

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

Александрова Ольга Михайловна

«Формирование иноязычной социопрагматической компетенции у
бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности»
(на материале английского языка)

Специальность: 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
профессор
Комарова Ю. А.

Санкт-Петербург
2023

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретические вопросы методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности	19
1.1 Психолого-педагогические условия обучения английскому языку бакалавров-лингвистов	19
1.2 Понятие иноязычной социопрагматической компетенции, ее специфика и содержание.....	30
1.2.1 Место иноязычной социопрагматической компетенции в ряду социомаркированных компетенций	30
1.2.2 Суть и структура социопрагматической компетенции	42
1.2.3 Лингвистические и экстралингвистические характеристики иноязычной социопрагматической компетенции	55
1.3 Ролевые игры проблемной направленности как эффективное средство формирования иноязычной социопрагматической компетенции.....	70
1.3.1 Сущностные характеристики ролевых игр проблемной направленности	70
1.3.2 Структурно-содержательные особенности и формы реализации ролевых игр проблемной направленности	79
Выводы по главе 1	98
Глава II. Методические основы формирования иноязычной социопрагматической компетенции бакалавров-лингвистов с помощью ролевых игр проблемной направленности	103
2.1. Отбор содержания обучения, направленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции	103
2.2 Структура и организация учебного материала	119
2.3 Комплекс упражнений, направленных на формирование социопрагматической компетенции.....	136
2.4 Экспериментальная проверка эффективности методики формирования социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов.....	152
Выводы по главе 2	174
Заключение.....	178
Список использованной литературы.....	182
Приложения.....	200

Введение

Ведущим направлением современного развития образования является формирование конкурентоспособного выпускника российской системы образования, способного реализовать себя в едином профессиональном пространстве. В связи с активным социальным, экономическим и технологическим развитием общества и расширением сфер межнационального взаимодействия непрерывно возрастает роль качественной подготовки бакалавров-лингвистов.

Профессиональные обязанности специалистов в области лингвистики предусматривают участие в разнообразных ситуациях межъязыкового и межкультурного взаимодействия, успешность которых зависит от достижения коммуникантами целей иноязычного взаимодействия. При этом хорошо известно, что результативность иноязычного общения во многом зависит от сформированного «умения ориентироваться в ситуации общения, а также способности выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели» [Щукин А.Н., 2007, с. 138]. В контексте сказанного актуальной становится задача формирования профессиональных знаний, навыков и умений, которые обеспечивают эффективность иноязычного взаимодействия. Названная эффективность может быть достигнута путем выбора корректной модели социального поведения, следования культурно-обусловленным правилам этикета и нормам вежливости, использования специальных стратегий и тактик общения, которые позволяют добиться взаимопонимания, владения уместными в иноязычном обществе способами невербального поведения, умениями верно интерпретировать скрытый смысл высказываний в иноязычной речи и т.д.

Обозначенные знания, навыки и умения включены в состав особой иноязычной социопрагматической компетенции, овладение которой

является обязательным для успешного ведения профессиональной деятельности на иностранном языке. Данное утверждение связано с тем, что на сегодняшний день многие бакалавры-лингвисты, владеют иностранным языком на высоком уровне и способны реагировать на общепринятые и типовые ситуации общения, однако могут испытывать затруднения во взаимодействии с представителями иноязычной культуры в ситуациях, требующих особой чуткости и внимательности к собеседнику, когда необходимо оказать поддержку и проявить искреннее участие в отношении собеседника; в ситуациях с повышенной эмоциональной модальностью, в рамках которых необходимо реагировать быстро, но корректно, сохраняя партнерские отношения; в ситуациях высокой формализованности, когда необходимо соблюдать строгий регламент и этикетные нормы, но при этом верно и точно интерпретировать смысл, который закладывает собеседник, в том числе в скрытой форме; в ситуациях командной работы и плюрализма мнений, когда необходимо услышать и понять идеи разных участников, корректно для собеседников реализовать собственные коммуникативные намерения и так далее.

При этом от специалистов лингвистического профиля ожидается полноценное и глубокое понимание и участие в ситуации иноязычного общения, правильное декодирование и использование невербальных средств общения, регистров общения, корректное выражение чувств, эмоций, понимание и учет настроений партнеров по коммуникации, их культурных особенностей поведения, в противном случае возможны существенные трудности или неудачи межъязыковой коммуникации. Таким образом, можно утверждать, что сформированность иноязычной социопрагматической компетенции обеспечивает более высокий уровень подготовленности бакалавра лингвистического профиля, повышает его способность выполнять поставленные профессиональные задачи и эффективно пользоваться иностранным языком в различных ситуациях профессионального общения.

Очевидно, что эффективное формирование знаний, навыков и умений, входящих в состав иноязычной социопрагматической компетенции, требует выбора особого средства обучения, отвечающего с одной стороны психолого-педагогическим особенностям обучения бакалавров, а с другой, специфике формирования исследуемой компетенции. К средствам, которые соответствуют названным требованиям относятся ролевые игры проблемной направленности, поскольку позволяют воссоздать на занятиях ситуации реального общения, в которых студенты-лингвисты смогут апробировать новые модели поведения, стратегии, техники общения, способы вербального и невербального воздействия на собеседника. Названное средство обучения позволяет сформировать мультивзгляд и культурно-маркированное осмысление различных ситуаций профессионального общения, а также смоделировать последствия принятых решений и действий участниками данных игр.

Степень научной разработанности темы. Анализ работ по методике обучения иностранным языкам в вузе позволил сделать вывод, что изучение процессов формирования иноязычной социопрагматической компетенции у студентов в рамках профессионального обучения только начинает приобретать контур. В центре внимания исследователей, занимающихся проблемами обучения иностранному языку и развитию компетенций, лежат следующие вопросы: 1) трудности и проблемы, возникающие в процессе формирования социопрагматической компетенции вне языковой среды (R.A. Compernelle, G. Kasper, G. Kasper & K.R. Rose); 2) преодоление социопрагматических неудач у студентов-иностранцев (O.B. Черная, M.P. Cruz, B.A. Neddard, Kawate-Mierzejewska); 3) формирование прагматических и социопрагматических знаний (M.B. Голощапова, P.C. Дорохов, A.B. Павлова, T. McConachy, H. Spencer-Oatey).

Вопросам проблемного обучения посвящено немало работ отечественных и зарубежных ученых (B.Ф. Аитов, И.Я. Лернер, A.M. Матюшкин, M.И. Махмутов, B. Оконь, J. Bruner, T. Hutchinson, J. Dewey, W.

Kilpatrick и др.). Однако использование ролевых игр проблемной направленности как эффективного средства обучения и формирования компетенций до сих пор является перспективным вопросом для изучения. Современные исследования касаются применения названных игр при организации дистанционного обучения и элективных курсов (Н.В.Титаренко), обучению иноязычной лексике (С.В. Козлов), применению ролевых игр проблемной направленности при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковых вузах (В.В. Гузикова, С.В. Елисеева) и при подготовке учителя иностранного языка (С.Г. Вишленкова), а также вопросов применения ролевых игр проблемной направленности для развития профессиональной самоактуализации студентов (Столярова Е.Л.).

Следовательно, можно утверждать, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных социопрагматическому аспекту в обучении иностранному языку, а также применению проблемных методов обучения, вопрос формирования иноязычной социопрагматической компетенции в том числе с использованием ролевых игр проблемной направленности остается мало изучен в современной методической науке.

Таким образом, **актуальность** данного исследования обусловлена следующими факторами:

- потребностью в поиске путей повышения качества обучения иностранному языку для целей профессионального общения;
- необходимостью формирования у бакалавров-лингвистов целостной системы знаний, навыков и умений, входящих в состав иноязычной социопрагматической компетенции, как фактора, обеспечивающего успешность профессиональной коммуникации на иностранном языке;
- поиском эффективного средства обучения, позволяющего результативно формировать и совершенствовать иноязычную социопрагматическую компетенцию.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически разработать методику формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров лингвистического профиля при помощи ролевых игр проблемной направленности.

Объект исследования – процесс обучения иноязычному общению бакалавров-лингвистов.

Предмет исследования – методика формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности.

Гипотеза данного исследования заключается в предположении о том, что формирование иноязычной социопрагматической компетенции будет эффективным в случае, если:

- будут учтены психолого-педагогические особенности процесса обучения иностранному языку бакалавров-лингвистов;
- обучение будет направлено на овладение социопрагматическими знаниями, навыками, умениями и способностями, организованными в рамках следующих блоков: когнитивно-сознательный, прагматико-коммуникативный, социально-фреймовый, сценарно-поведенческий, эмпатийно-медиаторный, аналитико-рефлексивный;
- обучение будет осуществляться посредством ролевых игр проблемной направленности, реализуемых в формате социодрамы, прагматодрамы, креативной мастерской и перформных симуляций;
- в основу отбора содержания обучения будет положена особая комплексная единица – социопрагматическая сеть, которая предписывает выбор компонентов содержания обучения в преемственной последовательности;
- организация содержания обучения будет представлена социопрагматическим модулем, включающим следующие блоки: введение в тему, прагмалингвистический тренажер, эмоционально-кинетический тренажер, социопрагматическая имплементация, ролевая игра проблемной

направленности, коллективный проект социопрагматического характера, рефлексия и самоконтроль;

• обучение будет осуществляться на основе комплекса упражнений, представленного различными типами и видами упражнений, организованных в пять блоков: когнитивно-ориентированный, лингвистический, прагматический, эмпатийно-рефлексивный и аналитико-корректирующий, ориентированных на овладение иноязычной социопрагматической компетенцией.

Достижение поставленной цели исследования, а также доказательство выдвинутой гипотезы исследования позволило поставить следующие **задачи исследования:**

1) выявить психолого-педагогические условия обучения английскому языку у бакалавров-лингвистов;

2) определить место иноязычной социопрагматической компетенции в ряду социомаркированных компетенций, разработать её структурно-содержательную композицию;

3) исследовать дидактические, методические и технологические особенности ролевых игр проблемной направленности;

4) обосновать и отобрать содержание обучения, направленное на формирование иноязычной социопрагматической компетенции;

5) предложить единицу организации учебного материала, способствующую системному развитию социопрагматических знаний, последовательному формированию навыков и умений иноязычной социопрагматической компетенции, предусматривающую аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов.

6) разработать комплекс упражнений, направленный на формирование исследуемой компетенции, с привлечением ролевых игр проблемной направленности;

7) проверить эффективность разработанной методики в ходе экспериментального обучения бакалавров-лингвистов.

Для решения поставленных задач, проверки гипотезы и достижения поставленной цели были использованы следующие **методы исследования**:

1) изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования, государственных образовательных стандартов, сравнительный анализ учебных планов и программ обучения иностранным языкам в системе вузовского образования; 2) анализ учебников и учебных пособий по английскому языку, используемых при обучении бакалавров лингвистических направлений, а также действующих пособий по обучению практическому использованию иностранного (английского) языка; 3) наблюдение за ходом педагогического процесса студентов исследуемой группы; 4) анкетирование обучаемых; 5) обучающий эксперимент; б) математические методы обработки экспериментальных данных.

