Санкт-Петербургский государственный университет

Го Юйцзе

Выпускная квалификационная работа

**Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении письменной речи в жанре аннотации к научной статье:**

**когнитивный подход**

Специальность – 13.00.02

теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)

Научный руководитель:

доц. кафедры РКИ,

д.ф.н., к.п.н. Бузальская Е.В.

Рецензент:

Заведующий кафедрой русского языка и литературы

«Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна»,

к.п.н. Романова Н.Ю.

Санкт-Петербург

2021

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ4

ГЛАВА 1. Теоретические основы обучения письменной речи в системе преподавания русского языка как иностранного12

1.1. Феномен письменной речи12

1.1.1. Понятие творчества в методике преподавания русского языка как иностранного12

1.1.2. Механизмы письменного творчества14

1.2. Коммуникативная компетенция творческой письменной речевой деятельности20

1.2.1. Компетенция и компетентность20

1.2.2. Иерархия компетенций письменной речи в ее взаимосвязи с формируемыми навыками и умениями23

1.3. Письменный научный дискурс как система взаимосвязанных речевых жанров 33

1.3.1 Взаимозависимость стратегических и стилистических характеристик жанров 33

1.3.2. Структурная и стратегическая обусловленность модели речевого жанра аннотации от специфики научной статьи 38

1.4 Методика обучения письменного учебного творческого дискурса 46

1.4.1 Обучение жанрам письменного учебного дискурса 46

1.4.2. Методические компоненты в системе обучения письменной речи. 51

Выводы60

Глава 2. Методика формирования умений написания аннотации на продвинутом этапе обучения РКИ 63

2.1. Проверка уровня сформированности ведущих компетенций63

2.1.1. Констатирующий срез63

2.1.2. Лингвометодическая классификация нарушений, допускаемых иностранцами при написании аннотации73

2.2. Разработка модели обучения76

2.2.1. Умения письменной речи76

2.2.2. Разработка модели обучения написанию аннотации79

2.3. Экспериментальная проверка эффективности обучающей модели81

2.3.1. Промежуточный срез81

2.3.2. Обучающий эксперимент85

Выводы95

ЗАКЛЮЧЕНИЕ97

СПИСОК ИПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ101

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Констатирующий эксперимент115

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Обучающий эксперимент, материал- стимул116

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Обучающий эксперимент, примеры упражнений122

**ВВЕДЕНИЕ**

Согласно определениям, сформулированных в рамках современной научной парадигмы, письмо – продуктивный вид речевой деятельности, обеспечивающий выражение мысли в графической форме (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009, с. 97). Форма существования письменной речи налагает ряд ограничений: данный тип речи отличается от устной речи более строгими требованиями, она должна быть развернута, логична, точна и последовательна, выдержана в рамках одного стиля. В разных сферах деятельности в зависимости от коммуникативной задачи мы используем различные функциональные стили: в деловом общении, в СМИ, в науке и др. Научный стиль речи, занимающий особое место благодаря своим отличительным чертам, представляет собой один из стилей, овладение которым дается иностранным студентам с наибольшим трудом. Основные свойства научного стиля заключаются в смысловой точности, безобразности, скрытой эмоциональности, объективности изложения и строгости (Кожина М.Н., 2008, с. 97). Данный способ изложения информации реализуется посредством лингвистического выражения типичных логических операций с использованием специфических синтаксических структур и лексики.

Согласно М. М. Бахтину, «языковые, функциональные, стили есть не что иное, как жанровые стили определенных сфер человеческой деятельности и общения. В каждой сфере бытуют и применяются свои жанры, отвечающие специфическим условиям данной сферы; этим жанрам и соответствуют определенные стили» (Бахтин М.М., 1996, с. 241). Жанры трактовались им как лингвистические объекты (типы высказываний), в противопоставление литературоведческому пониманию этого термина. В современной науке существует большое количество классификаций речевых жанров, ни одна из которых не может претендовать на цельность и законченность. Несмотря на это, существуют некоторые аспекты классификации, признанные рядом учёных: в частности, одним из признанных делений является деление речевых жанров на первичные и вторичные, однако и в этом случае существуют разногласия. Так, под вторичными речевыми жанрами некоторые исследователи понимают письменные высказывания, противопоставляя их первичным устным, другие классифицируют речевые жанры на первичные и вторичные с точки зрения производности источника (основан жанр на переработке написанного ранее текста как, например, реферат, или нет), третьи считают, что критерием деления речевых жанров является объем текста, репрезентирующего речевой жанр (большие тексты и состоящие из одного предложения и абзаца). В данном исследовании основной признаётся второй подход, разрабатываемый Ст. Гайдой, В.В. Дементьевым и Т.В. Шмелевой.

Таким образом, сферой исследования в данной работе являются вторичные речевые жанры, принадлежащие к научному стилю речи, такие, как реферат, аннотация на книгу, аннотация на статью, рецензия, обзор.

Наиболее необходимым практически вторичным жанром в процессе обучения студентов, изучающих русский язык как иностранный, является аннотация: овладение умениями создания письменной работы в жанре аннотации необходимо для осуществления задач, связанных с подготовкой статей к публикации, а также в целом для осуществления коммуникации в научном сообществе. Определения в словарях и представленные в сети Интернет не представляют исчерпывающей и точной информации о специфике данного жанра. Как вторичный речевой жанр, основанный на переработке информации первичного текста (статьи), аннотация требует формирования или корректировки соответствующих умений и навыков.

Диссертационные исследования, посвященные обучению письменной речи иностранных учащихся, до сих пор проводились преимущественного в аспекте обучения навыкам письменного рассуждения (Орлова Е.В.,1989), художественного описания (Лятти С.Э., 1988); реферирования (Маркушевская Л.П., Еромолаева С.А., 2003; Емельянова Т.В., 2012; Шадже З.М., 2017); написания автореферата (Савинова Е.К., 2016; Аникин В.М., Усанов Д.А., 2008), написания курсовых, дипломных работ (Соколова И.А., 1988), эссе (Гец М.Г., 2003; Конобеев А.В., 2001; Бузальская Е.В., 2010; Минеева Н.Н., 2015), научных статей (Ридная Ю.В., 2012; Эрдынеев А.Ц., 2014), сочинений (Ященко К.П., 1981; Березовская Н.Н., 1989; Уляшева Т.В., 2005; Мальцевич Т.В., 2001), рецензий (Урсегова Е.Б., 2006; Бюллетень 2017; Оспанова Д.Б., 2017), формулировки тезисов (Куриленко В.Б., Смолдырева Т.А., 2008; Оспанова Д.Б., 2017; Новоселов М.Н., Новоселова С.Н., 2017). Перечисленные исследования обучения письменной речи, в первую очередь посвящены описанию методики обучения учебным, творческим видам письменных работ, в том числе таким жанрам письменной речи, как: реферат, курсовая, дипломная работа, изложение, сочинение, эссе, художественное описание, рассуждение.

Необходимо отметить, что в научной парадигме также существуют работы, посвященные написанию аннотации на английском языке (Цибина О.И., 2000; Маркушевская Л.П., Еромолаева С.А., 2003; Васильева П.А., 2010; Емельянова Т.В., 2012; Бескровная Л.В., 2013; Добрынина О.Л., 2015; Ерёмина В.М., 2016; Ковалева Т.А., Ильина И.В., 2016; Шадже З.М., 2017; Силкина О.М, 2018; 2019), а также методические указания для написания аннотации на русском языке (Воробьева И.В., 2002; Назарова О.А., 2010; Шишков М.С., 2012).

Несмотря на это, до сих пор нет исследований, посвященных обучению иностранцев написанию аннотации на русском языке как единому комплексу умений переосмысления первичного материала. В пособиях по русскому языку как иностранному существуют отдельные упражнения, направленные на общее знакомство с этим жанром, но цельной программы поэтапного формирования умений на данный момент в педагогической науке не существует.

В связи с этим представляется эффективным рассмотреть модель аннотации, сопоставить структурные части с определенными логическими операциями, которым, в свою очередь, необходимо подобрать соответствующие синтаксические структуры, отражающие содержание логических процедур; сопоставить сами модели жанра, выявить общее и на этом основании создать программу поэтапного формирования умений написания аннотации.

Таким образом, *актуальность* данного исследования определяется необходимостью создания отсутствующей на данный момент в программе лингвокогнитивной модели обучения иностранных студентов созданию письменных работ в рамках жанра аннотации.

*Объект исследования –* процесс обучения иноязычных студентов созданию аннотации, принадлежащей к вторичным речевым жанрам научного стиля речи.

*Предмет исследования –* закономерности формирования умений написания письменных работ, принадлежащих жанру аннотации, с учётом взаимосвязи задействованных в процессе анализа и порождения текста когнитивных операций.

*Гипотеза исследования –* обучение иноязычных студентов созданию аннотации, принадлежащих к вторичным речевым жанрам, является эффективным, если: 1) модель обучения разработана на основании выделенных основных аналитических умений с учётом лингвометодической классификации ошибок; 2) в основание модели положен когнитивный подход к организации обучении (последовательности блоков заданий внутри общей модели).

*Цель исследования –* разработать и научно обосновать обучающую модель с учетом поэтапного формирования умений письменной речи в жанре аннотации.

Для достижения сформулированной цели исследования были поставлены следующие *задачи*:

1) изучить лингвистические, психолингвистические и психологические основы феномена письменной речи;

2) проанализировать существующие модели обучения иностранцев письменной речи на русском языке; выявить принципы и приемы подачи материала, а также характер заданий;

3) определить основные аналитические умения, положенные в основу анализа и порождения текста в жанре аннотации;

4) изучить нарушения, допускаемые иностранными учащимися в письменной речи в жанре аннотации, и выявить их причины;

5) экспериментальным путём разработать и протекстировать модель обучения аннотации, доказав её эффективность.

Для решения поставленных в работе задач и проверки гипотезы исследования были использованы *следующие методы и приемы*: метод моделирования – для построения обучающей модели; экспериментальный (проведение констатирующего, обучающего и контрольного эксперимента); праксиметрические методы (анализ работ учащихся); социопедагогические (наблюдение за ходом учебного процесса, анализ программ, учебников, учебных пособий по РКИ) и статистический приём (обработка письменных работ);

*Положения к защите:*

1) когнитивный подход к обучению является эффективным основанием построения модели обучения написанию вторичных сложных речевых жанров научного стиля речи;

2) базой построения модели обучения является с лингвистической стороны учет взаимосвязи категорий жанроведения, прагмалингвистики и стилистики, с другой стороны, взаимозависимость терминологии психолингвистики и компетентностного подхода к обучению в методики преподавания языка;

3) технология «перевёрнутый класс» поддерживает когнитивные основания процесса обучения, обеспечивая мотивацию, индивидуализацию, способствует выравниванию знаний, значительно повышает продуктивность занятий;

4) применение разработанной модели показывает положительной результат в оценке сфомированности умений компетенций, по результатам итогового контроля качество дискурсивных умений выше на 56% (относительно результатов контрольной группы), речевой – на 59%, языковой – на 46%.

*Научная новизна* исследования заключается в создании модели обучения написанию аннотации на русском языке; а также в разработке соответствующей системы упражнений; определении ведущих аналитических умений, комплексно используемых для написания жанра аннотации; в определении критериев оценки письменной работы в жанре аннотации.

*Теоретическая значимость исследования* состоит в том, что его результаты вносят вклад в изучение и описание, формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов при обучении письменной речи в рамках модели жанра аннотации.

*Практическая значимость исследования* заключается в создании обучающей модели, направленной на формирование умений письменной речи в рамках данного жанра; в определении основных умений письменной речи, необходимых для написания письменной работы в этом жанре; в определении критериев оценки письменной работы, выполненной в жанре аннотации с использованием математических формул.

*Теоретико-методологической основой исследования* послужили положения, разработанные в научных трудах:

* в области психологии, психолингвистики, нейрофизиологии, когнитивистики (Рубинштейн С.Л., Выготский Л.С., Зимняя И.А., Леонтьев А.А.);
* в области стилистики текста (Гальперин И.Р., Бахтин М.М., Брандес М.П., Кожина М.Н.);
* в области теории речевого жанра и дискурса (Бахтин М.М., Шмелева Т.В., Кубрякова Е.С., Карасик В.И., Григорьева В.С., Дементьев В.В.);
* в области методики обучения иностранным языкам (Леонтьев А.А., Баграмова Н.В., Сурыгин А.И., Гальскова Н.Д., Гез Н.И.);
* в области теории и методики обучения РКИ (Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г., Щукин А.Н., Пассов Е.И., Штилова С.Ф., Лысакова И.П., Капитонова Т.И., Московкин Л.В.).

*Достоверность результатов исследования* обусловлена опорой на новейшие положения лингвистической, психологической и методической наук, адекватностью методики исследования предмету и поставленным задачам, использованием разнообразных теоретических и эмпирических методов исследования, применяемых в педагогических исследованиях для подтверждения достоверности полученных данных (в частности, ряда экспериментальных методов исследования – констатирующего среза, контрольного среза и др.).

*Рекомендации по использованию результатов исследования.* Сформулированные нами теоретические положения, а также модель обучения, разработанная с учётом когнитивного аспекта и состоящая из трёх блоков заданий разных типов, каждое из которых направлено на развитие той или иной коммуникативной компетенции, могут быть использованы при создании учебных пособий для обучения иностранных студентов созданию письменных работ в жанре аннотации.

*Апробация результатов исследования* осуществлялась в ходе «аудиторного» экспериментального обучения иностранных студентов-магистрантов, проходивших дистанционное обучение (2020-2021 гг.). В результате апробации была доказана эффективность разработанной модели обучения на материале исследования работ экспериментальной и контрольной групп. Основные положения и результаты исследования отражены в следующих публикациях:

1. Го Юйцзе Когнитивный аспект обучения иностранных учащихся написанию аннотаций (В2-С1) // Сборник научных статей XVIII международной научно-практической конференции РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. С. 104-108;
2. Го Юйцзе, Бузальская Е.В. Когнитивно-прагматический подход к построению программы обучения иностранных учащихся письменной речевой деятельности в научном стиле речи // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2020. № 31. С.18-23.;
3. Го Юйцзе Ошибки иностранных учащихся-филологов при написании аннотации к научной статье и способы их корректировки // Научное мнение. 2021. № 4. С. 114-122.

Доклады были сделаны на XVIII и XIX Международных научно-практических конференциях «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории» (17-19 апреля 2019 г. и 21-23 апреля 2021 г.) проводимой в РГПУ им. А.И. Герцена; на аспирантских семинарах в СПбГУ (2018-2021 гг.).

*Структура работы*: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников, материалы которых были использованы при выполнении данного исследования, и приложения. Основные положения исследования (как теоретического, так и практического характера) иллюстрируются рисунками и обобщены в таблицах. Во *введении* обосновываются актуальность и новизна исследования, формулируются его цель и задачи, выдвигается гипотеза, указываются методы исследования, определяются его практическая и теоретическая значимость. В первой главе разрабатываются теоретические основы создания методики обучения; во второй главе данная методика проходит экспериментальную проверку. В заключенииобобщаются результаты исследования, формулируются выводы, подтверждающие гипотезу. Приложение включает в себя три разделов, содержащих расчетные таблицы и примеры работ учащихся, подтверждающие представленные в заключении выводы.

**Глава 1. Теоретические основы обучения письменной речи в системе**

**преподавания русского языка как иностранного**

**1.1. Феномен письменной речи**

**1.1.1. Понятие творчества в методике преподавания русского языка как иностранного**

В русском языке у слова «письмо» существует несколько значений. Во-первых, письмо – это «дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющее фиксировать речь для передачи ее на расстояние, для сохранения ее произведений во времени и т.п.» (Ахманова О.С., 2004, с. 232). Во-вторых, по мнению Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических знаков передавать информацию на расстояние и закреплять ее во времени (Азимов Э.Г., Щукин А.И., 2009, с. 197). Исходя из особенностей данных определений, можно выделить общие характеристики данного явления: письмо – графическая знаковая система, с помощью осуществляется передача информации на расстоянии и сохранение её во времени.

Рассматривая такое явление, как письмо, с методической точки зрения, можно отметить, что письмо - продуктивный вид речевой деятельности, которая обеспечивает передачу мысли в графической форме (Азимов Э.Г., Щукин А.И., 2009, с. 197). Как и устная коммуникация на разных языках, письменная предполагает разницу в логической последовательности изложения информации, обусловленную разницей между грамматическими системами разных языков. Следовательно, при обучении письму как одному из видом речевой деятельности сопряжено с комплексом проблем, вызванных сложностью такого явления, как вербальная коммуникация вообще: овладение данным навыком, помимо овладения системой графики и орфографии, предполагает учёт языковой специфики в структурировании информации, и учитывать национальную специфику логической последовательности изложения информации, а также соблюдать форму организации текста согласно принятым в данном обществе правилам его оформления.

Условно речевую деятельность можно разделить на две составляющие: имитацию и творчество. Такое явление, как творчество, в контекстах различных наук понимается по-разному. В философском словаре «творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» (Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., 1983, с. 670). Творчество представляет собой «возникшую в труде способность человека из доставляемого действительностью материала создать новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям» (Фролова И.Т., 2001, с. 554). В психологическом словаре отмечается, что творчество включает в себя «всякую практическую или теоретическую деятельность человека, в которой возникают новые результаты, в том числе знания, решения, способы действия, материальные продукты» (Мещерякова Б.У., Зинченко В.П., 2003, с. 484). По словам Л.С. Выготского, «творчество существует <…> там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое» (Выготский Л.С., 1997, с. 4).

Анализируя определения, можно отметить, что в психологии определение творчества рассматривается с точки зрения процесса (т.е. тех психолингвистических механизмом, которые и составляют творческий процесс), а в философии – с точки зрения результата действия. В то же время, все определения определяются такими общими компонентами, как: «самостоятельность» и «новый результат».

Самостоятельность, выступая одной из главных способностей и качеств человека, играет ключевую роль в творческой деятельности. В «Современном педагогическом словаре» понятие «самостоятельность» трактуется как «одно из важнейших свойств человека, которое выражается в умении ставить перед собой не только отдельные цели, но и добиваться их достижения собственными силами» (Панов В.Г., 1993, с. 455). С.Л. Рубинштейн считает, что «самостоятельность – существенная особенность воли, содержащая более важную способность – не только сознательно ставить перед собой задачи, цели, но и определять направление своей деятельности» (Рубинштейн С.Л., 1993, с. 637). Самостоятельный человек полностью осознает цели своей деятельности, принимает решения и предпринимает действия для достижения поставленных целей. А.И. Зимняя приводит ещё одно ключевое свойство самостоятельности– корригирование (Зимняя И.А., 1989, с. 97) – то есть, способность человека к самокоррекции и исправлению ошибок.

Поскольку для иностранных студентов создание текстов на русском языке в первую очередь является деятельностью, направленной на субъективный результат, более актуальным становится то определение понятия «творчество», которое указано в психологических словарях.

На наш взгляд, творческая письменная деятельность в методике преподавания РКИ – это самостоятельная деятельность студента, направленная на создание письменных текстов, обладающих субъективным качеством новизны, как с точки зрения содержания, так и с точки зрения стилистических решений, композиции или методов организации мысли.

**1.1.2. Механизмы письменного творчества**

Речепорождение – сложная и цельная система, особенности функционирования которой необходимо учитывать в обучении иностранным языкам. По этой причине для изучения письменного творчества необходимо рассмотреть общий механизм порождения речевого высказывания. В 20 веке этой проблемой занимались многие российские учёные, в первую очередь, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.А. Леонтьев, а также ученые, дополнившие разработанные ими схемы - Т. В. Ахутина А. И. Зимняя, и др. Они предложили разные модели речепорождения, которые будут нами рассмотрены.

Концепция единства процессов мышления и речи впервые была предложена Л.С. Выготским. Он выделяет следующие фазы движения от мысли к слову: 1) «мотив (некая потребность, побуждающая речевую активность); 2) мысль (речевая интенция); 3) внутренняя речь; 4) соотнесение внутренней речи со значениями внешних слов грамматическими конструкциями языка; 5) реализация речи (итоговое оформленное внешне выраженное высказывание)» (Цит. по: Цупикова Е.В., 2015, с.120).

Все дальнейшие модели, разрабатывавшиеся в 1960-1970-х гг. в отечественной психолингвистике, представляют собой развертывание и дальнейшее обоснование схемы, предложенной Л.С. Выготским. Так А. Р. Лурия предлагает в целом схожую схему: 1) мотив; 2) мысль; 3) первичная семантическая запись; 4) этап создания глубинных семантических структур; 5) этап создания поверхностных семантических структур (Цит. по: Цупикова Е.В., 2015, с.121 ).

При сравнении данных схем, можно отметить, что «внутренняя речь», согласно Л.С. Выготскому может быть соотнесена с «первичной семантической записью» в терминах А.Р. Лурии, этап «соотнесения внутренней речи со значениями внешних слов» – с «этапом создания глубинных семантических структур», а этап «выбора грамматических конструкций» – с «созданием поверхностных семантических структур». Следовательно, А.Р. Лурия понимает процесс внутренней речи более широко – и как выбор образов, и как нахождение связей между ними.

С точки зрения А. А. Леонтьева, процесс порождения речи «может быть интерпретирован как последовательность приятия решений или последовательность элементарных действий» (Леонтьев А.А., 1974, с. 79). Исследователь выделяет четыре основные этапа порождения речи: 1) мотив; 2) внутреннее программирование высказывания; 3) лексико-грамматическая реализация внутренней программы; 4) внешняя речь (Леонтьев А.А., 1999, с. 115). По А.А. Леонтьеву, наиболее важным этапом формирования речи по А.А. Леонтьеву является этап формирования внутренней программы высказывания. «Внутреннее программирование высказывания отличается от внутренней речи как процессов программирования неречевых действий и от внутреннего проговаривания» (Там же, с. 115). При порождении отдельного речевого высказывания, программирование заключается в двух взаимосвязанных процессах оперирования с единицами внутреннего кода: предикация и построение порядка единиц, то есть выделение иерархии предикатов (там же, с. 115). Следовательно, с точки зрения А.А. Леонтьева, внутреннее программирование включает в себя и этап создания глубинных семантических структур, и этап создания поверхностных семантических структур с выбором слов по значению и по форме. Можно сказать, что по сравнению с Л.С. Выготским и А.Р. Лурией, в фокусе внимания А.А. Леонтьева оказывается не то, что происходит, а то, как это происходит – то есть на механизмы, алгоритмы.

Эти идеи были развиты другими исследователями, в том числе Т.В. Ахутиной, которая включает в структуру механизма порождения речи три уровня:

1. построение внутриречевого замысла высказывания (смысловое синтаксирование (выбор смыслов) во внутренней речи и семантическое синтаксирование (выбор образов);
2. грамматическое структурирование;
3. перевод широких субъективных смыслов внутренней речи в слова определённого внешнего языка (выбор лексем);
4. создание грамматический схемы предложения (синтаксическое оформление речи);
5. моторное программирование с участием кинетического и слухового анализаторов (Ахутина Т.В., 2007, с. 16).

С точки зрения И.А. Зимней, «процесс речепорождения представляет из себя сложный механизм, где одновременно действуют несколько процессов» (Зимняя И.А., 2001, c. 57). Свою модель речепорождения И.А. Зимняя соотносит с теорией речевой деятельности А.Н. Леонтьева и описывает как состоящую из следующих уровней:

1. мотивационный;
2. ориентировочно-исследовательский (или аналитико-синтетической) этап;
3. исполнительский или реализующий этап действительности.

По мнению И.А. Зимней, процесс речепорождения может быть поделен на три плана:

1. механизм предметно-логического плана высказывания, собственно механизм логики мысли и денотатной соотнесенности, то есть работы с денотатной схемой;
2. механизмы формирования и формулирования мысли, то есть лексико-грамматического оформления, условно называемые механизмами внутреннего оформления высказывания. Этот план включает в себя как операции сравнения, выбора, комбинирования, замены, трансформации структурирования, так и установления предметно смысловых и логических соответствий;
3. механизмы фонационного оформления высказывания, внешнего оформления высказывания (Там же, с. 57-58).

И.А. Зимняя в своих работах уделяет большое внимание этапу мотивации (зарождение замысла до начала его смыслового структурирования), описание которого не представлено в модели Т.В. Ахутиной.

В соответствии с теми аспектами, которые представляют теоретический (и практический) интересы в рамках данного исследования, наибольший интерес представляют этапы, следующие за мотивацией и формированием общего смысла высказывания. Согласно проведенным ранее исследованиям, на этих этапах действуют определённые психофизические механизмы речепорождения: анализ, синтез, оперативная и постоянная память, механизмы слуха, звукообразования и пр.

