точку зрения в тексте аналитического эссе.

Рисунок 17. Результаты анализа вопросов согласно четырем уровням самостоятельности на постэкспериментальном этапе



В рамках письменного тестирования и написания аналитического эссе, мы также проверяли способность студентов к (само)рефлексии, которую мы оценивали через способность анализировать, находить ошибки и корректировать свой письменный текст. Мы изучили наличие и типы исправлений в корпусе текстов эссе учащихся и в черновиках эссе.

После обучения большинство работ содержит исправления. Работы содержат исправления, относящиеся к орфографии или пунктуации, изменения в грамматическом оформлении или в структуре предложений, абзацев, текста эссе. Результаты свидетельствуют о том, что умения (само)рефлексии сформированы у большинства учащихся, а создание текста включает дотекстовый этап работы (составление плана текста эссе, заметки во время мыслительного процесса и работы над вопросом) и послетекстовый этап (внимательное вычитывание текста в плане содержания и формы письменного сообщения) (см. Таблицу 21).

Таблица 21. Наличие и типы исправлений в тексте во время выполнения письменного теста

Тип исправлений	Исправления отсутствуют	Исправления правописания, пунктуации	Исправления отдельных слов, грамматических конструкций (замена, уточнение, добавление),	Исправления структуры предложений, абзацев, структуры текста эссе
Эссе с исправлениями (%)	0 %	8 %	59 %	33 %

Результаты свидетельствуют, что у большинства учащихся умения (само)рефлексии сформированы, и создание текста включает дотекстовый и послетекстовый этапы работы.

Выводы по главе III

1. В ходе исследования был разработан экспериментальный курс, который решал следующие задачи: познакомить учащихся со спецификой билингвального обучения, высоким статусом английского языка, с основными культурно обусловленными национальными риторическими особенностями создания письменного текста на русском и английском языках, с теорией дискурса и социальной природой письменного текста; на примере жанра аналитического эссе дать представление о ключевых характеристиках иноязычного письменного текста на английском языке, о дисциплинарной специфике порождения письменного текста; активизировать навыки и умения критического мышления как содержательной основы письменной речи в университете; обеспечить знаниями о письменной речи как о стадийном процессе и об особенностях порождения текста; направить учебную деятельность студентов на осознание, принятие, и овладение навыками и умениями иноязычной ПРкСП. Курс содержал два модуля: модуль I включает цикл тематических, интерактивных лекций «Theory of Writing» и основные теоретические положения, а модуль II «Writing skills» включает комплекс упражнений и направлен на овладение студентами базовыми знаниями, умениями, навыками иноязычной ПРкСП.

2. Сформулированы основные принципы построения экспериментального комплекса упражнений. Комплекс упражнений должен:
- отражать основные общедидактические, общеметодические и частные методические принципы;
 - создавать условия для управления процессом усвоения содержания обучения через контроль усвоения содержания обучению письменной речи на английском языке;
 - учитывать ценностно-смысловой аспект обучения письменной речи на английском языке, когда обоснованное выражение своего мнения становится важной ценностью в процессе трансляции и трансформации знаний;
 - способствовать формированию устойчивой мотивации к созданию письменных текстов на английском языке;
 - способствовать формированию умений критического мышления у учащихся;
 - формировать навыки и умения письменной речи на английском языке с учетом психологической природы и этапов процесса порождения письменного текста;
 - формировать общие и профессиональные умения письменной речи на английском языке с учетом специфики создания текстов в области знаний «Менеджмент»;
 - формировать навыки и умения самостоятельности при создании текста за счет постепенного уменьшения доли контроля преподавателя на разных этапах порождения письменного речевого высказывания;
 - формировать навыки и умения (само)рефлексии при создании текста на английском языке.
3. Разработан экспериментальный комплекс упражнений для обучения иноязычной ПРкСП на примере жанра аналитического эссе, который позволяет учесть аспекты иноязычной ПРкСП и управлять процессом усвоения содержания обучения на основе разработанной модели. Упражнения в основе экспериментального обучения направлены на формирование:

- навыков и умений критического мышления как работы над содержанием письменного речевого высказывания через решение проблемной задачи (как поиск ответа на вопрос аналитического эссе);
 - навыков и умений обоснованного выражения своего собственного мнения (отношения) в процессе трансляции и трансформации знаний (как ценностное отношение к содержанию письменной речи на английском языке);
 - общих навыков и умений создания письменного текста на английском языке на этапах до, во время, и после написания текста аналитического эссе (работа с формой письменного речевого сообщения);
 - профессиональных навыков и умений создания письменного текста на английском языке в рамках традиций профессиональной письменной коммуникации дисциплины «Менеджмент»;
 - навыков и умений порождения письменного текста с увеличением доли самостоятельности учащихся на всех этапах процесса порождения письменного речевого высказывания в жанре аналитического эссе;
 - навыков и умений (само)рефлексии при порождении текста.
4. Предложенная модель и экспериментальный комплекс упражнений для формирования навыков и умений иноязычной ПРкСП в жанре аналитического эссе успешно прошли экспериментальную проверку. Обучающий эксперимент подтвердил актуальность методики обучения иноязычной ПРкСП на примере жанра аналитического эссе студентов англоязычной ОП «Менеджмент» и эффективно повлиял на уровень овладения знаниями и сформированности навыков и умений иноязычной письменной речи. На основании полученных результатов экспериментального обучения, сделан вывод о сформированности знаний, навыков и умений с учетом четырех аспектов иноязычной ПРкСП.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая работа представляет собой исследование проблемы обучения студентов иноязычной письменной речи как социальной практики с учетом особенностей билингвального образования в неязыковом вузе. Необходимость такого исследования обусловлена тем, что письменная речь является социальной практикой в вузе и является основой для формирования академической грамотности студентов. Необходимость исследования также обусловлена существующим противоречием в теории и практике обучения иноязычной письменной речи и реальными потребностями учащихся в условиях билингвального образования в неязыковых вузах.

Данное исследование базируется на необходимости учета социальной природы письменной речи, ее ценно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов. Представленное исследование содержит описание разработанного авторского подхода к обучению иноязычной ПРкСП на примере жанра аналитического эссе с учетом особенностей обучения в неязыковом вузе и билингвальном образовании.

В исследовании обосновано, что методика обучения иноязычной ПРкСП (важного компонента академической грамотности) студентов должна разрабатываться с учетом ряда особенностей.

Разработано определение иноязычной ПРкСП. Выделены и обоснованы четыре основных аспекта и их учет через формирование знаний, навыков и умений.

Ценностно-смысловой аспект отражает осознание и принятие учащимися академических ценностей, важной роли автора текста и способности находить и формулировать авторскую позицию, свое мнение в процессе письменной речевой деятельности.

Мотивационный аспект проявляется в осознании и принятии важной роли письменной речи на английском языке в вузе как важной социальной практики, и в желании занять активную, деятельностную позицию в процессе порождения

письменного текста и принятии ответственности за результаты учения (Зачем я пишу? Что я хочу сказать? Почему это важно мне?).

Когнитивный аспект включает в себя навыки и умения критического мышления (знать, понимать, применять, анализировать, синтезировать, оценивать) при работе над содержанием письменного высказывания.

Поведенческий аспект ПРкСП отражает сформированность:

- общих и профессиональных знаний, навыков и умений письменной речи как способа коммуникации на английском языке;
- умений и уровней самостоятельности в процессе порождения письменного текста на иностранном языке (полностью управляемая, полностью опосредованно управляемая, частично опосредованно управляемая, полностью самостоятельная письменная речь);
- (само)рефлексии в процессе порождения письменного текста на иностранном языке, как способности оценивать результаты и корректировать свою письменную речевую деятельность на основе данных (само)рефлексии.

В исследовании доказано, что эффективность обучения ПРкСП обеспечивается на основе формирования ряда общих и профессиональных умений: макропланирования письменного текста, организации письменного текста, трансляции идей, микропланирования письменного текста, редактирования текста.

Обосновано, что основой обучения ПРкСП является проблемная ситуация, которая позволяет эффективно учитывать все аспекты ПРкСП.

Экспериментально доказана эффективность организации учебного процесса на внедрении:

- общедидактических принципов (личностной направленности, активности, рефлексивности обучения);
- общеметодических принципов (коммуникативной и профессиональной направленности);

- частнометодических принципов (проблемной подачи учебного материала, билингвизма, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности при учете письменной речи как ведущего вида речевой деятельности, поэтапного формирования умений иноязычной письменной речи.

Содержание обучения иноязычной ПРкСП должно включать знания, навыки и умения, учитывающие четыре аспекта ПРкСП, языковой, речевой материал, профессиональные знания, разработанный комплекс упражнений.