В связи с основной гипотезой исследования на защиту выносятся следующие **положения**:

1. Иноязычная социопрагматическая компетенция направлена на формирование способности участвовать в межкультурных коммуникативных отношениях, адекватно ориентируясь в социокультурной ситуации и эмоционально-оценочном подтексте коммуникации, а также управлять ситуацией общения посредством использования прагматически-оправданных коммуникативных средств, оказывая планируемое воздействие на собеседника с целью достижения индивидуально-значимых результатов в развивающемся социальном контексте. Сформированная иноязычная социопрагматическая компетенция у бакалавров-лингвистов позволяет социально-корректно выстраивать процессы профессионально-ориентированного общения, понимая чувства собеседника, реагируя на его вербальные и невербальные сигналы и учитывая его позицию и интересы; точно прогнозировать и корректировать векторы развертывания сценария взаимодействия, эффективно выстраивая собственную линию поведения и продуктивно решая поставленные задачи.

Иноязычная социопрагматическая компетенция рассматривается как целостное единство знаний, навыков, умений и способностей, в структуре которой выделены шесть компонентов: *когнитивно-сознательный компонент*, содержащий а) социолингвистические знания, б) прагмалингвистические знания, в) сознательно-сопоставительные умения; *прагматико-коммуникативный компонент*, включающий а) лингвистические навыки и умения, б) прагмалингвистические умения, в) экстралингвистические умения, г) компенсаторные умения; *социально-фреймовый*, представленный а) культурно-страфикационными умениями, б) прагматико-фреймовыми умениями, е) *сценарно-поведенческий компонент*, представленный а) сценарно-профессиональными умениями и б) стратегическими умениями; *эмпатийно-медиаторный компонент*, объединяющий а) эмпатийные умения, б) медиаторные умения; *аналитико-рефлексивный компонент*, состоящий из а) оценивающих умений, б) аналитических навыков и умений, в) навыков и умений самоконтроля и саморегуляции.

2. Разрабатываемая методика формирования иноязычной социопрагматической компетенции предусматривает опору на психолого-педагогические особенности процесса овладения иностранным языком у бакалавров-лингвистов, к которым относятся овладение комплексом социальных ролей специалиста лингвистического профиля, усиление сознательных мотивов поведения, формирование коммуникативных привычек на родном языке, продвинутый уровень владения иностранным языком, высокая степень мотивации к изучению иностранного языка для профессиональных целей, инициативность и активность в общении на иностранном языке, развитое чувство социокультурной толерантности, эмпатии, владение вариативными вербальными и невербальными средствами общения, высокая лингвистическая обучаемость, желание и готовность решать нестандартные задачи и активное привлечение воображения для их

решения, а также понимание значимости социопрагматического воздействия, реализуемого в ходе иноязычной коммуникации и др.

3. Эффективным средством формирования иноязычной социопрагматической компетенции выступает ролевая игра проблемной направленности. Ролевая игра проблемной направленности представляет собой средство обучения, предусматривающее выбор и реализацию модели поведения в спроектированной профессионально-ориентированной ситуации общения согласно предлагаемому сюжету, ролевым установкам и фреймовым предписаниям; предполагающее демонстрацию различных вариантов решения данной проблемы и возможных последствий принятых решений; обеспечивающее применение поведенческих паттернов в моноситуационных и полиситуационных социопрагматических сценариях.

Реализация ролевых игр проблемной направленности предусматривает следующие форматы: психодрама, социодрама, креативная мастерская, перфомные симуляции. Ролевая игра с элементами психодрамы ориентирована на личность главного героя и повышение эффективности взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения. Ролевая игра с элементами социодрамы ориентирована на разрешение социальных, этнических, профессиональных, этических и т.д. проблем. К авторским формам относится проведение ролевой игры в форме креативной мастерской и перфомных симуляций. Этапы креативной мастерской включают: 1) открытие креативной мастерской; 2) организация мозгового штурма; 3) составление социопрагматического кластера; 4) выдача заданий, соответствующих тематике мастерской; 5) установка сроков исполнения выданных заданий; 6) мониторинг деятельности обучающихся; 7) обсуждение работ, выполненных согласно тематике мастерской; 8) разыгрывание сюжета; 9) организация рефлексии; 10) закрытие мастерской. Этапами учебно-игровой деятельности в перфомных симуляциях являются: 1) знакомство с моделью эффективного коммуникативного поведения с использованием видео-материала; 2) построение шаблонизированной

модели; 3) персонификация модели; 4) организация этюдной сессии; 5) обсуждение и дополнение перформных описаний; 6) сценическая прелюдия действия; 7) перформанс; 8) итоговый комментарий действия.

Используемые формы проведения ролевых игр проблемной направленности способствуют успешному формированию иноязычной социопрагматической компетенции, а также учитывают психолого-педагогические особенности обучения бакалавров-лингвистов, позволяя задействовать скрытые резервы личности, воображение и мышление обучающихся, а также предоставляют возможности для самовыражения и саморазвития.

4. Макроединицей отбора содержания обучения, направленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции, является социопрагматическая сеть, которая представляет собой упорядоченную последовательность компонентов содержания обучения с их преемственным развертыванием. Макроединица позволяет последовательно отобрать и организовать следующие единицы содержания обучения: сферы общения, темы общения, ситуации общения, фреймы, социокультурные роли, коммуникативные цели и намерения, обобщенные мини-сценарии, коммуникативные приемы и тактики общения, социопрагматические знания, лингвистический материал, экстралингвистический материал, максимы общения. Использование социопрагматической сети в качестве макроединицы отбора содержания обучения позволяет сделать процесс обучения тематико-направленным, функционально-детерминированным, прагматико-вариативным, и, как следствие, результативным.

5. Оптимальной единицей организации учебного материала является социопрагматический тематический обучающий модуль, который характеризуется особой структурой и содержательным наполнением. Названный модуль представлен следующими блоками: введение в тему, прагмалингвистический тренажер (состоит из презентации прагматико-ориентированного текста, социопрагматического анализа текста,

лингвистического дрилла), эмоционально-кинетический тренажер (включает жесто-мимические пантомимы и эмоциональный тьюнинг), социопрагматическая имплементация (содержит социопрагматические этюды и эктинг-сессии), ролевая игра проблемной направленности, коллективный проект социопрагматического характера, рефлексия и самоконтроль. Последовательность блоков и их составляющих способствует системному развитию социопрагматических знаний, последовательному формированию навыков и умений иноязычной социопрагматической компетенции, расширению коммуникативного опыта бакалавров-лингвистов и включает аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов.

6. Разработанный комплекс упражнений по формированию социопрагматической компетенции соответствует системной последовательности этапов работы по овладению материалом и включает пять блоков упражнений: 1) когнитивно-ориентированный блок, представленный информационно-познавательными и информационно-поисковыми упражнениями; 2) лингвистический блок, содержащий языковые, условновно-речевые и речевые упражнения; 3) прагматический блок, включающий в себя упражнения в тренировке кодирования и декодирования прагмаинформации и упражнения в интерпретации и использовании невербальных средств общения; 4) эмпатийно-рефлексивный блок, содержащий эмпатийно-эмотивные упражнения и рефлексивно-направленные упражнения; 5) аналитико-корректирующий блок, в который вошли контрольно-аналитические упражнения и упражнениями в саморегуляции. Совокупность названных блоков упражнений содействует освоению бакалаврами-лингвистами всех необходимых знаний, навыков и умений иноязычной социопрагматической компетенции и их использованию в процессе реальной коммуникации.

Научная новизна исследования состоит в разработке теоретически обоснованной и практически апробированной методики формирования

иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов в процессе обучения иностранному языку, в частности:

- разработана и описана структура иноязычной социопрагматической компетенции, представлена авторская таксономия знаний, навыков, умений и способностей, входящих в состав названной компетенции;
- предложена структурно-содержательная модель ролевой игры проблемной направленности, используемой при формировании иноязычной социопрагматической компетенции;
- выявлены и описаны авторские способы реализации ролевой игры проблемной направленности – креативная мастерская и перфомные симуляции;
- разработана комплексная тематически-ориентированная макроединица отбора содержания обучения – социопрагматическая сеть, которая представляет собой совокупность преемственно-развертывающихся компонентов содержания обучения;
- предложена новая единица организации материала – социопрагматический модуль; выявлено и описано структурно-содержательное наполнение названной единицы;
- представлены и описаны уровни сформированности иноязычной социопрагматической компетенции бакалавров-лингвистов.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- конкретизирована категория обучаемых бакалавры-лингвисты, представлены психолого-педагогические особенности обучения бакалавра-лингвиста, влияющие на процесс овладения иноязычной социопрагматической компетенцией;
- уточнено понятие социомаркированных компетенций и выявлено место социопрагматической в их ряду;

- определена специфика ролевой игры проблемной направленности при обучении бакалавров-лингвистов и формировании у них иноязычной социопрагматической компетенции;
- выявлены и описаны наиболее эффективные игровые техники при реализации ролевой игры проблемной направленности в форме психодрамы и социодрамы;
- разработана структурная модель специального комплекса упражнений, включающего различные типы и виды упражнений, направленных на формирование иноязычной социопрагматической компетенции.

Практическая значимость диссертационного исследования заключается в создании теоретически обоснованного и экспериментально-проверенного комплекса упражнений для формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов, который основан на ролевых играх проблемной направленности с элементами театра спонтанности, креативной мастерской и перфомных симуляций.

Разработанный автором исследования комплекс упражнений может быть полезен при обучении бакалавров-лингвистов иноязычному общению и может быть использован как на практических занятиях по практике речевого общения на английском языке, так и для разработки методик обучения социопрагматической компетенции для других направлений подготовки и на других иностранных языках.

Основные положения разработанной методики могут быть использованы для создания базовых, факультативных и элективных учебно-методических курсов по английскому языку. Результаты исследования могут быть так же использованы в курсе «Методика обучения иностранному языку в вузе».

Теоретической базой исследования послужили Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата (ФГОС ВО, 2020) и научные работы в области: *методики обучения иностранным языкам* (Н.И. Алмазова, Н.В.

Баграмова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Ю.А. Комарова, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, О.И. Трубицина, А.Н. Щукин и др.); *возрастной психологии и психологии развития личности* (Б.Г. Ананьев, Г. Крайг, Л.Д. Столяренко и др.); *теории формирования иноязычной коммуникативной компетентности и её субкомпетенций* (И. Л. Бим, Е.Н. Соловова, Ю.Г. Татур, Л.П. Халяпина, и др.); *соизучения языка и культуры* (А.В.Гетманская, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.); *прагматического аспекта коммуникации* (П. Грайс, L. Bachman, S. Blum-Kulka, M. Canale, G. Kasper, G. Leech, S. Savignon, M. Swain, J. Thomas и др.); *особенностей невербального общения* (Г.Е. Крейдлин, А. Пиз, И.А. Стернин и др.); *проблемного обучения* (В.Ф. Аитов, Е.В. Борзова, А.М. Матюшкин, В.Оконь, J. Bruner, J. Dewey, и др.); *игр и игровых технологий в обучении иностранным языкам* (А.П. Панфилова, М.Ф.Стронин, Н.В.Титаренко, Д.Б. Эльконин и др.); *театральной педагогики и театра спонтанности* (И.Л. Масандилова, З. Морено, Я.Л. Морено и др.); *теории упражнений* (Н.И. Гез, И.А. Грузинская, М.С. Ильин, Б.А. Лapidус, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С.Ф. Шатилов).