При этом необходимо отметить, что функционирование данных механизмов при использовании говорящим иностранного языка оказывается сложнее (в том смысле, что перед говорящим встаёт ряд трудностей). Например, при обучении родному языку студент способен удержать в сознании больше количество слов, а также быстрее осмыслить их (в сравнении с началом обучения иностранным языкам). Однако, согласно концепции И.А. Зимней, на ранних этапах обучения иностранному языку студент формулирует мысль сначала на родном языке, а затем переводит его на иностранный (Зимняя И.А., 1991). В процессе обучения, несмотря на дефицит языковых средств, с которым сталкивается учащийся, на стадии формирования мысли или внутренняя речь постепенно начинает использоваться уже иностранным языком. То есть процесс перекодирования субъективных смыслов внутренней речи происходит без обращения к структурам (предикатам и иерархиям) родного языка.

По И.А. Зимней, письменная речь отличается от устной принципиальной развернутостью, синтаксической сложностью и монологичностью (Зимняя И.А., 2001, с. 68). Опираясь на модели И.А. Зимней, далее мы рассмотрим процессы и механизмы, участвующие в осуществлении письменной деятельности (таблица 1).

*Таблица.1*

Модель речепорождения в письменной деятельности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Уровень | Процессы | Механизмы |
| 1 | Мотивационный уровень | Возникновение потребности и коммуникативного намерения | Механизм денотатной соотнесённости (Зимняя, 2001), механизм долговременной памяти |
| 2 | Ориентировочно-исследовательский уровень | Внутреннее оформление высказывания (синтез, анализ, трансформация структурирование, установление предметно-смысловых и логических соответствий) | Механизм вероятностного прогнозирования  (Леонтьев, 1999) |
| 3 | Реализующий уровень | Внешнее письменное оформление высказывания | Механизм оперативной памяти, механизм моторного программирования  (Ахутина, 2007) |

Согласно И.А. Зимней, в письменной деятельности есть три уровня: мотивационный, ориентировочно-исследовательский и реализующий (Зимняя И.А., 2001, с. 57). Соответственно, на каждом уровнем действуют разные процессы и механизмы. Письменная речь начинается с коммуникативного намерения, и в этом процессе основным является действие механизма денотатной соотнесённости: в ходе данного процесса человек извлекает из долговременной памяти образы, соотнося их с объектами реального мира. На ориентировочно-исследовательском уровне работает механизм вероятностного прогнозирования. Вероятностное прогнозирование обусловлено последовательностью событий высказывания и структурами компонентов речи. Механизм вероятностного прогнозирования здесь осуществляется на двух уровнях: на уровне смысла и конкретной реализации. Человек составляет логико-смысловое отношение между объектами, выбирает языковые средства, зависящие от речевого опыта человека, составляет порядок слов, исходя из логико-смыслового отношения, грамматически выстраивает предложение и подбирает нужные словоформы. В последней фазе реализуется письменное оформление высказывания, предполагающее действие механизмов «моторного программирования» (Ахутина Т.В., 2007, с. 16) и оперативной памяти. В ходе действия данного механизма человек извлекает из оперативной памяти высказывания, которые были ранее сформулированы в бывшей фазе, реализует высказывания средствами данного языка.

Таким образом, письменная деятельность представляет собой сложный многокомпонентный процесс, состоящий из разных этапов и механизмов. В методике преподавания РКИ исследование данных процессов связано с созданием письменных текстов, обладающих субъективным качеством новизны, как с точки зрения содержания, так и с точки зрения стилистических решений, композиции или методов организации мысли. На мотивационном и ориентировочно-исследовательской уровнях деятельности, осуществляемую пишущим, действительно можно назвать творческой. В фокус исследовательского внимания, таким образом, попадают следующие аспекты данного процесса: как человек демонстрирует выражающий образ языковыми средствами, как он выполняет свои коммуникативные намерения. В обучении письменной речи необходимо учитывать эту специфику.

**1.2. Коммуникативная компетенция творческой письменной речевой деятельности**

**1.2.1. Компетенция и компетентность**

Понятие «коммуникативная компетенция» является одной из основных категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного. Этот термин сформировался на основе идей Ноама Хомского. В 60-х годах прошлого века он впервые заговорил о лингвистической или языковой компетенции как о способности человека к осуществлению речевой деятельности. Н. Хомский определял языковую компетенцию как «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет виды… поведения» (Хомский Н., 1972, с. 15). Можно отметить, что по Н. Хомскому языковая компетенция – это система языковых знаний и способов их получения. Еще одним важным понятием, предложенным Н. Хомским, является «употребление». По Н. Хомскому, компетенцией является «знание своего языка говорящим», а употребление объясняется как «реальное использование языка в конкретных ситуациях. Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции» (Там же, с. 9)

Следует отметить, что утверждение идей Н. Хомского, и становление генеративной грамматики как одной из лидирующих школ (поскольку другая лидирующая школа - функционалисты) в современном языкознании связывают с общим когнитивным поворотом в науке, связанным с переносом исследовательского фокуса с анализа внешних проявлений каких-либо процессов, их структуры на их внутреннюю составляющую, то есть причины (к примеру, так выглядит оппозиция дескриптивной и генеративной грамматик). Вследствие того, что в западной науке произошёл поворот к когнитивным исследованиям, исследования американских учёных (в частности, идеи Н. Хомского о глубинных и поверхностных структурах) оказывались созвучны идеям Л.С. Выготского и А.Р. Лурии. С другой стороны, можно назвать и другие параллели между развитием русской и в западной научных традиций. Так, например, понимание языковой компетенции и определение языка А. А. Потебни, данные идеи были сформулированы им теоретических работах «Мысль и язык» (1862) и труд «Из записок по русской грамматике», в которых он развивает мысль о том, что «язык развивается не трудами филологов, а средним уровнем народа» (Потебня А.А., 1941, с. 82). Однако из-за разрыва русской и европейской научных традиций сделанные им открытия остались неизвестны западному читателю.

Относительно разницы между этими понятиями компетенции и компетентности или ее отсутствия в отечественной лингвистической литературе существует дискуссия. А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов в «Новом словарь методических терминов и понятий» не разделяют эти понятия, указывая на то, что компетенция это и «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплин» и «способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» (Щукин А.Н., Азимов Э.Г., 2009, с.107).

С этой точкой зрения категорически не согласен А.И. Сурыгин. Исследователь считает такое смешение неприемлемым, поскольку, на его взгляд, компетенция и компетентность – это два разных явления. Начиная с сомнения в необходимости самого понятия «компетентность», которое легко может быть заменено более традиционными терминами «способность», «обученность», «образованность», исследователь настаивает на следующем разделении между «компетенцией» и «компетентностью»: «компетенция – явление («круг вопросов»), а компетентность – свойство, качество личности» (Cурыгин А.И., 2000, с. 50). По мнению А.И. Сурыгина, под компетентностью понимается как способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий. Компетенция – «это содержание образования, которое формирует учащегося компетентность в какой – либо области деятельности» (Там же, с.50).

А.А. Зернецкая указывает, что коммуникативная компетенция, которая представляет собой сложную систему декларативных и процедурных знаний и умений, реализуется в процессе вербальной коммуникации (Зернецкая А.А., 2015). То есть, согласно А.А. Зернецкой, компетенция – это скорее практическая способность, в то время как компетентность представляет собой теоретическое знание.

Наиболее логичными по данной проблеме нам представляются взгляды И.А. Зимней. Как и А.А. Зернецкая, исследовательница начинает свои рассуждения с разделения между «компетенцией» и «употреблением», причем «употребление» трактуется в её работах как «компетенция» в действии (Зимняя И.А., 2004, с. 13). Далее И.А. Зимняя указывает на то, что хотя понятие компетенция до сих пор четко не определено, поле его значений оказывается в целом «ближе понятийному полю «знаю как», чем «знаю что»» (Зимняя И.А., 2004, с. 16). «Основанный на компетенции подход, прежде всего, подчеркивает практическую, действенную сторону», а подход, основанный на компетентности «включает в себе личностные (мотивация, качественно-мотивационно волевые) качества» (Зимняя И.А., 2004, с. 17). В одном из своих более поздних трудом И.А. Зимняя проводит более чёткую границу между понятиями, которые мы рассматриваем, и трактует ««компетенцию» как некий набор умений и способностей, реализуемых практически, в то время как «компетентность» понимается как личное качество человека» (Зимняя И.А., 2010, с. 47). В такой логике, по точному выражению исследовательницы образование мыслится как переход объективного в субъектное

Далее в настоящей работе под терминами «компетенция» и «коммуникативная компетенция» будут подразумеваться предложенные И.А. Зимней определения. Мы будем разделять понятия «компетенции» и «компетентности», причем «компетенция» – это комплекс знаний, умений и навыков, приобретенный в обучении, а компетентность будет пониматься как личное качество субъекта, обладающего набором компетенций, определяющего ее способность к выполнению деятельность на основе сформированной компетенции.

**1.2.2. Иерархия компетенций письменной речи в ее взаимосвязи с навыками и умениями**

Письменная речь, с точки зрения И. А. Зимней, является продуктивной деятельностью, со всеми характерными для нее фазами: мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительской (Зимняя, И.А., 2001). В современной педагогике термин письмо имеет несколько значений. Как отметилось, нас в первую очередь, будет интересовать определение А. Н. Щукина, в котором письмо представляется видом продуктивной речевой деятельности, обеспечивающая выражение мыслей в графической форме (Азимов, Щукин, 2009, с. 97). Следует отметить, что термин «письмо» вмещает в себя и «деятельность» и «необходимые для неё навыки и умения».

В методике обучения иностранным языкам формирование коммуникативной компетенции учащегося понимается как цель обучения (Зимняя И.А., 1989, с. 27). Для учащихся важно владение всеми видами речевой деятельности. Структура коммуникативной компетенции рассматривалась во многих учебных пособиях (Сафонова В.В., 1996; Сурыгин А.И., 2000; Щукин А.Н., 2008). Исследователь А.Н. Щукин предложил целую систему из компонентов коммуникативной компетенции, в которую входят: языковая, речевая, социокультурная, социальная, стратегическая, дискурсивная, предметная и профессиональная компетенции.

А.И. Щукин утверждает, что основной является языковая компетенция, которая является базой формирования всех других компетенций (Щукин А.Н., 2008, с. 17). И.А. Зимняя определяет языковую компетенцию как «знание системы языка, ее функционально-речевых разновидностей, знание правил образования, семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи…» (Зимняя И.А., 1989, с. 125). Иными словами, языковая компетенциясостоит в знании системы языка, его орфографических, морфологических и синтаксических правил в умении верно их применять в процессе речепорождения, как устно, так и письменно (правила когезии).

Речевая компетенция включает в себя следующие компоненты: интенции, ситуации и темы (Сурыгин А.И., 2000, с. 54). В «Новом словаре методических терминов и понятий» отмечается, что «речевая компетенция означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе порождения речи» (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009, с. 240). Речевая компетенция может подразумевает способность использовать язык в речевом акте, формулировать мысль в зависимости от его условий и намерений говорящего. Таким образом, речевая компетенция влияет на то, что как осуществляется речевое действие, а языковая компетенция влияет на то, что насколько речевое действие соответствует нормам и правилам русского языка.

Следует подчеркнуть, что одним из важных компонентом коммуникативной компетенции является дискурсивная компетенция. «Дискурсивная компетенция означает знание правил построения связного устного или письменного сообщения – дискурса, умение строить такое сообщение из отдельных предложений, а также умение понимать сообщения в чужой речи» (Щукин А.Н., 2008, с. 18). Дискурсивная компетенция – это знание различных дискурсов и способность порождать дискурсы в процессе общения. К дискурсивной компетенции, таким образом, относится знание особенностей основных функциональных стилей, их композиционных особенностей и риторических схем. Основным умением необходимым для реализации дискурсивной компетенции является умение планировать текст, выбирать и поддерживать его модальность, владение различными способами развертывания основной мысли.

Необходимо отметить также социокультурную компетенцию, включающую в себя владение общекультурными, страноведческими знаниями, информацией о реалиях страны изучаемого языка, представления об особенностях речевого поведения ее носителей, стереотипах поведения, общих нормах этикета.

Стратегическая компетенциясостоит в способности компенсировать нехватку языковых средств, а также в речевом и социальном опыте в ходе общения. Эта компетенция включает в себя способность угадывать значения незнакомых слов, опираясь на контекст, элементы структуры слова, уже известные учащемуся, способность прогнозировать примерное содержание текста по его названию и жанру, вносить в свою речь поправки, умение перефразировать, используя более простые слова и выражения (Михайлина, 2016, с. 270).

Кроме выделенных компетенций у А.Н. Щукина, современные учёные предлагают разные компоненты коммуникативной компетенции. О.Т. Солтанбекова выделяет четыре основные составляющие – языковую, предметную, прагматическую и текстовую (Солтанбекова О.Т., 2008, с. 42). По мнению данной исследовательницы, языковая компетенция обеспечивает организацию правильных и осмысленных высказываний c помощь языковых средств. Предметная компетенция влияет на содержания высказываний, а прагматическая компетенция даёт соотнесение коммуникативных намерений с интенциями и ситуациями. Текстовая компетенция обеспечивает «порождение различных текстов функционально-стилевой отнесенности и функционально-смысловой типологии, основанное на системе знаний о тексте, его организации и функционировании» (Солтанбекова О.Т., 2005, с. 447). По мнению О.Т. Солтанбековой, основной задачей обучения является создание текстов, который является высшей единицей обучения (Солтанбекова О.Т., 2008, с. 43).

М.В. Стурикова полагает, что языковая, дискурсивно-стилистическая, риторико-прагматическая, этикетно-речевая компетенции входят в коммуникативную компетенцию (Стурикова М.В., 2015, с. 29-30). По М.В. Стуриковой, главным компонентом дискурсивно-стилистической компетенции представляются функциональные стили, т.е. нужно уметь анализировать речевое произведение, строить его в соответствии с конкретной ситуацией и находить подходящий стиль. М.В. Стурикова отмечает, что риторико-прагматическая компетенция требует создания текста в соответствии с целью, ситуацией и установления контакта с адресатом. Необходимо уметь выбрать тему, сформулировать главную мысль и соответствующие аргументы в прагматическом аспекте. Этикетно-речевой компонент обратится к этикетным нормам, национально-культурным особенностям (Там же, с. 29-30).

Несмотря на то, что исследователи используют разные термины, назвающие компоненты коммуникативной компетенции, в сущности они представляются тождественными, поскольку выражают одни и тоже значения (компетенции). Текстовая компетенция по О.Т. Солтабековой и дискурсивная компетенции по А.Н. Щукину имеют сходные определения. А риторико-прагматический компонент по М.В. Стуриковой определяется сходным образом с речевой и прагматической компетенциями по А.Н. Щукину; этикетно-речевая компетенция по М.В. Стуриковой практически совпадает с социокультурной компетенцией по А.Н. Щукину. Представим названия компетенций и их авторы в следующей таблице.

*Таблица 2*

Компоненты коммуникативной компетенций разных авторов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Автор | А.Н. Щукин | М.В. Стурикова | О.Т. Солтанбекова |
| Названия компетенций | языковая | языковая | языковая |
| речевая | - | - |
| Прагматическая (социальная) | риторико-прагматическая | прагматическая |
| социокультурная | этикетно-речевая | *-* |
| дискурсивная | дискурсивно-стилистическая | текстовая |
| стратегическая | - | - |
| предметная | - | предметная |
| профессиональная | - | - |

Отметим, что все упомянутые выше исследователи выделяют языковую компетенцию и прагматическую; также все учёные признают существование отдельной компетенции, отвечающей за организацию текста и его дискурсивную организацию, с той только разницей, что О.Т. Солтанбекова полагает более целесообразным в данном случае говорить о типах текста и нормах его оформления, а саму «дискурсивность» соединяет с «прагматической компетенцией».

В связи с разными определениями понятия, коммуникативная компетенция представляет собой сложное многокомпонентное целое, подразумевающее существование различных составляющих. С точки зрения, М.В. Стурикова «коммуникативную компетенцию» – «способность обучаемого к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом <…> а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки; достигать результатов посредством речи» (Стурикова М.В., 2015, с. 28). Кроме языковых средств, М.В. Стурикова обращает внимание на невербальные средства. М.В. Стурикова не выделяет отдельную речевую компетенцию, вместо неё исследовательница используется понятие этикетно-речевой компетенции, так как, по её мнению, этикетно-речевая компетенция отвечает за нормативность и выразительность речи, что не только требует правильности, точности, уместности, но и ясности, логичности употребления речи (Стурикова М.В., 2015, с. 29-30). При этом М.В. Стурикова делает акцент на более узком, конкретном компоненте – этикете, который необходим не только в бытовом общении, но и в профессиональной деятельности. Таким образом, М.В. Стурикова включает в этикетно-речевую профессиональную компетенцию, в риторико-прагматическую и стратегическую, а языковую объединяет с предметной.

Из структуры нашей таблице также следует, что в работе О.Т. Солтабековой не выделяется отдельных понятий речевой и социокультурной компетенций, так как она рассматривает коммуникативную компетенцию в аспекте конкретного высказывания, не учитывая внешние факторы (национально-культурная специфика, социальное поведение). Согласно точке зрения Д.И. Изаренкова, О.Т. Солтабековой отмечает, что языковая, предметная и прагматическая компетенции соответственно отвечают за грамматически правильное формирование высказывания, содержание (предмет) высказывания и коммуникативные намерения, условия общения (Солтабекова О.Т., 2008, с. 42). Добавляя в свою концепцию также понятие текстовой компетенции, она считает, что эти четыре компетенции являются наиболее существенными. Все остальные в том или ином объёме включаются в них.

А.Н. Щукин отдельно выделяет профессиональную компетенцию, несмотря на её близость к предметной компетенции, так как для него профессиональная сфера содержит в себе отдельный комплекс правил, этики поведения (например, кодекс врачей), специальные выражения, термины и обороты, а зачастую и девиацию (например, моряки произносят не кОмпас, а КомпАс, меняя ударение) (Щукин А.Н., 2008, с. 19).

В письменной речевой деятельности все компетенции должны опираться на механизмы порождения речи. Следовательно, для того, чтобы составить свой тот список компетенций, который будет важен для данной работы, необходимо проанализировать их на данное соответствие (таблица 3).

*Таблица. 3*

Компетенции в письменной деятельности

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Уровень | Процессы | Механизмы и операции | Компетенции |
| 1 | Мотивационый уровень | Возникновение потребности и коммуникативного намерения | Механизм денотатной соотнесённости [Зимняя, 2001], механизм долговременной памяти. | Социокультурная компетенция |
| 2 | Ориентировочно-исследовательский уровень | Выбор «смыслов» (семантика) | механизм вероятностного прогнозирования  [Леонтьев, 1999] | Речевая компетенция |
| Смысловое построение, выбор грамматических форм | Языковая компетенция |
| Синтаксическое и логическое структурирование речи (актуальное членение) | Стратегическая компетенция |
| 3 | Реализующий уровень | Внешнее, письменное оформление высказывания. | Механизм оперативной памяти, механизм моторного программирования  [Ахутина, 2007] | Дискурсивная компетенция |

Письменная деятельность, как любая деятельность, начинается с мотивации, потребности и коммуникативного намерения. Этот этап требует верного выбора слова в соответствии с замыслом с помощью механизмов денотатной соотнесённости и долговременной памяти. Для реализации данных механизмов необходимо учитывать культурные компоненты (культурные ценности и особенности). Этап осуществления коммуникативного намерения (ориентировочно-исследовательский уровень) разделён на три процесса: выбор смыслов, смысловое построение и грамматическое структурирование. На этом этапе приоритетными являются речевая, языковая и стратегическая компетенции. На этапе смыслового построения необходимо знание морфологических, лексических и синтаксических правил, умение употреблять их в соответствии с семантикой высказываний в рамках той или иной ситуации общения. Далее, так как учащийся должен уметь компенсировать недостатки своего языкового употребления, уметь изменять композиционно-смысловую структуру текста в процессе его создания, на этапе грамматического структурирования стратегическая компетенция играет ключевую роль. Следует отметить, что на данном уровне реализуется творчество, которое представляется самостоятельной, индивидуальной деятельностью обучающегося. На реализующем уровне дискурсивная компетенция играет важную роль. Учащийся должен знать основные характеристики функционального стиля, требованные в данном речевом общении, знать его структурные особенности, создавать смысловой целостно текст из разных предложений.

Итак, состав компетенций, выбранных в качестве теоретической основы данной работы, состоит из социокультурной (включающей в себя предметную и профессиональную как составные части), речевой, языковой, стратегической и дискурсивной компетенций.

Так как цель обучения иностранным языкам – формирование способности осуществлять коммуникацию в устном или письменном вариантах общения, в соответствии с содержанием обучения, исследователи выделяют процессуальный аспект – сложное единство, в которое входят знания, навыки, умения, формирование, корректировки и развитие которых связано с психологическими установками, личностными качествами и другими особенностями учащихся. Но только знания, навыки и умения – это база в структуре любой компетенции (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006, с. 123).

Умение – это предпосылка осуществления любой деятельности человека. Знание представляет собой результат сознательного изучения языка, а навыки – опыт практического использования языка в речи (Беляев Б.В., 1965, с. 27). Это мнение поддерживает А.Н. Щукин, который пишет о том, что если объект обучения – речь, то объект усвоения – навыки; если объект обучения – речевая деятельность, то объект усвоения – умения (Щукин А.Н., 2003, с. 125).

А.А. Леонтьев отмечает, что навыки – это «складывание речевых механизмом», а умение – это «использование данных механизмов для различных целей» (цит. по: Алексеева М.М., Яшина В.И., 2000, с. 14). Похожая трактовка у Е.И. Пассова, который предполагает, что «речевая деятельность – умения, навык – это единица умения» (Пассов Е.И., 2010, с. 125). Речевое умение – особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков. «С позиции теории деятельности навык определяют как способность осуществлять способ выполнения действия по оптимальным параметрам, в то время как умение есть способность осуществлять действие по оптимальным параметрам этого действия» (Щукин А.Н., 2003, с. 129). Следовательно, речевое умение есть способность учащегося участвовать в различных видах речевой деятельности с использованием приобретенных знаний и сформированных навыков.

В работах разных исследователей выделяется различное количество умений. С.Ф. Шатилов определяет коммуникативное умение как владение разными видами речевой деятельности, он выделяет четыре вида коммуникативных умений (умения говорить, читать, писать и аудировать) (цит. по: Московкин Л.В., 2020, с. 14). По мнению Е.И. Пассова, речевые умения – это «способность управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения» (Пассов Е.И., 2010, с. 130). Он подробно рассматривает умения, необходимые для устной коммуникации (речевые умения, связанные с говорением и аудированием как видам речевой деятельности; умения речевого этикета; умения невербального общения; умение общаться в различных организационных формах общения; умения общаться на разных уровнях) и письменного общения (Там же). Автор указывает, что такое деление условно, поскольку умения, необходимые для устного и письменного общения выступают в комплексе в реальном общении. Можно отметить, что С.Ф. Шатилов определяет умения с точки зрения разных стратегий речевой деятельности, а Е.И. Пассов обращает внимание на выбор компетенций от ситуации общения. Таким образом, в целом позиции С.Ф. Шатилова и Е.И. Пассова не противоречат друг другу, поскольку речевая деятельность – это процесс, в котором решаются разные коммуникативные задачи, определённые ситуацией. Вследствие этого умения разделяются на четыре вида речевой деятельности (письмо, чтение, говорение, аудирование), разделены в зависимости от ситуаций применения.

Далее будем рассматривать в письменной речи речевые умения в соответствии с моделью речепорождения (таб. 4). На мотивационном уровне учащиеся должны уметь ориентироваться в ситуации и содержании общения, то есть осознать свое коммуникативное намерение и прогнозировать речь; на ориентировочно-исследовательском уровне можно выделить три этапа, в соответствии с которыми требуется уметь: определить основной смысл и тему высказывания, образ предмета высказывания; умение правильно выбрать лексику, синтаксические конструкции. На реализующем уровне необходимо уметь создать текст с логическим ходом развития мысли, уметь выбрать тип речи (стиль и жанр) в соответствии с коммуникативной ситуацией.