В исследовании обосновано, что отбор содержания обучения должен осуществляться согласно следующим принципам: аутентичности, профессиональной направленности, доступности, достаточности, информативности, ситуативности, проблемности, социокультурной насыщенности, коммуникативной направленности, образцовости, соответствию психологическим и возрастным особенностям учащихся.

Разработана модель управления процессом усвоения содержания обучения. Содержание обучения иноязычной ПРкСП организовано в соответствии с этапами обучения письменной речи (до, во время, после) и учетом четырех аспектов. Результативность обучения по предложенной нами модели достигается на основе разработанного комплекса упражнений, которые наполняют модель и позволяют поэтапно формировать знания, навыки и умения, входящие в состав ПРкСП, и таким образом управлять деятельностью учащихся и процессом усвоения содержания обучения.

Жанр аналитического эссе обоснован как эффективная форма организации усвоения содержания обучения в предлагаемой модели.

В рамках предлагаемой модели обучение ПРкСП осуществляется на основе проблемных ситуаций, которые естественным образом стимулируют познавательные и речедетельностные способности учащихся, создают условия для осознания и принятия ценностных и мотивационных установок.

Экспериментально доказано, что достижение высоких результатов обеспечивается применением специально разработанной модели управления

процессом усвоения содержания обучения (управления деятельностью учащихся) и комплекса упражнений по созданию текста аналитического эссе. Экспериментальная проверка предложенной в исследовании модели обучения подтвердила ее целесообразность, эффективность и практическую значимость для дальнейшей разработки учебных пособий и программ по обучению иноязычной письменной речи.

Полагаем, что данное исследование вносит посильный вклад в деятельность по оптимизации гуманитарного и языкового образования. Разработанный нами подход к обучению иноязычной ПРкСП может служить составляющей процесса оптимизации языкового образования и обновления высшего образования.

Перспективы данного исследования состоят в возможности дальнейшей разработки проблемы обучения специалистов социо-экономической сферы иноязычной ПРкСП и разработке методик обучения ПРкСП на других иностранных языках.

Приложение 1. Критерии анализа учета аспектов ПРкСП в учебных пособиях по обучению английскому языку и письменной речи

Часть 1

Название учебника	Типы упражнений для обучения письменной речи	Учет родного языка и культуры письма (Да/нет)	Управление процессом усвоения содержания обучения в формулировках заданий	Типы письменных текстов (жанры)	Трансляция знаний Трансформация знаний	Учет этапов порождения письменной речи (до, во время, после)	Типы коммуникативных ситуаций (наличие проблемных ситуаций)	Учебная или коммуникативная письменная речь

Часть 2

Название учебника	аспект (EAP, ESP, BE, AW)	Подход к обучению письменной речи: - продукт - процесс - продукт и процесс	% объема упражнений на письменную речь от общего объема упражнений	Учет ценностно-смыслового аспекта	Учет когнитивного аспекта	Учет мотивационного аспекта	Учет поведенческого аспекта		
							Формирование умений письменной речи (общие/профессиональные) Уровни умений (макро/микро/самооценка) Знаниевый компонент	Формирование самостоятельности	Формирование умений рефлексии

Приложение 2. Перечень учебно-методических пособий для анализа представленности аспектов обучения ПРкСП

Аспект	Название учебника
Деловой английский язык (Business English)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Market Leader, Dubicka, O'Keeffe, Pearson, Advanced, 2006 2. New Insights into Business, Tullis, Trappe, Longman, 2007 3. Company to Company, A communicative approach to business correspondence in English, Littlejohn, Cambridge, 2000 4. Деловое общение. Учебное пособие. Н.Л. Колесникова. Издательство Флинта, Москва, 2006. 5. Деловая переписка на английском языке Васильева Л., издательство Айрис-Пресс, М. 2003. 6. Деловой английский. В.С. Слепович. Минск 2005. 7. Aspects of Business Writing. Учебно методическое пособие для изучающих деловой английский язык. Щербакова И.О., Савченко Д.Б., Санкт-Петербург, 2004. 8. Business Correspondence. Для студентов экономических специальностей. учебное пособие. Д.В. Новик, А.Ф. Трифонюк, Брест, Брестский государственный технический университет, 2001. 9. Business Benchmark, Upper intermediate level, Brook-Hart, Cambridge University Press, 2006. 10. Email English, Emmerson, Macmillan Publishing, 2004. 11. Everyday Business Writing, Badger, Pedley, Longman, 2003. 12. Business Advantage (advanced), Lisboa, Handford, Cambridge, 2012. 13. Business Advantage (upper-intermediate), Lisboa, Handford, Cambridge, 2012.
Английский язык для академических целей (English for Academic Purposes)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ready for IELTS, McCarter, Macmillan, 2015. 2. 50 steps to improving your academic writing, Sowton, Garnet, 2012. 3. Objective IELTS, Black, Capel, Cambridge, 2006. 4. New Insights into IELTS, Jakeman, McDowell, Cambridge University Press, 2008. 5. Academic English skills for international students, Open University, 2015.
Английский язык для профессиональных целей (English for Specific Purposes)	<ol style="list-style-type: none"> 1. English for the Financial sector, MacKenzie, Cambridge, 2008. 2. Market Leader. Business English. Logistics Management, Pilbeam, O'Driscoll, Longman, 2010. 3. English for sales and purchasing, Gutjahr, Mahoney, Oxford, 2009. 4. English for human resources, Pledger, Oxford, 2007. 5. English for Finance and Business, Mackenzie, Cambridge University Press, 2001.
Академическое письмо (Academic Writing)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Л.П.Тарнаева. Культура и общение (учебное пособие). – СПб.: Союз, 2001. 2. A Course in Written English, Салье В.М., Москва: Академия, 2005. 3. Academic writing, Великая Е.В., издательский дом НИУ ВШЭ, 2003. 4. Cambridge Academic writing skills, Hewings, Cambridge University Press, 2012. 5. Academic Writing: A Guide for Management Students and Researchers, Response, Monippally, Pawar, 2010. 6. Academic Writing for International Students of Business, Bailey, Routledge, 2015. 7. Inside Track. Successful Academic Writing, Gillett, Hammond, Martala, Pearson Longman, 2009.

Приложение 3. Пример проблемной ситуации и основные этапы решения проблемной задачи

Проблемная ситуация
<p>Task 1. Read the statement and analyze the issue:</p> <p><i>Chemists have determined that spring water from Augusta, Maine contains minerals necessary for a healthy body. Residents of Augusta, Maine, have a longer life span than the average U.S. citizen. Even though spring water from Augusta, Maine may be expensive, it is a superior choice over drinking general tap water.</i></p> <p>How would you rate the accuracy of the above statement? Write your answer and support your position with reasons and examples. Word limit is 350-400 words.</p>
Этапы решения проблемной задачи:
1 этап (ценностно-смысловой аспект) — осознать и принять задачу, осознать ценность выражения своего мнения по проблеме
2 этап (мотивационный аспект) — осознать и принять ответственность за результат своей деятельности, занять активную деятельностную позицию
3 этап (когнитивный аспект) — мыслить критически для поиска решения проблемной задачи, выделить подзадачи для решения проблемной задачи (поиск и работа с источниками информации)
4 этап (поведенческий аспект) — реализовать решение задачи (создание письменного текста аналитического эссе на английском языке)

**Приложение 4. Анкета самооценки (предэкспериментальный этап):
ценностно-смысловой и содержательный аспекты письменной речи на
английском языке как социальной практики**

You are taking part in the Writing module and I'd like to learn what you think about your writing skills. As a part of this course, you are required to give feedback. Please, answer the questions of the survey. It takes 5 min.

1	<i>Would you like to take the "Writing" module? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
2	<i>Do you think you are good at writing in English? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
3	<i>Do you like writing in English? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
4	<i>Do you think you are good at writing in Russian? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
5	<i>Do you like writing in Russian? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
6	<i>Would you like to have training in writing in English? Explain why A. Yes B. No C. Not sure</i>
7	<i>Is it important for you to be able to write well in English? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
8	<i>Is it important for you to express your ideas in your essay? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
9	<i>Do you know what it means to think critically when you write an essay? A. Yes B. No C. Not sure</i>
10	<i>Do you know what it means to express your point of view in an essay? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
11	<i>Do you know why students are required to write essays while studying at university? A. Yes B. No C. Not sure</i>
12	<i>Do you know why students are required to write texts predominantly in English while studying at university? A. Yes B. No C. Not sure</i>

**Приложение 5. Анкета самооценки (постэкспериментальный этап):
ценностно-смысловой и содержательный аспекты письменной речи на
английском языке как социальной практики**

Congratulations! This module is about to finish and I'd like to learn what you think about the course and your progress in your writing skills. As a part of this course, you are required to give feedback. Please, answer the questions of the survey. It takes 5 min.