Апробация результатов. Основные теоретические положения и результаты исследования докладывались на научно-практических семинарах кафедры интенсивного обучения иностранным языкам и кафедры методики обучения иностранным языкам РГПУ им. А.И. Герцена; на международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: инновации в современном мире» г. Москва, 2015 г; на международной научно-практической конференции «Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире» г. Санкт-Петербург, 2016 г.; на международной научно-практической конференции «Теория и методика обучения иностранным языкам и культурам: традиции и инновации. Шатиловские Чтения» г. Санкт-Петербург, 2018 г.; на международной научно-практической конференции «Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования», г. Санкт-Петербург, 2020 г. Основные вопросы настоящего исследования изложены в

восьми публикациях, в том числе в четырех изданиях в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях по перечню ВАК.

Объем и структура диссертации. Диссертация содержит 181 страницу основного текста и состоит из введения, двух глав, заключения. К диссертации прилагаются библиографический список, включающий 192 работы, 5 приложений.

Во введении представлена общая характеристика исследования: обоснована актуальность темы диссертации, рассмотрена степень разработанности проблемы, определены объект и предмет исследования, обозначены цели и задачи, выдвинута гипотеза исследования.

В первой главе настоящего исследования определена категория студентов, направление подготовки которых позволяет отнести их к бакалаврам-лингвистам, и выявлены их психолого-педагогические особенности и условия обучения; определена сущность иноязычной социопрагматической компетенции, ее место в ряду социомаркированных; разработано определение иноязычной социопрагматической компетенции, уточнены ее структурные компоненты и их содержание; а также дано определение ролевым играм проблемной направленности; предложены структурно-содержательные компоненты данных игр, выделены техники и приемы театра спонтанности для наиболее эффективного формирования исследуемой компетенции; описаны формы реализации ролевой игры проблемной направленности – креативная мастерская, перфомные симуляции; представлены примеры ролевых игр проблемной направленности.

Во второй главе данной работы описан отбор содержания обучения, направленный на формирование иноязычной социопрагматической компетенции; предложен особый способ организации отобранных компонентов содержания обучения; представлены пять блоков упражнений, включенных в единый комплекс упражнений, предназначенный для формирования заявленной компетенции; описана экспериментальная

проверка методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров лингвистического профиля с использованием ролевых игр проблемной направленности; представлены анализ и интерпретация полученных результатов.

В заключении обобщены выводы по настоящему исследованию, изложены выводы и перспективы использования разработанной методики.

К диссертации прилагается *библиография*, содержащая 192 наименования работ отечественных и зарубежных авторов.

В Приложение к диссертационной работе включены:

- опросные листы анкетирования, с целью определения уровня мотивации, социопрагматических потребностей лингвистического и экстралингвистического характера, познавательных и профессионально-ориентированных интересов бакалавров-лингвистов;
- примеры ролевых игр проблемной направленности;
- фрагмент пособия, по которому проводилось обучение в экспериментальных группах;
- варианты КИМ для оценки уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции;
- критерии оценивания заданий КИМ и статистические данные по результатам экспериментального обучения.

Глава I. Теоретические вопросы методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности

1.1 Психолого-педагогические условия обучения английскому языку бакалавров-лингвистов

С целью воспитания всесторонне-развитого, социально-активного и успешного человека необходимо разрабатывать учебную программу в соответствии с психологическими, возрастными особенностями обучающихся, а также с учетом педагогических условий процесса их обучения. Для достижения данной цели преподавателю необходимо провести детальный анализ указанных особенностей бакалавров-лингвистов, а также изучить условия обучения иностранному языку названной категории студентов.

Важной задачей настоящего исследования является выявление специфики категории студентов бакалавров, обучающихся по лингвистическим специальностям. Приступая к реализации названной задачи, в первую очередь отметим, что в основу подготовки студентов положено содержание обучения, определяемое дисциплинарным полем «Лингвистика», которое является общим названием специальности широкого университетского профиля. Оно предполагает фундаментальную подготовку в области языков, культуры и литературы. Лингвистика охватывает как научные виды деятельности по построению различных лингвистических теорий, сравнению и анализу языковых систем, определению лингвистических понятий, так и практические виды деятельности по обучению родному и иностранному языку, переводу, литературному редактированию, корректуре, словотворчеству, терминотворчеству и др. На основании вышеизложенного, а также анализа документов Министерства

науки и высшего образования (Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061, Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 01.02.2022 № 89) к бакалаврам-лингвистам были отнесены следующие группы направлений и профили подготовки бакалавров.

Таблица № 1

Перечень направлений и профилей подготовки бакалавров-лингвистов

<i>Наименование групп направлений подготовки</i>	<i>Код направления подготовки</i>	<i>Профили подготовки</i>
Лингвистика	45.03.02	<ul style="list-style-type: none"> • Перевод и переводоведение • Теория языка и прикладная лингвистика • Межкультурные коммуникации и международные связи с общественностью • Иностранные языки • Лингводидактика и обучение языкам
Фундаментальная и прикладная лингвистика	45.03.03	<ul style="list-style-type: none"> • Теория языка и прикладная лингвистика
Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере	45.03.04	<ul style="list-style-type: none"> • Интеллектуальные системы в лингвистике
Профессиональное обучение (по отраслям)	44.03.04	<ul style="list-style-type: none"> • Перевод и переводоведение
Педагогическое образование	44.03.01	<ul style="list-style-type: none"> • Иностранный язык
Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	44.03.05	<ul style="list-style-type: none"> • Иностранный язык и дополнительное образование • Иностранный язык первый и иностранный язык второй
Международные отношения	41.03.05	<ul style="list-style-type: none"> • Иностранные языки и межкультурная коммуникация • Международное сотрудничество
Журналистика	42.03.02	<ul style="list-style-type: none"> • Международная журналистика

Известно, что педагогические условия обучения регламентируются федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), программой обучения, учебными планами, следование которым носит обязательный характер. Цели, задачи и содержание обучения иностранному языку программы бакалавриата по направлению «Лингвистика» определяются федеральным государственным образовательным стандартом

высшего образования от 12 августа 2020 г. № 969. В соответствии с данным образовательным стандартом профессиональная деятельность бакалавров реализуется в области образования и науки в сферах: реализации основных образовательных программ, дополнительных образовательных программ, научных исследований, а также в сферах межъязыковой и межкультурной коммуникации. Профессиональная деятельность (специализация) по направлению «Лингвистика» делится на несколько видов: педагогическая; переводческая; консультационная; научно-исследовательская. Таким образом, выпускники лингвистических факультетов это учителя, устные и письменные переводчики, редакторы, корректоры, консультанты по лингвистическим вопросам, научные сотрудники, получающие языковую подготовку в процессе изучения специальных и общенаучных дисциплин [ФГОС ВО 45.03.02, 2020].

Для разработки дальнейшей методики важным является определение базового уровня подготовки студентов по иностранному языку, на основе которого происходит последующее обучение и формирование личностно-значимых и профессиональных умений.

Студентами лингвистических факультетов становятся выпускники школ, имеющие уровень владения иностранным языком не ниже В1 согласно общеевропейским компетенциям владения языком (Совет Европы). Согласно ФГОС среднего (полного) общего образования от 17.05.2012 №413 выпускники школ должны иметь сформированную иноязычную коммуникативную компетенцию, позволяющую общаться в устной и письменной форме на иностранном языке, при этом уровень владения иностранным языком у обучающихся на углубленном уровне должен превышать пороговый и быть достаточным для делового общения. Иными словами, бакалавры, учащиеся по направлению лингвистика, уже имеет высокий уровень владения английским языком, который в процессе обучения в университете должен быть повышен согласно требованиям ФГОС ВО.

Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата включают в себя владение универсальными общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. В рамках настоящего исследования важными являются формирование следующих универсальных компетенций: «УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-4 – способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке, УК-5 – способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [ФГОС ВО 45.03.02, 2020]. Среди общепрофессиональных компетенций значимы ОПК-3 – «способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения»; и ОПК-4 – «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения. Следовательно, можно доказать, что формирование социально-обусловленных компетенций является социальным заказом государства и общества, и соответственно должно находить отражение в преподаваемых дисциплинах, в том числе – английском языке.

Таким образом, в результате изучения английского языка бакалавр лингвистического факультета должен не просто знать набор лексических, грамматических и других языковых правил, а уметь ими свободно пользоваться в любой момент для достижения поставленных целей. На занятиях по иностранному языку формируется способность к иноязычному взаимодействию в различных социальных ситуациях. В данной связи необходимо уточнить, что обучение иностранному языку, реализуемое на лингвистических факультетах, должно включать в себя формирование социальных компетенций и социопрагматической как одной из них, обладающих своей спецификой, поскольку они развиваются посредством

языков, и в будущем позволят лингвисту осуществлять профессиональную деятельность в различных социокультурных институтах.

Следующие важные черты, на которые преподавателю необходимо обратить внимание при обучении бакалавров-лингвистов – это особенности, связанные с возрастом обучаемых. Возрастной диапазон студентов вузов составляет 17-25 лет, что является важным периодом в развитии самосознания и формирования личностных качеств, что исследовали такие исследователи, как Б. Г. Ананьев, Л.Д. Столяренко, К.Д. Ушинский и другие. Согласно положениям возрастной психологии «студенческий возраст является «самым решительным», так как именно этот период характеризуется максимально активной работой над собой, определяя будущую судьбу человека, его ценностные ориентиры, цели и желания» [Ушинский К.Д., 1950, с. 441].

Период обучения в университете относится к юношескому периоду для большинства студентов-бакалавров. Примечательно, что «юношество – это центральный период становления характера и интеллекта» [Столяренко Л.Д., 2000, с. 649]. «В возрасте 18-20 лет протекает максимально активное развитие нравственных и эстетических чувств, становление и стабилизация характера. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых ранее не хватало в полной мере – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.)» [Столяренко Л.Д., 2000, с. 650]. На занятиях по иностранному языку и в разрабатываемой методике необходимо учитывать перечисленные особенности. Это возможно осуществить с помощью заданий креативного и проблемного характера, которые будут побуждать бакалавров-лингвистов к глубоким размышлениям и обсуждениям этических и социальных вопросов. Такие задания помогут обучающимся в становлении и укреплении их характера и развития личных качеств.

Помимо возрастных характеристик важным представляется обратить внимание на социальную сферу учащихся. Это связано с тем, что, «с одной стороны, в студенческий период осваивается новая роль «студента», а с другой стороны, происходит также овладение широким кругом всех социальных ролей взрослых: гражданских, правовых и т. д. К социально-новым студенческим условиям относятся отсутствие жесткой школьной регламентации, необходимость в приспособлении к новым условиям обучения и коллективу, усложнение деятельности и повышенные требования к самостоятельной работе, и т. д. Соответственно, задача преподавателя на занятии состоит не только в передаче тех или иных знаний, формировании отдельных навыков и умений, но и в сохранении благотворной социально-психологической атмосферы в группе, построении доброжелательных отношений. Кроме того, необходима целенаправленная работа по формированию социальных компетенций с помощью иностранного языка у бакалавров-лингвистов. Это позволит им адаптироваться к новой социальной атмосфере студенчества и эффективно общаться с людьми в будущей профессиональной деятельности» [Гулевич О.М., 2016, с. 95].