*Таблица.4*

**Компетенции и умения в письменной речи**

|  |  |
| --- | --- |
| **Компетенции** | **Умения** |
| **Социокультурная** | Умение ориентирования в ситуации и содержании общения |
| **Речевая** | Умение определить основной смысл, тему и образ предмета высказывания |
| **Языковая** | Умение правильно организовать лексико-синтаксическое оформление речи |
| **Стратегическая** | Умение построить свою речь в соответствии с целью и учетом ситуации речевого взаимодействия; |
| **Дискурсивная** | Умение оформить текст в соответствии с жанровыми и стилистическими требованиями |

Итак, для формирования коммуникативной компетенции в письменной речи нужно развивать и совершенствовать умения в соответствии с этапами речепорождения на основе приобретённых знаний и навыков.

**1.3. Письменный научный дискурс как система взаимосвязанных речевых жанров**

**1.3.1 Взаимозависимость стратегических и стилистических характеристик жанров**

Дискурс и текст не являются тождественными понятиями. Е.А. Бочарникова отмечает, что понятия «дискурс» и «текст» приобретают различные значения по мере развития теории коммуникации, социолингвистики, психолингвистики, становлением когнитивной парадигмы, хотя изначально значения этих терминов были тождественны (Бочарникова Е.А., 2010, с. 51). По мнению А. Ю. Попова, отличия дискурса и текста состоят в том, что дискурс – такой тип речевой деятельности, который направлен на появление реакции собеседника, в живой аудитории, тогда как текст ориентирован на абстрактную аудиторию, реакция которой факультативна (Попов А.Ю., 2001, с. 132). Таким образом, исследователь, анализирующий «дискурс», заинтересован в анализе не просто текста как определенным образом организованного единства, но и условий его бытования, восприятия.

Несмотря на множество определений такого термина, как «дискурса» и различных подходов к определению соотношения «дискурса» и «текста», можно признать наиболее авторитетной следующую дифференциацию: «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающемся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» (Кубрякова Е.С., Александрова О.В., 1997, с. 19-20), так как «дискурс – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами…» (Арутюнова Н.Д., 1990, с. 136). Схожую трактовку приводит А.А. Кибрик, по мнению которого дискурс представляет собой «единство процесса языковой деятельности и ее результата, то есть текста. Дискурс включает в себя текст как составную часть» (Кибрик А.А., 2003, с. 4). С точки зрения данных исследователей, фокус внимания которых был сосредоточен на когнитивном аспекте речевой деятельности, дискурс непосредственно связан с конкретной речевой ситуацией, в отличие от текста, следовательно, дискурс оказывается не просто «шире» текста: его характеристики существенно отличаются от характеристики текста, так как «фокус внимания» исследователя смещён с анализа письменного продукта на внимание к процессу получения адресатом информации, процессам понимания и усвоения.

Существуют несколько типологий дискурса. Т.Н. Хомутова считает, что дискурс – «процесс сопряжения коммуникативных деятельностей представителей определенного социума» (Хомутова Т.Н., 2014, с. 16). Т.Н. Хомутова предлагает типологию дискурса, которая включает в себя когнитивный (знания), социальный (социальное пространство), языковой и культурный сектора, в каждом секторе имеются некоторые разновидности (Там же).

Другая типология была составлена В.И. Карасиком. С социолингвистической позиции В.И. Карасик выделяет персональный (личностно-ориентированный) и институциональный (современный социум) типы дискурса (Карасик В.И., 2002, с. 193). В персональном дискурсе участвуют коммуниканты, которые хорошо знакомы друг с другом, их сферы общения представлены обходными повседневными темами, ситуациями бытового общения. Институциональный дискурс рассматривается с позиций принадлежности участников к той или иной социальной группе (социуму) или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации. Институциональный дискурс включает в себя такие виды, как политический, административный, юридический, педагогический, научный, медицинский, научный и другие виды. В.И. Карасик отмечает, что институциональный дискурс строиться по определенному шаблону, но степень трафаретности различных типов и жанров этого дискурс различна (Там же, с. 193-200). С точки зрения прагмалингвистического основания (коммуникативной тональности), он выделяет «серьезный, несерьезный, ритуальный, неритуальный, информативный, фасцинативный (этико-эстетический), фатический (контактоустанавливающий), нефатический, прямой, непрямой виды дискурса» (Там же). Непрямое общение представляет собой «содержательно осложненную коммуникацию, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственное высказывание, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата» (Дементьев В.В., 2006, с. 5). В.И. Карасик считает, что эти противопоставленные параметры общения дополняют и уточняют персональный и институциональный типы дискурса. Степень ритуальности и стереотипности в институциональном дискурсе зависит от конкретного типа дискурса: в религиозном дискурсе она наиболее высока, в научном дискурсе степень ритуальности в меньшей степени ограничивает реализацию замысла автора (Карасик В.И., 2002, с. 195).

С этих позиций научный дискурс является институциональным, следовательно, он характеризуется такими качествами, как серьезность, не-фасцинативность (научный текст не обладает признаками художественного стиля речи), в средней степени ритуальность, информативность, ориентация на прямое общение (научный текст не предполагает наличия скрытого смысла, намеков, подтекста, т.к. стремится к однозначности).

Для того, чтобы определить конкретные характеристики разных жанров научного дискурса, необходимо обратиться к понятию речевого жанра.

Термин «жанр» употребляется не только применительно к типам литературного текста, но также при описании произведений других видов искусств. Проблеме жанров речи посвящено большое количество трудов ряда лингвистов (А. Вежбицкой, Н.Д. Арутюновой, В.В. Дементьева, М.Н. Кожиной, К.Ф. Седова, Т.В. Шмелевой и др.). Теория речевого жанра (далее РЖ) впервые была предложена М.М. Бахтиным, который полагал, что РЖ – относительно устойчивые типы высказываний; тематическое содержание, стиль и композиционное построение создают единое целое высказывание и определяют специфику данного жанра (Бахтин М.М., 1996, с. 159-160). В настоящее время существуют разные подходы к определению речевого жанра:

1. Жанроведческий подход. «РЖ – речевое произведение, обладающее устойчивыми, повторяющимися сущностными (содержательными) и формальными признаками (Барнет В., 1985, с. 80).
2. Прагматический подход. «РЖ – стереотип речевого поведения, тип высказывания, возникающий как функция устойчивого, повторяющегося сочетания типовых значений параметров коммуникативного ситуации» (Долинин К.А., 1999, с. 8). «РЖ – вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» (Дементьев В.В., Седов К.Ф., 1998, с. 6).
3. Когнитивный подход. «РЖ – типическая модель порождения текста в типичных ситуациях (Дементьев В.В., 1998, с. 22); «РЖ – сценарий, фрейм, который присутствует в сознании языковой личности как руководство в ее речевом поведении» (Горелов Е.А., Седов К.Ф., 1998, с. 146).

Приведённые выше определения показывают, что речевой жанр – понятие, используемое различными лингвистическими дисциплинами. Поскольку дискурс (понимаемый как деятельность, процесс) основан на использовании и создании текста (результат, объект), представляется целесообразным сам по себе речевой жанр представляется целесообразно рассмотреть как объект с прагматической точки зрения, тогда как процесс обучения созданию текстов в этом жанре – с когнитивных позиций. Когнитивный аспект будут рассмотрены в следующем главе, необходимо подвести итоги, связанные с прагмалингвистическими характеристиками:

1. Речевые жанры научного письменного учебного типа можно разделить на две группы: первичные и вторичные, критерием деления является производность источника (основан ли рассматриваемый жанр на переработке написанного ранее текста). Вторичные речевые жанры (такими, как реферат, аннотация, рецензия, обзор) являются менее самостоятельными по сравнению с первичными речевыми жанрами (такими, как статья, курсовая работа, диссертация).
2. Согласно характеристикам РЖ, выявленным К.А. Долининым, к обязательным параметрам описания любого речевого жанра относятся: 1) адресант (статус, роли, действия, цель, картина мира и др.); 2) адресат; 3) наблюдатель; 4) референтная ситуация; 5) канал связи; 6) общий контекст деятельности; 7) время, место и окружающая обстановка (Долинин К.А., 1999, с. 72).
3. Т.В. Шмелева предлагает похожее описание РЖ. Рассматривая жанр как особую модель, она выделяет семь жанрообразующих признаков РЖ: 1) коммуникативную цель; 2) образ автора; 3) образ адресата; 4) образ прошлого; 5) образ будущего; 6) диктумное (событийное) содержание; 7) языковое воплощение РЖ» (Шмелева Т.В., 1997). Так как описание параметров РЖ по Т.В. Шмелевой не противоречит другим классификациям и является наиболее полным перечнем характеристик, изучаемого феномена, представляется возможным далее вести описание изучаемого материала именно с данных теоретических позиций с тем отличием, что параметр «языковое воплощение» (в данном случае – характерные черты научного стиля речи) представляется целесообразнее не выносить отдельно, но разделить на следующие компоненты:
4. коммуникативная цель. Первичные учебные речевые жанры: выразить авторскую точку зрения, сформулировать идею, доказать ее, опровергнуть неверную точку зрения; вторичные учебные речевые жанры: переработать информацию в источнике, логично изложить эту информацию, показать понимание и усвоение теорий и идей;
5. образ автора максимально обезличен, что выражается соответствующими формами, конструкциями и стандартными оборотами, принятыми в научном стиле речи;
6. массовый адресат, ограниченный по профессиональному признаку;
7. образ прошлого речевого жанра: исторически жанры научного стиля речи производны от схоластических трактатов, в силу этого в них сохраняется некоторая ритуализованность и почтение к авторитетным именам, а также логика доказательства или опровержения тезиса;
8. образ будущего речевого жанра: ориентация на то, что разрабатываемая идея будет развита другими исследователями, вследствие чего можно выделить установку на максимально ясное, недвусмысленное, четкое изложение результатов, для чего автор прибегает к статистике, таблицами и другим способам формализации информации и наглядной подачи;
9. диктумное содержание – теории и идеи ученых, вследствие чего в научном тексте используется терминология как категоризующий аппарат и предмет исследования параметров.

**1.3.2. Структурная и стратегическая обусловленность модели речевого жанра аннотации спецификой научной статьи**

Аннотация – это наименование речевого жанра, который сопутствует научной статье и предваряет её, в научной литературе существует спор о самостоятельности аннотации (Бузальская Е.В., 2020, с. 3) как речевого жанра.

Жанр аннотации – сравнительно молодой, ему не более 60 лет; появление аннотации обусловлено спецификой развития печати и требованием удобства чтения, так как в связи с развитием технологий скорость потребления информации постоянно возрастала. Далее благодаря появлению сети Интернет существование жанра аннотации стало обязательным в целях размещения статей в различных наукометрических базах.

Согласно данным ГОСТ 7.9-95 в разделе общих требований к аннотации отмечается: «аннотация – краткая характеристика документа с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей» (ГОСТ 7.9-95 (ИСО 214-76), 2001, с. 4]. В данном официальном документе описана только общая черта жанра аннотации без подробного раскрытия его специфики. Данное упущение оказывается значимым особенно для иностранных обучающихся, так как не зная характеристики, параметров данного жанра и алгоритмов построения аннотации, они затрудняются создавать аннотации в научном общении.

Такое свойство, как первичность/вторичность речевого жанра, необходимо учесть в рамках данной работы, поскольку различные свойства определяют речевые стратегии и соответствующие операции в построении жанра. Первичные речевые жанры предполагают получение нового исследовательского результата, завершающегося порождением оригинального текста. В оппозиции к первичным речевым жанрам встают вторичные, возникшие в результате вторичного осмысления информации, извлеченной из исходного текста; данный процесс сопровождался компрессией, оценкой, критическим осмыслением и другими операциями. На основе переработки (анализа, отбора, синтеза, сжатия, построения речевой ткани нового текста т.д.) первичной научной статьи, аннотация является вторичным речевым жанром.

Проблем жанра аннотации началась изучаться многими современными российскими и зарубежными исследователями со второй половины 20 века; в числе учёных, работавших над данной проблемой, можно назвать: американских исследователей Н. Грейц (N.Graets, 1985), Дж.M. Суэйлс (John M. Swales, 1990), K. Хайленд (К.Highland, 2000), К.Б. Фик (John M. Swales, Christine B. Feak, 2009), российских О.Л. Добрынина (Добрынина О.Л., 2015), П.Г. Осминин (Осминин П.Г., 2016), Т.А.Ковалева, И.В. Ильина (Ковалева Т.А., Ильина И.В., 2016), В.М. Ерёмина (Ерёмина В.М., 2016), О.М. Силкина (Силкина О.М., 2018; 2019), М.В. Ерещенко, Е.А. Мишнева, Н.О. Радионова (Ерещенко М.В., Мишнева Е.А., Радионова Н. О., 2017), Е.В. Бузальская (Бузальская Е.В., 2020).

Н. Грейц определил особенности употребления языка в аннотациях, которые пишутся на английском языке, и предложил рассматривать их структуру состоящей из четырех компонентов: постановки проблемы (Problem), методов (Method), результатов (Results) и заключения (Conclusions) (Цит. по: Дж.M. Суэйлс, 1990, с. 181). Другой исследователь, К. Хайлэнд, на основе модели IMRD (включающей введение (Introduction), методы (Methods), результаты (Results), выводы (Discussion), разработал модель, состоящую из 5 компонентов: введения, цели, методов, результатов, выводов (Цит. по: Хомутова Т.Н., Силкина О.М., 2018, с. 26). Далее Дж.M. Суэйз и К.Б. Фик рассматривали аннотацию к научной статье в аспектах её языковых особенностей, метода сжатия, структурирования (Цит. по: Силкина О.М. 2019, с. 85).

Общий алгоритм и основные компоненты формальной модели аннотирования научно-технических текстов на русском языке разрабатывались П.Г. Осмининым разрабатывались общий алгоритм и основные компоненты формальной модели аннотирования (Осминин П.Г., 2016). Т.А. Ковалева, И.В. Ильина исследовали написание аннотации к научной статье на русском и английском языках. По их мнению, основные компоненты аннотации представляют собой пять частей: актуальность, постановку проблемы, пути решения проблемы, результаты и вывод (Ковалева Т.А., Ильина И.В., 2016). Похожая структура аннотации была предложена М.В. Ерещенко, Е.А. Мишневой, Н.О. Радионовой в своих работе (Ерещенко М.В., Мишнева Е.А., Радионова Н.О, 2017). Помимо этого, О.М. Силкина предлагала рассматривать аннотацию как жанр научного дискурса, а также предприняла анализ лингвостилистических (композиционных, лексических, грамматических и стилистических) особенностей аннотации (Силкина О.М., 2018). Также О.М. Силкина провела контрастивный анализ на английском, немецком, русском языка, исследуя о закономерности в структурах научной аннотации (Силкина О.М., 2019).

Однако, структура аннотации изменчива, что обусловлено конкретными требованиями к аннотации, выдвигаемыми научным журналом. В целях изучения конкретных реализаций общей модели аннотации к научной статье, было выбрано 50 аннотаций из пяти современных научных журналов, входящих в список рекомендованных ВАК изданий в 2019-2020 годах: «Вопросы языкознания», «Вестник СПбГУ», «Филологические науки, вопросы теории и практики», «Вестник Московского государственного университета, Серия Лингвистика», «Вестник Московского государственного областного университет».

Получаемая статистика показывает о том, что модель аннотации к научной статье состоит из двух частей: содержательное и методологическое основание. Содержательное основание включает в себя три компонента: проблему, которая рассматривается в статье; актуальность данной работы; результаты/выводы, полученные в научной статье. В методологическое основание входят всего четырех компонента: цель, методы, материалы/испытуемые, теоретическая/практическая значимость (Табл.5, Табл.6)

*Таблица 5.*

Содержательное основание аннотации к научной статье

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Название научного журнала | Компоненты | | | |
| Постановка проблемы | Актуальность | Результаты/  выводы | Результаты в виде тезиса |
| Вопросы языкознания | 4 | 0 | 7 | 1 |
| Вестник СПбГУ | 0 | 3 | 10 | 2 |
| Филологические науки | 1 | 2 | 8 | 2 |
| Вестник МГУ | 1 | 1 | 10 | 3 |
| Вестник МГОУ | 0 | 0 | 10 | 1 |
| Итоги | 6 (12%) | 6 (12%) | 45 (90%) | 9 (18%) |

*Таблица 6.*

Методологическое основание аннотации к научной статье

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Название научного журнала | Компоненты | | | |
| Цель | Методы | Материалы/  испытуемые | Теоретическая/практическая значимость |
| Вопросы языкознания | 9 (в том числе 2 имплицитные формулировки) | 1 | 3 | 1 |
| Вестник СПбГУ | 9 | 6 (в том числе 1 имплицитная формулировка) | 6 | 3 |
| Филологические науки | 10 | 4 (в том числе 3 имплицитных формулировки) | 4 | 3 |
| Вестник МГУ | 9 (в том числе 1 имплицитная формулировка) | 4 | 5 | 3 |
| Вестник МГОУ | 10 | 10 | 5 | 10 |
| итоги | 47 (94%)  (в том числе 3 имплицитных формулировки) | 25 (50%)  (в том числе 4 имплицитной формулировки) | 23 (46%) | 20 (40%) |

Наиболее частотным компонентом является отражение цели исследования (94%), за ними по частотности следуют результаты (90%), затем указание на методы (50%), материал исследования (46%), теоретическую и практическую значимости (40%).

Большинство целей сформулировано эксплицитно, например: «*целью работы является…*», «*в статье рассматривается семантика устойчивых словосочетаний…*». Авторами рассмотренных аннотаций применяется также имплицитный способ формулировки цели: «*В центре внимания проблема дистрибуции сочетания то что, а именно неравномерное предпочтение <…>, обнаруженное в предыдущих исследованиях и призванное отражать динамику распространения то что*».

Зачастую формулировки имплицитно отражают описание компонентов аннотации в связи с необходимостью уместить весь объем информации в текст небольшого размера. Например, методы исследования авторы описывают следующим образом: «*с позиции коммуникативной установки выделяются баллады ассимилятивной направленности*», «*она выявляется путём сравнения лексической системы арго с лексической системой кодифицированного языка».*

На основании результатов анализа и данных, приведённых в ряде исследований (Добрынина О.Л, 2015; Ковалева Т.А., Ильина И.В., 2016; Ерещенко М.В, Мишнева Е.А., Радионова Н.О., 2017), можно предположить, что базовая модель аннотации к научной статье включает в себя следующие последовательные компоненты: цель, методы, материалы, результаты исследования, теоретическую/практическую значимость, которые последовательно располагаются в данном порядке.

В качестве жанра научного стиля аннотация обладает рядом языковых особенностей:

1. на лексическом уровне в аннотации характеризуется:
2. высокая терминированностью (в качестве примера можно привести лингвистические термины): термин в лингвистики: *семантика, лингвокультурология, прагматика, генитив, имперфективация, метапрагматика и др.;*
3. употреблением союзов и союзных слов, которые является выражением причинно-следственных отношений между фактами: *поэтому, поскольку, вследствие;*
4. эмоционально-оценочные лексики не были обнаружены.
5. морфологические особенности: глаголы чаще всего используются в форме настоящего времени несовершенного вида («*автор обращается к Национальному корпусу русского языка …*», «*анализ показывает, что…*», «*исследование позволяет дополнить существующие представления*…»);
6. на синтаксическом уровне используются:
7. различные элементы, выражающие логическую структуру научного текста. Например: вводные слова «*во-первых», «во-вторых»*,используются при формулировании хода исследования; «*таким образом*» используется в описании результатов исследования; «*с одной стороны, с другой стороны*» для введения различных аспектов исследования или точек зрения на изучаемый объект; «*в частности*», «*в том числ*е», *«поэтому», «поскольку», «вследствие»* для дополнения;
8. наиболее употребительные языковые клише научного стиля часто встречаемые, перечислены в следующей таблице (таб.7):

*Таблица 7.*

Клише, употребляющие в модели аннотации

|  |  |
| --- | --- |
| Компонент  модели аннотации | Примеры: |
| Цель | *Целью предлагаемой статьи является…;*  *Цель статьи/работы - …;*  *Настоящее исследование ставит целью …;*  *Чтобы изучить…* |
| Методы | *Были использованы такие методы исследования, как…;*  *Анализ с использованием таких методов, как…;*  *В работе были использованы следующие методы исследования: …;*  *На основе...методов проанализированы …* |
| Материалы | *Исследование, проведённое на материале…;*  *Основным материалом исследования служат…; Материалом для анализа послужил...* |
| Результаты | *В результате был выявлен/получен …;*  *Сделан вывод о том, что…;*  *Анализ показал/позволил, что…;*  *Основной вывод: …;*  *Делается вывод о том, что…;*  *Результаты свидетельствуют / показали, что…;*  *Наше исследование демонстрирует, что…;*  *В результате обосновывается…;*  *Анализ позволил прийти к следующему заключению:...* |
| Теоретическая/  практическая значимость | *Теоретическая/практическая значимость определяется…;*  *Проведённое исследование дополняет…;*  *Теоретическая/практическая значимость состоит в пополнении…;*  *Данная работа может рассматриваться как часть…;*  *Полученные результаты обеспечивают …;*  *Изучение …раскрывает новые смысли и области применения, способствующие …;*  *В будущем результаты проведённого анализа могут быть полезны в практике…* |

1. в рассмотренном материале широко представлено употребление односоставных простых предложений, осложнённых простых предложений с причастиями и сложноподчиненных изъяснительных предложений: *«затрагивается вопрос соотношения смыслов и их конституентов для успешного взаимопонимания*», «*Поле было структурировано на микрополя, объединённые по тематическому признаку*», «*Выдвигается предположение о том, что стиль объединяет все компоненты бренда в единое целое и потому узнаваем во всех его проявлениях*»;
2. употребление безличных предложений, пассивных конструкций: «*рассматривается проблема интерпретации…*», «*был сделан вывод, что…*», «*нам удалось установить вероятный источник переводов…*».

По результатам проведённого исследования, можно сделать вывод о том, что аннотация к научной статье – вторичный жанр научного дискурса, целью которого является краткое, объективное и исчерпывающее изложение основных результатов, изложенных в статье. В связи с этим, в аннотации не содержится эмоциональной оценки, распространенных определений и подробной аргументации. Смысловая точность аннотации связана с высокой терминированностью; союзы, вводные конструкции и речевые клише выстраивают определенную логическую структуру аннотации. Для этого жанра также характерно употребление односоставных неопределенно-личных и безличных предложений; простых предложений, осложнённых причастиями и причастными оборотами; пассивных конструкций для выражения объективности, обобщённости и точности.

**1.4 Методика обучения письменной речи**

**1.4.1. Обучение жанрам письменного учебного дискурса**

В каждой сфере коммуникации используются особые жанры, сформированные и функционирующие в специфических коммуникативных условиях; данные жанры объединяются в стили, соответствующие коммуникативной задаче. Задачей научного стиля является обеспечивает получение и сохранение научных объективных знаний о действительности. Согласно М.Н. Кожиной, «научный стиль представляет научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания, отражается теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлечение от конкретного и случайного, логическая доказательность и последовательность изложения» (Кожина М.Н., 2003, с. 242). Следовательно, по её определению основными чертами научного стиля являются: смысловая точность, скрытая эмоциональность, объективность изложения и строгость.

Основная функция научных текстов – «накопление и хранение знаний, получение нового знания и его распространение среди членов языкового сообщества, передача научной информации и общение занятых в сфере науки людей» (Скорикова Т.П., 2016, с. 153), в связи с чем научный стиль обладает определенными лексическими и синтаксическими особенностями.

На лексическом уровне, в научных текстах употребляются: 1) точные и однозначные термины (высокая терминированность), в качестве примера можно привести лингвистические термины:  *синоним, фонема, морфем, грамматика, фонетика, лексикология, морфология;* 2) слова с абстрактным прямым значением, такие как *значением, характеристика, эксперимент, функция, познание, фактор, парадигма, валентность, структура*; 3) ограниченно эмоционально-оценочные лексики, которые ориентируются на экспрессию в научно-популярном подстиле; 4) различные рода клише: *состоит из…, заключает в себя…, входит в …, характерно для*...; 5) большинство существительных представлено отглагольными существительными, например: *формирование, увеличение, разработка, вовлечение, обозначение, реализация* (Прохорова К.В., 1998, с. 2-4).