1	<i>Did you enjoy the module in writing? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
2	<i>Do you think you are good at writing in English? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
3	<i>Do you like writing in English? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
4	<i>Do you think you are good at writing in Russian? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
5	<i>Do you like writing in Russian? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
6	<i>Would you like to have training in writing in English? Explain why A. Yes B. No C. Not sure</i>
7	<i>Is it important for you to be able to write well in English? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
8	<i>Is it important for you to express your ideas in your essay? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
9	<i>Do you know what it means to think critically when you write an essay? A. Yes B. No C. Not sure</i>
10	<i>Do you know what it means to express your point of view in an essay? Explain why. A. Yes B. No C. Not sure</i>
11	<i>Do you know why students are required to write essays while studying at university? A. Yes B. No C. Not sure</i>
12	<i>Do you know why students are required to write texts predominantly in English while studying at university? A. Yes B. No C. Not sure</i>

Приложение 6. Основные типы упражнений экспериментального комплекса

Тип упражнений	Основные характеристики	Примеры упражнений
1. Формирование умений и навыков критического мышления при создании письменного речевого высказывания.	а) упражнения расположены от более простых (уровни: знать, понимать, применять) к более сложным (уровни: анализ и синтез, оценка).	<p>Например:</p> <p>Уровень Знания: <i>Do you know any facts about the country and its spring water industry? What are the key benefits of drinking spring water?</i></p> <p>Уровень Понимания: <i>What are the main problems in selling spring water in the given region? Why?</i> <i>Do you see any unsupported, biased, questionable assumptions in the given statement? What are they?</i></p> <p>Уровень оценки: <i>Can you evaluate your opinion?</i> <i>Explain why your opinion is evidence-based, unbiased, grounded in arguments.</i></p>
	б) упражнения на трансляцию/трансформацию знаний содержащихся в текстах-источниках информации	<p>Упражнения на трансляцию знаний (передача известной/данной информации без изменений) знаний будут: 1) содержать инструкции типа: <i>read and summarise the text, read and explain the main idea of the text, read and identify the key factors of spring water sales</i>, 2) упражнения на перифразирование (<i>paraphrase the given sentence and use your own words</i>, создание вторичных текстов (<i>write notes, write a summary, write an abstract, write an annotation</i>).</p> <p>Упражнения на трансформацию знаний (передача обработанной информации с учетом личной позиции/мнения учащегося, которая становится новой информацией, отличной от данной в тексте источнике) будут следующие инструкции: <i>read the text and evaluate the strength of the main conclusion of the author, read the text and identify any biases or unsupported assumptions, drawing on the text and on your background knowledge, make an argument why people should drink spring water.</i></p>
	в) упражнения на формирование умений критического чтения (знакомство с новой информацией, языковым и речевым материалом (текстами) в рамках конкретной проблемной ситуации), расположены от более простых (уровни: знать, понимать, применять) к более сложным (уровни: анализ и синтез, оценка) при работе с тестом(текстами)-источниками.	<p>Упражнения, направленные на формирование навыков и умений ознакомительного, просмотрового, реферативного видов чтения, чтения на понимание основного содержания текста.</p> <p>Например, упражнения на компрессию текста-источника:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выделение первостепенного и второстепенного в тексте (<i>find the main idea of the text and examples supporting this idea</i>), - выделение смысловых частей текста-источника (<i>identify problem-statement, thesis statement, supporting evidence, rebuttals</i>), - выделение основных ключевых слов в тексте-источнике (<i>identify 10 key words and write a one sentence summary of this text using the 10 words</i>), - синтез информации и разных текстов-источников (<i>write a summary by drawing on the three texts</i>).
	г) упражнения на формирование критической	<p>Дискуссия по проблеме</p> <p>Оценочное суждение по проблеме</p>

	устной речи	
	д) упражнения направленные на формирование лексических и грамматических навыков	Упражнения (знакомство с лексическими единицами в рамках темы и типичными грамматическими конструкциями на базе профессионально ориентированных текстов, которые становятся основой при создании письменного текста эссе
2. Упражнения, направленные на формирование ценностно-содержательного отношения к созданию письменного речевого высказывания в жанре аналитического эссе.	Жанр аналитического эссе требует от учащегося выражения своего собственного мнения по вопросу/проблеме. Обоснованное выражение своего мнения связано с лингвистическими, риторическими и дисциплинарными особенностями создаваемого текста.	Например, упражнения на выявление различий в родном и английском языках: <i>Why do students write essays when they study at university?</i> <i>What does it mean "give your point of view" in an essay? Is it important to give your opinion in your essay? Why?</i> <i>Will you write your essay in Russian and in English in a similar way? Why?</i> <i>Can you give some examples of disciplinary differences/similarities of writing an essay in Russian versus in English?</i>
3. Упражнения, направленные на формирование навыков и умений создания письменного текста (3 этапа).	Этап ДО написания текста а) уровень макроструктуры текста (работа с формой сообщения, актуализация знаний, полученных в ходе занятий (модуль I), актуализация содержательной стороны высказывания, полученных на этапе критического мышления, языковая интерференция	Например, упражнения на макроструктуру текста эссе: <i>Compare/contrast two sample essays in English written by a native speaker of English and a Russian student. What differences and similarities do you see? Identify the thesis statement in the text. Is it strong enough? Why?</i> <i>What is the function of the introduction? Why?</i> <i>Identify how an idea is developed in a paragraph.</i>
	б) уровень микроструктуры , языковая интерференция	<i>Look at the sample essay and identify what sentence types there are in this text (complex, compound, complex-compound).</i> Упражнения по созданию развернутого плана аналитического эссе в соответствии с жанром и логикой построения ответа на вопрос эссе. Например: <i>Develop a detailed outline of your essay.</i>
	Этап ВО время создания письменного текста (уровни макроструктуры и микроструктуры)	Упражнения на сличение планируемого замысла высказывания и самого текста на уровне введения, основной части и заключения. Например: <i>analyse the problem and write an introduction to your essay. Does it fully reflect your point of view?</i> Упражнения на усвоение учащимися изученных лексических и грамматических единиц. Например: <i>match the words and their definitions, identify the meaning of these words by the context...), fill in the gaps and use correct verb tense, transform the sentence and use past perfect.</i> Упражнения на формирование умений поиска адекватной языковой формы для конкретного содержания речи. Например: <i>expand the given statement, make up your own questions and ask your partner.</i> Упражнения на создание единого связного текста на уровне предложения, абзаца, текста эссе. Например: <i>put the given sentences in the logical order, join parts of sentences by using different linkers (cause-effect, enumeration, compare/contrast),</i>

		<p><i>read the paragraph and underline the topic sentence and the concluding sentence, read the given paragraph. Is it a strong paragraph? Why?</i></p> <p><i>arrange the given sentences to make a paragraph.</i></p>
	<p>Этап ПОСЛЕ создания письменного текста (уровни макроструктуры и микроструктуры)</p>	<p>Упражнения на формирование навыков и умений редактирования текста на уровне содержания и на уровне формы. Например:</p> <p><i>is the thesis statement developed effectively across the essay? are there effective topic sentences in each paragraph?</i></p> <p><i>is the point of view of the writer is clear, well-presented and critical?</i></p> <p><i>does the essay draw on relevant sources of information and examples?</i></p> <p><i>is there accuracy and variety in grammar structures used across the text?</i></p> <p><i>are there any cases of plagiarism in the text? Is it a problem? How to avoid it?</i></p>
<p>4. Упражнения, направленные на формирование профессиональных навыков и умений создания письменного текста на английском языке в жанре аналитического эссе.</p>	<p>К профессиональным навыкам и умениям относятся хеджирование и выражение авторского "Я" в тексте эссе, выбор релевантных профессиональных источников информации для обоснования собственной позиции как решения проблемной задачи в рамках дисциплины Менеджмент.</p>	<p>Упражнения на формирование навыков и умений хеджирования. Например:</p> <p><i>Look at the two sentences. Are they different and why? What is the role of "might" in the second sentence?</i></p> <p><i>a) "It means that ..."/ б) "It might mean that"</i></p> <p><i>Read the sample research article in the field of management. Identify all hedging cases. What are the examples of them? What is there function?</i></p> <p><i>Read your essay text and identify all cases of hedging. Revise your essay and add hedges.</i></p> <p>Упражнения на формирование навыков и умений выражения авторского "Я". Например:</p> <p><i>look at your essay text and identify how you express your writer's voice? Do you use I, we or neither of them? Why?</i></p> <p><i>read the sample research article in the field of management. Identify how a writer's voice is expressed in this text. Does the writer uses I or we? Why?</i></p> <p><i>Read 3-4 research articles in management and decide whether is it more common to use I or we, or be neutral in the text?</i></p> <p>Упражнения на формирование навыков и умений поиска релевантных источников для обоснования своей точки зрения:</p> <p><i>what sources of information can you use to support your opinion? Why?</i></p> <p><i>what makes a source of information a reliable one? Why?</i></p>
<p>5. Упражнения, направленные на формирование навыков и умений порождения письменного текста на английском языке с увеличением доли самостоятельности</p>	<p>Упражнения с различной степенью управления преподавателем процесса обучения иноязычной письменной речевой деятельности (4 степени)</p>	<p>Упражнения с полностью управляемой письменной речью полностью контролируются преподавателем на занятии и дома. Например:</p> <p><i>Преподаватель и студенты вместе пишут один абзац на занятии. Преподаватель контролирует структуру topic sentence, развитие основной идеи, языковое оформление письменного текста. Преподаватель дает пояснения по структуре абзаца, грамматическому и лексическому оформлению, средствах когезии.</i></p> <p>Полностью опосредованно управляемая письменная речь. Пример упражнения:</p> <p><i>Студенты получают тему для написания абзаца в рамках домашнего задания. Помимо темы преподаватель дает структурную канву для</i></p>