Теперь обратимся к анализу интеллектуальной сферы бакалавров-лингвистов. Считается, что «в возрасте 17-25 лет наиболее развиты такие интеллектуальные особенности как быстрота действий, произвольная память и манипуляции с формой» [Крайг Г., 2005, с.581], развивается «способность к решению нестандартных задач и быстроты ориентировки при их решении» [Молохина Г.А., 2010, с.9].

«Целесообразно учитывать ранее упомянутые качества при выборе типов и видов упражнений на занятии, поскольку бакалаврам-лингвистам приходится оперировать большими объемами текстовой информации, изучая, редактируя и создавая свои собственные тексты. Также изучение иностранного языка требует непрерывного запоминания новых слов и фраз. И, с одной стороны, данная деятельность согласуется с особыми психологическими особенностями обучаемых, например, с увеличенным

объемом оперативной памяти, которая является частью долговременной памяти. Однако, с другой стороны, в процессе обучения отмечается низкая частотность в решении нестандартных и логических вопросов. С целью активизации разносторонней мыслительной деятельности студентов лингвистического профиля, а также для предотвращения возникновения однообразия и утомления на занятиях, преподавателю следует подбирать задания, предусматривающие использование всего интеллектуального потенциала обучающихся, их навыков рассуждения, способностей логики, памяти и скорости реакции» [Гулевич О.М., 2016, с. 95].

В разрабатываемой методике необходимо учесть и мотивационную сферу обучающихся, поскольку широко известно, что «на успех обучения также влияет такой фактор как мотивация относительно цели обучения» [Подласый И.П., 1999, с. 360]. Предпринятый анализ ряда работ, посвященных мотивации (А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин, Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Г.Холл), позволил сделать вывод, что познавательная мотивация бакалавров-лингвистов поддерживается чтением интересной иностранной литературы, использованием аутентичных аудио и видео материалов, а также широким использованием электронных ресурсов на изучаемом языке. Использование соответствующих материалов будет способствовать развитию познавательной мотивации и ориентировать на дальнейшее овладение иностранным языком.

Говоря о мотивации, стоит обратить внимание на то, что для бакалавров-лингвистов характерен «более высокий лингвистический уровень – то есть особое чувство языка, правильность построения собственных высказываний, ощущение красоты изучаемого языка, более быстрые темпы овладения иностранным языком и т.д.» [Гулевич О.М., 2016, с. 95]. Соответственно преподавателю необходимо «формировать и укреплять положительное отношение к обучению, излагая материал образно, красочно, эмоционально, использовать разнообразную познавательную литературу, игры, устраивать дискуссии, ставить проблемные ситуации и вдохновлять студентов на поиск

нестандартных способов решения учебных задач» [Гулевич О.М., 2016, с. 96].

При стимулировании познавательной мотивации студентов видится необходимым также обратить внимание на особенности внешней и внутренней мотивации. Под внутренней мотивацией понимается «мотивация, связанная с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями» [Ильин Е.П., 2013, с. 67]. Внутренняя мотивация студентов, в нашем случае – бакалавров-лингвистов, выражается в потребности в достижении, или мотиве достижения успеха – предрасположенности участвовать в проблемно ориентированных действиях или воплощать поведение, направленное на достижение цели. Следовательно, разрабатываемая методика формирования иноязычной иноязычной социопрагматической компетенции должна включать такие формы работы, которые ориентированы на самореализацию студентов, решение разнообразных проблем и задач, поисковую и исследовательскую деятельность.

К внешней мотивации относятся такие факторы как желание получить одобрение коллектива и наставников, иметь высокий социальный статус в будущем, престижную и высокооплачиваемую работу, к внутренней – желание быть квалифицированным специалистом, овладеть профессией, которая нравится самому студенту и востребована обществом. Взаимосвязь внутренней и внешней мотивации обуславливает высокий уровень обучаемости. Принимая во внимание сильную мотивационную потребность бакалавров-лингвистов, необходимо формировать умения, которые позволят им применить полученные знания в профессиональной деятельности. Высокая целеустремленность в этом возрасте должна поддерживаться средствами языка, что, в свою очередь, способствует формированию социомаркированных компетенций.

При изучении характерных особенностей обучения бакалавров-лингвистов важно учитывать аспекты, связанные с выбранной

специализацией. Общеизвестно, что «лингвисты относятся к, так называемому, «гуманитарному стилю мышления» [термин Майкова О. И., 2007, с.22], который проявляется в различных областях познавательной деятельности, в высокой степени эмоциональной вовлеченности гуманитария в любой процесс познания и освоения действительности. Кроме того, для гуманитария характерен особый язык общения, образный, метафоричный, изобилующий аналогиями и сравнениями. Понятия, которые используют гуманитарии, могут существовать на уровне внутреннего, бессловесного понимания, а потому являются несколько «размытыми». Соответственно при гуманитарном стиле в поле мышления удерживается множество оттенков смысла исследуемого понятия, достижение поставленных целей допускает большую вариативность пути продвижения к ним» [Гулевич О.М., 2016, с. 96]. При этом «сами цели зачастую изначально субъективны, личностно значимы, поэтому не обязательно строго формализованы» [Майкова, 2007, с.22].

Согласно некоторым исследованиям «для гуманитарного стиля мышления характерно предпочтение следующих видов деятельности:

1. Быстрая обработка невербальной информации – правое полушарие специализируется на обработке информации, которая выражается лингвистическими средствами. Чтение и передача невербальных знаков имеет большое значение в формировании иноязычной социопрагматической компетенции.
2. Вариативное использование различных лингвистических средств в общении, таких как сравнения, метафоры, ирония, скрытый смысл и другие.
3. Параллельная обработка информации, что позволяет рассматривать одновременно оперировать большим объемом разнообразной информации и рассматривать проблему и в целом, и применяя анализ» [Таненкова Т.В., 2012, с.339].

Учет обозначенных видов деятельности должен находить отражение и в содержании обучения. В частности, в содержание обучения должны быть включены экстралингвистические категории общения, к которым можно отнести знание способов передачи информации в невербальной форме с помощью языка жестов и тела в своей культуре и культуре носителя языка, умение их правильно интерпретировать и умение держаться на публике. Необходимо также поощрять и побуждать к использованию различных стилистических средств и тропов в устной и письменной речи, что способствует формированию социопрагматической компетенции.

В дополнение к аспектам, упомянутым ранее, заметим, что «изучение соответствующей литературы и личный опыт привели к выводу, что бакалаврам-лингвистам, как правило, характерны активность в общении, склад личности, характеризующийся преимущественной направленностью активности, установок, стремлений на внешний мир и окружающих людей. Чаще всего направление подготовки «лингвистика» выбирают студенты с коммуникативным типом личности: они легко и с удовольствием включаются в общение, их не затрудняет инициировать разговор или познакомиться с другим человеком, в связи с чем они часто становятся лидерами в разговоре. На занятиях таким обучаемым необходим учебный контекст, характеризуемый значительной степенью самостоятельности и наличием творческих заданий. Важно учитывать перечисленные особенности, помогая студентам ставить релевантные для их типа цели и задачи, а также помогать находить именно тот способ общения, который будет им психологически комфортным и интересным» [Гулевич О.М., 2016, с. 96].

Обобщим психолого-педагогические условия обучения бакалавров-лингвистов, которые должны найти отражение в положениях разрабатываемой методики, а именно в отборе содержания обучения, формировании единицы организации учебного материала, при разработке комплекса упражнений и отборе ролевых игр проблемной направленности.

Характерные для бакалавров-лингвистов высокий уровень владения иностранным языком и высокая лингвистическая обучаемость позволяют использовать разнообразные аутентичные материалы, полезные и интересные студентам; высокая степень мотивации к изучению иностранного языка для профессиональных целей должна поддерживаться преподавателем на основе воссоздания на занятиях по английскому языку разнообразных ситуаций профессионального общения;- инициативность и активность в общении на иностранном языке должна учитываться при разработке упражнений, ориентируя преподавателя на включение большого количества коммуникативно-направленных упражнений; желание и готовность решать нестандартные задачи и активное привлечение воображения для их решения – на применение методов проблемного обучения, драматизации и других творческих методов и приемов; развитое чувство социокультурной толерантности, эмпатии, владение вариативными вербальными и невербальными средствами общения, понимание значимости социопрагматического воздействия, реализуемого в ходе иноязычной коммуникации, а также овладение комплексом социальных ролей специалиста лингвистического профиля могут использоваться для формирования социомаркированных компетенций бакалавров-лингвистов и социопрагматической, как одной из них.

Подчеркнем, что социомаркированные компетенции должны быть развиты у бакалавров-лингвистов еще и с позиций требований современных образовательных нормативных документов. Вопросу исследования социомаркированных компетенций и их роли в обучении иностранному языку, а также месту социопрагматической в их ряду и ее особым характеристикам посвящен следующий параграф настоящего исследования.

1.2 Понятие иноязычной социопрагматической компетенции, ее специфика и содержание

Проанализировав психолого-педагогические условия обучения бакалавров-лингвистов, обратимся к рассмотрению сущности исследуемой иноязычной социопрагматической компетенции. Прежде всего, необходим анализ социомаркированных компетенций, что позволит выявить специфику исследуемой иноязычной социопрагматической компетенции и определить ее место в ряду социомаркированных. Этому вопросу посвящен нижеследующий подпараграф настоящей работы.

1.2.1 Место иноязычной социопрагматической компетенции в ряду социомаркированных компетенций

Наша первая исследовательская задача при изучении иноязычной социопрагматической компетенции – рассмотреть и проанализировать социомаркированные компетенции и определить место иноязычной социопрагматической компетенции в их ряду.

Широко известно, что ученые и методисты в своих работах, посвященных вопросам обучения иностранным языкам и формированию коммуникативной компетентности и ее составляющих, всегда выделяют особые «социомаркированные компетенции» [Александрова О.М., 2022, с.15]: социальная (И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Е.И Пассов), социокультурная (В.В. Сафонова, В.П. Сысоев, Г. В. Елизарова), социолингвистическая (Ю.А. Сеница, О.И. Бобрикова, Ю.В. Манухина, М. Ф. Овчинникова), и социопрагматическая (О.В. Черная, В. Штадлер, L.Harlow, Van Compernelle R.A., McConachy T., Spencer-Oatey, H. Neddar, Abrams Z. Ekwelibe R.). «Объяснение данному факту связано с тем, что иноязычная речевая деятельность не может осуществляться изолированно от участников общения

и связанных с ними особенностей: норм вежливости, возрастных, гендерных, классовых и культурных характеристик коммуникантов, социального и культурного контекста, темы, задач, коммуникативных установок и целей общения, взаимоотношений общающихся сторон, норм поведения и так далее» [Александрова О.М., 2022, с.15].