На синтаксическом уровне используются: 1) сложные предложения, особенно сложноподчиненные, поскольку придаточные предложения наиболее ясно и логично выражают признаковую связь (причинно-следственную, условную); 2) простые осложнённые предложения с причастными и деепричастными оборотами. Обособленные обороты, которые по смыслу эквиваленты придаточному, но при этом более экономны в плане речевых действий; 3) различные элементы, на языковом уровне формирующие логическую структуру научного текста: вводные слова *(во-первых, во-вторых, следовательно, таким образом),* союзы, синтаксические сверхфразовые единства.

Анализ методической литературы, посвященной данной теме позволяет выделить несколько типов программ обучения.

1. Обучающие научному стилю речи в аспекте лингвостилистики. Данный подход выражается в том, что в процессе обучения созданию научных текстом ставить задача сформировать у учащихся представление о лингвистических особенностях научного стиля, природе научного текста и его смысловой структуре с учетом устойчивых стилистических черт научной речи (Скорикова Т.П., 2016, с. 155). «Лингвостилистическая компетенция предполагает развитие способностей студентов в соответствии с национально-культурными особенностями стилистической системы русского языка» (Хэ Юй, 2019, с. 272). В связи с ведущим принципом (связь лексики, грамматики и стилистики) обучения письменной научной речи, автором выбраны два направления упражнений (Там же). Аналогичное исследование было проведено О.Л. Добрининой, работа которой посвящена типическим лексическим, грамматическим и стилистическим ошибкам в англоязычных аннотациях (Добринина О.Л., 2015).
2. Строящие обучение исходя из чтения научных текстов с последующим изложением с опорой на выделенные основные фрагменты. Например, с точки зрения З.М. Шадже, при чтении первоисточника необходимо выделять ключевые фрагменты, по которым составляется план исходного текста. Затем нужно искать ключевые слова каждого абзаца, прорабатывать содержание каждого абзаца, применяя принцип компрессии. Наконец, на основании отобранных фрагментов и опорных единиц, создать вторичный текст (Шадже З.М., 2017). При чтении исходного текста для аннотирования необходимо в первую очередь определить ключевые слова, ознакомиться со структурой аннотации, затем вычленить слова-связки для объединения частей аннотации и выполнить задание (Новосёлов М.Н., Новосёлова С.Н, 2017, с. 215).
3. Предлагающие обратить внимание на изучение синтаксических конструкций научного стиля речи. При обучении аннотированию и реферированию «большое внимание следует уделить обработке специальных клише, характерных для жанра реферата и аннотации» (Маркушевская Л.П., Цапаева О.А., 2008, с. 18). Авторы представляют разные синтаксические модели в разных частях аннотации и реферата употребляются такие конструкции: в вводной части реферата употребляются такими конструкциями: «*статья называется … (под названием…, опубликована в …);* *в статье рассматриваются вопросы (проблемы, методы) о …*» (Там же, с. 18). О.И. Цибина отмечает структурно-композиционные особенности научных текстов, которые необходимо учитывать при обучении созданию вторичных текстов: частотное употребление сложноподчиненных предложений; простых предложений с причастными и деепричастными оборотами, выражающими отношение обусловленности; пассивные конструкции обеспечивает объективность изложения; ряд синтаксических клише следует связность изложения (Цибина О.И., 2000).
4. Те, в фокусе внимания которых находится обучение логике научных доказательств и построению структуры текста с доказательством тезиса. Т.А. Бабакова отмечает существование особой проблемы в создании текстов научного стиля. Она заключается в том, что большинство магистрантов и аспирантов первого курса, работы которых были рассмотрены, не могли установить логику между тезисами, не отличали логику внутри отдельных тезисов, т.е. логику между утверждением, аргументами и следствием. По этой причине необходимо целенаправленное обучение и выстраивание системы упражнений (Бабакова Т.А., 2019, с. 5-6)
5. Предлагающее комплексное обучение созданию и восприятию научных текстов в разных аспектах речевой деятельности (отдельно от курса стилистики). Н.Ж. Хамгокова, Ю.В. Карпова рассмотрели взаимосвязи способов обучения видам речевой деятельности (аудированию, чтению, письмо, говорению) на материале научных текстов с помощью ряда языковых и речевых упражнений (Хамгокова Н.Ж., Карпова Ю.В., 2011). В.М. Ерёмина представляет комплекс специальных упражнений, которые можно применить на каждом этапе для развития навыков академического письма от простого к сложному (Ерёмина В.М., 2016).

Наиболее близким разрабатываемой программе обучения является подход Н.И. Колесниковой (Колесникова Н.И., 2009; Колесникова Н.И., Ридная Ю.В., 2016). Авторы представляют межжанровую модель научного текста, в которой учтены:

1. характеристики по принадлежности к той или иной предметной области научных текстов: «представление об информации, содержащейся в массиве научных и учебно-научных текстов какой-либо специальности и готовность их использовать» (Колесникова Н.И., Ридная Ю.В., 2016, с. 207);
2. характеристики по структурно-композиционным схемам речевых жанров, набор языковых выражений, соотнесённых с научной сферой общения;
3. знания о процедуре текстовой деятельности (особенностях использовании средств воздействия на адресата)
4. учёте текстовых категорий научного стиля (интертекстуальность, акцентность, логичность, плотность, гипотетичность, оценочность, авторизация).

Таким образом, подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что большинство программ сосредоточено на обучении научному стилю речи, и через него – написанию текстов разных жанровых особенностей. При этом чаще всего моделью такого текста становятся синтаксические конструкции, а не прагмалингвистические параметры речевых жанров.

Следовательно, программа обучения иностранных студентов написанию текстов в рамках канонов тех или иных речевых жанров требует дополнительной опоры на когнитивный аспект (абстрагирование, категоризация, моделирование, наблюдение, дедукция, творческая самостоятельность, сложность логических операций); на прагмалингвистические параметры речевого жанра, к которым представляется необходимым добавить также категорию первичности/вторичности научного жанра, поскольку первичные речевые жанры предполагают получение нового результата. К вторичным научным жанрам относят тексты, возникшие в результате вторичного осмысления информации, сопровождающегося сжатием, оценкой, критически осмыслением без формирования новых идей и мнений. Это связано с изменениями как прагмалингвистических характеристик, так и когнитивно-логических.

**1.4.2 Основные методические компоненты**

**в системе обучения письменной речи**

Термин «методика» в современной теории и практике обучения языку имеет два назначениях. Во-первых, методика – это совокупность рекомендаций и приемов организации учебной деятельности, применяемая учителем иностранного языка; во-вторых, под методикой подразумевает «научная дисциплина, которая исследует преподавание и изучение иностранного языка и культуры в ходе взаимодействия всех субъектов этого процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения / обучения» (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006, с. 91). Первая трактовка обращается данный термин в узком значении (имеется в виду учебная и практическая ориентировка). В данной работе же мы под методикой подразумеваем науку, т.е. используем широкое значение данного термина.

Аспекты методики обучения иностранным языкам можно представить в следующем виде: 1) цель обучения (зачем обучать); 2) личностные качества и умения учителя (кто обучает); 3) личностные качества и умения учащегося (кто изучает язык); 4) содержание обучения (чему обучать); 5) методические категории обучения (каким образом обучать – принципы, методы, приемы, средства) (Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2006, с. 91 ). Методика изучает целые три круга вопросов, касающихся учебного процесса: деятельность учителя, учащихся и организацию обучения. Отметим, что организация обучения, которую назвали системой обучения другие исследователи (Бим И.Л.,1988; Щукин А.Н., 1990; Капитонова Т.И., Московкин Л.В., 2005), считая базисной категорией в методике.

По А.Н. Щукину система обучения – совокупность основных компонентов учебного процесса: подходов к обучению, целей и задач, содержания, процесса, принципов, методов, средств, организационных форм обучения (Щукин А.Н., 1990, с. 68). Рассматривая обучение как деятельность, исследователи Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин предлагают рассматривать образующие компоненты системы обучения следующим образом: на их взгляд, 1) как любая деятельность, обучение имеет свои цели; 2) ради достижения поставленных целей обучения выстраивается определенный план. На данном этапе определяется содержание обучения, а также его методы и средства; 3) процесс достижения целей является процессом обучения; 4) обучение имеет результаты (Капитонов Т.И., Московкин Л.В., 2005, с. 20-21).

Данное исследование посвящено проблемам обучения иностранных студентов написанию аннотации к научной статье. Согласно деятельностному подходу, которого придерживаются Т.И. Капитонова и Л.В. Московкин, все этапы обучения как деятельности взаимозависимы: между этапами имеется некоторое иерархическое отношение (Там же, с. 20-21). Далее мы подробно рассмотрим подробно методические категории в их последовательности, соответствующей порядку их реализации.

Начальной методической категорией в обучении является постановка целей обучения, которые определяют организацию обучения таким образом, чтобы она соответствовала достижению предполагаемых результатов. В системе обучения ведущую роль играют цели, которые представляют собой заранее спланированные результаты деятельности, которые предполагается достичь с помощью определенных приемов, методов и средств обучения (Шатилов С.Ф., 1986, с. 47). В методике преподавания иностранных языков принято выделять практические, общеобразовательные, воспитательные, развивающие и стратегические цели. Отметим, что все остальные виды целей могут быть реализованы только на основе практических целей. Практические цели обучения иностранным языкам формулируются в соответствии с потребностью научить пользоваться языком в речевой деятельности как средством общения, иными словами, данный вид целей направлен на формирование соответствующих умений. Нужно подчеркнуть, что цели не только определяют организацию (деятельность) обучения, но и являются решающим критерием измерения эффективности деятельности обучения, результативности учебного процесса (Митрофанова О.Д., Костомарова В.Г., 1990, с. 39-40).

Говоря о деятельности обучения, необходимо упомянуть также следующий ряд методических категорий: подходы, принципы, методы и средства обучения.

Подход к обучению зависит от целей обучения, и подход определяет выбор методов обучения (Щукин А.Н., 2003, с. 101). В контексте проводимого нами анализа подходы рассматривается с точки зрения способа обучения, которые применяются в методике обучения иностранным языкам; в том числе данных подходов можно назвать «прямой, сознательный, коммуникативно-деятельностный подходы к обучению» (Там же, с.101-106).

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает когнитивный подход, различным аспектам которого посвящено большое количество современных исследований (Андронкина Н.М., 2009; Бабинская П.Б., 2003; Карпова И.В., 2008). По мнению П.Б, Бабинской, когнитивный подход к обучению реализуется в формировании сознания индивида и ряда мыслительных процессов с помощью закономерностей (Бабинская П.Б., 2003). И.В. Карпова указывает сущность когнитивного подхода в обучении иностранному языку: «осознание студентами лингвистических явлений и овладение языковыми средствами происходит через освоение студентом познавательных и речевых действий в процессе решения определенных коммуникативных и когнитивных задач» (Карпова И.В., 2008, с. 86). И.В. Карпова отмечает, что в обучении важно активизировать познавательные способности учащихся, развивать их аналитическое мышление (Там же). Последовательно, при когнитивном подходе язык представляется средством отражения мысли, хранения и организации знаний в человеческом сознании. При таком подходе к обучению главной задачей преподавателя является оказание помощи учащимся в понимании закономерности языковых явлений, активизация их познавательной деятельности, нахождение способов выполнения познавательной деятельности, обучение навыку самостоятельного изучения новых материалов, построение собственной структуры знаний и логической схемы решения коммуникативных задач. Учащиеся являются не объектом обучающей деятельности преподавателя, а активными участниками процесса обучения.

Создание письменной работы для иностранных учащихся на русском языке есть не только процесс организации определенных языковых средств в речевом потоке и копирования образца, оно требует последовательной мыслительной деятельности в соответствии с задачами речепорождения в рамках, создаваемых требованиями того или иного жанра. Когнитивный подход представляется наиболее эффективным в обучении иностранных учащихся написанию аннотации, обеспечивая продуктивность обучения, поскольку он учитывает следующие аспекты: а) язык как отражение и результат мыслительной деятельности учащихся; б) развитие речемыслительных операций учащихся в получении, преобразовании, переработки информации; в) развитие активности учащихся в учебной деятельности.

На наш взгляд, на основе когнитивного подхода к обучению следует выбрать соответствующие методы, средства и принципы обучения.

Метод представляет собой конкретный способ достижения цели. «Метод соотносится не с фрагментами урока, а с целостным учебным процессом» (Московкин Л.В., 2008, с. 83). В методике обучения русскому языку как иностранному, как правило, используют прямые, переводные; сознательные, интуитивные; интенсивные, неинтенсивные методы (Там же). Выбор методов обучения зависит от похода к обучению; в соответствии с задачами нашего исследования мы будем использоваться сознательными методами с точки зрения когнитивного подхода. Основные сознательные методы: «грамматико-переводные, сознательно-практические, сознательно-активные, наглядные, сознательно-сопоставительные, репродуктивно-креативные» (Там же).

Средства обучения – базовая категория методики. В современной науке, на наш взгляд, определения средств обучения сформулированы достаточно неоднозначно – они понимаются как «материальные объекты, носители учебной информации, используемые в учебно-воспитательном процессе для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития» (Назарова Т.С., 1998, с. 51). По Е.И. Пассову, средства обучения включают в себя такие виды, как оперативные и материальные, используемые учащимися для достижения целей (Пассов Е.И., 2009, с. 30-32). С.А. Баразимна понимает средства обучения как условие взаимодействия учителя и учащихся, реализации того или иного методы обучения (Баразимна С.А., 2006, с. 55), с помощью средствам обучения облегчается приобретен знаний и умений.

Приведённые определения трёх исследователей данное понятие рассматривают в разных аспектах. Очевидно, что Т.С. Назарова понимает средства обучения как материальные вещи, используемые либо учащимися, либо учениками в учебной деятельности. Е.И. Пассовым дается толкование средства обучения, ориентированное только на учащихся: он выделяет рецептивные, репродуктивные, продуктивные средства. В каждой группе средств собираются несколько конкретных операций, например, к продуктивным действиям относятся трансформация, конструирование, пересказ (Пассов Е.И., 2009, с. 30-32). Следовательно, оперативные средства, противостоящие материальным (вербальным, изобразительным, знаковым) непосредственно связаны с когнитивным подходом.

С.А. Баразимна обращает внимание на личностные качества учащихся, считая их субъектами в процессе обучения. Вместе с тем, она рассматривает средства обучения с учетом звеньев структуры личности учащихся, выделяя четыре группы: 1) «средства, усиливающие аффективную зону личности, активизирующие ее внутреннее состояние, укрепляющие интерес к учебной работе» (Баразимна С.А., 2006: 52). К этой группе относятся разные наглядные (изобразительные, знаковые) материалы. Согласно С.А. Баразимной, данная группа средств обучения связана с «психологическими особенностями современных учащихся (особенностями ощущений, восприятий, представлений информации, внимания, памяти, мышления); средства, помогающие приобретению знаний – разные учебно-методические материалы, словари и др. В данной группе учитывается уровень опыта учащихся; средства, которые усиливают умственную деятельность учащихся, например: упражнения, компьютерные программы, технические средства; игровые средства обучения, КТД, проектные методы обучения» (Там же, с. 52-53).

Приведённый анализ позволяет нам рассматривать средства обучения не только с точки зрения преподавателя, но прежде всего, с учётом потребностей учащихся. Учебный процесс – взаимодействие учащихся и преподавателей. Таким образом, при выборе средств обучения необходимо учесть психологические особенности современных учащихся (трудности в восприятии объемной текстовой информации, низкая мотивация, сложности при длительном сосредоточении), максимально активизировать их участие в обучении с помощью наглядных материалов, технических средств. Помимо того, предпочтительным является выбор оперативных средств (действий), развитие мыслительных способностей учащихся.

Когнитивный подход и соответствующие ему методы и средства обучения представляются методической базой данного исследования. Для того, чтобы обеспечить функционирование данных категорий целесообразно и системно в обучении, нами предлагается новая технология смешанного обучения – перевёрнутый класс.

Технология «перевёрнутый класс» в обучении привлекла большой интерес исследователей после её применения на практике американскими учителями Дж. Бергманом и А. Самсом. Они полагали, что результаты обучения будут эффективнее в случае изучения учащимися в домашних условиях видео-лекций, которые включают запись объяснения новых материалов преподавателями (Бергаман Дж, Самс А, 2012, с. 6). В дальнейшее время эта проблема привлекла внимание ряда отечественных исследователей, в частности А.М. Ищенко, Е.В. Вульфович, Е.А. Паймаковой, О.В. Востриковой, И.И. Гнутовой. Отметим, что большинство исследователей определяют перевёрнутый класс как новую модель обучения, ряд других – как технологию или подход к обучению. В нашей работе понимание перевёрнутого класса близко к технологии обучения.

Перевёрнутый класс отличается от традиционного обучения в самостоятельными изучением студентом вне аудитории новых теоретических материалов (материалы могут быть в виде видео-, аудио-лекций, презентаций, таблицы, рисунков и др.), которые в традиционном классе выдаются и объясняются преподавателей во время урока. В перевёрнутом классе студентом на занятии под руководством преподавателя осуществляет выполнение упражнений, обсуждение вопросов, практическое закрепление материла.

А.М. Ищенко отмечает, что в перевёрнутом классе возрастает доля ответственности учащегося, стимулируется развитие его активности, самоорганизации и управления временными ресурсами (Ищенко А.М., 2014). По Е.В. Вульфовичу, перевёрнутый класс позволяет «повысить мотивацию к изучению иностранного языка и высвободить время для речевой активности обучающихся на занятии, а все это оказывает положительное влияние на формирование коммуникативной компетенции студентов» (Вульфович Е.В., 2017, с. 93). Кроме вышеизложенных преимуществ, Е.А. Паймакова, О.В. Вострикова указывают также на таким как индивидуальность, удобность, экономия времени в ходе реализации обучения в формате перевёрнутого класса; также они отмечают следующие недостатки «новые требования к учащимся (самостоятельно осваивать материалы, после чего формулировать свои вопросы, готовиться к групповому обсуждению; увеличение объема работы преподавателя в подготовке материалов» (Паймакова Е.А., Вострикова О.В., 2020). И.И. Гнутова обращает внимание на философский принцип активного познания в своей работе, отмечает, что «перевёрнутый класс приобретает более интерактивный характер и может включать самостоятельный поиск необходимой информации, ее структурирование, подготовку на ее основе оригинального способа представления» (Гнутова И.И., 2020, с. 91).

Таким образом, перевёрнутый класс как новая технология, даёт оптимальную возможность реализации когнитивного подхода, развития активности, самостоятельности, мыслительных способности в познавательной деятельности учащихся в обучении иностранным языкам.

Принципы обучения есть закономерности обучения, определяющие комплексный процесс обучения. Принципы обучения не только существуют в методике обучения иностранным языкам, но и во всех педагогических науках, поэтому не существует единого, принятого всеми исследователями мнения о их количестве и классификации. Перечислим несколько принципов в обучении иностранным языкам с опорой на работы некоторых исследователей: принцип коммуникативности, принцип учёта родного языка учащихся, принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принципы сознательности, наглядности, активности, принципы мотивации, поэтапности в формировании речевых навыков и умений, принципы учёта индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся, системности, стилистической дифференциации и др. (Н.Д., Гез Н.И. 2006; Щукин А.И., 2000; Московкин Л.В., 2000) Важность принципов обучения заключается в обеспечении эффективности обучения и достижения целей обучения. В связи с описанными особенностями когнитивного подхода, методов обучения, технологии и средств обучения, в ходе нашего обучения формируются сформированы принципы сознательности, наглядности, индивидуальности, активности познания.

Так как цель нашего обучения – поэтапное формирование у иностранных учащихся умений письменной речи в жанре аннотации, для ее достижения (в рамках когнитивного подхода) необходимо использовать технологию обучения «перевернутый класс», поскольку таким образом в максимальной мере реализуются принципы сознательности, индивидуализации, последовательности, наглядности и активности познания.

**Выводы**

Как показал обзор литературы по вопросам, являющимся ключевым для данного исследования, в методике преподавания РКИ творческая письменная деятельность является самостоятельной деятельностью учащегося. Она направлена на создание письменных текстов, обладающих субъективным качеством новизны, как с точки зрения содержания, так и с точки зрения стилистических решений, композиции или методов организации информации.

На основе данного определения, сформулированного нами по результатам анализа научной литературы, посвященной отдельным аспектам изучения творческой деятельности, нами была установлена связь между уровнями и механизмами речевой деятельности, возникающая при написании иностранными студентами текстов научного стиля речи:

1. мотивационный уровень: механизм денотатной соотнесённости, долговременной памяти;
2. ориентировочно-исследовательский уровень: механизм вероятностного прогнозирования;
3. реализующий уровень: механизм оперативной памяти, моторного программирования.

Данная система координируется с компонентами коммуникативной компетенции: на мотивационном этапе требуется социокультурная компетенция, на ориентировочно-исследовательском уровне – речевая, языковая и стратегическая компетенции. На реализующем уровне наиболее важную роль играет дискурсивная компетенция.

С учётом особенностей материала исследования (жанров научного стиля речи) были рассмотрены не только характеристики научного стиля речи, имеющего определенные языковые особенности, но и прагмалингвистические характеристики (научный дискурс, содержащие в себе ряд жанров, характеризует серьёзное, не-фасцинативное, информативное, прямое, средней степени ритуализованности общение), а также жанроведческие параметры описания модели речевого жанра.

Рассмотрение программ и систем обучения анализу и порождению текстов научного стиля речи за последние 50 лет позволил сделать выводы о том, что в процесс обучения необходимо внедрить новую модель, в которую (помимо распространённых синтаксико-стилистических) будут включены, следующие лингвистические и методические основания:

1. когнитивные: учёт специфики познавательных процессов, характерных для современных студентов, а также уровня сложности логических и психолингвистических операций; соотнесение ключевых компетенций с соответствующими этапами письменной деятельности и механизмами их осуществления;
2. прагмалингвистические;
3. жанроведческие: первичность/вторичность речевого жанра, учёт базовой модели РЖ и ее вариативности (по классификации Т.В. Шмелевой);
4. формальные (объём текста, наличие обязательных компонентов структуры (наименования, титульного листа, глав, параграфов, частей, списка литературы и под.), особенности материального носителя (печатный/электронный, рукописный форматы).

Проведённый анализ особенностей аннотации позволяет заключить, что аннотация к научной статье является тем жанром, владение которым представляет собой обязательный для иностранного студента умение и навык, позволяющие ему успешно коммуницировать в научном сообществе. Как вторичный речевой жанр, формируется на основе переосмысления данных первичной научной статьи, сохраняя в своей структуре её основные стилистические и логические особенности. Основными характеристиками научной статьи в соответствии с особенностями научного стиля являются смысловая точность, скрытая эмоциональность, объективность изложения и строгость. Те же особенности приобретает аннотация, будучи вторичным жанром относительно статьи. Также вследствие этого, генетической связи со статьей аннотация должна быть последовательно и логично структурирована в соответствии с нормами представления научных результатов. В ней должны быть указаны основные содержательные и методологические основания научной статьи: цель, методы, материалы, результаты, теоретическая и практическая значимость исследования. Смысловая точность аннотации выражена лингвистически в высокой терминированности и употреблении средств, указывающих на логические отношения между компонентами (союз, языковые клише). В аннотации не допускается излишнее теоретизирование, поэтому частотными являются односоставные простые предложения, осложнённые простые предложения с причастиями. Отсутствие эмоционально-оценочной лексики и употребление безличных предложений, пассивных конструкций подтверждают принадлежность аннотации к жанрам научного дискурса. Данные особенности, по нашему предположению, необходимо учесть при обучении иностранных учащихся созданию текста данного жанра.

**Глава 2. Методика формирования умений написания аннотации на продвинутом этапе обучения РКИ**

**2.1. Проверка уровня сформированности ведущих компетенций**

**2.1.1. Констатирующий срез**

В целях разработки модели обучения написанию научного текста в жанре аннотации, а также для определения уровня сформированности иностранных учащихся умений, положенных в порождении текста такого типа, был поставлен эксперимент, основанный на определении констатирующего среза. Он призван продемонстрировать уровень сформированности компетенций в создании письменной речи научного стиля (в жанре аннотации).

В ходе эксперименте было проанализировано 20 письменных работ, выполненных китайскими учащимися-магистрантами, владеющих русским языком на одном уровне В2; данные студенты обучаюсь на направлениях «Филология» и «Лингвистика» в СПбГУ и МГУ. Данные работы были получены следующим путём: испытуемым было дано задание написать аннотацию к научной статье объёмом 200-250 слов на тему «Синтаксические особенности условных конструкций в английском и русском языке» (Акопян, «Мир науки, культуры, образования», 2010, №1(20), с. 48-51), Время выполнения данного задания было не ограничено. Испытуемым не предлагалось никаких сопровождающих справочных материалов не предлагалось (чтобы обеспечить условия, максимально приближенные к реальным). Эксперимент проводился дистанционно: после выполнения задания испытуемым прислали работы по электронной почте.