		<p>построения абзаца, которая позволяет опосредованно управлять письменной речью учащихся.</p> <p>Частично опосредованно управляемая письменная речь. Пример упражнения: <i>Студенты получают тему для написания абзаца в рамках домашнего задания. Помимо темы преподаватель рекомендует найти самостоятельно тексты для прочтения по заданной теме, на которых будет основан данный абзац.</i></p> <p>Полностью самостоятельная письменная речь. Пример упражнения: <i>You were asked by the head of the sales department to compare/contrast spring water industries in the USA and in Russia so that important marketing decisions can be made. The head of the sales department said that the text should be only 150-200 words rather than a long report. Write a text about differences and similarities between the USA and Russian spring water industries.</i></p>
6. Упражнения, направленные на формирование навыков и умений (само)рефлексии	Упражнения на 4 стадиях рефлексии при обучении иноязычной письменной речи	<p>Стадия приобретения опыта письменной деятельности. Пример упражнения: <i>Write an essay and answer the question...</i> (Задача этапа - дать возможность получить опыт письменной деятельности на основании имеющегося опыта и умений).</p> <p>Стадия наблюдения и анализа полученного опыта письменной речи (Задача этапа - научиться сопоставлять предыдущий опыт и новым опытом). Пример упражнения: <i>Analyze your essay and draw on the lecture input about the discourse and genre theory. Make notes on the content and the form of your essay.</i></p> <p>Этап формирования новых идей на базе предыдущего этапа и корректировка своей письменной деятельности. Например: <i>Analyze your essay and draw on the lecture input about the discourse and genre theory, contrastive rhetoric. Use your notes on the content and the form of your essay and revise your essay.</i></p> <p>Стадия осуществления письменной деятельности в новых условиях. Например: <i>Write an essay and answer the question..</i></p>

Приложение 7. Статистические результаты письменного теста в зависимости от пола испытуемого (предэкспериментальный срез)

Пол участника (0 мужской, 1 женский)		Наличие обоснованной точки зрения (thesis statement) как решения проблемной задачи	Наличие 3 источников дополнительной профессиональной информации	Логично изложенные идеи (supporting arguments and supporting details)	Использованы контраргументы, учтены альтернативны мнения	Текст организован на макроуровне (сформулирована цель, правильно выбран жанр, учтена профессиональная аудитория)	Текст организован на микроуровне (правильная структура каждого абзаца)	Текст организован как единое целое	Грамотно использованы логические связи и средства когезии (transitions)	Авторская позиция, точки зрения сформулирована согласно традициям «Менеджмент» (хеджирование, «b».	Корректная грамматика	Корректная орфография	Корректное лексическое оформление
Мужской	Среднее	,46	,37	,39	,35	,49	,40	,47	,23	,43	1,35	1,35	1,35
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
	Стандартное отклонение	,526	,487	,490	,480	,503	,648	,503	,420	,497	,530	,530	,530
Женский	Среднее	,45	,42	,27	,32	,36	,28	,26	,13	,32	1,47	1,47	1,47
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85
	Стандартное отклонение	,500	,497	,447	,468	,484	,590	,441	,338	,468	,502	,502	,502
Всего	Среднее	,45	,40	,33	,33	,42	,34	,36	,18	,37	1,41	1,41	1,41
	N	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165	165
	Стандартное отклонение	,512	,491	,471	,473	,496	,620	,483	,382	,484	,518	,518	,518

Приложение 8. Статистические результаты письменного теста в зависимости от уровня владения английским языком (предэкспериментальный срез)

Уровень владения английским языком (0=B1, 1=B1+, 2=B2, 3=B2+)		Наличие обоснованной точки зрения (thesis statement) как решения проблемной задачи	Наличие 3 источников дополнительной профессиональной информации	Логично изложенные идеи (supporting arguments and supporting details)	Использованы контраргументы, учтены альтернативные мнения	Текст организован на макроуровне (сформулирована цель, правильно выбран жанр, учтена профессиональная аудитория)	Текст организован на микроуровне (правильная структура каждого абзаца)	Текст организован как единое целое	Грамотно использованы логические средства когезии в тексте (transitions)	Авторская позиция, точка зрения сформулирована согласно традициям «Менеджмент» (хеджирование, «В»)	Корректная грамматика	Корректная орфография	Корректное лексическое оформление
B1	Среднее N Стандартное отклонение	,50 6 ,548	,50 6 ,548	,33 6 ,516	,33 6 ,516	,50 6 ,548	,17 6 ,408	,33 6 ,516	,17 6 ,408	,33 6 ,516	1,00 6 ,632	1,00 6 ,632	1,00 6 ,632
B1+	Среднее N Стандартное отклонение	,50 30 ,509	,40 30 ,498	,33 30 ,479	,27 30 ,450	,43 30 ,504	,37 30 ,718	,37 30 ,490	,23 30 ,430	,37 30 ,490	1,43 30 ,504	1,43 30 ,504	1,43 30 ,504
B2	Среднее N Стандартное отклонение	,41 113 ,493	,36 113 ,483	,27 113 ,444	,28 113 ,453	,36 113 ,483	,30 113 ,549	,35 113 ,480	,13 113 ,341	,34 113 ,475	1,42 113 ,514	1,42 113 ,514	1,42 113 ,514
B2+	Среднее N Стандартное отклонение	,69 16 ,602	,63 16 ,500	,75 16 ,447	,81 16 ,403	,81 16 ,403	,63 16 ,885	,44 16 ,512	,38 16 ,500	,63 16 ,500	1,44 16 ,512	1,44 16 ,512	1,44 16 ,512
Всего	Среднее N Стандартное отклонение	,45 165 ,512	,40 165 ,491	,33 165 ,471	,33 165 ,473	,42 165 ,496	,34 165 ,620	,36 165 ,483	,18 165 ,382	,37 165 ,484	1,41 165 ,518	1,41 165 ,518	1,41 165 ,518

Приложение 9. Статистические результаты письменного теста в зависимости от пола испытуемого (постэкспериментальный срез)

Пол участника (0 мужской, 1 женский)		Наличие обоснованной точки зрения (thesis statement) как решения проблемной задачи	Наличие 3 источников дополнительной профессиональной информации	Логично изложенные идеи (supporting arguments and supporting details)	Использованы контраргументы, учтены альтернативные мнения	Текст организован на макроуровне (сформулирована цель, правильно выбран жанр, учтена профессиональная аудитория)	Текст организован как единое целое	Текст организован на микроуровне (правильная структура каждого абзаца).	Грамотно использованы логические связи и средства когезии в тексте (transitions)	Авторская позиция, точка зрения сформулирована согласно традициям «Менеджмент» (хеджирование, «I»).	Корректная грамматика	Корректная орфография	Корректное лексическое оформление
Мужской	Среднее N Стандартное отклонение	1,40 80 ,518	1,41 80 ,495	1,39 80 ,490	1,32 80 ,471	1,58 80 ,497	1,60 80 ,493	1,45 80 ,501	1,29 80 ,455	1,51 80 ,503	1,49 80 ,551	1,43 80 ,546	1,45 80 ,549
Женский	Среднее N Стандартное отклонение	1,39 85 ,537	1,55 85 ,523	1,32 85 ,468	1,31 85 ,464	1,42 85 ,520	1,34 85 ,477	1,29 85 ,458	1,26 85 ,441	1,35 85 ,481	1,61 85 ,490	1,44 85 ,499	1,52 85 ,503
Всего	Среднее N Стандартное отклонение	1,39 165 ,526	1,48 165 ,513	1,35 165 ,479	1,32 165 ,466	1,50 165 ,514	1,47 165 ,500	1,37 165 ,484	1,27 165 ,447	1,43 165 ,497	1,55 165 ,523	1,43 165 ,521	1,48 165 ,525

Приложение 10. Статистические результаты письменного теста в зависимости от уровня владения английским языком (постэкспериментальный срез)