Кроме того, формирование социомаркированных компетенций находит отражение и в нормативных документах. «В соответствии с требованиями ФГОС ВО выпускник должен обладать компетенциями, которые могут быть отнесены к социомаркированным» [Александрова О.М., 2022, с.15], например, готовность к «командной работе и лидерству», «способность осуществлять межкультурное взаимодействие», «владение методами и приемами устной и письменной коммуникации на иностранном языке» и так далее [ФГОС ВО 45.03.02, 2020].

Развитие и формирование вышеуказанных компетенций при обучении английскому языку имеет важное значение, поскольку бакалаврам-лингвистам предстоит осуществлять иноязычное взаимодействие с людьми в самых разнообразных ситуациях профессионального общения. При изучении иностранного языка формируется способность к общению в соответствии с общепринятыми и культурно-обусловленными социальными стандартами и нормами. Таким образом, в обязанности преподавателя входит не только обучение языку с точки зрения лексики и грамматики, но и развитие экстралингвистических знаний и навыков учащихся, которые необходимы для успешного общения и взаимопонимания в социальном контексте, то есть формировании социальной компетенции.

Рассмотрим социомаркированные компетенции подробнее.

«Социальная компетенция чаще всего рассматривается в качестве самостоятельной, одной из ключевых компетенций человека» [Александрова О.М., 2022, с.16], которая «гармонизирует интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности, выступая фактором самореализации человека в социуме» [Кривых С.В., 2017, 13]. «Однако в

основе данной компетенции лежит коммуникативная составляющая» [Александрова О.М., 2022, с.16], поскольку названная компетенция трактуется как «способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми, способность ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею» [Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 2009, с. 286]».

«В то же время выделяется значительное количество важных социальных умений, связанных и входящих в состав обозначенной компетенции. Среди них умение ориентироваться в ситуациях взаимодействия, вступать в коммуникацию и поддерживать ее, уметь вести диалог с любым собеседником и разрешать конфликтные ситуации, извлекать необходимую информацию из общения, привлекать внимание собеседника и удерживать его, понимать эмоциональное состояние собеседника, уважительно относиться к мнению, интересам и смыслам партнера по коммуникации, уметь формулировать и отстаивать собственное мнение, соотносить собственные желания и стремления с интересами собеседника, уметь работать в команде, принимать и оказывать помощь и многое другое» [Александрова О.М., 2022, с.16].

При этом широко известно, что «при осуществлении общения на иностранном языке необходим не просто перенос знаний, навыков и умений, входящих в состав социальной компетенции на родном языке, а формирование новой системы, «вторичной языковой личности» [Халеева, И.И., 1989], способной эффективно осуществлять коммуникацию на иностранном языке с представителями иноязычной культуры. Необходимо развивать особые качества обучающихся, которые позволят ему осуществлять непосредственное общение с представителями иных культур. «Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный» [Тер-Минасова, 2000, с.27]. Чтобы реализовать данные цели

при обучении иностранным языкам необходимо формировать социокультурную компетенцию.

«Владение *социокультурной компетенцией* предполагает наличие знаний национально-культурных особенностей стран изучаемого иностранного языка, умений осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире» [Сафонова В.В., 1996, с. 98]. Социокультурная компетенция, по мнению автора, включает в себя «общекультурную, культуроведческую, социально-стратификационную (социальная стратификация – это система признаков и критериев социального расслоения и положения в обществе), социолингвистическую, информационно-тематическую и семиотико-символическую» [Сафонова В.В., 2014, с.132]. «Таким образом, социокультурная компетенция является комплексным понятием, включающим в себя социальный компонент, лингвистический и культурологический, совокупность которых во многом определяет и обуславливает использование языка в конкретных ситуациях» [Александрова О.М., 2022, с.16].

«В результате формирования социокультурной компетенции обучающиеся способны точно интерпретировать социальные и культурные характеристики людей, с которыми они общаются, предвосхищать и устранять социокультурные помехи в данном общении, анализировать культурные и исторические сценарии и реалии при чтении различной литературы и просмотре видеозаписей, а также в устном и письменном общении с представителями иноязычной культуры. Овладение лингвистическим кодом изучаемого языка представляется крайне важным, так как лингвистические знания, навыки и умения выступают проводником для осуществления речевого поведения, как в устной, так и в письменной коммуникации, в связи с этим важным элементом социокультурной компетенции считается социолингвистическая» [Александрова О.М., 2022, с.17].

«В контексте анализа социокультурной и социолингвистической компетенций стоит заметить, что в трудах различных исследователей наблюдается неоднозначность во взглядах на социокультурную и социолингвистическую компетенции – в работах зарубежных ученых последняя является субкомпетенцией коммуникативной (Bachman L., Canale M., Swain M.), а в работах отечественных методистов – элементом социокультурной. Показательно, что многими, и отечественными, и зарубежными исследователями отмечается, что при международном общении сбои в коммуникации чаще всего происходят не столько из-за грамматических ошибок, сколько из-за того, что представители разных культур используют английский язык, опираясь на собственные культурные нормы. Давно известно, что язык – это не просто система лингвистических норм, в языке отражены культурные ценности, без понимания и овладения которыми иноязычное общение невозможно. Полагаем, что особенности социального взаимодействия людей и поведение в обществе регулируется именно культурными нормами, поэтому в нашем исследовании мы будем опираться на взгляды отечественной методической школы и полагать, что социокультурная компетенция включает в себя социолингвистическую» [Александрова О.М., 2022, с.17].

Обратимся к определению понятия *социолингвистическая компетенция*, предлагаемых отечественными методистами. М.Ю. Синица понимает под социолингвистической компетенцией «владение набором языковых средств и способность осуществить их выбор в зависимости от основных аспектов контекста, в котором протекает общение, от общепринятых, соответствующих традициям определенного социума правил использования языка, а также от конкретной ситуации общения, а именно – от таких ее элементов, как коммуникативные цели, намерения, основные характеристики коммуникантов (их статусные и ситуационные роли), тема и обстановка (место)» [Синицина Ю.А., 2000, с. 14]. «В основе такого видения

социолингвистической компетенции лежит выбор лингвистических средств в соответствии с социальным контекстом» [Александрова О.М., 2022, с.17].

Другие исследователи определяют названную компетенцию несколько иначе. В частности О.Е. Ломакина и Т.И. Маргус раскрывают данную компетенцию как «совокупность знаний, навыков, и умений необходимых для использования и преобразования языковых форм в зависимости от ситуации общения, которая обусловлена задачей, темой, местом общения, социальными и коммуникативными ролями общающихся» [Ломакина О. Е., Маргус Т. И., 2006, с. 477]. «Такое определение социолингвистической компетенции подчеркивает важность «преобразования» языка в соответствии с контекстом. Это не просто выбор определенных лингвистических моделей, но и создание новых в конкретной ситуации общения. Однако неизменным остается акцент на владении языковыми средствами и их умелом использовании в различных ситуациях общения» [Александрова О.М., 2022, с.17].

Однако на сегодняшний день многие бакалавры-лингвисты, владеют иностранным языком на высоком уровне и способны реагировать на общепринятые и типовые ситуации общения, но при этом они могут испытывать затруднения во взаимодействии с представителями иноязычной культуры в ситуациях, требующих особой чуткости и внимательности к собеседнику, когда необходимо оказать поддержку и проявить искреннее участие в отношении собеседника; в ситуациях с повышенной эмоциональной модальностью, в рамках которых необходимо реагировать быстро, но корректно, сохраняя партнерские отношения; в ситуациях высокой формализованности, когда необходимо соблюдать строгий регламент и этикетные нормы, но при этом верно и точно интерпретировать смысл, который закладывает собеседник, в том числе в скрытой форме; в ситуациях командной работы и плюрализма мнений, когда необходимо услышать и понять идеи разных участников, корректно для собеседников реализовать собственные коммуникативные намерения и так далее. Именно

«владение иноязычной социопрагматической компетенцией является столь же необходимым условием овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, как и остальные социомаркированные компетенции» [Александрова О.М., 2022, с.17].

«При этом само понятие *«социопрагматическая компетенция»* появилось в отечественной и зарубежной методической науке относительно недавно. Впервые термин «прагматика» был введен Ч. У. Моррисом в конце 30-х гг. 20 в. как название одного из разделов семиотики, изучающих функционирование языковых знаков в речи и отношение знаков к их интерпретаторам. Дальнейшие исследования прагматики и области ее применения привели к выводу о том, что «прагматика имеет дело с принципами эффективности использования языка» [S. Levinson, 1983, p. 7]. Иными словами, прагматика не просто изучает выбор языковых форм, а исследует наилучшие способы достижения взаимопонимания говорящих. Она имеет дело с изучением особенностей коммуникативных действий, к которым относится реализация различных речевых актов, таких как приглашения, извинения, просьбы, осуществляемые как в письменной, так и в устной форме, и различные действия, которые включают в себя выполнение социальных ролей, поддержание межличностных отношений и другие. От того, насколько удачно выражают свои мысли коммуниканты зависит будут ли они поняты, достигнут ли они своих целей во время общения, смогут ли сохранить те отношения с собеседником, которые хотят, будут ли они выглядеть достойно в глазах окружающих людей» [Александрова О.М., 2022, с.18].

Объектом исследований в прагматике стали такие вопросы как: речевые стратегии и соответствующие им тактики общения, способы оказания воздействия на собеседника, особенности предъявления цели высказывания – в явной или скрытой форме, а также донесения косвенных смыслов, намеков, шуток и др., иллюкутивный и перлокутивный эффекты высказывания, максимы или правила речевого общения, формы общения,

влияние культурных, социальных, этикетных норм и условий на процесс общения и т.д.

В конце 1900-х годов Г. Лич и Дж. Томас посчитали необходимым выделить в прагматике две самостоятельные области – «прагмалингвистику и социопрагматику. По мнению Г. Лича, прагмалингвистика имеет дело с лингвистическими особенностями прагматики и описывает лингвистические стратегии и формы, с помощью которых осуществляется коммуникативный акт. А социопрагматика – это социально-логическая область прагматики, относящаяся к социальным стратегиям, которые используются собеседниками в ходе реализации коммуникативного акта [G.N. Leech, 1983, p. 10-11]. При этом они не противопоставляются: прагмалингвистика дает набор различных возможностей для совершения коммуникативного действия, а социопрагматика влияет на выбор наиболее подходящей стратегии в соответствии с заданными социально-культурными и логическими условиями» [Александрова О.М., 2022, с.18].

Именно это определение социопрагматики положило основу многих определений социопрагматической компетенции. Так, в определении L.Harlow «социопрагматическая компетенция – это «пособность выбирать речевые стратегии в соответствии с различными социальными параметрами». [Harlow, L. 1990, p. 328]. Другие исследователи полагают, что названная компетенция является способностью «корректно и правильно интерпретировать и выразить социальные значения (social meanings) в каждом конкретном случае иноязычного взаимодействия» [Holmes J., Riddiford N., 2011, с. 377]. Несмотря на то, что такие определения соотносятся с приведенным толкованием социопрагматики, они не достаточно отражают специфику и ключевые позиции исследуемой компетенции и не в полной мере передают ее существенные отличия от социалингвистической компетенции.