В ходе обработки полученных данных были обнаружены ошибок, которые были классифицированы на три типа: ошибки формы речевого жанра, ошибки содержания, языковые ошибки содержательные.

Первый тип ошибок обусловлен недостаточной осведомленностью о формальных признаках речевого жанра аннотации к научной статье. Ошибки были классифицированы следующим образом:

1. Отсутствие базовых компонентов модели аннотации. Анализ данного вида ошибок показал, что большинство испытуемых не владеет знаниями о составляющих компонентов структуры аннотации: в 50% работ отсутствовала цель. В 45% работ не был указан компонент «методы». В 45% работ в аннотации отсутствовали результаты исследования, а также в 50 % работ не было указан компонент «материал».
2. Неправильная формулировка наименования жанра «Аннотация»: в 35% работ отсутствовало само слово «Аннотация», а в 15% работ наименование «Аннотация» было сформулировано неправильно, например: *аннотация к работе «…», аннотация на тему «…»).*
3. Отсутствие целостного представления о жанре аннотации. В частности, в 20% работ объём не соответствовал требованиям (200-250 слов), среди которых 4 работы имеют маленький объём в связи с тем, что в их составе отсутствовали необходимые компоненты модели аннотации. Ключевые слова, которые не включаются в состав аннотации, присутствовали в текстах 10% работ. Лишние абзацы, не содержащие основных компонентов аннотации, были выделены в 50% работ. Также следует отметить, что в 35% работ было выделено не меньше трёх абзацев. В 15% работ были выделены списки, которых не должно быть в аннотации. Помимо этого, в 60% работ были отмечены неинформативные, лишние фразы, прежде всего, представляющие собой описание определённых частных явлений, примеров, иллюстраций. В 5% случаев работы были написаны в виде реферата, что полностью не соответствует структуре жанра. В 15% работ наблюдалось наличие списка, который не предполагается в аннотации. Описанные нами результаты можно представить в виде таблицы (Табл.8)

*Таблица 8.*

Ошибки формы речевого жанра

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Тип ошибки | Варианты ошибок | Кол-во |
| 1.1. Отсутствие базовых компонентов модели аннотации | Цель | 10(50%) |
| Методы | 9(45%) |
| Материал | 9(45%) |
| Результаты | 9(45%) |
| 1.2 Неправильная формулировка наименования жанра «Аннотация» | Отсутствие наименования жанра «Аннотация» | 7(35%) |
| Наименование «Аннотация» сформулировано как реферат | 3(15%) |
| 1.3 Нет целого представления о жанре аннотации | Наличие списка, которого не должно быть в аннотации. | 3(15%) |
| Выделение лишних абзацев, не содержащих основные компоненты аннотации | 10(50%) |
| Наличие неинформативных, лишних фраз в связи с непониманием цели написания текста данного жанра | 12(60%) |
| Объём текста не соответствует требованиям | 5(20%) |
| Включение ключевых слов в аннотацию | 2(10%) |
| Нарушение канона жанра (структурных компонентов текста) | 4(20%) |

Второй тип ошибок представляет собой ошибки, связанные с содержанием (логичностью и ясностью изложения информации). Данный тип ошибок связан с теми умениями, которые необходимы в процессе организации отдельных фрагментов текста в соответствии со структурной, логической целостностью – умениями обобщения, компрессии при переформулировании информации, умением выстраивать логически последовательные тексты, соединяя фрагменты необходимым образом. В полученных работах учащихся были обнаружены следующие варианты ошибок:

1. Нарушение когезии и когерентности текста. В полученных работах самым частотным оказалось нарушение логической структуры изложения, которое связано с отсутствием последовательности изложения. Последовательность изложения компонентов аннотации должна быть следующей: цель – метод – материалы – результаты, затем (при наличии) – компоненты вывода и теоретической/практической значимости. Данная последовательность компонентов определяется вторичностью данного жанра, его соответствием логической последовательности компонентов научной статьи, отражающей этапы исследования. В 10% работ цели исследования поставлены не в той части, которая предполагается структурой, а в конце текста. Отсутствие связи между частями текста или предложениями обнаружилось в 60% работ, в которых части текста оказались логически не связаны друг с другом, формируя бессвязный текст, непоследовательный текст. Следует особое отметить нарушение логической связи и взаимозависимости между целями и результатами, которое выражается в их несоответствии друг друга. Например: цель сформулирована следующим образом – *выявление различий и связи предложений в английском и русском языках*, а в компоненте «результаты» представлено описанием особенностей употребления предложений в русском языке без сопоставления с данными английского языка. Данное несоответствие было обнаружено в 50% работ. В 10% работ результаты были изложены в чрезмерно обобщённой форме, в связи с чем оказалось невозможным определить, о данных какого языка идёт речь. Количество таких работ – 10%.
2. Нарушение требования краткости при изложении содержания основных компонентов аннотации. Данная ошибка обусловлен отсутствием умений компрессии информации. При формулировании компонента «результаты» в 20% работ отсутствовала краткость – описания были для данного жанра чрезмерно подробными. Кроме того, в 40% работ при изложении информации, включенной в состав основных компонентов аннотации, была обнаружена дословная цитация фрагмента статьи, которая недопустима в аннотировании. Полученные нами вывод можно представить в виде таблицы (Табл.9)

*Таблица 9.*

Ошибки содержание

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вид ошибки | Варианты ошибок | Количество |
| 2.1 Нарушение связности и логики изложения информации (когезии, когерентности текста) | Нарушение логики изложения информации в аннотации | 2 (10%) |
| Отсутствие связи между частями текста; отсутствие связи между предложениями. | 12 (60%) |
| Отсутствие связи между результатом и целью | 10 (50%) |
| Изложение представлено чрезмерно обобщенным, не конкретным | 2 (10%) |
| 2.2 Нарушение правил краткого изложения  информации | Отсутствие умений компрессии информации | 4 (20%) |
| Дословная цитация фрагмента статьи | 8 (40%) |

Третий тип ошибок – ошибки языковых, разделенных на грамматические и стилистические.

1. Грамматические ошибки представляет собой морфологические и синтаксические (грамматические) ошибки. При анализе полученных данных были обнаружены следующие морфологические ошибки.

* Неправильный выбор предлога в 20% работ. Было отмечено смешение предлогов *на* и *в* (*на русском языки или в русском языке*)в 15% работ: «*Условные положения были классифицированы путём сравнительного анализа условных предложений* ***на русском и английском языках***»; «*условные предложения* ***на английском и русском языках****»;* Предлог *из-за,* который имеет разговорное, а не книжное происхождение, недопустим в научном жанре аннотации, однако, был отмечен в 5% работ: *«формирование условных предложений происходит* ***из-за*** *разного мышления человека»;*
* Нарушение образования и употребления форм глагола было отмечено в 5% работ, например: *«Систематизация синтаксических особенностей условных конструкций* ***лежает*** *в основе сопоставительных исследований сложных предложений условных конструкций в этих двух языках»;*
* Нарушение управления (ошибки в употреблении именных частей речи, падежей, чисел) были обнаружены во всех работах. Например: «*Для выражения условную семантику*»; *«При* ***описании*** *сложносочиненных* ***предложениях****»; «****Основным методами*** *являются…»; «Дается представление о том,* ***с*** *какими имплицитными или эмплицитными* ***языковыми средствами*** *можно* ***выражать*** *условную связь в вышесказанных типах предложений»; «Высказывании не индикативного типа являются бессоюзные предложения со значением условия»;* *«Исследование показывает, что условные отношения* ***оформляются*** *не только* ***канонических******сложноподчиненными конструкциями****»;* *«В статье* ***включают большое количество*** *примеров»;* ***«На английских и русских языках»; «****Теоретическая значимость* ***состоит в*** *его* ***вклад*** *в составление сопоставительной грамматики».*
* Неправильное согласование подлежащего и сказуемого наблюдается в 80% работ: *«****Автор*** *в работе* ***делается*** *вывод...»; «****Результаты*** *данного исследования* ***позволяет*** *предположить, что…»; «В работе* ***исчерпывать все синтаксические средства*** *русского и английского языков для выражения условную семантику»; «В статье* ***включают большое количество примеров****»; «В статье* ***исследуется******синтаксические особенности*** *условиях конструкций в английском и русском языке, синтаксическая формула условных конструкций».*

К синтаксическим ошибкам относятся следующие ошибки.

* Нарушение грамматического согласования (в отношении рода, числа, падежа) частей предложения (определительные сложные предложения с союзным словом «который») (обнаружено в 15% работ). Например: *«Статья посвящена анализу синтаксических особенностей условных конструкций в русском и английском языках,* ***в которой*** *впервые представлен весь спектр синтаксических средств русского и английского языков, способных выражать условную семантику» (Статья, в которой впервые представлен…, посвящена анализу…);*
* Нарушение границ предложения обнаружено в 10% работ): *«****И*** *в зависимости от широты и глубины мышления каждого человека невозможно полностью соответствовать вышеизложенному утверждению.* ***Поэтому*** *его необходимо изучить более подробно»;* «*биноминативные предложения: выражающие условно-следственную связь на содержательном уровне. антецедент и консеквент представлены именными предложениями»* (Приведённый приме показывает нарушение границ предложения в рамках научного стиля: для разговорного данная структура предложений является уместной).
* Неправильный выбор союзов обнаружен в 10% работ: *«Полученные данные имеют практическую значимость* ***не*** *для синтаксических исследований,* ***но и*** *для учёных, работающих и изучающих области, связанные с лингвистикой».*
* Неправильное построение предложений (нарушение грамматического согласования), имеющих в своей структуре однородные члены (обнаружено в 15% работ).Например: *«Лингвисты* ***определили*** *формулу «If P, (then) Q» и* ***полагают****, что…»* (несовпадение видо-временных характеристик)*;*
* Нарушение употребления знаков препинания (пунктуации), которое наблюдалось в 20% работ.

1. Стилистические ошибки – это употребление языковых средств, которые нехарактерны для научного стиля, сопровождающееся нарушением логичности, точности (однозначности), обобщённости, доказательности. Нами были выявлены следующие ошибки:

* Употребление слов, характерных для других стилей речи (обнаружено в 10% работ). Например: «*статья полезна студентами, которые* ***хотят*** *узнать больше».* В предложении использовалось слово «хотят», которое является приметой разговорного стиля; *«Пример на первый взгляд* ***кажется*** *обычным сложносочиненным предложением».*
* Повторение одной и той же конструкции (что приводило к тавтологичности) выявлено в 10% работ. Наиболее частотными оказались конструкции: *«В статье описан…. В статье излагаются…. В статье анализируются… и анализируются»; «В данной статье рассматривается … В статье используются различные методы…. В статье также содержится…».*В 25% работ наблюдается тавтология также на лексическом уровне: в работах представлены повторы одинаковых или однокоренных слов в рамках одного предложения: *«фразовые фразы»; «Автор использует* ***различные*** *методы исследования с* ***разных*** *точек зрения, чтобы показать* ***различия*** *и ассоциации между…»; «Используются различные методы* ***анализа*** *для* ***анализа****…****»****; «В данном* ***исследовании******исследуются****…»;* *«…а также* ***некоторым*** *студентам,* ***которые*** *имеют определённое понимание…»; «Практическая значимость* ***исследования*** *заключается в использовании результатов* ***исследования*** *и методов* ***исследования*** *в курсах следующих языковых дисциплин…»; «Анализ научной проблемой данного исследования* ***представляет собой******широта*** *человеческого разума»;*
* Неточное понимание лексического значения слова выявлено в 70% работ. Например: *«Условное прочтение»; «Показать различия и ассоциации»; «связанные выражения»; «условные утверждения»;* «***Несвязанные предложения*** *с* ***условным значением***». *«Ценность имплицитных средств в двух языках»;* *«В статье* ***излагаются******взаимоотношения*** *между сознаниям человечества и внешней окружающей средой»; «В исследовании подробно* ***открываются******синтаксические и семантические особенности*** *отряда условных конструкций, которые легче обнаружатся после трансформации при помощи союзов и союзных речений».* Особо частотными оказались ошибки, обусловленные неправильным пониманием значения глаголов*: рассматриваться, установить, открыть; значения слова метод.*
* Лексическая неточность, вызванная многозначностью или особенностями синонимических связей (особенности которых не понимаются учащимся) наблюдается в 40% работ: *«Автор* ***представляет*** *модель «If P, (then) Q»; «позволяет* ***увидеть******ограниченность*** *формулы»; «условная семантика может быть выражена* ***неявно*** *с помощью простых предложений»; «…реализовать условную семантику в предложениях в* ***явной*** *или* ***не явной*** *форме»; ««В данном* ***выпуске****…» «большой объем лингвистического текстового материала»; «В данной статье описываются некоторые* ***случаи*** *о различии….»; «в английском языке условную семантику можно* ***найти*** *в глаголах, инфинитивах» и др.* В ряде случаев данные ошибки также могут быть классифицированы как ошибки использования нехарактерных для научного стиля конструкций и слов.
* Соблюдение принципа краткости речи отсутствует в 15% работ, что затрудняет понимание текста. Например: *«В исследовании анализируются значения антецедента и консеквента, важности формулы «If P, (then) Q», особенности союзной скрепы сложноподчиненных предложений и позиций членов союзной скрепы в двух языках, в том числе особенности бессоюзных конструкций, особенные значения сочинительных союзов в сложносочиненных предложениях в двух языках, и ценность имплицитных средств в биноминативных предложениях в двух языках»;* *«В статье исследуется синтаксические особенности условиях конструкций в английском и русском языке, синтаксическая формула условных конструкций во многом продиктована самой природой условного суждения, подразумевающего наличие как минимум двух действий, одно из которых находится в прямой или косвенной зависимости от другого»; «С точки зрения языка, антецедент и консеквент – элементы высказывания, фиксируемые человеком в языке процессы мыслительной деятельности, направленные на постижение мира, установление связей между цепью отдельных ситуаций, стремление не просто констатировать факты, а осмыслить, понять, интерпретировать и концептуализировать окружающую действительность, дать ей оценку, рассмотреть различные варианты гипотетически возможного развития событий в прошлом, настоящем и будущем».*

Выявленные нами типы языковых ошибок можно наглядно представить в виде следующей таблицы:

*Таблица 10*

Языковые ошибки

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Виды ошибок | Варианты ошибок | | Коли-во |
| 3.1 Грамматические ошибки | Морфологические ошибки | Нарушение образования и употребления форм глагола | 1(5%) |
| Нарушение управление (ошибки в употреблении именных частей речи, падежей, чисел) | 20(100%) |
| Нарушение согласования подлежащего и сказуемого | 16(80%) |
| Синтаксические ошибки | Нарушение грамматического согласования частей предложения. | 3(15%) |
| Нарушение границ предложения | 2(10%) |
| Неправильный выбор союзов | 2(10%) |
| Неправильное построение предложений, имеющих в своей структуре однородные члены | 3(15%) |
| Нарушение употребления знаков препинания в 20% работах. | 5(20%) |
| 3.2 Стилистические ошибки | | Употребление слов, характерных для другого стиля речи. | 2(10%) |
| Лексическая неточность, вызванная многозначностью | 8(40%) |
| Неточное понимание лексического значения слова | 14(70%) |
| Тавтология на лексическом уровне, повторение одной и той же конструкции | 7(35%) |
| Нарушение принципа краткости и ясности изложения мысли | 3(15%) |

Анализ данных письменных работ показала, что в работах учащихся представлены ошибки формы, ошибки логичности и ясности изложения информации, языковые ошибки, которые обусловлены несформированностью умений, необходимых при написании аннотации. Наиболее частотными ошибками оказались следующие:

1. Ошибки формы: отсутствие базовых компонентов (цели 50%, методов 45%, материала 45%, результатов 45%) модели аннотации; выделение лишних абзацев, не соответствующих структуре аннотации (50%); наличие неинформативных, лишних фраз в связи с непониманием цели написания текста данного жанра (60%).
2. Ошибки содержания (логики изложения): дословная цитация фрагмента статьи (40%); отсутствие связи между частями текста или отсутствие связи между предложениями (70%), в том числе в 50% работ было обнаружено отсутствие взаимосвязи между компонентами «цель» и «результат».
3. Языковые ошибки: среди грамматических ошибок, нарушение правил смыслового согласования слов (65%); неправильное согласование было в 80% работах; неправильное управление (100%), лексическая неточность, вызванная многозначностью (40%).

**2.1.2 Лингвометодическая классификация нарушений, допускаемых иностранцами при написании аннотации**

Все выявленные нами виды ошибок могут быть сгруппированы в соответствии с следующими компетенциями: ошибки формы могут быть связаны с дискурсивной компетенцией, языковые ошибки – с языковой компетенцией, ошибки логики изложения информации – с речевой компетенцией. Так как для формирования коммуникативной компетенции в письменной речи необходимо развитие и совершенствование речевых умений, которые формируются на основе приобретенных знаний и навыков, в данном подпараграфе нам следует выявить соотношение между ошибками, допускаемыми учащимся, и умениями, требующимися для создания аннотации.

Усложнение механизмов порождения письменной речи, неизбежное при составлении текста вторичного жанра научного стиля, указывает следующую последовательность: от овладения канонами того или иного жанра (дискурсивная компетенции) к структурной организации текста (речевой компетенции) и языковому воплощению конкретного текста (языковой компетенции). Связь компетенций и умений, необходимых при порождении текста в жанре аннотации, представлена в следующей таблице:

*Таблица 11.*

Умения письменной речи, необходимые

при порождении текста вторичного жанра «аннотации»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| КЦ | Тип | Варианты ошибок | Умения |
| д  и  с  к  у  р  с  и  в  н  а  я | 1.1.1 | Отсутствие обязательного компонента аннотации | умение определять базовые структурные (формообразующие) параметры аннотации |
| 1.1.2 | Ошибки общего оформления данного жанра | умение строить корректную схему (план) подачи информации |
| Смешение канонов жанра аннотации и реферата | умение отличать разные речевые жанры по параметрам коммуникативной цели, структурным элементам |
| 1.1.3 | Подача информации списком | умение порождать связный текст в рамках научного стиля речи |
| Избыточность членения на абзацы | умение делить текст на абзацы |
| Избыточность информации | умение выбирать необходимые фрагменты информации для представления в аннотации |
| Несоответствие объёма текста жанру | умение придерживаться модели жанра при порождении текста, предполагающей определенную структуру текста и объем составных частей |
| Включение ключевых слов в аннотацию | умение различать компоненты гипержанра научной статьи: аннотацию, ключевые слова, сам текст статьи |
| р  е  ч  е  в  а  я | 1.2.1 | Нарушение логики изложения информации в аннотации | умение строить горизонтальную структуру научного текста (организация текст на синтагматическом уровне) |
| Отсутствие связи между результатом и целью исследования |
| Отсутствие связи между частями текста; отсутствие связи между предложениями | умение строить вертикальную структуру научного текста (организация текста на парадигматическом уровне) |
| 1.2.2 | Отсутствие умений компрессии информации | умение выделять главное и второстепенное, а также умение отделять тезис от доказательства |
| Дословная цитация фрагмента статьи | умение переформулировать чужие идеи с использованием иных конструкция и оборотом |
| я  з  ы  к  о  в  в  а  я | 2.1 | Лексическая неточность, вызванная многозначностью | Умение пользоваться терминологией, лексическими средствами научного стиля |
| Смешение в речи паронимов | умение отличать паронимы по семантике, устойчивой сочетаемости и типичным контекстам употребления |
| Употребление слов, характерных для другого стиля речи. | умение дифференцировать стили речи русского языка,  сознательно отбирать лексические средства, характерные для научного стиля |
| Повтор синтаксических конструкций | умения общестилистического оформления текста |
| Повтор слов |
| 2.2. | Неточное понимание лексического значения научных терминов, описывающих методы | Умение использовать знания о методах исследования |

Среди трёх блоков умения дискурсивной компетенции являются простыми для исправления (ошибки первого типа 1.1.1), так как главная причина возникновения ошибок этого типа заключается отсутствии знаний о характеристиках и параметрах модели речевого жанра аннотации.

В блоке языковой компетенции наиболее частотными (и в то же время значимым при порождении текста) оказались лексические и синтаксические особенности научного стиля речи создаваемого текста.

Структурная организация текста аннотация является самым сложным процессом, требующим умений максимально высокого уровня (сред рассмотренных), подразумевающих целый комплект умений. Это связано с тем, что выстраивание структуры текста связано как с применением умений логического мышления, так и с текстовыми умениями. При обучении написанию жанра аннотации данный блок умений станет центральным (см. далее) вследствие сложности исправления ошибок, связанных с требуемыми для построения структуры текста компетенциями. Следовательно, когнитивный аспект работы становится основной.

Для формирования умений учащихся требуются различные упражнения, которые формировали бы целостную систему.

**2.2. Разработка модели обучения**

**2.2.1. Система упражнений**

Для формирования комплексных умений учащихся нужны разные упражнения, которые формировали бы целостную систему. Опираясь на типологию упражнений С.Ф. Шатилова, Е.И. Пассова и И.А. Изаренкова, можно составить следующую систему соответствий умений и упражнения, направленных на их развитие (Табл.12).

*Таблица 12*

Умения письменной речи, необходимые

при построении текста вторичного жанра «аннотации»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| КЦ | Тип | Умения | Тип упражнения | | |
| Вид | Вариант |
| я  з  ы  к  о  в  в  а  я | 1.1 | Умение пользоваться лингвистической терминологией | тренировочные | языковые упражнения на анализ словообразовательной модели;  условно-речевые упражнения на выбор и подстановку термина в текст;  речевые упражнения, нацеленные на поиск соответствия термин-определение |
| умение отличать паронимы по семантике, устойчивой сочетаемости и ситуации употребления | тренировочные | Языковые упражнения на объяснение разницы в значении словосочетаний с паронимами, составление словосочетания с паронимами;  Условно-речевые упражнения на выбор и подстановку словосочетания с паронимами в предложении |
| умение  стилистического оформления работы | тренировочные | языковые упражнения на определение стилистических особенностей текста научного стиля;  условно-речевые упражнения на  отбор языковых средств, характерных для текста научного стиля;  речевые упражнения на употребление лексических, синтаксических и речевых клише научного стиля |
| 1.2 | умение применять знания о методах исследования | тренировочные | языковые упражнения, направленные на формирование умений синтаксически правильного оформления списка методов;  условно-речевые упражнения, направленные на умение добавлять комментарии к методу |
| р  е  ч  е  в  а  я | 2.1.1 | умение построения горизонтальной структуры научного текста | репродуктивные | условно-речевые упражнения на  выделение главной и второстепенной информации в тексте по микротеме (а также отделять тезисы от доказательства);  речевые упражнения на составление текста по микротеме с помощью цепочки логически связанных предложений |
| умение построения вертикальной структуры научного текста | репродуктивные | условно-речевые упражнения на наблюдение и составление структурного плана с опорой текста аннотации;  на составление краткого плана аннотации с опорой на текст научной статьи |
| умение переформулировать чужие идеи с использованием иных фраз и оборотов | репродуктивные | условно-речевые упражнения на выбор синонимов слов и синтаксических конструкций в предложенных предложениях научного текста;  речевые упражнения на перефразирование информации, данной в тексте с употреблением синонимов слов, а также с помощью изменения структуры текста |
|  | 2.1.2 | умение выбирать необходимые фрагменты информации для представления в аннотации | репродуктивные и продуктивные | условно-речевые упражнения на выбор (поиск) фактов необходимой детализации компонента структуры аннотации в тексте;  речевые упражнения на составление сжатого содержания |
| д  и  с  к  у  р  с  и  в  н  а  я | 2.2.1 | умение определять базовые формообразующие (структурные) параметры аннотации | продуктивные | условно-речевые упражнения на выбор основных и методологических компонентов научного исследования;  упражнения на выбор модели (компонентов структуры текста) в связи с областью науки и с темой исследования, спецификой той или иной научной дисциплины;  речевые упражнения на выбор модели аннотации (компонентов структуры текста) лингвистического исследования |
| 2.2.2 | умение строить корректную схему (план) подачи информации | репродуктивные и продуктивные | условно-речевые упражнения на выработку умения расположения компонентов аннотации в последовательном порядке с соблюдением структуры предложенной модели аннотации;  условно-речевые упражнения, направленные на тренировку выбора формы подачи информации:  эксплицитно/имплицитно |
| умение отличать разные речевые жанры по параметрам коммуникативной цели, формообразующим элементам | репродуктивные | условно-речевые упражнения на соотнесение фрагмента текста с названием жанра;  речевые упражнения на выявление различий реализации жанров аннотации и реферата |
| умение придерживаться модели жанра | продуктивные | речевые упражнение, направленные на комментирование своей работы с опорой на модель аннотации |
| умение различать компоненты гипержанра научной статьи: аннотация, ключевые слова, сам текст статьи | репродуктивные | условно-речевые упражнения на разделение научного текста на абзацы |
|  | 2.2.3 | умение создавать связный текст в научном стиле речи | продуктивные | условно-речевые упражнения (трансформационные), направленные на выбор адекватных глаголов-связок, клишированных фраз в соответствии с семантической организацией предложений;  речевые упражнения на построение предложений с использованием глаголов-связок, клишированных фраз, выражающих разные логические операции в структуре научного текста. |

В развитии умений языковой компетенции, на наш взгляд, основными являются тренировочные упражнения, направленные на формирование языковых навыков и умений. Составление вариантов упражнений и их предложение учащимся должно соответствовать следующей последовательности: «ознакомление с материалами (языковые упражнения) – понимание (условно-речевые упражнения) – их применение в речи (речевые упражнения).