Уровень владения английским языком (0=B1, 1=B1+, 2=B2, 3=B2+)		Наличие обоснованной точки зрения (thesis statement) как решения проблемной задачи	Наличие 3 источников дополнительной профессиональной информации	Логично изложены идеи (supporting arguments and supporting details)	Использованы контраргументы, учтены альтернативны мнения	Текст организован на макроуровне (сформулирована цель, правильно выбран жанр, учтена профессиональная аудитория)	Текст организован как единое целое	Текст организован на микроуровне (правильная структура каждого абзаца).	Грамотно использованы логические связки и средства когезии в тексте (transitions)	Авторская позиция, точки зрения сформулирована согласно традициям «Менеджмент» (хеджирование, «I».	Корректная грамматика	Корректная орфография	Корректное лексическое оформление
B1	Среднее N Стандартное отклонение	1,50 6 ,548	1,67 6 ,516	1,33 6 ,516	1,33 6 ,516	1,50 6 ,548	1,33 6 ,516	1,33 6 ,516	1,17 6 ,408	1,17 6 ,408	1,17 6 ,753	1,17 6 ,753	1,17 6 ,753
B1+	Среднее N Стандартное отклонение	1,37 30 ,615	1,47 30 ,571	1,33 30 ,479	1,30 30 ,466	1,43 30 ,568	1,53 30 ,507	1,37 30 ,490	1,30 30 ,466	1,37 30 ,490	1,50 30 ,509	1,47 30 ,507	1,47 30 ,507
B2	Среднее N Стандартное отклонение	1,38 113 ,506	1,45 113 ,500	1,31 113 ,464	1,26 113 ,439	1,47 113 ,501	1,46 113 ,501	1,37 113 ,485	1,27 113 ,444	1,43 113 ,498	1,59 113 ,511	1,44 113 ,516	1,50 113 ,520
B2+	Среднее N Стандартное отклонение	1,50 16 ,516	1,69 16 ,479	1,69 16 ,479	1,75 16 ,447	1,81 16 ,403	1,44 16 ,512	1,38 16 ,500	1,31 16 ,479	1,62 16 ,500	1,50 16 ,516	1,38 16 ,500	1,50 16 ,516
Всего	Среднее N Стандартное отклонение	1,39 165 ,526	1,48 165 ,513	1,35 165 ,479	1,32 165 ,466	1,50 165 ,514	1,47 165 ,500	1,37 165 ,484	1,27 165 ,447	1,43 165 ,497	1,55 165 ,523	1,43 165 ,521	1,48 165 ,525

Приложение 11. Пример работы студента, постэкспериментальный этап (текст аналитического эссе и серия промежуточных черновиков)

Черновик 1

Claim: Corporations should look to the city of Helios when seeking new business opportunities or a new location.

Evidence: unemployment rate is lower; it provides more than it shares of the region's manufacturing job.

Warrant: not mentioned

Backing: not mentioned

Rebuttal: not mentioned

Qualifier: Helios is attempting to expand its economic base by attracting companies that focus on research and development of innovative technologies.

My conclusion: the idea is not well discovered, here are given just some pieces of information which don't make me believe in author's words.

Черновик 2

I think that this piece of text cannot prove some information to the readers. It looks just like some arguments that are not supported by any real facts or any statistic data.

At first, I've mentioned that the author makes an accent on unemployment which was lower than in the regional average. Here is no any statistics. Which regions was this Helios compared with? Where are some numbers for proving this argument? May be the population of this Helios is small, therefore unemployment rate is low.

Secondly, here are some words about historical moments about Helios. Again I should come back to such a words as "leak of information" especially when we talk about history. For example me, as a reared who doesn't know anything about Helios is not clear about which historical facts is author speaking about. So this information about history doesn't convince me as a reader.

Thirdly, an argument about attempting to attract that focus on research and development has no premises. This is just a supposal that has no a real base. Because it is not evident from the information that was given before.

Черновик 3

From my point of view this article cannot provide readers with some informative arguments. It looks just like some persuasive arguments, which are not supported by any premises, real facts or any statistic data. The author tries to convince companies to place their business in the city of Helios. So, let us analyze the article.

Firstly, I have mentioned that the author makes an accent on unemployment, which was lower than in the regional average. Here is no any statistics data to prove this fact. Which regions was this Helios compared with? May be the

population of this Helios is small; therefore, unemployment rate is low. As usually, low rate of unemployment is a good indicator. However, from the economic point of view, a very low percent of unemployment is also bad for corporations, which want just to start their business in this city of Helios. It means that new companies will have to tempt employees from their competitors by offering better conditions and salaries. This policy would lead to higher recruiting costs, what is not profitable for corporations.

Secondly, here are some words about historical moments of Helios. I can say that this argument has leak of information. For example, for me, as for a reared who doesn't know anything about Helios it is not clear about which historical facts is author speaking about. Therefore, this information about history does not convince me as a reader or legal entity.

Thirdly, there are arguments about manufacturing jobs and attracting companies that focus on research and development has no premises. These facts can lead us to idea that the local future workers would not be suitable for all types of companies, like art, finance, service etc.

Finally, I can sum up all what was said. The author does not provide us with all necessary information, which could convince us. Here is no visible logical structure and the arguments are week. I think that this article can be improved by adding more supporting information.

Черновик 4 (final essay)

The article provides us with some information about the city of Helios, trying to attract new companies start their business over there. However, this article cannot provide readers with some informative arguments. It looks just like some persuasive arguments, which are not supported by any premises, real facts or any statistic data. So, I will analyze the article and prove my point of view.

Firstly, I have to mention that the author makes wrong accuracy about unemployment, which was lower than in the regional average. Here is no any statistics data to prove this fact. Which regions was Helios compared with? May be the population of Helios is small; therefore, unemployment rate is low. As usually, low rate of unemployment is a good indicator. However, from the economic point of view, a very low percent of unemployment is also bad for corporations, which want just to start their business in this city of Helios. It means that new companies will have to tempt employees from their competitors by offering better conditions and salaries. This policy would lead to higher recruiting costs, what is not profitable for corporations.

Secondly, here are some words about historical moments of Helios, which are not convincible. I can say that this argument has leak of information. For example, for me, as for a reared, who does not know anything about Helios it is not clear about which historical facts is author speaking about. Therefore, this information about history does not convince me as a reader or a legal entity.

Thirdly, there are arguments about manufacturing jobs and attracting companies that focus on research and development which create a fail promotion. These facts can lead us to idea that the local future workers would not be suitable for all types of companies, like art, finance, service etc. These aspects are not good for business companies.

Finally, I can sum up all what was said. The author does not provide us with all necessary information, which could convince us. Here are rather week arguments. Therefore, it means that the city of Helios is not the best one for opening business.

Приложение 12. Перечень сокращений используемых в диссертационной работе

ОП – образовательная программа

ПРкСП – письменная речь как социальная практика

Библиография:

1. Абрамова М. А. «Словарь для досужих» Жуана Фустера: традиция Мишеля Монтеня в валенсийской эссеистике XX в. / М. А. Абрамова // Испанские темы и формы: искусство, культура и общество : сборник тезисов докладов международной научной конференции, СПбГУ, 2013. — СПб., 2013. — С. 126–129.
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Златоуст, 1999. — 217 с.
3. Аитов В. Ф. Взаимосвязанное обучение иноязычным видам речевой деятельности на неязыковых факультетах в вузе на основе проблемного подхода / В. Ф. Аитов, Р. И. Виноградова // Вестник Башкирского университета. — 2006. — № 2. — С. 97–102.
4. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич. — СПб., 2006. — 25 с.
5. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному языку : курс лекций : методическое пособие / Л. Е. Алексеева. — СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2007. — 218 с.
6. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Алексеева Лариса Евгеньевна. — СПб., 2002. — 150 с.
7. Алтухова М.К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза(на материале английского языка): Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02.— СПб., 2003. — 280с.

8. Амонашвили Ш. А. Механизмы письменной речи и методика обучения письму.- В кн.: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.
9. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ афазии (к вопросу о механизмах построения связного грамматически оформленного высказывания) / Т. В. Ахутина. — М. : Изд-во МГУ, 1975. — 143 с.
10. Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку : учебное пособие / Н. В. Баграмова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 221 с.
11. Баграмова Н. В. Методика обучения иностранным языкам: вчера и завтра / Н. В. Баграмова // Материалы XXX Межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. — СПб., 2001. — Вып. 28. — С. 3–9.
12. Баграмова Н. В. Языковая личность с позиции теории билингвизма / Н. В. Баграмова // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / под ред. Г. А. Баевой. — СПб., 2012. — С. 5–20.
13. Баграмова Н. В. Интерактивный подход в обучении иностранным языкам / Н. В. Баграмова. — М. : Академия, 2005. — 157 с.
14. Баева Г. А. Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / Г. А. Баева. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2012. — 270 с.
15. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.

16. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 446 с.
17. Беляев Б. В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку / Б. В. Беляев // Психология в обучении иностранному языку : сборник. — М., 1967. — С. 5–17.
18. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. — Москва : Рус. яз., 1977. — 278 с.
19. Блонский П. П. Школьная успеваемость // Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М., 1961. — С. 458–466.
20. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. — М. : Изд-во Академии педагог. наук РСФСР, 1959. — 347 с.
21. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ. — М. : Изд-во АН СССР, 1963. — 2 т.
22. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. - Киев : Вища школа, 1980. — 247 с.
23. Виноградов В. В. О понятии «стиля языка» (применительно к истории русского литературного языка) / В. В. Виноградов // Известия АН СССР. Сер. ОЛЯ. — М., 1955. — Т. 14, вып. 4. — С. 305–320.
24. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 2008. — 352 с.
25. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — 433 с.
26. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического анализа / И. Р. Гальперин. — М. : Наука, 1981. — 140 с.
27. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-

- ов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
28. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 1. — С. 3–8.
29. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. — М. : Аркти-Глосса, 2000. — 165 с.
30. Головань И. В. Обучение креативной письменной речи на второй ступени общего образования (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Головань Ирина Владимировна. — М., 2008. — 195 с.
31. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов (школа с углубленным изучением английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Головина Наталья Петровна. — СПб., 2004. — 311 с.
32. Горбунов А. В. Методика обучения сочинению-объяснению и сочинению-аргументации на основе целостного подхода: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Горбунов Александр Васильевич. — Улан-Удэ, 1999. — 204 с.
33. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. А. Грузинская. — 5-е изд. — М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947. — 223 с.
34. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : Спецкурс / М-во просвещения РСФСР, Владим. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского. - Владимир : Владим. гос. пед. ин-т, 1980. — 104 с.

35. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. — М. : Прогресс, 1989. — 312 с.
36. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
37. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — СПб. : Каро, 2005. — 352 с.
38. Елизарова Г. В. Языковая картина мира как компонент ситуативного обучения / Г. В. Елизарова // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам : межвузовский сборник. — СПб., 2001. — С. 3–10.
39. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 159 с.
40. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. — 1964. — Т. 6. — С. 26.
41. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. — М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. — 312 с.
42. Замуруева Н. А. Совершенствование умений и навыков письменной речи студентов нефилологических специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Замуруева Наталья Анатольевна. — Орел, 2008. — 175 с.
43. Зацепина О. В. Педагогические условия реализации технологического подхода к организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения / О. В. Зацепина, Н. Б. Лаврентьева // Ползуновский вестник. — 2006. — № 3. — С. 81–89.
44. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
45. Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. — 1970. — № 1. — С. 34.

46. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д. : Феникс, 1997. — 480 с.
47. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. — М. : Русский язык, 1989. — 223 с.
48. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.
49. Зимняя И. А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности / И. А. Зимняя // Общая методика обучения иностранным языкам. — М., 1991. — С. 210–211.
50. Зимняя И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И. А. Зимняя // Исследования речевого мышления в психолингвистике. — М., 1985. — С. 85–99.
51. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 447 с.
52. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 261 с.
53. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л. В. Московкин. — СПб. : Златоуст, 2006. — 272 с.
54. Каплич Л. В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Каплич Лариса Викторовна. — М., 1996. — 232 с.
55. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. — Л. : Наука, 1972. — 213 с.
56. Киктева К. С. Методика формирования иноязычных межкультурных умений письменной речи юристов : дис. ... канд. пед. наук / Киктева Ксения Сергеевна — М., 2009. — 263 с.

57. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. — Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
58. Кобышева А. С. Методика обучения письменной речи как компоненту межкультурной компетенции лингвиста-преподавателя : дис. ... канд. пед. наук / Кобышева Анна Сергеевна — Ставрополь, 2009. — 214 с.
59. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : [справочное издание] / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. - Москва : Дрофа Cambridge univ. press, 2008. — 431 с.
60. Колкер Я. М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке : дис. ... канд. пед. наук / Колкер Я. М. — М., 1975. — 242 с.
61. Комарова Ю.А. Научная речь на английском языке: Лингводидактическое описание: Монография — СПб: Стратегия будущего, 2007. — 140 с.
62. Копыловская М. Ю. Лингводидактический потенциал коммуникативных ошибок в обучении официально-деловой письменной коммуникации на английском языке: для студентов гуманитарных специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Копыловская Мария Юрьевна — СПб., 2005. — 346 с.
63. Короткина И. Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства [Электронный ресурс] / И. Б. Короткина // Образование и общество. — Электронные данные. — 2009. — № 4. — Режим доступа: http://www.jeducation.ru/4_2009/125.html.
64. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. — 2001. — №. 1. — С. 9–14.

65. Креер М. Я. Критерии оценки иноязычной письменной речи учащихся на рубеже школа-вуз :на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Креер Михаил Яковлевич. — СПб., 2007. — 241 с.
66. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1976. — 303 с.
67. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. — М. : РАН, Институт языкознания, 1997. — 330 с.
68. Кузнецова Р.А. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. - Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1979. — 112 с.
69. Кузьмина Л. Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузьмина Лариса Григорьевна. — Москва, 1998. — 237 с.
70. Кузьмина Л.Г., Сафонова В.В. Типология социокультурных ошибок англоязычной письменной речи русских обучающихся // Иностранные языки в школе, 1998. - №5. — С.31-34; – №6. — С.10-18.
71. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Л. В. Куликова. — Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2006. — 392 с.
72. Куприянов А. В. «Академическое письмо» и академическая жизнь: опыт адаптации курса в недружественной институциональной среде / А. В. Куприянов // Высшее образование в России. — 2011. — № 10. — С. 30–38.
73. Ланская И. А. Обучение менеджеров деловой письменной речи в системе индивидуальной консультационной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ланская Ирина Александровна. — Н.Новгород, 2010. — 209 с.
74. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. — М. : Высшая школа, 1986. — 143 с.

75. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М., 1983. — Т. 1. — С. 281–302.
76. Леонтьев А. Н. О двойном аспекте языковых явлений / А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев // Философские науки. — 1959. — № 2. — С. 118.
77. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.
78. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. — 130 с.
79. Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2002. — 352 с.
80. Лытаева М. А. Academic skills: сущность, модель, практика / М. А. Лытаева, Е. В. Талалакина // Вопросы образования. — 2011. — № 4. — С. 178–201.
81. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : [Учеб. пособие для филол. спец. вузов]. - М. : Высш. школа, 1981. —159 с.
82. Мазунова Л. К. К вопросу о системе обучения письму в языковом вузе / Л. К. Мазунова // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 4. — С. 6–12.
83. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Мазунова Лидия Константиновна. — М., 2005. — 353 с.
84. Мазунова Л.К. Интегративный подход к обучению иностранным языкам : Учеб. пособие / Л.К. Мазунова; Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию. Башк. гос. ун-т. — Уфа : Башк. ун-т, 1995. — 75 с.
85. Маркова Ю. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маркова Юлия Юрьевна. — Тамбов, 2011. — 211 с.
86. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М. : Педагогика, 1972. — 208 с.

87. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 118 с.
88. Мильруд Р. П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р. П. Мильруд, А. А. Гончаров // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 1. — С. 12–18.
89. Мильруд Р. П. Теория обучения языку. В 3 т. Т. 2. Лингвистическая дидактика / Р. П. Мильруд. — Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. — 207 с.
90. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. — М. : Московский Лицей, 1996. — 208 с.
91. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. — М. : Ступени, 2002. — 448 с.
92. Москальская О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. — М. : Высшая школа, 1981. — 183 с.
93. Московкин, Л. В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения: (Русский язык как иностранный, начальный этап). СПб.: СМИО Пресс, 1999. — 188 с.
94. Московкин, Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку : Пособие для студентов и аспирантов / Московкин Л. В. — СПб. : Корифей, 2002. — 46 с.
95. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. — М.: Рус. яз., 2010. — 310 с.
96. Мусницкая Е.В. Обучение письму: Текст лекций. — М., 1983.
97. Мусницкая Е.В. Обучение письму //Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. — М., 1991. — С. 261— 270.
98. Мучник Б. С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи / Б. С. Мучник. — М. : Книга, 1985. — 252 с.