Отечественный исследователь Л.В. Яроцкая предложила собственное определение социопрагматической компетенции, которое может служить

попыткой разграничения социолингвистической и социопрагматической компетентности. Согласно данному определению «социопрагматическая компетенция предусматривает освоение определенного набора социальных и ситуативных ролей, общественных правил и норм общения между индивидами и социальными институтами, формирование умения осуществлять выбор вербального и невербального поведения в соответствии с принятой ролью и ситуацией общения (в том числе профессионального общения)» [Л.В. Яроцкая, 2010, с. 42]. «Полагаем, что знание социальных ролей и овладение иноязычным этикетом общения не являются исключительно результатом формирования социопрагматической компетенции, а относятся ко всем социомаркированным компетенциям. Однако указанное автором умение осуществлять выбор невербального поведения действительно крайне важно при формировании заявленной компетенции» [Александрова О.М., 2022, с.18].

Умелое использование невербальных средств общения отмечают и другие исследователи, говоря, что «социопрагматическая компетенция на неродном языке проявляется и на невербальном уровне, при использовании необходимых или возможных паралингвистических средств общения» [Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В., 2015, с.66].

В контексте сказанного будет важным отметить, что согласно исследования, «более 55% информации передается с помощью таких невербальных средств общения как мимика, жесты, позы» [А. Пиз, 2010, с.2]. «Самое широкое понимание невербального поведения включает паралингвистические, экстралингвистические (стук в дверь, смех, плачь, шумы), проксимические (позы, телодвижения, дистанция) средства и даже различные предметы труда, быта, окружающую среду, и т.д. Благодаря невербальным средствам общения в речь привносятся различные смысловые и, в частности, эмоциональные оттенки, выявляются новые смысловые резервы» [Александрова О.М., 2022, с.18].

Обратимся к еще одному определению социопрагматической компетенции – О. В. Черная раскрывает данное понятие как «совокупность знаний, отношений и умений, позволяющая эффективно и безопасно осуществлять межкультурное социальное взаимодействие, а также достигать собственных целей в соответствии с социокультурным контекстом страны обучения» [О.В. Черная, 2012, с. 15]. Исследуемая компетенция главным образом связана с «безопасным» общением, под которым понимается преодоление «социопрагматических неудач» [О.В. Черная, 2012, с. 1]. «Полагаем, что овладение социопрагматической компетенцией заключается не только в преодолении постоянно возникающих социальных, культурных и контекстуальных трудностей, но и подразумевает эффективное взаимодействие людей, которое проявляется в желании и умении вступать в коммуникативный контакт с другими людьми. Первое обусловлено наличием потребностей, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой, второе требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею. Именно последнее качество является одним из основополагающим в овладении социопрагматической компетенцией и должно развиваться на занятиях по иностранному языку» [Александрова О.М., 2022, с.19].

Будет справедливым заметить, что поскольку в предыдущем параграфе был определен «уровень владения иностранным языком у бакалавров-лингвистов как достаточно высокий (не ниже В2 по общеевропейской шкале оценивания), то целесообразно утверждать, что названные студенты уже достигли определенного уровня сформированности навыков и умений, например, знание основ межкультурного взаимодействия, этикета и норм поведения и умения осуществлять корректное речевое поведение на базовом уровне. Гораздо более важным нам представляется формирование таких умений, как использование прагматических установок – выраженные речевыми средствами осознанные намерения говорящего, оказывающие определенное воздействие на адресата. К таковым можно

отнести умения использования и распознавания типов и форм коммуникативных посылов, скепсиса, иронии, пародии, скрытого смысла и т.д., а также умения вкладывать и декодировать импликационный смысл текстов. Названные умения должны быть учтены и включены в структуру иноязычной социопрагматической компетенции» [Александрова О.М., 2022, с.19].

«С целью предложить собственное определение иноязычной социопрагматической компетенции, подведем итог сказанному о социомаркированных компетенциях. В первую очередь стоит заметить, что все перечисленные компетенции в своей совокупности отражают потенциал личности к включению в межличностные отношения и построению социальных взаимодействий. При этом анализ содержательного наполнения данных компетенций позволил выделить некоторые общие характеристики, которые являются для названных компетенций инвариантными. А именно, владение социомаркированными компетенциями предусматривает следующее:

- реализацию адекватного поведения, являющегося социально-приемлемым в определенном культурном контексте с учетом общепринятых моделей интеракций,
- организацию общения с учетом социальных статусов коммуникантов, и реализуемых ими социальных ролей;
- реализацию эффективного коммуникативного поведения в зависимости от целей, намерений, задач и тем общения коммуникантов,
- выбор, преобразование и последующую реализацию конкретных языковых форм и средств согласно профессионально-значимым социальным нормативам;
- владение корректными лингвистическими способами ведения общения, принятыми в данном культурном обществе» [Александрова О.М., 2022, с.20].

Таким образом, можно сделать вывод, что «сформированность социомаркированных компетенций при обучении иностранным языкам позволяет быть равными партнерами в процессе межкультурного общения на иностранном языке в учебно-профессиональной и собственно-профессиональной сферах взаимодействия» [Александрова О.М., 2022, с.21].

Иноязычная социопрагматическая компетенция будучи одной из социомаркированных, обладает всеми ранее перечисленными характеристиками, однако формирование данной компетенции нацелено также на использование лингвистических средств в соответствии с прагматическим контекстом, умелое использование различных стилистических средств, оказывающих прагматический эффект на собеседника, владение различными стратегиями и техниками общения, позволяющими добиться взаимопонимания в разнообразных сценариях иноязычной деятельности, преодолеть проблемные ситуации, в том числе кросс-культурного характера, понимание и адекватное использование невербальных средств общения, умение верно интерпретировать имплицитный смысл высказываний и действовать сообразно этой информации.

«Таким образом, проанализировав различные определения социопрагматической компетенции и рассмотрев ее в ряду социомаркированных компетенций, сформулируем собственное определение исследуемой компетенции.

Иноязычная социопрагматическая компетенция представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, направленных на формирование способности участвовать в межкультурных коммуникативных отношениях, адекватно ориентируясь в социокультурной ситуации и эмоционально-оценочном подтексте коммуникации, а также управлять ситуацией общения посредством использования прагматически-оправданных коммуникативных средств, оказывая желаемое воздействие на собеседника с целью достижения индивидуально-значимых результатов в развивающемся социальном

контексте. Сформированная иноязычная социопрагматическая компетенция у бакалавров-лингвистов позволяет социально-корректно выстраивать процессы профессионально-ориентированного общения, понимая чувства собеседника, реагируя на его вербальные и невербальные сигналы и учитывая его позицию и интересы; точно прогнозировать и корректировать векторы развертывания сценария взаимодействия, эффективно выстраивая собственную линию поведения и продуктивно решая поставленные задачи.

Названная компетенция является одной из самостоятельных социомаркированных компетенций и может быть включена в состав социокультурной наряду с социалингвистической компетенцией» [Александрова О.М., 2022, с.21].

Вопросу содержательной и структурной стороны исследуемой компетенции посвящен следующий подпараграф данной работы.

1.2.2 Суть и структура социопрагматической компетенции

Рассмотрим подробнее содержание исследуемой компетенции и определим ее структурный состав.

Анализируя прагматические особенности построения текстов в разных культурах, Роберт Б. Каплан выявил, что «в дискурсе славянских этносов (под дискурсом в самом общем смысле понимается «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами» [Арутюнова, Н.Д., 2002, с. 136]) главный смысл сообщения передается в конце высказывания, при этом возможны дескриптивные отклонения во время повествования. Дискурс англичан отличается тем, что основная мысль сообщается в самом начале и, иллюстрируемая примерами, постепенно развивается к концу высказывания» [Kaplan R. B., 1972. p. 143]. «Соответственно, у бакалавров-лингвистов, для которых родной язык – русский, могут возникать определенные сложности в построении устных сообщений, написании

статей, эссе, поскольку, несмотря на грамотное построение предложений и кажущуюся убедительной аргументацию, общая логика сообщения может быть не в полной степени понятна англоязычному партнеру по коммуникации. Игнорирование характеристик англоязычного дискурса приводит к тому, что у собеседника складывается ощущение разрозненности, нелогичности, недостаточной обоснованности и неправильной подачи материала. Именно поэтому обучение иностранному языку должно включать совершенствование мастерства построения дискурса с учетом уникального стиля изложения и логики построения дискурса, характерной для данного языка и его носителей.

Влияние вышеупомянутых культурных прескриптов на процесс общения крайне велико, но и ролевые признаки коммуникантов не менее значимы. Для обеспечения успешной коммуникации необходимо осмысление ситуации общения с точки зрения реализуемых социальных ролей, что позволяет сторонам выбирать подходящие регистры общения, манеру речевого и невербального поведения. Кроме того, помимо социально-ролевых установок общения существуют определенные регламенты взаимодействия основанные на отношениях между коммуникантами. Они могут быть как формальными, так и неформальными и могут существенно повлиять на выбор вербального и невербального поведения» [Гулевич О.М., 2016, с. 59].

Выбор и реализация коммуникативного поведения тесно связаны с понятием сценарности. «В сценариях содержится информация о разных типах ситуаций общения, а также об уместном в этих ситуациях речевом поведении человека» [Шляхов В.И, 2009, с.1]. «Речевые сценарии представляют собой макроединицы дискурса, базирующиеся и различающиеся по коммуникативным целям и намерениям и способам реализации этих намерений в речи. Существует множество вариантов реализации коммуникативных намерений, т.е. вербализованных сценарных действий, которые можно предпринять для достижения желаемого

результата, таких как: объяснить, убедить, пошутить, успокоить, обвинить, похвалить, и т.д. Знание речевых сценариев дает возможность говорящему планировать свои речевые действия, воздействовать на собеседника, подчиняться или сопротивляться этому воздействию, используя различные стратегии и тактики общения» [Гулевич О.М., 2016, с. 61]. Кроме того, освоение разнообразных тактик общения, в свою очередь, открывает обучающимся множество возможностей для достижения личных коммуникативных целей. Поскольку ключевая задача формирования социопрагматической компетенции заключается в повышении эффективности общения, то представляется важным обучать бакалавров-лингвистов интерпретировать различные сценарии иноязычного взаимодействия, выбирать подходящие стратегии и тактики для повышения взаимопонимания между коммуникантами, реализации своих намерений и достижения личных целей в различных сценариях профессионального общения.

Достижение взаимопонимания в процессе общения возможно благодаря способности обнаруживать и понимать имплицитные значения, также известные как импликатуры, а также реализовывать и свои коммуникативные намерения посредством импликатур. Умения в понимании и использовании широкого спектра стилистических приемов, таких как метафоры, ирония, сарказм, аллюзии и т. д., позволяют оказать дополнительное воздействие на собеседника.

Чтобы получить более полное представление об исследуемой компетенции, необходимо определить ее структуру и провести анализ выделенных компонентов.

Прежде всего представляется логичным определить генерализованную структуру иноязычной социопрагматической компетенции через общую структурную модель коммуникативной компетентности. Такой подход представляется оправданным поскольку иноязычная социопрагматическая компетенция является субкомпетенцией и существует в рамках

коммуникативной компетентности, а одной из важных характеристик любой системы является преемственность и взаимозависимость составляющих элементов.