Формирование умений речевой и дискурсивной компетенции требует выполнения репродуктивных и продуктивных упражнений. В свою очередь, при оформлении структуры текста наиболее важным является соблюдение вертикального и горизонтального принципов организации структуры текста. На данной стадии (в целях формировании соответствующих умений) используются разные условно-речевые и речевые упражнения репродуктивного типа. На этапе порождения письменной речи, на наш взгляд, наиболее целесообразно использовать продуктивные упражнения, направленные на создание логически последовательного, целостного, завершённого письменного научного текста в жанре аннотации к научной статье.

**2.2.2. Модель обучения написанию аннотации**

В основе модели обучения написанию аннотации лежат следующие компоненты обучения: когнитивной ориентированности обучения (когнитивный подход к формированию ЗУН), технология «перевёрнутый класс», как наиболее полно реализующая принципы индивидуальности, сознательности, наглядности, активного познания, сознательные методы.

Согласно результатами анализа пятидесяти аннотаций в современных научных журналах (представленном в 1.3.2), количество времени, отводимое на осуществление каждого этапа, определено в связи со сложностью их формирования, выявленной в ходе констатирующего эксперимента): цель (2), результаты (2), методы (1), материал (1), теоретическая и практическая значимость (1). Дополнение к общей схеме занятий – вводное (1) и итоговое (1).

Длительность каждого занятие составляет 25 минут, поскольку занятия включены в общий контекст занятий по русскому как иностранному (в виде аспекта «Письмо»). Структура каждого занятия состоит из трёх блоков, направленных на формирование умений и ведущих компетенций, необходимых при написании в аннотации.

Блок 1. Языковая организация текста аннотации (языковая компетенция). В данном блоке как части занятия в центре внимание оказываются стилистические (лексические, синтаксические) особенности научного текста. Основной задачей представляется формирование умений построения грамотного текста аннотации с точки зрения норм современного русского литературного языка.

Блок 2. Создание структуры изложения содержания текста аннотации (речевая компетенция). Это блок является центральным, поскольку те умения, на формирование которого направлены упражнения, входящие в его состав, требуют комплексных умений и являются самыми сложными в построении текста аннотации. Задачей данного блока в целом является обучение логике изложения информации, созданию целостного, связного и логически последовательного текста.

Блок 3. Жанрово-формальное оформление (дискурсивная компетенция). Формирование умений, развиваемых при реализации упражнений данного блока, является наиболее простым. С одной стороны, в ходе обучения в соответствии со структурой данного блока, требуется научить учащихся усваивать основные характеристики и формы жанра аннотации к научной статье. На основе данного блока занятия разделены на этапы, в ходе которых осуществляется обучение построения пяти компонентов модели аннотации. С другой стороны, данный блок направлен на формировании целостной системы умений оформления конечного текста аннотации.

По сложности формирования умений, соответствующих каждому блоку и последовательности оформления научного текста (адекватной механизму порождения речи), три блока располагаются внутри занятия следующим образом: от блока 3 (жанрово-формального оформления) к блоку 2 (структуре изложения содержания текста), затем к блоку 1 (языковой организации).

В соответствии со структурой трех блоков каждое занятие содержит несколько типов упражнений.

К блоку 3 относятся репродуктивные и продуктивные упражнения. Репродуктивные упражнения направлены на формирование умений адекватного определения базовых формообразующих параметров аннотации, обучение учащихся овладению общим свойствам каждого структурного компонента и его положению в полной структуре аннотации с помощью условно-речевых и речевых упражнений. Продуктивные упражнения способствуют развитие умений создавать конечный связный текст в рамках научного стиля.

В блоке 2 применяются репродуктивные и продуктивные упражнения. Репродуктивные упражнения позволяют формировать умения создавать структуру последовательного изложения информации в тексте, выбирать необходимые фрагменты информации, устанавливать логические связи между частями текста. Также в ходе реализации данного блока применяются продуктивные упражнения, направленные на сжатие содержания и создание целостного текста.

В блоке 1 применяются прежде всего тренировочные упражнения, которые ориентированы на овладение стилистическими особенностями научного стиля, Формирование данных умений осуществляется с использованием языковых, условно-речевых и речевых упражнения.

**2.3. Экспериментальная проверка эффективности обучающей модели**

**2.3.1. Разведывательный эксперимент**

Вышеуказанные методические положения и созданная модель обучения написанию аннотации к научной статье были проверены в ходе эксперимента, который был проведен в 2021 году на группе обучающихся по программам «Филология» и «Лингвистика» СПбГУ и МГУ.

Согласно теоретическим основам организации научно-экспериментального методического исследования, сформулированным Э.А. Штульманом (Штульман Э.А., 1980), эксперимент был разделён на разведывательный (кратковременный) и основной (обучающий, более длительный).

Группа, в которой был проведен разведывательный эксперимент (представляющий собой промежуточный срез), состояла из 10 студентов – филологов МГУ на первом курсе магистратуры в возрасте от 22-ти до 25 лет, родным языков испытуемых является китайский, уровень владения русском языком – ТРКИ-2.

В процессе обучения (в связи с использованием технологии «перевёрнутого класса») на занятии не проводилась демонстрация и объяснение нового теоретического материала преподавателем – задачей учащихся являлось самостоятельное изучение полученных материалов до занятия. «Аудиторное» время занятий было разделено на две части: 1) ответы преподавателя на возможные вопросы учащихся, касающиеся предложенного материала для предаудиторной работы, объяснение преподавателем самого сложного для студентов материала более исчерпывающе; 2) упражнения, выполнение которых формирует у учащихся необходимые умения; объяснение домашнего задания (алгоритм работы с теоретическими и практическими материалами в рамках предаудиторной работы).

Промежуточный срез был проведён после 2 учебных занятий весной 2021 года. В ходе 2 учебных занятий учащимися были изучены базовая модель аннотации и варианты формулировки компонента цели. В ходе выполнения контрольной работы учащиеся должны были выполнить следующие задания.

*Задание 1. Составьте текст аннотации с помощью данных выражений.*

*Задание 2. Прочитайте следующие аннотации, подчеркните слова или предложения, связанные с компонентами «цель».*

*Задание 3. Напишите все известные вам конструкции используемые при формулировке компонента цели аннотации.*

*Задание 4. Прочитайте предложенную статью, найдите в ней формулировку цели.*

Задание №1 направлено на формирование умения построения линейного текста (проверку умений последовательного соединения предложений в логическую цепь). Задание №2 служит для проверки умений выявления базовых вариантов реализации цели аннотации. Заданием №3 направлено на проверку умения оформлять текст, согласно требованиям научного стиля. Заданием №4 проверяется сформированность умения находить и извлекать информацию из предложенной статьи.

Среди всех предложенных заданий представляющим наименьшие затруднения является задание №2, поскольку формулировка компонента цели представляется в эксплицитной форме и находится в начале текса. Все испытуемые правильно выделили предложения, связанные с формулировкой цели в тексте аннотации. Результаты выполнения задания №3 также продемонстрировали высокий уровень сформированности умений. В ходе его выполнения испытуемые должны были использовать различные синтаксические конструкции (клише), чтобы точно формулировать информацию в порождаемом тексте. При выполнении задания №4 ответ семи из десяти испытуемых был правильным – учащиеся сумели сформулировать «цель» как компонент аннотации полно. В работах трёх испытуемых наблюдались грамматические и стилистические ошибки.

Самым сложным среди предложенных для выполнения оказалось задание №1, которое составляло пять предложений, семантически представляющих собой формулировку компонентов цели, материала, метода и результата. В ходе выполнения данного задания испытуемым было нужно соединить эти предложения в правильной последовательности, согласно структуре жанра аннотации. В результате тексты троих из испытуемых были составлены без учёта требований структуры аннотации, а также у троих были обнаружены ошибки использования средств связи.

Ответы, данные испытуемыми, оценивались по школе от 0 до 4 балла: 0 баллов оценка неправильного ответа. 1 балл характеризует ответ, в котором нарушена последовательность, содержательность и логичность структуры жанра; 2 балла ставится в том случает, если есть нарушение логической связи между предложениями при формулировке одного из компонентов; 3 балла ставится в том случае, если правильно оформлен текст по содержанию, но есть грамматические и стилистические ошибки; 4 балла ставится за правильный ответ. (Табл. 13)

*Таблица13*

Результаты контрольной работы (промежуточный срез, ЭГ)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерии оценки работы | Средний арифметический результат |
| 1 | Последовательное соединение предложений в логическую цепь, отражение правильной структуры аннотации;  Наличие логической связи между предложениями в аннотации | 2.2 |
| 2 | Выявление вариантов формулировок компонента «цели» аннотации | 4 |
| 3 | Использование необходимых синтаксических конструкций при выражении одного из компонентов в структуре аннотации, согласно требованиям научного стиля | 4 |
| 4 | Написание текста, в котором изложена информация из исходного, согласно требованиям научного стиля (точность, краткость) | 3.7 |

Промежуточный срез выявил зоны наибольшего количества ошибок, связанный с речевой компетенцией (задание №2) и дискурсивной компетенцией (задание №4), что позволило скорректировать модель обучения.

**2.3.2. Обучающий эксперимент**

Все участники эксперимента были разделены на две группы: экспериментальную (далее ЭГ) и контрольную (далее КГ). ЭГ состоит из 10 студентов – филологов первого курса магистратуры МГУ, носителей китайского языка в возрасте от 22-ти до 25 лет, уровень владения русским языком – ТРКИ-2. В КГ входят 10 студентов-филологов первого курса магистратуры СПбГУ (носителей китайского языка) в возрасте 22-ти до 25 лет, уровень владения русским языком – также ТРКИ-2.

Перед началом эксперимента группам ЭГ и КГ было дано задание написать аннотации к предложенной научной статье (так же, как при проведении констатирующего среза, см. п.2.1.1).

Обучающий эксперимент, в котором приняла участие ЭГ, был проведен в течение 9 учебных занятий весной 2021 года. Студенты КГ проходили материал, направленный на изучение жанра аннотация к научной статье, в рамках обычной программы СПбГУ. «Аудиторное» время (в присутствии преподавателя), которое было затрачено студентам на овладение необходимыми умениями, примерно одинаковое (9 учебных занятий, всего 225 минут). Однако технология «перевёрнутый класс», примененная нами, позволила студентам ЭГ лучше понять теоретические основы и получить больше знаний по теме.

В процессе обучающего эксперимента (учитывая цель обучения – формирование необходимых умений письменной деятельности иностранных учащихся в написании жанра аннотации к научной статье), содержание обучения определяется ведущими тремя ведущими компетенциями (языковая, речевая, дискурсивная) и соответствующими им умениям, развиваемыми в трёх блоках занятия: блок 1 «языковая организация текста аннотации» (языковая компетенция), блок 2 «создание содержания текста аннотации» (речевая компетенция) и блок 3 «жанрово-формальное оформление текста аннотации» (дискурсивная компетенция).

В целях реализации когнитивного подхода в обучении была использована технология «перевёрнутого класса». Данная технология позволила, с одной стороны, повысить роль самостоятельной и активной работы учащихся; с другой стороны, сэкономить время на занятии, поскольку теоретическое изучение жанра аннотации на протяжении целый урок невозможно и неэффективно. С помощью технологии «перевёрнутого класса» на занятии становится возможным сконцентрировать внимание преподавателя на наиболее сложных аспектах изучаемого материала.

Следовательно, вся учебная деятельность была разделена на две части – предаудиторную и аудиторную. К предаудиторной части относится самостоятельная работа студентов над теоретическим материалом перед занятием. В ходе реализации этой части испытуемые присылались тексты для прочтения до занятия, ссылки на видеозаписи, а также сами статьи, с аннотациями к которым предполагалась работа в аудитории. Темы теоретических материалов были разработаны в зависимости от компонентов структуры аннотации (Таб. 14). Поскольку занятие № 9 было итоговым, перед его проведением испытуемым были предложены только статьи для подготовки к занятию.

*Таблица 14*

Темы теоретических материалов до занятий

|  |  |
| --- | --- |
| Занятие № | Тема материла |
| 1 | Вводный – базовая модель аннотации к научной статье |
| 2,3 | Цель как основной компонент аннотации к научной статье |
| 4,5 | Компонент «метод» в модели аннотации |
| 6 | Компонент «материал» в модели аннотации |
| 7,8 | Результат как важный компонент аннотации к научной статье |
| 9 | Итоговое занятие |

В набор теоретических материалов были включены материалы по жанроведению, стилистике научной речи, синтаксису. При подаче сложного материла были использованы наглядные средства (рисунки, таблицы, схемы и иллюстрации). Например, при изучении характеристик жанра аннотации требуется знание специфики текста, связанного с категорией первичности/вторичности жанров научного стиля, так как первичные и вторичные жанры различаются коммуникативной целью. Данные особенности представлены нами следующей схеме из соображений наглядности:

*Схема. 1.*

Первичные и вторичные научные жанры

диссертация

статья

реферат

монография

аннотация

***О чём мне хочется говорить?***

Курсовая робота

рецензия

***О чём говорится автором в первичном источнике?***

Все занятия были проведены дистанционно (онлайн). С учётом специфики преподавания жанра, принадлежащего научному стилю, и выбранной технологии «перевёрнутого класса», на «аудиторное» время было отведено по 25 минут.

Каждое занятие состояло из двух частей. В первой части преподавателем задавались вопросы студентам для проверки успешности самостоятельного изучения теоретического материла, чтобы выявить трудности, с которыми сталкиваются испытуемые. Далее преподаватель объяснял менее понятные студентам аспекты предмета более исчерпывающе. В качестве примеров вопросов можно указать следующие: «*Что представляет собой аннотация?»; «Как отличаются первичные и вторичные жанр?»; «Перечислите необходимые компоненты модели аннотации к научной статье»;* «*Как можно определить цель научной статьи?»; «Какие методы применяются в лингвистике?».*

К второй части, как было отмечено выше, относятся три блока, направленные на формирование соответствующих умений с помощью письменных упражнений. Блок 3, связанные с развитием дискурсивной компетенцией, является наиболее общим: задания, входящие в его структуре, представляет собой начало работы (знакомство учащихся с теоретическим материалом, с требованиями к форме жанра) и окончанием (самопроверку соответствия написанной работы этим требованиям). Близким по своей цели представляется блок 2 (речевая компетенция), так как задания, составляющие данный блок, направлены на реализацию текстовой категории воспринимаемости. Блок 1 (языковая компетенция) представляет собой блок наиболее простых заданий, связанных с освоением грамматики и стилистики. Необходимо подчеркнуть, что в отличие от подхода к обучению, предполагающих овладение необходимыми компетенциями в обычной последовательности (от языковых средств к целому тексту), когнитивный предполагает обратную последовательность: от анализа целого текста и овладения знаниями о модели речевого жанра к поиску речевой стратегии и только затем – к тренировке использования конкретных средств. Таким образом, была выстроена следующая последовательность упражнений.

К блоку 3 (дискурсивной компетенции, овладение которой является первичной при когнитивном подходе) относятся репродуктивные и продуктивные упражнения. Репродуктивные упражнения направлены на формирование умений придерживаться модели жанра и определять базовые формообразующие компоненты модели аннотации. Примеры упражнений были предложены следующие: «*Расположите компоненты аннотации в последовательном порядке в соответствии с предложенной моделью аннотации*»; *«Прочитайте текст аннотации, выделите структурные части данного речевого жанра»; «Найдите связь методов и темы».* Продуктивные упражнения способствуют формированию умений создавать конечный текст аннотации в соответствии со стилистическими требованиями. Например: «*Сформулируйте цель/метод/материал/результат аннотации к прочитанной статье»; «Напишите аннотацию к научной статье».*

В блок 2 (умения речевой компетенций) включены репродуктивные упражнения, которые ориентированы на точное, лаконичное, логичное построение речи, такие как умение построения горизонтального и вертикального плана текста, умение выбора необходимой информации из статьи для представления в тексте аннотации, умение переформулировать предложения с использованием других конструкций и лексических средств. Эффективными, на наш взгляд, являются следующие задания: *«Прочитайте текст, выделите тезис (основную идею, напишите план текста»; «Составьте текст по предложенной микротеме с помощью цепочки логически связанных предложений»; «Исключите ненужные предложения»; «Используя различные приемы сжатия текста, передайте результаты данного исследования, чтобы объем вашего высказывания не превышал 7 предложений».*

В блоке 1 (умения языковой компетенции) применяются тренировочные упражнения, направленные на формирование языковых навыков (умение правильно использовать лексические и синтаксические средства, в том числе и умение использовать научные понятия и термины). Например: *«Найдите соответствие терминов и определений»; «Выберите выражения в соответствии с требованиями научного стиля речи»; «Переформулируйте следующие предложения, используя синонимические конструкции»; «Найдите и объясните стилистические особенности научного стиля».*

Модель обучения написанию аннотации к научной статье, применяемая нами, представлена в схеме 2.

После завершения обучающего эксперимента (9 учебных занятий) был проведен итоговый срез в виде контрольной работы. Студентам ЭГ и КГ было дано задание написать аннотацию к предложенной научной статье объёмом не более 200 слов. Сопоставительные результаты уровни сформированности умений дискурсивной, речевой, языковой компетенций ЭГ и КГ представлены в таблице 15.

*Схема 2*

Модель обучения написанию аннотации к научной статье



Когнитивные методы и принципы обучения

(наглядность, самостоятельность, интерактивность, активная познавательность)

Технология перевернутого класса

*Таблица 15*

Сопоставительные результаты контрольной работы ЭГ и КГ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компетенции | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Дискурсивная компетенция | Уровень сформированности умений: 40%.  Среди ошибки отсутствия или оформления базовых компонентов: модели аннотации (методов 40%, результатов 20%, цели 48%); выделение лишних абзацев, (60%); наличие неинформативных, лишних фраз (61%). | Уровень сформированности умений: 96%.  Среди них ошибки: отсутствие базовых компонентов модели аннотации (методов 0%, результатов 0%, цели 1%); выделение лишних абзацев, (3%); наличие неинформативных, лишних фраз (6%). |
| Речевая компетенция | Уровень сформированности умений: 30%.  Нарушение логики, прозрачности автономного понимания текста аннотации в 70% работ | Уровень сформированности умений: 89%.  Нарушение логики, прозрачности автономного понимания текста аннотации 11% |
| Языковая компетенция | Уровень сформированности умений: 30%.  Ошибки синтаксические: 65%  Ошибки стилистические: 57%  Лексические (неправильное использование терминологии) 72% | Уровень сформированности умений: 76%.  Ошибки синтаксические: 4%  Ошибки стилистические: 6%  Лексические (неправильное использование терминологии) 13% |

Результаты проведённого обучающего эксперимента показывают, что уровень сформированности дискурсивных умений у экспериментальной группы на 56% выше контрольной, речевой – на 59%, языковой – на 46%.

Рассмотрим результаты ЭГ и КГ подробнее: уровень сформированности умений, связанных с дискурсивной компетенцией, который демонстрируют работы членов ЭГ, выше на 56%, чем соответствующий уровень, представленный в работах КГ. Если проанализировать полученные результаты по критерию «базовые компоненты модели аннотации», то обнаружится, что ошибки данного типа составляет только 1% общего числа ошибок (при отсутствии формулировки компонента «цель»). Данные, представленные в работах КГ, показывают, что усвоение модели аннотации и ее необходимых компонентов оказалось сложным для испытуемых. Количество ошибок, связанных с отсутствием формулировок компонентов «методы», «результаты», «цель» составило 40%, 20%, 48%.

Рассмотрев полученные данные по критерию «правильное представление о жанре аннотации», можно отметить, что все учащиеся ЭГ были способны к порождению текста в жанре аннотации. Также можно отметить ошибки, связанные с выделением лишних абзацев (в 3% общего числа ошибок). Низкий процент работ, содержащих ошибку данного типа, указывает, что в целом в представленных работах демнонстрируется умение придерживаться канона жанра. Процент ошибки выделения лишних абзацев и фраз составляет всего 6% об общего числа ошибок.

В КГ были нарушены каноны жанра, текст аннотации состоял из бессвязных предложений в отдельных абзацах. Процент ошибок употребления неинформативных, лишних фраз, составляет 61% от общего числа, например в одной из работ были представлены описательные лишние фрагменты: «*В статье приведены примеры номинативных и переносных значения лексемы медведь, содержащихся в русских словарях, русской литературе, сценарии ее использования в русской лингвокультуре и культурном стереотипе*».

Самой большой разрыв при сопоставлении результатов обеих групп наблюдается в умениях речевой компетенции. В предэкспериментальном срезе уровень сформированности умений ЭГ был 30%. Это было связано с отсутствием знаний о жанре аннотации, а также с несформированностью умения создавать горизонтальную и вертикальную структуры текста и недостаточностью развития умений компрессии текста статьи. Промежуточный срез показал среднее арифметическое на 2.2 балла (55%). К итоговому срезу уровень сформированности умений стал 89%. Положительные изменения связаны с тем, что с одной стороны, учащимися до конца сформированы умения анализировать и порождать текст, согласно принципу вертикальной структуры текста жанра аннотации. Следует обратить особое внимание на умения построения логических связей и взаимозависимости между компонентами цели и результата: в 5 работах полученных в ходе проведения предэкспериментального среза, было нарушение данных взаимоотношений (процент ошибок данного типа от общего числа составил 45%). На этапе проведения итогового среза была выявлена та же самая ошибка в 6% от общего числа. Отмеченная положительная динамика иллюстрирует сформированность у учащихся умения компрессии текста, которое являлось одним из самых сложных задач на уровне проведения предэкспериментального среза (процент нарушений данного типа изначально составлял 67%, среди которых 30% ошибок представляли собой дословную цитацию фрагмента статьи). К моменту проведения итогового среза уровень сформированности умений составил 89%.

Положительные изменения, связанные с формированием языковой компетенции, показывают, что после обучения уменьшилось количество синтаксических (на 61%) и стилистических ошибок (на 44%). При сравнении результатов уровня сформированности языковых умений ЭГ и КГ можно отметить, что отдельное изучение синтаксических конструкций научного стиля не помогло иностранным учащимся КГ умения сформировать необходимые при создании научного текста умения, поскольку наблюдалось отсутствие правильного понимания жанра и принципов оформления речи. В работах КГ был обнаружен высокий процент нарушений, связанный с неправильным использованием терминологии (72%) – учащиеся не сумели использовать лингвистические термины, которые были употреблены в научной статье.

Таким образом, проведённый анализ итогового среза обучающего эксперимента показал, что:

1. результаты сформированности дискурсивных, речевых и языковых умений экспериментальной группы оказались положительными. По сравнению с предэксперментальным срезом, уровень сформированности дискурсивных умений возрос с 29% до 96%, речевых умений – с 30% до 89%, языковых – с 30% до 76%;
2. уровень сформированности ведущих умений экспериментальной группы, на которой было проведено обучение, оказался выше контрольной группы, в том числе уровень сформированности дискурсивных умений экспериментальной группы оказался на 56% выше контрольной, речевых умений – на 59%, языковых умений – на 46%;
3. результаты обучающего эксперимента подтверждают эффективность обучения иностранных студентов созданию жанра аннотации к научной статье при условии, что модель обучения разработана на основе базовых умений с учётом лингвометодической классификации ошибок, и в основание модели положен когнитивный подход к обучению.