99. Мучник Б. С. Культура письменной речи / Б. С. Мучник. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 176 с.
100. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 1. — С.18-23.
101. Нужа И. В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нужа Ирина Витальевна. — СПб., 2010. — 247 с.
102. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования / Гальскова Н. Д. [и др.] // Иностранные языки в школе. — 2003. — №. 2. — С. 12–16.
103. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Орлов Юрий Михайлович. — СПб., 1984. — 525 с.
104. Павловская И. Ю. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология / И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова. — Изд. 2-е, испр. и дополн. — СПб. : Филол. факультет СПбГУ, 2007. — 224 с.
105. Пайвина М.Д. Письмо как средство обучения иностранному языку в средней школе : (На материале англ. яз.) : Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : (13.00.02). — М., 1983.
106. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 2000. — 172 с.
107. Пассов Е. И. Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — Воронеж : Воронежского гос. пед. ин-та, 1975. — 283 с.
108. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — М. : Русский язык, 1977. — 216 с.

109. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2. — С. 3–11 ; № 3. — С. 3–9.
110. Полетаев А. А. Обучение письменной аргументированной речи посредством учебного блога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Полетаев Александр Александрович. — Волгоград, 2012. — 203 с.
111. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Академический Проект, 2004. — 432 с.
112. Практикум по методике преподавания иностранных языков / ред. К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов. — М. : Просвещение, 1985. — 234 с.
113. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. М., 1980.
114. Кудряшов М.Ю, Г. С. Розмамедова. Развитие навыков письма как фактор, обуславливающий формирование устноречевых умений и правильность речи на начальном этапе обучения английскому языку // Проблемы обучения английскому языку в школе. — Владимир. — 1975. — С.92-98.
115. Рогова Г. В. Содержание обучения письму как средству овладения английским языком / Г. В. Рогова, М. Д. Пайвина // Иностранные языки в школе. — 1984. — №. 6. — С. 50–56.
116. Рогова Г.В. Письмо в обучении иностранному языку в школе// Иностранные языки в школе — 1978. — №6 — С.34-35.
117. Рогова Г.В. Цели и задачи обучения иностранным языкам В кн.: Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/Сост. Леонтьев А.А, — М.: Рус. яз., 1991. — С.75-82.
118. Роботова А. С. Надо ли учить академической работе и академическому письму? / А. С. Роботова // Высшее образование в России. — 2011.— № 10. — С. 47–54.

119. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000. — 712 с.
120. Сабанова Л. В. Формирование профессионально ориентированной письменной речи на продвинутом этапе подготовки студентов языкового педагогического вуза : французский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сабанова Лия Валентиновна. — М., 2007. — 225 с.
121. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми / Е. И. Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной ; Науч.-исслед. Ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. — М., 1972. — С. 81–111.
122. Сафонова В. В. Книга для учителя к учебному пособию по английскому языку для 10–11 классов школ с углубленным изучением английского языка. В 2 ч. Ч. 1 / В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 1995. — 63 с.
123. Симакова Е. Ю. Особенности содержания обучения продуктивной письменной речи в курсе профессионального общения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Симакова Екатерина Юрьевна. — М., 2004. — 203 с.
124. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. - М., 1987.
125. Соколов А. Н. Теория стиля / А. Н. Соколов. — М. : Искусство, 1968. — 218 с.
126. Соловова Е. Н. Методика обучения» иностранным языкам : базовый курс лекций : учебное пособие / Е. Н. Соловова. — М. : Просвещение, 2005. — 239 с.
127. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 2. — С. 11–16.
128. Соловова Е. Н. Задачи языкового образования в русле глобальных реформ / Е. Н. Соловова // Первое сентября. — 2005. — № 17. — С. 49–56.

129. Соловова Е. Н. Аттестация преподавателей иностранного языка в контексте развития системы непрерывного педагогического образования / Е. Н. Соловова, В. В. Сафонова, К. С. Махмурян // Английский язык в школе. — 2002. — № 1. — С. 81–88.
130. Стрельчук Е. Н. Лингвометодические основы обучения иностранных учащихся культуре русской письменной речи на этапе довузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стрельчук Елена Николаевна. — М., 2008. — 253 с.
131. Степанов Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века. — М., 1995. — С. 7–34.
132. Тамбовкина Т. Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 4. — С. 84–88.
133. Тамбовкина, Т.Ю. Самообучение иностранным языкам: проблемы и перспективы Текст.: монография. / Т.Ю. Терехова. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. — 321 с.
134. Тарнаева Л. П. Перевод в сфере делового общения: диалог языков и культур (лингводидактический аспект) / Л. П. Тарнаева. — СПб. : Книжный дом, 2017. — 133 с.
135. Тарнаева Л. П. Интерференция языковых картин мира в процессе обучения переводу / Л. П. Тарнаева // Вестник Забайкальского государственного университета. — 2008. — № 5. — С. 63–67.
136. Тарнаева Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Тарнаева Лариса Петровна. — СПб., 2011. — 545 с.
137. Тарнаева Л. П. Обучение письменной речи как средству межкультурной коммуникации / Л. П. Тарнаева // Обучение второму иностранному языку в вузе и школе : сборник статей. — СПб., 2006. — С. 76–89.

138. Тарнаева Л. П. Обучение студентов языковых вузов письменной речи в контексте диалога культур (английский язык как второй иностранный) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тарнаева Лариса Петровна. — СПб., 2000. — 205 с.
139. Татаринова М.А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Татаринова Мария Андреевна — М., 2005. — 210 с.
140. Тер-Минасова С.Г. Синтагматика функциональных стилей: Автореф. дис. канд. филол. наук. — М., 1980.
141. Томарева И. Г. Лингводидактический аспект формирования речевой культуры менеджера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Томарева Ирина Геннадьевна — М., 2006. — 144 с.
142. Тутатчикова И.Н. Методика обучения письменной речи на англ. яз. на первом курсе языкового вуза с использованием печатного пособия и компьютерной программы: Дис. . канд. пед. наук. М., 2003. — 158 с.
143. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. — М. : Знание, 1984. — 80 с.
144. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И. И. Халеева. — М. : Высшая школа, 1989. — 238 с.
145. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. — 4-е междунар. изд. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»).
146. Хмелидзе И. Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хмелидзе Ирина Николаевна. — Томск, 2009. — 256 с.

147. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
148. Чернявская В. Е. Дискурс и дискурсивный анализ: традиции, цели, направления / В. Е. Чернявская // Стереотипность и творчество в тексте : межвузовский сборник науч. трудов — Пермь, 2002. — С. 122–136.
149. Чичерина Н. В. Медиаграмотность как ключевая компетенция современного специалиста: структура и содержание / Н. В. Чичерина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.— 2012. — № 1.— С. 152–158.
150. Чуйкова Э. С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков : На материале дискурсивных эссе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чуйкова Элина Сергеевна. — Самара, 2005. — 181 с.
151. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие / С. Ф. Шатилов. — Л. : Просвещение, Ленингр. отд., 1977. — 295 с.
152. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. //Иностранные языки в Высшей школе. — Вып.5. — М., 1989.
153. Шестак В. П. Формирование научно—исследовательской компетентности и «академическое письмо» / В. П. Шестак, Н. В. Шестак // Высшее образование в России. — 2011.— № 12. — С. 115–119.
154. Шестакова Н. В. Проектирование комплексных аттестационных заданий для студентов бакалавриата: по направлению подготовки «Технологическое образование» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шестакова Наталья Вадимовна. — Ижевск, 2010. — 197 с.
155. Шиверских М. Р. Взаимодействие предпринимательской и академической культуры в экономике знаний / М. Р. Шиверских // Вопросы образования. — 2010. — № 4. — С. 70–84.

156. Ширяева Т. А. Структурно-содержательная и функциональная парадигма современного делового дискурса : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Ширяева Татьяна Александровна. — Пятигорск, 2014. — 422 с.
157. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М. : Шк. Культ. Полит., 1995. — 800 с.
158. Щерба Л. В. Об общеобразовательном значении иностранных языков / Л. В. Щерба // Вопросы педагогики. — 1926. — Вып. I. — С. 99–105.
159. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. — Л., 1974. — С. 265–304.
160. Щукин А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А. Н. Щукин. — М. : Икар, 2011. — 454 с.
161. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. — М. : Высшая Школа, 2003. — 334 с.
162. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. — М.: Филоматис, 2004. — 416 с.
163. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2008. — 188 с.
164. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. / А. Н. Щукин. — М. : АСТ, 2007. — 746 с.
165. Щукин А.Н. Методика обучению речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. — М.: ИКАР, 2011. — 454 с.

166. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания. — Киев, 1961. — С. 191–193.
167. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.
168. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge : Cambridge University Press, 2000. — 264 p.
169. Bachman L. F., Palmer A. S. Language testing in practice / Bachman L. F. & Palmer A. S. — Oxford : Oxford University Press, 2010. — 384 p.
170. Barton D., Hamilton M., Ivanic R. Situated literacies. Theorising reading and writing in context. — Routledge, 2000. — 240 p.
171. Baynham M. Literacy practices / M. Baynham. — London : Longman, 1995. — 283 p.
172. Baynham M. New directions in literacy research / M. Baynham, M. Prinsloo // Language and Education. — 2001. — № 3. — P. 92–104.
173. Bazerman C. Shaping Written Knowledge / C. Bazerman. — Madison : University of Wisconsin Press, 1988. — 358 p.
174. Bazerman C. Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science / C. Bazerman. — Madison : University of Wisconsin Press, 1988. — 358 p.
175. Berkenkotter C. N. Genre Knowledge in Disciplinary Communication: cognition/culture/power / Berkenkotter C. and Huckin T. N. — Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum, 1995. — 208 p.
176. Bizzell P. Academic Discourse and Critical Consciousness / P. Bizzell. — Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 1992. — 304 p.
177. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B. S. Bloom. — New York : Longman, 1956. — 207 p.

178. Bourdieu P. *Language and Symbolic Power* / P. Bourdieu ; translated by G. Raymond and M. Adamson. — Cambridge, Mass. : Polity Press., 1991. — 320 p.
179. Bourdieu P. *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power* / P. Bourdieu, J. Passeron, M. De Saint Martin. — Stanford : Stanford University Press, 1994. — 136 p.
180. Canagarajah A. S. *Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an International Language* / A. S. Canagarajah // *Language Assessment Quarterly*. — 2006. — № 3 (3). — P. 229–242.
181. Cahill D. *The myth of the “turn” in contrastive rhetoric* / D. Cahill // *Written Communication*. — 2003. Vol. 20. — P. 170-194.
182. Clark R. *The politics of writing* / R. Clark, R. Ivanič. — London : Psychology Press, 1997. — 272 p.
183. Connor U. *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing* / U. Connor. — New York : Cambridge University Press, 1996. — 201 p.
184. Fairclough N. *Discourse and Social Change* / N. Fairclough. — Cambridge : Polity Press, 1992. — 272 p.
185. Fairclough N. *Critical discourse analysis: The critical study of language* / N. Fairclough. — Abingdon : Routledge, 2013. — 608 p.
186. Flower L. *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing* / L. Flower. — Carbondale : Southern Illinois Press, 1994. — 352 p.
187. Foucault M. *The Order of Things* / M. Foucault. — London : Routledge, 2002. — 448 p.
188. Green B. *The new literacy challenge* / B. Green // *Literacy Learning: Secondary Thoughts*. — 1999. — Vol. 7, № 1. — P. 36–46.
189. Gee J. P. *Social Linguistics and Literacies. Ideologies in Discourses* / J. P. Gee. — Second edition. — London : Falmer Press, 1996. — 248 p.

190. Gee J. P. Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy / J. P. Gee // *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory and practice*. — Newark, 2004. — P. 13–32.
191. Hamp-Lyons L., Kroll B. TOEFL 2000 — Writing: Composition, community, and assessment, TOEFL (ETS Monograph No. 5) / L. Hamp-Lyons & B. Kroll. — Princeton, USA : Educational Testing Service, 1997. — 52 p.
192. Handbook of self-regulation of learning and performance / Zimmerman B., Schunk D. H. (eds.). — London : Taylor & Francis, 2011. — 592 p.
193. Hedge T. Key concepts in ELT / T. Hedge // *ELT journal*. — 1993. — V. 47, № 3. — C. 275–277.
194. Hedge T. Writing / T. Hedge. — 2-nd edition. — Oxford : Oxford University Press, 2005. — 132 p. — (Resource Books for Teachers).
195. Hinds J. Reader versus writer responsibility / J. Hinds // *Writing across Languages: Analysis of L2–Text Reading. Reading* / U. Connor and R. Kaplan (eds.). — MA, 1987. — P. 141–152.
196. Horner B. Representing the ‘Other’. Basic Writers and the Teaching of Basic Writing / B. Horner B. and M. Lu. — Urbana, Illinois : NCTE, 1999. — 235 p.
197. Hyland K. Disciplinary Discourses: social interactions in academic writing / K. Hyland. — London : Longman, 2000. — 211 p.
198. Hyland K. Genre and Second Language Writing / K. Hyland. — Ann Arbor, MI : University of Michigan Press. 2004. — 244 p.
199. Ivanič R. Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing / R. Ivanič. — Amsterdam : Benjamins, 1998. — 387 p.
200. Johns A. M. Text, role and context: Developing academic literacies / A. M. Johns. — Cambridge : Cambridge University Press, 1997. — 188 p.
201. Kaplan R. B. Cultural thought patterns in intercultural education / R. B. Kaplan // *Language learning*. — 1966. — V. 16, № 1–2. — P. 1–20.

202. Kern R. Literacy and language teaching / R. Kern. — Oxford : Oxford University Press, 2000. — 358 p.
203. Kharkhurin A. The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilinguals' divergent thinking / A. Kharkhurin // Cognitive aspects of bilingualism / I. Kecskes & L. Albertazzi (eds.). — Dordrecht, The Netherlands, 2007. — P. 175–210.
204. Lea M. R. Student writing in higher education: An academic literacies approach / M. R. Lea, B. V. Street // Studies in higher education. — 1998. — № 23 (2). — P. 157–173.
205. Lea M. Academic literacies: a pedagogy for course design / M. Lea // Studies in Higher Education. — 2004. — № 29 (6). — P. 739–756.
206. Liu X. A multidimensional comparison of discourse organization in English and Chinese university students' argumentative writing / Liu X. & Furneaux C. // International Journal of Applied Linguistics. — 2014. — № 24 (1). — P. 74–96.
207. Lillis T. M. Academic writing in global context / T. M. Lillis, M. J. Curry. — London : Routledge, 2010. — 224 p.
208. Lillis T. Ethnography as method, methodology, and “Deep Theorizing” closing the gap between text and context in academic writing research / T. Lillis // Written communication. — 2008. — V. 25, № 3. — P. 353–388.
209. Lillis, T. Student Writing. Access, Regulation, Desire. London, Routledge, 2001. — 220 p.
210. McKenna S. Cracking the code of academic literacy: An ideological task / S. McKenna // Beyond the university gates: Provision of Extended Curriculum Programmes in South Africa. — 2010. — № 6. — P. 8–15.
211. Murrey N. Conceptualizing in English language needs of first year University students / N. Murrey // The International Journal of the First Year in Higher Education. — 2010. — № 1 (1). — P. 55–64.

212. Nesi H. *Genres Across the Disciplines: Student Writing in Higher Education* / H. Nesi & S. Gardner. — Cambridge : Cambridge University Press, 2012. — 308 p.
213. *Organizational psychology: readings on human behavior in organizations* / eds. D. A. Kolb, I. M. Rubin & J. M. McIntyre. — Upper Saddle River, New Jersey : Prentice Hall, 1984. — 639 p.
214. Russell D. *Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis* / D. Russell // *Written Communication*. — 1997. — № 14 (4). — P. 504–554.
215. Scollon R., Scollon S. *Discourses in Place: Language in the Material World*. London & New York: Routledge, 2003. — 258 p.
216. Smirnova N. V. Chapter 7: *Strategies for (e)-learning English as a Second Language* / N. V. Smirnova // *Technological and Social Environments for Interactive Learning*. — Santa Rosa, USA, 2013. — P. 219–249.
217. Smith C. *Two approaches to critical thinking* / C. Smith // *Reading teacher*. — 1990. — № 44 (4). — P. 350–351.
218. Street B. *Literacy in theory and practice* / B. Street. — Cambridge : Cambridge University Press, 1984. — 256 p.
219. Street B. V. *What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice* / B. V. Street // *Current issues in comparative education*. — 2003. — № 5 (2). — P. 77–91.
220. *The psychology of written composition* / ed. Bereiter C. & Scardamalia M. — Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1987. — 389 p.
221. Wajnryb R. *Grammar Dictation* / R. Wajnryb, A. Maley. — Oxford : Oxford University Press, 1990. — 144 p. — (Resource Books for Teachers).
222. Weir C. *Defining the constructs underpinning main suite writing tests: a socio-cognitive perspective* / C. Weir, S. Shaw // *Research Notes*. — 2006. — V. 26, № 3. — P. 9–14.

223. Wenger E. Communities of practice and social learning systems / E. Wegner // *Organisation*. — 2000. — № 7 (2). — P. 225–246.
224. Writing across the curriculum: An introduction. *Writing across the curriculum: a guide to developing programs* / eds. Susan H. McLeod and Margot Soven. — Newbury Park, CA : Sage, 1992. — 142 p.
225. Yang L., Cahil D. The rhetorical organisation of Chinese and American students' expository essays: A contrastive rhetoric study / L. Yang & D. Cahill // *IJES*. — 2008. — № 8 (2). — P. 113–132.
226. Zimmerman B. J. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects / B. J. Zimmerman // *American Educational Research Journal*. — 2008. — V. 45, Issue 1. — P. 166–183.