Далее рассмотрим принципиальные базисные блоки коммуникативной компетенции. Изучение данного вопроса позволило сделать вывод, что сегодня существует немалое количество структурных делений коммуникативной компетенции. Наиболее распространенные в отечественной методической науке структуры включают в себя различные субкомпетенции, количество которых варьируется в среднем от трех до шести и содержат такие, как языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебная (Сафонова В.В., Бим И.Л. Н.И. Гез, Е.Н. Соловова и др.). Однако существует и другой подход, основанный на трудах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и обобщенный в работах Зимней И.А., Татура Ю.Г., Зеера Э. и Сыманюк Э. который представляет идею о том, что «любая актуальная компетенция включает ряд взаимосвязанных компонентов, универсальных для любой компетенции» [Татур Ю.Г., 2004, с.9].

Количество и виды данных компонентов различны в трудах разных исследователей. Медведев В. и Татур Ю.Г. полагают, что в структуру любой компетенции входят следующие компоненты:

-«когнитивный»; включает в себя обширные теоретические и фактологические знания, специализированные знания и знания в основных и смежных областях;

-«функциональный»; объединяет навыки и умения, которые относятся к репродуктивной деятельности при решении типовых задач, а также продуктивной и эвристической деятельности, требующей творческого подхода и инновационной деятельности для получения нового знания;

-«ценностно-этический»; содержит отношение к осуществляемой деятельности, ответственность за выполнение поставленных задач, действующих норм и правил, принятие мер по совершенствованию

собственной деятельности, демонстрация стабильного авторитета и инновационных подходов [Медведев В. , Татур Ю.Г., 2007, с. 49].

Климова О.В. выделяет в структуре коммуникативной компетенции четыре компонента, из которых лишь один – когнитивный, терминологически совпадает с предложенными предыдущими исследователями, и представляет нижеследующую структуру:

-когнитивный, который представлен знаниями основ коммуникативной деятельности, развитым творческим и логическим мышлением;

-мотивационный, в состав которого входят потребность в общении, стремление к самосовершенствованию, и самореализации в коммуникативной деятельности, а также мотивация творческой деятельности и достижения успеха;

-личностный, включает толерантность, стремление к согласию, социально-коммуникативную адаптивность, эмпатию;

-деятельностный, к которому относятся умения работать в коллективе, аргументировать свою точку зрения, воздействовать и взаимодействовать в процессе коммуникации [Климова О. В. 2009, с.61]

Жарких Н.Г. полагает, что структура компетенции представлена тремя компонентами, а именно: когнитивным компонентом, эмоциональным и поведенческим, предлагая их следующее содержание:

-в когнитивный компонент включается «ориентированность в вербальных и невербальных средствах коммуникации, перцептивные способности и способность правильно понимать коммуникативную ситуацию, а также рефлексия субъекта» [Жарких Н.Г., 2010, с. 1];

-к эмоциональному компоненту относится «проявление эмпатии, гибкости в общении, самоотношение, эмоциональный опыт и установка на партнера по общению» [Жарких Н.Г., 2010, с. 1];

-поведенческий компонент икорпорирует «совокупность умений эффективно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации, наблюдать за собой и собеседником в общении, слушать его,

задавать вопросы, выражать свои чувства и отражать чувства партнера, а также владеть приемами обратной связи» [Жарких Н.Г., 2010, с. 1].

Зимняя И.А., продолжая исследования о структурном содержании компетенции выделяет нижеприведенные компоненты:

- «когнитивный, представленный знаниями;
- поведенческий, включающий умения и опыт в различных стандартных и нестандартных ситуациях;
- ценностно-смысловой, который отражает ценностное отношение к содержанию, процессу и результату актуализации;
- регулятивный, под которым понимается эмоционально-волевая регуляция процесса и результата;
- мотивационный, представляет собой готовность проявления компетенции в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач» [Зимняя И.А., 2012, с.12]

Додонкова Р.П., развивая эту теорию, предлагает четырехкомпонентный состав, который представлен следующими составляющими:

- когнитивный, который представляет собой систему коммуникативных знаний о ценностно-смысловой и поведенческой стороне общения, различных атрибутах общения, знания норм и стандартов коммуникативного поведения, способов вербальной и невербальной коммуникации и знания о языке;
- мотивационно-ценностный – отражает коммуникативные ценности, личные ценности и социальные установки;
- эмоциональный – связан с созданием и поддержанием позитивного эмоциональной атмосферы общения;
- поведенческий компонент, представляющий собой систему коммуникативных умений: перцептивных и экспрессивных умений, умений саморегуляции коммуникативной деятельности, технических умений и эмпатийных [Додонкова Р.П., 2012, с.20].

Такой же позиции придерживаются Бекбулатова А.М. и Куликова Т.И., выделяя идентичный структурный состав компетенции, однако несколько иначе формулируя их содержание:

-мотивационно-ценностный компонент, отражающий коммуникативные ценности, мотивы, потребности, установки; личностные ценности, проявляющиеся в отношениях к себе и другим людям;

-когнитивный компонент, представляющий собой систему коммуникативных знаний;

-эмоциональный компонент, выражающийся в создании и поддержании позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляции;

-поведенческий компонент, отражающий перцептивные и экспрессивные умения, умения саморегуляции коммуникативной деятельности, умения выстраивать стратегии, тактики и техники взаимодействия людей, организацию их совместной деятельности для достижения определенных целей [Бекбулатова А.М., Куликова Т.И., 2015].

Как следует из представленного краткого анализа, инвариантным структурным компонентом компетенций является когнитивный компонент. Всеми исследователями признается важность и необходимость наличия обширной системы знаний в структуре компетенции. Практическая реализация компетенции представлен поведенческим компонентом и в более ранних исследованиях функциональным и деятельностным, однако данные компоненты не являются тождественными. Полагаем, что демонстрация навыков и умений, сформированных на основе системы знаний, отличается от реализации определенного поведения в различных ситуациях межличностного взаимодействия, поскольку последнее является более сложным и комплексным видом деятельности, обладающим своими особенностями.

Достаточно неоднозначны взгляды исследователей на мотивационную составляющую, личностные характеристики и ценности. Кроме того, существенное упущение большинства структурных моделей компетенции

заклучаются в игнорировании регулятивного аспекта деятельности. Тем не менее, представленный анализ структурных единиц коммуникативной компетенции позволяет нам в некоторой мере экстраполировать полученные данные на социопрагматическую компетенцию и определить ее структурно-содержательную модель.

«Прежде всего отметим, что вслед за отечественными специалистами мы признаем важность и необходимость формирования комплексной системы знаний, выделения соответствующего компонента в структуре иноязычной социопрагматической компетенции. Принято считать, что при обучении иностранному языку выделяют два вида знаний: практические и теоретические. При этом теоретические знания должны подкрепляться результатом личного опыта, наблюдений, анализа и другой сознательной деятельности.

Остановимся подробнее на терминах «когнитивность» и «сознательность». Предпринятый анализ работ показывает, что большинство исследователей трактуют когнитивный компонент как знаниевый, однако нам также показалась интересной мысль Климовой О.В. о включении в когнитивный компонент творческого и логического мышления. Изучение иностранного языка, безусловно, предполагает не только накопление обширной базы знаний, но и их осмысление, творческую переработку, накопление и применение. Для бакалавров-лингвистов также характерен поиск объяснений различных феноменов в иностранном языке и приобретение новых знаний в результате сознательной деятельности. В силу сказанного считаем правомерным назвать первый компонент социопрагматической компетенции – *когнитивно-сознательным*, включающим обширные теоретические знания и практические знания, полученные в ходе сознательной деятельности» [Гулевич О.М., 2016, с. 60].

«Следующим особо важным компонентом является *прагматико-коммуникативный* компонент. Полагаем, что именно в коммуникации проявляется сформированность различных навыков и умений, а

прагматическая направленность в данном контексте подчеркивает значимость тех навыков и умений, которые позволяют ориентироваться в ситуации общения и управлять ею. Прагматико-коммуникативный компонент включает лингвистические и экстралингвистические (невербальные) навыки и умения, а также прагмалингвистические, включающие умения в использовании импликатур и различных стилистических средств, оказывающих воздействие. В результате формирования навыков и умений, заложенных данным компонентом компетенции у бакалавров-лингвистов совершенствуется способность активно включаться в различные формы иноязычного взаимодействия, используя разнообразные лингвистические и экстралингвистические способы ведения общения, а также способность оказывать прагматическое воздействие на собеседника для достижения личных целей во время общения» [Гулевич О.М., 2016, с. 60].

Еще одним принципиально-важным компонентом компетенции является *социально-фреймовый*, поскольку иноязычная социопрагматическая компетенция предусматривает учет социальных и ситуационных параметров иноязычного общения. Соответственно необходимы различные умения в определении степени формальности общения, переключении регистров речи, корректного выбора формул речевого этикета, различных социально- и культурно-обусловленных способах оформления речевого взаимодействия, определения значимых для ситуации фреймов, влияющих на организацию и оформление устных и письменных текстов и коммуникативное поведение.

«Поскольку для формирования иноязычной социопрагматической компетенции значимо не только корректное поведение в рамках социокультурного контекста, но и адекватное ориентирование и управление ситуацией общения, то не менее значимым компонентом исследуемой компетенции видится *сценарно-поведенческий*» [Гулевич О.М., 2016, с. 60]. Данный компонент включает умения в интерпретации сценариев профессиональной деятельности, прогнозирование и устранении рисков в

данных сценариях, использование различных стратегий и соответствующих им тактик для оказания воздействия и повышению уровня взаимопонимания для достижения поставленных целей и реализации коммуникативных намерений.

Еще одним немаловажным компонентом структурным компонентом иноязычной социопрагматической компетенции является *эмпатийно-медиаторный*. Для осуществления эффективного общения важно не просто любыми способами добиваться поставленных целей, но и сохранять дружественные и партнерские взаимоотношения с коммуникантами, а следовательно уметь проявлять гибкость в общении, понимать и проявлять эмпатию в отношении собеседников. «Сформированность данных умений влияет на эффективность взаимопонимания, поскольку включают в себя понимание эмоционального состояния другого человека, способность оценивать и учитывать чувства, позиции и точки зрения партнеров по коммуникации, предугадывать действия и понимать мотивы поступков собеседников» [Гулевич О.М., 2016, с.62]. При этом будучи представителем другой культуры, бакалавры-лингвисты должны уметь оценивать действия партнеров по коммуникации с позиции их «картины мира», и в то же время корректно и понятно доносить свои идеи, взгляды и ценности, чтобы быть адекватно воспринятыми представителями иных культурных, социальных, возрастных групп.