**Выводы**

В ходе осуществления констатирующего среза, проведённого с целью определения уровня сформированности необходимых умений у иностранных учащихся при написании аннотации к научной статье, был выявлен недостаточный уровень сформированности умений написания аннотации к научной статье. Все ошибки были классифицированы в соответствии с тремя типами: а) ошибки формы речевого жанра, б) ошибки содержания и в) языковые ошибки.

Выявление трёх типов и частности допущенных ошибок позволило создать лингвометодическую классификацию, с учётом которой была построена модель обучения порождению текстов данного РЖ. Модель обучения, предложенная нами, состоит из трёх блоков, связанных с дискурсивной, речевой, языковой компетенциями письменной речевой деятельности и соответствующими им умениями. К дискурсивной компетенции относятся умения соблюдения всех жанровых и стилистических требований к оформлению текста; а также умения правильного лексико-синтаксического оформления речи, умения использования терминов и научные понятий. Данные умения представляются необходимыми для формирования языковой компетенции; речевая компетенция в создание текста аннотации проявляется в точном, лаконичном, логичном построении речи.

С точки зрения когнитивного подхода, последовательность трёх блоков (при их реализации в ходе преподавательской практики) представлена от дискурсивной компетенции (анализа целостного текста и овладения знаниями о модели жанра аннотации) к речевой (поиску речевых стратегий и построению логической, понятной, лаконичной речи), и затем только к языковой (формированию текста с использованием конкретных синтаксических и стилистических средств).

В целях формирования умений, необходимых при написании аннотации, была предложена система упражнений с учётом взаимосвязи дискурсивной, речевой, языковой компетенций при порождении письменной речи. Предложенная нами система состояла из репродуктивных, продуктивных, тренировочных типов упражнений и соответствующих им вариантов заданий.

Данные, полученные в ходе обучающего эксперимента, позволяют утверждать, что цель обучения иностранных учащихся написанию аннотации к научной статье достигается при использовании разработанной модели обучения и соответствующей системы упражнений, а также технологии «перевёрнутого класса».

Результаты итогового среза показывают, что у иностранных учащихся экспериментальной группы наблюдался более высокий уровень сформированности соответствующих умений, по сравнению с контрольной: по дискурсивной компетенции – 96% (ЭГ) – 40% (КГ); по речевой компетенции – 89% (ЭГ) – 30% (КГ), языковой – 76% (ЭГ) – 30% (КГ).

**Заключение**

Письменная речевая деятельность представляет собой сложный процесс речепорождения, в котором исследователи выделяют три основных этапа (мотивационный, ориентировочно-исследовательский, реализующий) и соответствующие им механизмы (денотатной соотнесённости, внутренней речи, вероятностного прогнозирования, долговременной и оперативной памяти, моторного программирования, упреждающего синтеза, языковой догадки). Работа этих механизмов связана, с одной стороны, с этапами порождения речи, с другой стороны – с компетенциями и соответствующими им умениями. Умения же формируются путём выполнения типичных упражнений. Таким образом, с когнитивной точки зрения, модель обучения должна быть построена с учётом взаимосвязи всех указанных выше категорий.

Для иностранных учащихся данный процесс требует прежде всего не работы с языковыми средствами (направленной на правильное грамматическое оформление высказывания), а постановки процессов построения речи – выражения мысли посредством языка. Однако в ходе обучения необходимо уделить внимание в том числе и языковым средствам, поскольку научный стиль речи – один из стилей, овладение которым дается иностранным студентам с наибольшим трудом; он требует логических умений выстраивания специфической когезии и когерентности научного текста, а также не заучивания стереотипных конструкций, но владения широком диапазоном лексико-грамматических возможностей данного стиля, которое делает возможной выражение соответствующих логических операций.

Помимо изложенных трудностей, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, им необходимо учитывать формальные требования к оформлению текста выбранного речевого жанра. Аннотация является одним из вторичных жанров научного стиля, которому свойственны лаконичность по объёму, но, в то же время, наличие основных аспектов содержания первичной работы.

Анализ жанра аннотации к научной статье позволил выявить основные образующие компоненты модели аннотации (цель, метод, материал, результаты) и их основные характеристики. Данные параметры являются необходимым основанием порождения правильно выстроенных текстов, которое также должно быть включено в модель обучения.

Формирование коммуникативной компетенции является целью обучения иностранному языку. Изучив составляющие коммуникативной компетенции и особенности порождения письменной речи, можно заключить, что цель обучения иностранных студентов написанию аннотации к научной статье представляет собой формирование дискурсивной, речевой и языковой компетенций и соответствующих им умений. Однако, анализ существующих программ, предпринятый нами в гл.1, показал, что в настоящее время самой распространенной является синтаксико-стилистические программы обучения. Вследствие этого нам оказалось необходимо закономерным, что существует необходимость разработки эффективной программы, ориентированной на установление связи психофизических механизмов и когнитивных операций с этапами работы над речевым продуктом и моделью жанра в иностранной аудитории. Также представляется важным подбирать оптимальную систему методики (с точки зрения когнитивного подхода к обучению и соответствующие данному подходу принципов, технологией обучения). Сформулированная нами программа обучения написанию текста речевого жанра аннотации представлена с учётом следующих параметров:

1. лингвистических характеристик жанра (синтаксических конструкций, параметров модели жанра);
2. жанроведческих особенностей (первичности/вторичности жанра, коммуникативной цели жанра, формальных показателей жанра);
3. сложностей работы механизмов (оперативной памяти, активации в долговременной памяти образа жанра аннотации и его компонентов, вторичного кодирования внутренней речи и образа слова в моторную программу, соотнесения с эталоном модели речевого жанра), логических операций (переосмысления, анализа, синтеза, обобщения) осуществления письменной деятельности
4. соотношения когнитивного стиля мышления студентов (поколение Z) и выбора оптимальной системы методики обучения.

В соответствии с выделенными параметрами обучения и классификацией существующих ошибок, допускаемых иностранным учащимся при написании аннотации к научной статье (выявленных в констатирующем срезе), была разработана модель обучения. Данная модель состоит из трёх блоков, связанных с дискурсивной (соблюдением всех жанровых и стилистических требований к оформлению текста), речевой (точным, лаконичным, логичным построением речи), языковой компетенциями (правильным лексико-синтаксическим оформлением речи, использованием терминов и научных понятий) письменной речевой деятельности и соответствующими им умениями.

В основании модели обучения положены когнитивный подход и принципы наглядности, самостоятельности, интерактивность, активность познания. Следовательно, обучение проводится от блока 3, связанного с дискурсивной компетенцией (анализом целостного текста и овладением знаниями о структуре жанра аннотации) к блоку 2 речевой компетенции (поиску речевой стратегии и построению логической, понятной, лаконичной речи), и затем к блоку 1 языковой компетенции (формированию текста с использованием конкретных синтаксических и стилистических средств). Обучение было осуществлено в рамках технологии «перевёрнутого класса», которая представляется оптимальной для реализации когнитивного аспекта обучения, так как при данном подходе повышается роль самостоятельной работы учащихся, их активности при анализе аспектов изучаемого материала. Для эффективной работы по формированию и развитию умений письменной деятельности была разработана соответствующая критериям система упражнений.

Обучающий эксперимент подтвердил эффективность разработанной модели обучения иностранных учащихся написанию аннотации к научной статье. Данные эксперимента показывают положительной результат в оценке сфомированности соответствующих умений ЭГ (дискурсивных умений ЭГ на 56% выше КГ, речевой – на 59%, языковой – на 46%). Анализ данных итогового среза подтверждает, что цель данного исследования достигнута.

**Список использованных источников**

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Алтухова М.К. Обучение творческой письменной речи студентов 3 курса языкового ВУЗа (на материале английского языка): Автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2003. 25 с.
3. Андреева В.А. К вопросу о соотношении понятий «текст» и «дискурс»: место текста в динамическом пространстве дискурса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. 2007. Вып. 4. Ч. II. С. 198-204.
4. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: Автореф. дис. … док. пед. наук. СПб., 2009. 49 с.
5. Аникин В.М., Усанов Д.А. Автореферат диссертации: функции, структура, значимость // Известия Саратовского университет. 2008. Т. 8. Сер. Физика, вып. 2. С. 61-73.
6. Антонова Л.Г. Методика формирования профессионально значимых письменно-речевых умений в курсе практикума по русскому языку: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1989. 16 с.
7. Ахутина Т.В. Модель порождения речи Леонтьева-Рябовой: 1967-2005 // Вопросы психолингвистики. 2007, № 6. С. 13-27.
8. Бабакова Т.А. Готовность обучающихся магистратуры и аспирантуры к созданию текстов научного стиля // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 1(25). С. 76-91.
9. Бабинская П.К. Коммуникативность и когнитивность – основные категнории современной методики обучения иностранным языкам // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23–24 дек. 2003 г. в 3 ч. / МГЛУ; редкол.: Н.П. Баранова. Минск, 2003. с. 3–5.
10. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку: Учебное пособие. – СПб.: издательство РГПУ им А.И. Герцена, 2005. – 221 с.
11. Барамзина С.А. Некоторые подходы к определению понятия «средство обучения» // Интеграция образования. 2006. № 4. С. 52-55.
12. Барнет В. Проблемы изучения жанров устной научной речи //Современная русская устная речь. Красноярск: Лабиринт, 1985. Т. 1. С. 80-132.
13. Бахтин М.М. Эстетика словестного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
14. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.: Просвщение, 1965. 229 с.
15. Бескровная Л.В. Об опыте обучения студентов неязыкового вуза написанию аннотации на иностранном языке // Филологические науки. Сер. Вопросы теории и практики. 2013. № 6. Ч. 2. С. 37-40.
16. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
17. Бочарникова Е.А. О соотношение понятий «текст» и «дискурс» в лингвистике // Филологические науки. Сер. Вопросы теории и практика. 2010. № 1 (5). С. 50-52.
18. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник. М., 2004. 416 с.
19. Бузальская Е.В. Речевой жанр «аннотация к научной статье по лингвистики»: типичные модели реализации // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб. научн. тр. Вып. 31 / Редкол.: Е.И. Зиновьева, Н.А. Любимова, Л.В. Московкни и др. СПб.: «РОПРЯЛ», 2020. С.3-11.
20. Васильева П.А. Методические рекомендации по обучению аспирантов и магистров технического вуза написанию аннотаций научных статей на английском языке // Записки Горного института. Т. 187. 2010. С. 250-252.
21. Воробьева И.В. Методические материалы по обучению аннотированию и реферированию научного текста. М.: МИИТ, 2002. 58 с.
22. Вульфович Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 88-95.
23. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
24. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для сту. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 3-е изд., стер. М.: «Академия», 2006. 336 с.
25. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие / И.Н. Горелова, К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 1998. 256 с.
26. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспект: монография / В.С. Григорьева. Тамбов.: изд-во Тамб. гос. техн. уни-та, 2007. 288 с.
27. Дементьев В.В. Непрямая коммуникацтия. М.: Гнозис, 2006. С.5-7.
28. Дементьев В.В. Парадоксы жанра: к проблеме «жанр и творчество» // Жанры речи. Саратов; М.: Лабиринт, 2012. Вып.8. Жанр и творчество. С. 7-26.
29. Дементьев В.В. «Текстоцентрическое» и «жанроцентрическое» изучение речи: (К выходу первого вып. сб. «Жанры речи» [Текст] // Вопросы стилистики. Саратов.: Изд-во Сарат. ун-та, 1998. Вып. 27. С.21-33.
30. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
31. Дементьев В.В., Седов К.Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров [Текст] / В.В. Дементьев, К.Ф. Седов. Саратов.: Изд-во Сарат. пед. ин-та, 1998. 107 с.
32. Добрынина О.Л. Пропедевтика ошибок при написании англоязычной авторской аннотации к научной статье // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 42-50.
33. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимойдействия // Жанры речи / под. ред. В.В. Дементьева. Саратов.: Колледж. 1999. Вып.2. С. 7-12.
34. Дроздова Т.В. Проблемы понимания научного текста: монография. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2003. 224 с.
35. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высших пед. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
36. Гец М.Г. Обучение студентов языкового вуза творческой письменной речи в контексте межкультурной коммуникации: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Минск., 2003. 20 с.
37. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного [Текст] / Б.А. Глухов, А.Н. Щукин. М.: Русский язык, 1993. 371 с.
38. Гнутова И.И. От «перевёрнутого класс» к «перевёрнутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С.86-95.
39. ГОСТ 7.9-95. Реферат и аннотация. Общие требования. М.: ИПК Издательство стандартов, 1996. 7 с.
40. Емельянова Т.В. Из опыта обучения специальному переводу, реферированию и аннотированию // Педагогическое образование в России. 2012. № 3.С.91-95.
41. Ерещенко М.В., Мишнева Е.А., Радионова Н.О. Особенности аннотирования научного текста // Молодой исследователь Дона. 2017. № 3(6). С. 144-152.
42. Ерёмина В.М. Особенность обучения написанию аннотаций на английском языке // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т.11. № 6. С. 86-92.
43. Зернецкая А.А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» // Русский язык за рубежом. 2005. №1–2. С.48-51.
44. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
45. Зимняя И. А. Компетенция - компетентность: субъектная трансформация // Акмеология. 2010. № 2. С. 47-51.
46. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
47. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. 160 с.
48. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский Язык, 1989. 219 с.
49. Изаренков Д.И. Аппарат упражений в системном описании // Русский язык за рубежом.1994. № 1.3. С.77-85.
50. Ищенко А. «Перевернутый класс» - инновационная модель обучения // Учительская газета. Независимое педагогическое издание. 2014. URL: <http://www.ug.ru/method_article/876> (дата обращения: 25.01.2021).
51. Калинина В.Д. Учебный дискурс в речевой процессуальности учебной коммуникации: Психолингвистическая модель: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Ульян. гос. ун-т. Ульяновск, 2002. 23 с.
52. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 308 с.
53. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
54. Карпова И.В. Реферирование как коммуникативно-когнитивная деятельность студентов // Вестник Костромского государственного университета. 2008. Т. 14. № 6. С. 84-87.
55. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: Автореф. дис. … док. фил. наук. М., 2003. 90 с.
56. Ковалева Т.А., Ильина И.В. Как написать аннотацию к научной статье // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. Т.21. выш. 12. С. 173-177.
57. Кожина М.Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории. Избранные труды / Перм. ун-т. ПСИ, ПССГК, 2002. 475 с.
58. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина, Л.Р. Дускаева, В.А. Салимовский. 4-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2008. 464 с.
59. Колесникова Н.И. Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 7. С. 57-65.
60. Колесникова Н.И., Ридная Ю.В. Формирование жанровой компетенции иностранных учащихся в научной сфере общения // Язык и культура. 2018. № 44. С. 198-217.
61. Конобеев А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (на материале младших курсов языкового вуза): Автореф. дис. … канд. пед. наук. Тамбов. 2001. 19 с.
62. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства, текста и дискурса // категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. М.: Диалог: МГУ. 1997. С.19-20.
63. Кубрякова Е.С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7-25.
64. Кудряшова О.В. Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи (англ.яз., яз. вуз): Автореф. дис. … канд. пед. наук. Тамбов., 2005. 43 с.
65. Куриленко В.Б., Смолдырева Т.А. Обучение иностранных студентов-нефилологов тезированию // Вестник РУДН, серия. Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 1. 71-79 с.
66. Леонтьев А.А. Методика / Под ред. Леонтьева А.А., Королевой Т.А. М.: Русский язык, 1982. 112 с.
67. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. Психология. М.: Смысл, Академия, 1999. 288 с.
68. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 368 с.
69. ЛернерИ.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – М.: Педагогика, 1982. 191 с.
70. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. М: Изд-во Московского университета, 1979. 320 с.
71. Лысакова И.П. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 270 с.
72. Лятти С.Э. Обучение письменному художественному описанию с опорой на картинную наглядность (монгольских студентов старших курсов технических вузов): Автореф. дис. … канд. пед. наук. Л., 1988. 16 с.
73. Мальцевич Т.В. Методика обучения школьников X-XI классов написанию аналитических текстов публицистического стиля: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Минск., 2001. 20 с.
74. Мангус И.Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализации когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебников в эстонской школе): дис. …д-ра пед. нау: 13.00.02. М., 2001. С 339.
75. Маркушевская Л.П., Цепаева О.А. Аннотирование и реферирование: Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов. СПбГУ ИТМО, 2008. 51 с.
76. Минеева И.Н. Академическое эссе: теория и практика жанра // Филологический класс. 2015. № 2 (40). С. 7-14.
77. Митрофанова О.Д., Костомарова В.Г. Методика преподавания русского языка // Русский язык и литература в общении народов мира. М.: Русский язык,1990. 270 с.
78. Михайлина О.Н. Понятие стратегической компетенции в аспекте обучения студентов иноязычной коммуникативной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т.5. № 4(17). С.268-270.
79. Московкин Л.В. Теоретические источники концепции речевых навыков и умений С.Ф. Шатилова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 7-16.
80. Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). СПб.: СМИО Пресс, 1999. 188 с.
81. Назарова О.А. Составление аннотации: учеб. пособие / Сост. О.А. Назарова. Самара.: самар. Гос. техн. ун-т, 2010. 53 с.
82. Назарова Т.С. Средства обучения: технология создания и использования / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. М., 1998. С. 51
83. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: М.З. Пресс, 2004. 67 с.
84. Новосёлов М.Н., Новосёлова С.Н. Обучение академическому письму // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2017. URL статьи: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-akademicheskomu-pismu> (дата обращения: 20.10.2020)
85. Орлова Е.В. Обучение иностранных студентов-нефилологов основного этапа письменному рассуждению: Автореф. дис. …канд. пед. наук. Л., 1989. 16 с.
86. Осминин П.Г. Построение модели реферирование и аннотирования научно-технических текстов, ориентированной на автоматический перевод: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.21 / П.Г. Осминин; Юж. Урал. Гос. ун-т. Челябинск, 2016. 24 с.
87. Оспанова Д.Б. Методический аспект обучения рецензии как жанра научной речи // Бюллетень науки и практики. 2017. № 10. С. 358-361.
88. Оспанова Д.Б. Об обучении написанию тезисов как жанра научной речи // Бюллетень науки и практики. 2017. № 3. С. 273-276.
89. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
90. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. СПб., 2009. С. 20-22.
91. Паймакова Е.А., Вострикова О.В. Применение модели «Перевернутый класс» в преподавании английской грамматики в период дистационного обучения // Мир науки. Педагогики и психология. 2020. № 4. Т.8. <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN420.pdf> (дата обращения: 25.01.2021).
92. Попов А.Ю. Формы экономических текстов и дискурсов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сборник научных статей. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. С. 130-137.
93. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. 314 с.
94. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: В 4 т. М. Л., 1941. Т. IV. Глагол. Местоимение. Числительное. Предлог. С. 82.
95. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Слово и миф. М., 1989. С. 17-200.
96. Прохорова К.В. Научный стиль: учебно-методическое пособие для студентов-журналистов. СПб.: СПбГУ, 1998. С. 27. URL: <http://medialing.spbu.ru/upload/files/file_1394719715_6494.pdf> (Дата обращения: 25.04.2019)
97. Ридная Ю.В. Обучение магистрантов технических направлений жанру английской научной статьи // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7.С.149-152
98. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 713 с.
99. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. Пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 270 с.
100. Савинова Е.К. Когнитивно-коммуникативные аспекты организации абзацев в авторефератах диссертаций: лингводидактический подход // Вопросы методики преподавания в вузе = Teaching Methodology in Higher Education. 2016. № 5 (19-2), С. 229-235.
101. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996. 238 с.
102. Силкина О.М. Аннотация как жанр научного дискурса // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвитика». 2018. Т.15. № 3. С. 70-76.
103. Силкина О.М. Суперструктура научной аннотации: универсальное и культурно-специфическое (на материале английского, немецкого и русского языков) // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2019. Т.5. № 3. С. 82-98.
104. Скорикова Т.П. Культура научной речи в обучении аспирантов технического вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия. русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016. № 1. С. 152-159.
105. Соколова И.А. Методика обучения письменной научной речи студентов-иностранцев II и III курсов гуманитарных нефилологических факультетов (подготовка к написанию курсовой работы): Автореф. дис. … канд. пед. наук. Л., 1988. 16 с.
106. Солтанбекова О.Т. Коммуникативная компетенция и её составляющие // Известия ВГПУ. 2008. № 6. С. 40-44.
107. Силкина О.М. Суперструктура научной аннотации: универсальное и культурно-специфическое (на материале английского, немецйкого и русского языка) // Научный результат. Вопросы теоретической прикладной лингвистики. 2019. Т.5. № 3. С. 82
108. Солтанбекова О.Т. О проблемах формирования коммуникативной компетенции студентов при обучении русскому языку как неродному // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи: материалы Х юб. Междунар. Нау. Конф. «Пушкинские чтение», 6 июня 2005 г. / сост. И отв. ред. Н.Е. Синичкина. СПб.: САГА, 2005. С. 447.
109. Стурикова М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре // инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6. С. 27-32.
110. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. СПб.: Златоуст, 2000. 310 с.
111. Ульянова И. Г. Методика совершенствования умений письменной речи русских студентов III курса языковых ВУЗов: Автореф. дис. … канд. пед. наук, СПб., 1997. 15 с.
112. Уляшева Т.В. Обучение студентов III курс языкового педагогического личностному самовыражению в письменной речи: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Сыктывкар., 2005. 21 с.
113. Урсегова Е.Б. Жанр рецензии в обучении // Вестник Удмуртского университет. 2006. № 5(2). С. 141-148.
114. Федотова О.Д., Николаева Е.А. Альтернативная образовательная технология Flipped Learning как реализация идеи радикального пересмотра организационных основ процесса обучения // Интернет-журнал «Мир науки», 2017. Т.5, № 1. URL статьи: <http://mirnuki.com/PDF/56PDMN117.pdf> (дата обращения: 02.02.2021)
115. Хамгокова Н.Ж., Карпова Ю.В. Развитие речевых навыков и умений иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2011, № 3, С. 129-132.
116. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
117. Хоменко Е.В. Развитие лексических умений у обучающихся основной школы // Гуманитарная парадигма. 2019. № 1 (8). С. 75-81.
118. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Издательство Московского университета, 1972. 122 с.
119. Хомутова Т.Н. Типология дискурса: интегральный подход // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: лингвистика. 2014. № 2. С. 14-20.
120. Хомутова Т.Н. Силкина О.М. Макроструктура научной аннотации // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2017. Т.15. № 4. С.21-30.
121. Хэ Юй Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов // Филологические науки. Вопросы теории и практика. 2019. Т.12. Вып.6. С. 271-275.
122. Цибина О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык): Автореф. дис. …канд. пед. наук. М., 2000. 20 с.
123. Шадже З.М. Обучение аспирантов основам реферирования и аннотирования иноязычных научно-технических текстов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 1. С. 85-91.
124. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку как иностранных учащихся: учеб. пособие / С.Ф. Шатилов. Л.: ЛГУ, 1985. 56 с.
125. Шишков М.С. Научный стиль речи: учеб. пособ. для иностранных студентов. СПб.: Свое издательство, 2012. 80 с.
126. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра [Текст] / Т.В. Шмелева // Жанры речи. Саратов.: Колледж, 1997. Вып. 1. С.88-98.
127. Штульман Э.А. Теоретические основые организации научно-экспериментального методического исследования // Инотсранные языки в школе. 1980. № 1. С.42-47.
128. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для студентов вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.
129. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2008. №5. С.14-20.
130. Bergmann, J., Sams, A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012. 109 p.
131. John M. Swales. Genre Analysis English in academic and research settings. The Press Syndicate of the University of Cambridge. 1990. 260 p.

Список использованных словарей

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999. 448 с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С.136.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, стереотипное. М.: Ком Книга, 2007. 576 с.
4. Мещеряков Б.У., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 868 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах / Г. ред. В.Г. Панов. Том 1 (А-Л) М.: научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1993. 608 с.
6. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф.Ильичева, П.Н.Федосеева и др. М.: «Советская энциклопедия», 1983. 840 с.
7. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2006. 750 с.

**Приложение 1**

**Констатирующий эксперимент**

*Таблица 1*

**Сопоставление результатов предэкспериментального контрольного задания на написание аннотации к научной статье**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компетенция | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Дискурсивная компетенция | Уровень сформированности умений: 30%.  Среди ошибок: отсутствие базовых компонентов модели аннотации (методов 45%, результатов 45%, цели 50%); выделение лишних абзацев, (64%); наличие неинформативных, лишних фраз (56%). | Уровень сформированности умений: 29%.  Среди ошибок: отсутствие базовых компонентов модели аннотации (методов 40%, результатов 48%, цели 47%); выделение лишних абзацев, (50%); наличие неинформативных, лишних фраз (62%). |
| Речевая компетенция | Уровень сформированности умений: 30%.  Нарушение логики, прозрачности автономного понимания текста аннотации 72% | Уровень сформированности умений: 30%.  Нарушение логики, прозрачности автономного понимания текста аннотации 74% |
| Языковая компетенция | Уровень сформированности умений: 30%.  Ошибки синтаксические: 67%  Ошибки стилистические: 56%  Лексические (неправильное использование терминологии) 72% | Уровень сформированности умений: 30%.  Ошибки синтаксические: 65%  Ошибки стилистические: 50%  Лексические (неправильное использование терминологии) 75% |

**Приложение 2**

**Обучающий эксперимент, материал-стимул**

**Материал на констатирующем срезе**

Статья:

Акопян А.А. Синтаксические особенности условных конструкций в английском и русском языках // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1(20). С. 48-51. (URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sintaksicheskie-osobennosti-uslovnyh-konstruktsiy-v-angliyskom-i-russkom-yazykah)

**Материал на промежуточном срезе**

*Задание 1. Прочитайте следующие аннотации, подчеркните предложения, связанные с компонентами «цель».*

Аннотация. Настоящее исследование ставит целью изучение частотности использования английских местоимений в разговорной речи и книжном языке на материале романа Р. Л. Стивенсона «Похищенный». Сравнительный анализ показал, что частотность употребления местоимений в разговорной речи значительно превосходит книжный язык. Выделенные 8 наиболее часто используемых местоимений в каждом из функциональных стилей выявили как общие черты (местоимение I), так и различные (в разговорной речи единичные случаи использования he, his, him, that (как соединительное местоимение); в книжном языке – you, your, you (в объектном падеже), no), что объясняется необходимым лингвистическим обеспечением каждой из рассматриваемых функциональных сфер.

Аннотация. Цель исследования – определить особенности функциональной грамматики и семантического поля современного азербайджанского языка. В статье представлен обширный анализ исследований по функциональной грамматике и теории семантического поля – одной из новейших областей современной азербайджанской лингвистики. В статье также анализируются работы лингвистов, которые провели исследование семантических сфер времени и пространства в азербайджанской лингвистике. Научная новизна исследования заключается в дальнейшей разработке методологических основ теории функциональной грамматики и теоретических концепций современного азербайджанского языка. В результате доказано, что теории функциональной грамматики и семантики широко используются в лингвистике Азербайджана, в этом области были написаны фундаментальные исследования, в также учебники и монографии.

*Задание 2. Составьте текст аннотации с помощью следующих выражений:*

Анализ типов номинаций показал, что в произведении преобладают номинации, включающие относительные местоимения, в фильме – безглагольные номинации с местоимением;

На материале художественного произведения и одноименного анимационного фильма;

Настоящее исследование посвящено анализу активности образования и использования английских номинаций;

В результате было выявлено, что прямые номинации доминируют над косвенными как в книге, так и в фильме;

Внешняя форма номинаций в сопоставляемых речевых актах проявляет сходство – большинство номинаций являются непроизводными;

В сопоставительном аспекте;

*Задание 3. Напишите все вам известные конструкции, используемые при формулировке цели аннотации.*

*Задания 4. Прочитайте приложенную статью, формулируйте «цель».*

Кириченко С.В., Мельчакова Н.Н. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМЫ МЕДВЕДЬ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2019. № 30, с. 47-51

Традиционно анализ лексической единицы в практике преподавания РКИ начинается а) с приведения прямого значения, затем б) даются дефиниции переносных значений из толковых словарей и объясняется характер переноса (перенос по смежности или по сходству), который обусловливается ассоциативным характером человеческого мышления, играющего большую роль во вторичной номинации; в) в примерах из текстов анализируются коннотации и выявляются связанные с ними культурные представления и традиции, существующие в языковой картине мира, проводится анализ дистрибуции единицы и выявляются коннотативные семы, присутствующие в данном лексическом значении слова в данном употреблении; г) в связи с коннотациями анализируется эмотивный аспект лексического значения, ценностная информация (положительная или отрицательная оценка), выражение оценки обозначаемого с помощью стилистически маркированных единиц и экспрессивность единиц, создаваемая коннотацией в конкретных высказываниях. Необходимо отметить, что при лингвокультурологическом исследовании единицы принято учитывать и информацию энциклопедического характера, коррелирующую с собственно языковым значением.

Рассмотрим представление лексемы *медведь* в русской языковой картине мира. Номинативное значение данной лексемы представлено в словаре следующим образом: «Крупное хищное, всеядное млекопитающее с большим грузным, покрытым густой шерстью телом и короткими ногами». Прямое значение можно проиллюстрировать следующим примером из Национального корпуса русского языка:

*«Гнилое Кедровое Бревно так было завалено снегом, что трудно было разобрать — бревно это или* ***медведь дремлет*** *под снегом (Юрий Коваль. Бело-зубка (1979), НКРЯ).*

В словаре С. А. Кузнецова как отдельное значение выделяется наименование традиционного персонажа русского фольклора — ‘обычно простоватого, благодушного, способного помочь в каком-л. деле зверя; реже — это злобный, мстительный персонаж’.

Лексема медведь, как в прямом, так и в переносном значении, часто употребляется с прилагательным *косолапый*:

«*А другие, как, скажем, «Единая Россия», которая так и осталась в общественном сознании «партией медведей», и единороссы, решили с этим смириться и сохранить косолапого мишку на эмблеме» (Анна Закатнова.Партайгеноссе, стройтесь! (2003) // «Российская газета», 2003.09.01, НКРЯ); «— Душонок, отчего у вас такое печальное личико? Я вам сделала больно! — Конечно, сделала больно! — вмешалась недовольным тоном Полина, — ты известный у нас медведь косолапый! Увалень! — Ну, не ври, пожалуйста! Воплощенная грация какая, подумаешь!» (Л. А. Чарская. Первый день (1912), НКРЯ).*

Частотное словосочетание *медведь* косолапый представляет особую трудность для иностранных учащихся, так как, например, в польской языковой картине мира «медведи не страдают косолапостью». В польском языке нет эквивалента для слова *косолапый,* поэтому данная лексема представляет трудность, как для переводчиков, так и для студентов, изучающих русский язык. И. Ожеховска отмечает, что образ медведя, ступающего пятками врозь, вызывает у учеников недоумение. Студенты нуждаются в лингвокультурологическом комментарии, объяснении, что «косолапость» медведя — особая черта русской языковой картины мира.

Переносное значение лексемы представлено в словаре следующим образом: ‘О крупном, сильном, но грузном и неуклюжем, неловком человеке. О невоспитанном человеке’. Данное переносное значение является синтаксически обусловленным. Оно реализуются в том случае, если лексема выступает в роли именной части составного сказуемого, данная культурная коннотация — негативная. Как известно, нереферентное употребление слова (в позиции предиката) указывает не на объект действительности, а на его определенные признаки. Данное значение — метафорический, ассоциативный перенос, неуклюжий человек ходит неуклюже, как медведь. Характеристики медведя — неповоротливость, особая «косолапая походка» переносятся на человека, к физическим характеристикам присоединяются и психологические, такие как невоспитанность, неловкость в поведении и поступках. Примеры употребления из корпуса:

*«Несмотря на молодые годы, он был какой-то* ***медведь****, ленивый, грузный, неповоротливый, не способный ни на что» (Е. А. Салиас. Крутоярская царевна (1893), НКРЯ); «Фотограф галантно подал руку шедшей последней Девушке, отобрал у нее транспортник: — Медведь ты пещерный... Заставляешь даму носить тяжести!»* (Константин Серафимов. Голубой сталагмит (1978–1994), НКРЯ).

В данном значении человек, сравниваемый с медведем, оценивается отрицательно, эта коннотация культурно маркирована, является культурным стереотипом. *Медведь* является символом не только неуклюжести и неловкости, но и бескультурья, нелюдимости, примитивности. Иногда он выступает как эталон примитивной силы, жестокости, ярости, в таком значении человек часто сравнивается с медведем-шатуном, опаснейшим животным, по какой-либо причине не находящимся в спячке:

*«Сейчас он с радостью готовился взломать дверцу и зимовать* ***медведем-шатуном****» (Дарья Симонова. Рокировка (2002), НКРЯ).*

Негативная оценка может даваться и с помощью фразеологизма смотреть (*или глядеть*) *медведем* — ‘быть, казаться нелюдимым, угрюмым’. С данным значением связан фразеологизм два медведя в одной берлоге не уживутся. В подобных употреблениях за основу переноса значения берется другая черта — недружелюбность, ассоциирующаяся с угрюмостью. Известно, что медведи (особенно мужские особи) — это животные-одиночки, хотя медведицы живут вместе с детенышами, заботятся о них

и при любой опасности самоотверженно защищают.

Устойчивое сравнение сильный, как медведь употребляется при характеристике мужчины, обладающего большой физической силой7: В русской лингвокультуре медведь является культурно-национальным эталоном силы. Сравниваться с медведем может не только человек, даже другие животные соотносятся с медведем по силе:

*«Фальстаф никак не затруднился бы отгрызть у ней руку или растерзать ее, если б нашел это нужным. Он был силен как медведь, и я с беспокойством, со страхом следила издали за проделками Кати*» (Ф. М. Достоевский.Неточка Незванова (1849), НКРЯ).

В данном примере сравнение с медведем имеет отрицательную коннотацию. Подчеркивается опасность большой примитивной физической силы, жестокость собаки, сравниваемой с медведем.

*«Ну, тут Максим схватил меня на руки и давай меня по горнице носить, носит да ещё приплясывает, — силен был, медведь!» (Максим Горький. Детство (1913–1914), НКРЯ); «Вот тебе „мальчик, мальчик“ — а я оказался сильнее даже, чем медведь. Он уснул, а я один на один справился с Бабой-Ягой»*(Е. Л. Шварц. Два клена (1953), НКРЯ).

В данных примерах сравнение сильный, как медведь имеет положительную коннотацию, физическая сила является предметом гордости,восхищения.

Известно, что в древности существовал культ медведя, он был тотемным животным у многих славянских племен8, ему, как воплощению силы,поклонялись, проводили различные обряды, данное животное считалиочень опасным, его боялись, поэтому название этого животного было табуировано, слово «медведь» — «поедатель меда» является эвфемизмом, заменявшим древнее исчезнувшее слово, которое можно лишь реконструировать на основании данных других индоевропейских языков. В Сибиридаже слово медведь заменяется эвфемизмами, его называют хозяиномтайги или просто хозяином.

Особое отношение к медведю говорит о том, что эта лексема с древности занимает важнейшее место в русской лингнвокультуре. Неслучайно медведя — хозяина лесов можно увидеть на гербе многих российских городов.Например, на гербе Перми изображен медведь, несущий на спине Евангелие. Медведь символизирует «дикость нравов обитавших жителей», Евангелие — «просвещение жителей через принятие христианского закона». Данное символическое значение изображения на гербе соотносится со значением лексемы — *медведь* является символом дикости и необразованности.

О медведе сложено множество сказок, пословиц, загадок. В пословицах медведь является сильным, опасным зверем: «Хороша на медведе шуба,да когти востры»; «С медведем дружись, а за ружье держись»; «Медведи —плохие соседи»; «Медведь неуклюж, да дюж» и т.д.

В сказках медведь изображается хозяином леса, иногда сильным,грозным и опасным, иногда добродушным, доверчивым и глупым обитателем леса, которого легко обмануть, например, при дележке урожая. Более того, в сказках медведь может выступать символом лени и обжорств.

Медведь является символом России, Русь издревле называли страноймедведей, так как самый распространенный ландшафт в России — лес,а самое сильное и одно из самых распространенных животных в лесу —медведь. Можно предположить, что и русские сравниваются с медведем —с одной стороны, это довольно закрытые люди, редко меняющие небольшой круг общения (*поэтому они могут казаться нелюдимыми, угрюмыми, одиночками, как медведь*), а с другой стороны, подчеркивается их удивительная сила, смелость, готовность защищать слабых.

Таким образом, лексема медведь в различных контекстах имеет какотрицательные, так и положительные культурные коннотации. Медведьявляется эталоном физической силы, с одной стороны, это символ дикости и нелюдимости, а с другой стороны —символ добродушия. Лексема *«медведь»* является наиболее частотной единицей важнейшего в русскойлингвокультуре лексико-семантического поля «Лес», одного из ядерныхполей русской языковой картины мира. В русской лингвокультуре медведь — это хозяин леса, самое распространенное животное в лесу, поэтомумедведь является символом России.

**Материал на итоговом срезе**

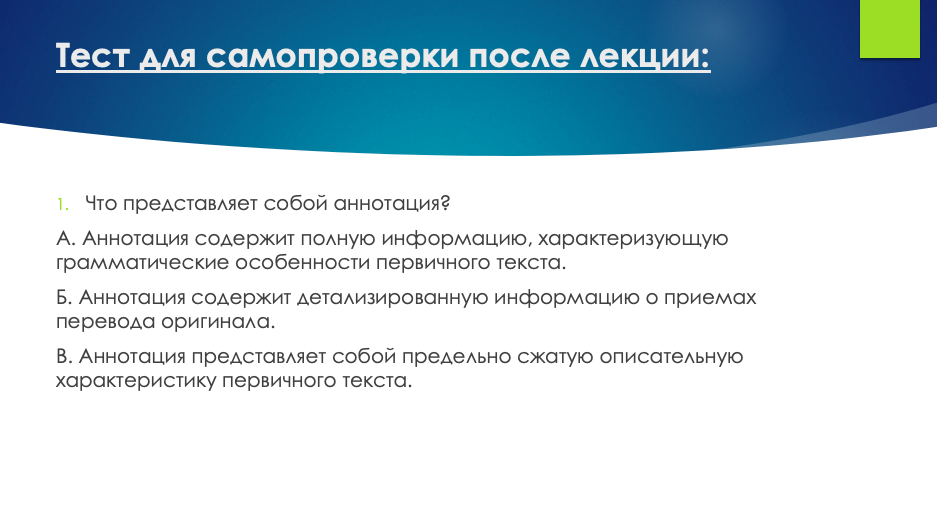
Статья:

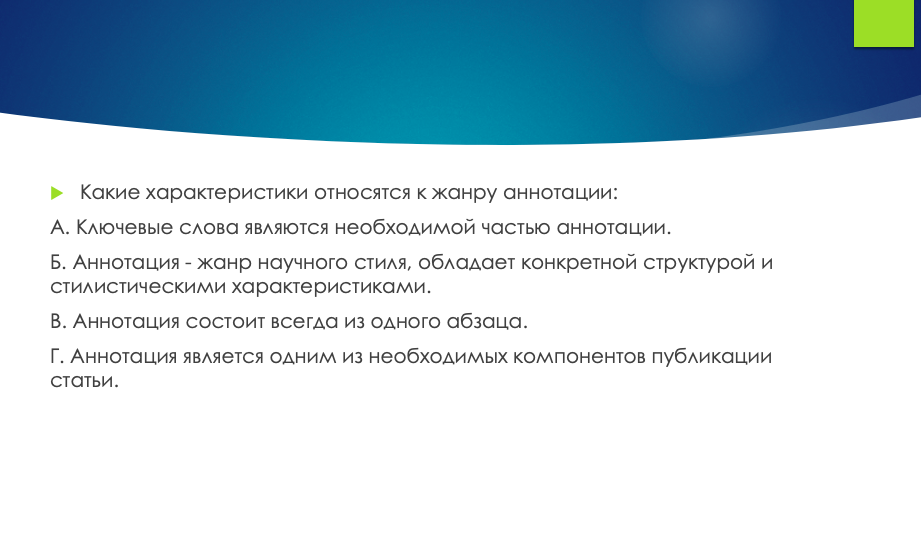
Хосровян К.С. Семантика лексемы храм в языке и тексте (на материал русских православных проповедей) // Вестник САФУ. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2020. № 6. С.82-89 (URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-leksemy-hram-v-yazyke-i-tekste-na-materiale-russkih-pravoslavnyh-propovedey)

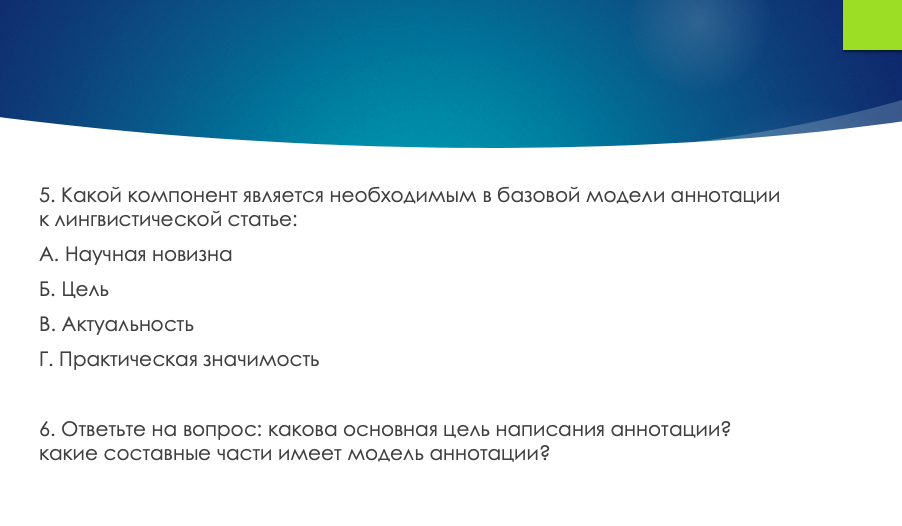
**Приложение 3**

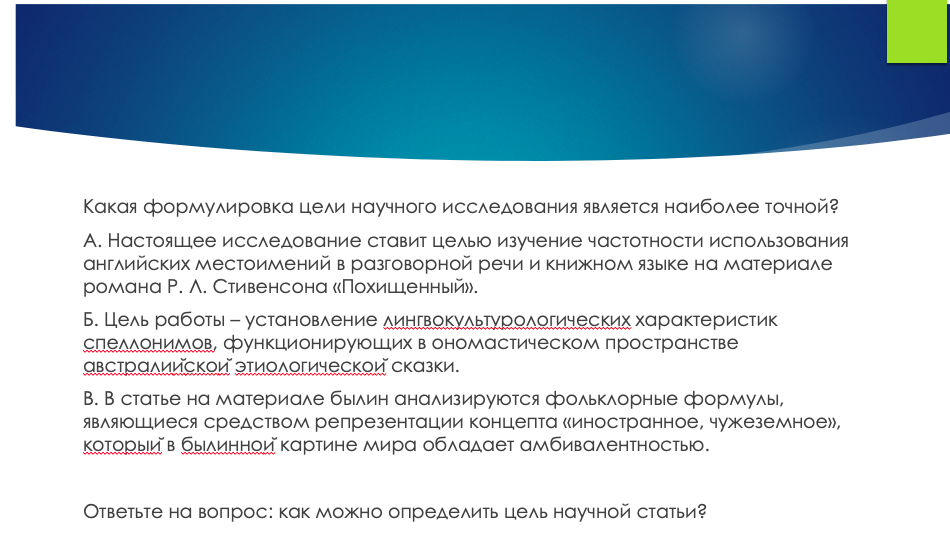
**Обучающий эксперимент, примеры упражнений**

**Примеры «предаудиторных» заданий**

****

****

****

****

Примеры научных статьей для чтения перед занятиями

1. Волкова Е.П. Безличные конструкции со значением необдуманности иневольности действия // Вестиник МГОУ. Серия.Русская филология. 2019. № 4. С.15-21 (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezlichnye-konstruktsii-so-znacheniem-neobdumannosti-i-nevolnosti-deystviya/viewer>)
2. Шкварцова Т.В. Средства эксперссивизации высказывания в телевизионном дискурсе // Вестиник МГОУ. Серия.Русская филология. 2019. № 3. 61-70. (URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-ekspressivizatsii-vyskazyvaniyav-televizionnom-diskurse/viewer)

**Примеры «аудиторных» заданий**

* *Прочитайте аннотации следующих статей и проанализируйте их структуру:*

Аннотация №1:

Настоящее исследование посвящено анализу активности образования и использования английских номинаций в сопоставительном аспекте, на материале художественного произведения и одноименного анимационного фильма. В результате было выявлено, что прямые номинации доминируют над косвенными как в книге, так и в фильме; анализ типов номинаций показал, что в произведении преобладают номинации, включающие относительные местоимения, в фильме – безглагольные номинации с местоимением; внешняя форма номинаций в сопоставляемых речевых актах проявляет сходство – большинство номинаций являются непроизводными. (*Данная аннотация привлечена из статьи Мухаметшиной Э.Е., Смирновой Е.А. на тему «сопоставительный анализ номинаций в романе У.Стейга «Shrek!» и одноименном анимационном фильме Э.Адамсона»*).

Аннотация № 2:

Настоящее исследование ставит целью изучение частотности использования английских местоимений в разговорной речи и книжном языке на материале романа Р. Л. Стивенсона «Похищенный». Сравнительный анализ показал, что частотность употребления местоимений в разговорной речи значительно превосходит книжный язык. Выделенные 8 наиболее часто используемых местоимений в каждом из функциональных стилей выявили как общие черты (местоимение I), так и различные (в разговорной речи единичные случаи использования he, his, him, that (как соединительное местоимение); в книжном языке – you, your, you (в объектном падеже), no), что объясняется необходимым лингвистическим обеспечением каждой из рассматриваемых функциональных сфер (*Ибраева А.Ф. «Сравнительный анализ частоты использования местоимений в разговорной речи и книжном языке (на материале роман Р.Л. Стивенсона «похищенный»*)

* *Предложите к каждой теме подходящие методы исследования, используя представленные модели.*

1. Быконя В.В., Монастырская Е.А. Структура сематического поля «Ум» в селькупском языке.
2. Мухаметшина Э.Е., Смирнова Е.А. Сопоставительный анализ номинаций в романе У. Стейга «SHREK!» и одноименном анимационном фильме Э. Адамсона.
3. Дубровская Е.М. «Человек богемы» в восприятии современных носителей языка.

* *Переформулируйте следующие формулировки цели научных статей, пользуясь синонимическими конструкциями.*

1. Цель работы – установление лингвокультурологических характеристик спеллонимов, функци- онирующих в ономастическом пространстве австралийской этиологической сказки.
2. Настоящее исследование ставит целью изучение частотности использования английских местоимений в разговорной речи и книжном языке на материале романа Р. Л. Стивенсона «Похищенный».
3. Цель работы - рассмотреть общие и отличительные особенности, связанные с позицией модальных частиц в немецком и русском предложении.

* *Выделите в тексте главную и второстепенную информацию, составьте микротему этого текста*

В результате анализа материала глаголы-светообозначения в русском языке были структурированы по основанию «с основным значением света» / «с неосновным значением света». К первой группе были отнесенылексемы: светить(ся), лучиться, сиять, сверкать, мерцать, искриться, брезжить, блестеть. В этой группе все глагольные лексемы являются светообозначением с исконной семантикой света. В другой группе светолексем с неосновным значением света находятся глаголы: полыхать, пылать, вспыхивать, гореть, зажечься, мигать, моргать, мелькать, переливаться, теплиться, серебрить(ся), золотить(ся), фосфориться. Из второй группы глагольных светолексем с исконным значением света выделяются: мигать, моргать, мелькать, серебрить(ся), золотить(ся), фосфориться, с неисконным: полыхать, пылать, гореть, вспыхивать, зажечься, переливаться, теплиться. Таким образом, большинство русских светообозначений имеет исконную световую семантику. Из комплекса светолексем только у светообозначений золотиться, серебриться, искриться, фосфориться, пылать, зажечься, переливаться световые значения фиксируются с XVIII–XIX вв. Глагол лучиться появляется в словарях в XVIII в., у глагола теплиться световая семантика фиксируется с XX в. Данные результаты показывают, что в основе развития семантики глаголов находились зрительные впечатления и особенности зрительного восприятия. В частности, это одновременное восприятие глазом света и цвета.

* *Сформулируйте результаты научной статьи в сжатой форме (в 3-5 предложениях)*

Ссылка научной статьи: https://cyberleninka.ru/article/n/bezlichnye-konstruktsii-so-znacheniem-neobdumannosti-i-nevolnosti-deystviya