Завершающим компонентом иноязычной социопрагматической компетенции является аналитико-рефлексивный. В основе данного блока навыков и умений лежат оценивающие умения, предусматривающие анализ и оценку ситуации общения, выявление причин успешности и неуспешности общения, соотнесения результатов общения с целью общения, а также навыки и умения самоконтроля и саморегуляции на различных уровнях: лингвистическом, невербальном, эмоциональном, поведенческом и т.д. Данный блок навыков и умений способствует самопознанию и самооценке себя и своих речевых и неречевых действий, построению на основе этого

целостного образа себя как участника профессионального общения и личность, «сформированные навыки и умения данного блока позволяют контролировать и оценивать свое поведение, поступки, речь в различных ситуациях общения и моментально реагировать, корректируя и изменяя модус, тональность, эмоциональность, экспрессивность, сложность языковых средств, использование невербальных средств и так далее при необходимости» [Гулевич О.М., 2016, с.63].

На основе анализа содержания социопрагматической компетенции и ее компонентов представим полную структуру иноязычной социопрагматической компетенции следующим образом:

Таблица 2

Содержание компонентов структуры иноязычной социопрагматической компетенции

№	Компонент	Блок	Знания, навыки, умения
1	Когнитивно-сознательный	социолингвистические знания;	<ul style="list-style-type: none"> знание социального этикета, норм вежливости и социально-обусловленных регистров общения; знание общепринятых моделей интеракций; знание различных функциональных стилей в устном и письменном общении, принципов построения текстов различных стилей и типов;
		прагмалингвистические знания;	<ul style="list-style-type: none"> осведомленность в области построения дискурса; знание сценариев речевого взаимодействия; знание имплицатур и основных стилистических средств, выражающих имплицитное значение; знание стратегий и тактик общения, позволяющих добиться взаимопонимания; знание основных максим общения;
		сознательно-сопоставительные умения;	<ul style="list-style-type: none"> умение соотносить знания о своей культуре и культуре партнеров по коммуникации; умение преодолевать явления интерференции в речи; умение сопоставлять имеющиеся знания с текущей ситуацией общения, фиксировать знания о незнании; умения прогнозировать и устранять социокультурные помехи;
2	Прагматико-коммуникативный	лингвистические навыки и умения;	<ul style="list-style-type: none"> фонетические навыки эмоционально-окрашенной и нейтральной речи; лексические навыки высказывания доброжелательности, приветливости и открытости, принятой в данной социокультурной среде, навыки корректного и адекватного контексту общения использования лексики; навыки владения грамматическим материалом, способами редукации, соответствующих социокультурной и прагмалингвистической обстановке; умения использования и построения текстов различных функциональных стилей;

		прагма-лингвистические умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умения использования имплицатур и стилистических средств, несущих имплицитный смысл и оказывающих прагматический эффект на собеседника; • умение интерпретировать имплицитный смысл высказываний в устной и письменной речи; • умение применять максимы общения для повышения взаимопонимания коммуникантов;
		экстралингвистические умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умение эффективно интерпретировать невербальные средства коммуникации; • умение использования культурно-сообразно средства невербального общения; • умение использования экстралингвистических средств общения в случаях языковой недостаточности;
		компенсаторные умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умение перефразирования в условиях дефицита лингвистических средств; • умение использования словарей и справочной литературы; • навыки и умения языковой догадки и прогнозирования; • умения обращения за помощью к знающему человеку;
3	Социально-фреймовый	культурно-стратификационные умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умение корректного выбора и реализации формул речевого этикета; • умение переключения регистров речи с учетом типа адресата; • владение культурно-специфическими способами оформления речевого сообщения; • умение определения степени формальности взаимодействия, отношения коммуникантов к действительности и друг другу;
		прагматико-фреймовые умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умения организации и упорядочивания устных и письменных текстов с учетом фреймовой информации, последовательности действий, причинно-следственных отношений, связности, целостности, логики, характерных для иноязычного дискурса; • умение определения значимых для ситуации общения социокультурных фреймов для реализации адекватного речевого и неречевого поведения;
4	Сценарно-поведенческий	сценарно-профессиональные умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умение корректной интерпретации сценариев профессионального общения; • умение прогнозирования возможных рисков в сценарии развертывания ситуации общения; • умение осуществления выбора эффективной модели поведения согласно сценариям и ситуациям профессионального общения;
		стратегические умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умения организации совместной деятельности по достижению общих целей; • владение различными стратегиями и техниками общения, позволяющими оказать влияние на собеседника и добиться взаимопонимания; • владение тактиками преодоления проблемных ситуаций;
5	Эмпатийно-медиагорный	эмпатийные умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умение установления социального контакта; • умение проявления гибкости в общении и некатегоричности в суждениях; • умение адекватного и своевременного реагирования на потребности и действия собеседников; • умение оценивания чувств, позиции, настроения и точки зрения партнеров по коммуникации;

		медиаторные умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умение ориентирования в «картине мира» представителей определенной лингвокультурной общности; • умение прогнозирования и выявления возможных проблем кросскультурного характера; • умение преодоления социальных, этнических и культурных стереотипов; • умение представления своей культуры, взглядов, ценностей, желаний и целей партнерам по коммуникации в корректной и понятной для них форме;
6	Аналитико-рефлексивный	оценивающие умения;	<ul style="list-style-type: none"> • умение соотнесения результатов с целью общения; • умение выявления и анализа причины успешности и неуспешности действия; • умение анализа ситуации общения и выделения важных для данной ситуации общения деталей;
		навыки и умения самоконтроля и саморегуляции;	<ul style="list-style-type: none"> • навыки фонетического, орфографического, лексического и грамматического самоконтроля; • умение наблюдения за собой в процессе общения; • умения эмоционального и поведенческого самоконтроля; • умение внесения своевременных коррективов в свое вербальное и невербальное поведение.

«Таким образом, социопрагматическая компетенция имеет шестикомпонентную структуру, состоящую из различных блоков, представленных совокупностью знаний, навыков и умений, и направленных на формирование способности к участию в системной совокупности межкультурных коммуникативных отношений и способности управлять ситуацией общения. Данные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимодополняют друг друга, они обеспечивают единство мышления, деятельности и поведения в ситуациях иноязычного и межличностного общения. Целенаправленная работа по формированию названных компонентов способна повысить результативность и качество взаимодействия и привести к формированию иноязычной социопрагматической компетенции» [Гулевич О.М., 2016, с. 61].

Определив структурно-содержательное наполнение иноязычной социопрагматической компетенции, остановимся подробнее на прагматико-коммуникативном блоке, в рамках которого формируются лингвистические, прагмалингвистические и экстралингвистические навыки и умения

исследуемой компетенции. Данный вопрос рассмотрен в следующем параграфе данной работы.

1.2.3 Лингвистические и экстралингвистические характеристики иноязычной социопрагматической компетенции

Сформированность иноязычной социопрагматической компетенции наиболее ярко проявляется в процессе коммуникации, где необходимо использование коммуникантом определенных лингвистических и экстралингвистических средств общения. За это отвечают соответствующие навыки и умения, входящие в состав прагматико-коммуникативного блока.

К таковым навыкам и умениям относятся: лингвистические навыки и умения, прагмалингвистические умения; экстралингвистические умения и компенсаторные умения.

Проведем анализ лингвистических навыков и умений, которые входят в состав иноязычной социопрагматической компетенции. К таковым были отнесены: владение фонетическими паттернами, навыки выражения чувств и эмоций на фонетическом уровне; владение лексическими способами высказывания доброжелательности, приветливости и открытости, принятой в данной социокультурной среде, навыки корректного и адекватного контексту общения использования лексики; навыки владения грамматическими структурами адекватными социокультурной и прагмалингвистической обстановке. Остановимся подробнее на каждом из компонентов.

Говоря о владении фонетическими паттернами, заметим, что важным аспектом оформления английской речи является интонация. С её помощью, зачастую, выражается «истинное отношение к чему-либо, при этом интонационные модели английского языка значительно отличаются от используемых в русском, а потому даже у бакалавров-лингвистов, изучающих английский язык на достаточно высоком уровне, могут возникать

значительные сложности с интерпретацией значений и пониманием собеседников» [Александрова О.М., 2022, с. 3075]. Данный факт подтверждается исследованиями лингвистов – «когда мы слушаем иноязычную речь, даже при довольно хорошем знании соответствующего языка, от нас часто ускользают тонкие оттенки смысла, передаваемые неизвестными нам интонационными средствами» [Зиндер Л. Р., 1979, с. 270]. Соответственно, бакалаврам-лингвистам, от которых ожидается полноценное понимание звучащей речи необходимо совершенствовать фонетические навыки, ведь это не только позволит лучше ориентироваться в разговоре, но и улавливать эмоции, точно идентифицировать мнение, распознавать истинную точку зрения партнеров по коммуникации. Более того, умелое использование фонетических средств в собственной речи позволит придать высказыванию большую эмоциональную выразительность, передать радость, восторг, одобрение, порицание, выразить сомнение или согласие, выделить отдельные значимые идеи в своей речи.

Что касается лексических навыков социопрагматической компетенции, то прежде всего под ними понимается «точное понимание и сообразное ситуации употребление сокращений, фразовых глаголов, слов с нейтральной или возвышенной стилистической окраской, профессиональных терминов, что позволяет общаться на равных с собеседниками одной возрастной, социальной или профессиональной категории. Важно научить бакалавров-лингвистов «использовать различные типы лексики в конкретном коммуникативном акте, конкретном ситуативном контексте»» [Заботкина В.И., 2014, с. 41] в соответствии с ситуацией общения, культурным контекстом и исполняемым коммуникантами социальными ролями. Примеры различия использования лексики представлены в нижеследующей таблице:

Таблица 3

Примеры эквивалентов формальной и неформальной лексики

неформальная лексика	формальная лексика
put off	postpone, delay
point out	indicate

stand for	represent
go up	increase
get	obtain
also	in addition, moreover, furthermore
ace!	excellent, wonderful
need	require
lotsa	lot of
ye, yeah	yes
chance	opportunity
boss	employer
money, dosh	funds
wheels	vehicle
in charge of	responsible
at the beginning	initially

Отдельно стоит выделить эвфемизацию в речи, выражающую политкорректность, что характерно для современного английского языка и должно находить отражение при формировании иноязычной социопрагматической компетенции в связи с тем, что отражает суть корректного и адекватного использования лексики, через стремление не обидеть и не оскорбить чувства собеседника.

Таблица 4

Политкорректность в лексике

Признак	Некорректные слова и выражения	Политкорректные слова, эвфемизмы
расовая принадлежность	black Indians	Afro-American, Afro-Brazilian Native Americans
гендерная принадлежность	chairman spokesman fireman postman cameraman he Miss/Mrs	chairperson spokesperson fire fighter mail carrier camera operator he/she, they, s/he Ms
экономическая, социальная принадлежность	retarded children disabled poor old artificial, synthetic garbage collector	children with learning difficulties physically-challenged economically disadvantaged/ low-income senior, mature, seasoned, third aged man made garbologist
особенности внешности	fat bald	a bit overweight/differently sized a little thin on top

слова, связанные со смертью	die euthanize an animal genocide abortion	pass away put to sleep ethnic cleansing pregnancy termination
-----------------------------	--	--

Известно, что использование значительного количества эвфимизмов непривычно для бакалавров-лингвистов, поскольку зачастую точные эквиваленты отсутствуют в родном языке обучающихся. Но при этом использование «грубой и неадекватной с точки зрения носителей английского языка лексики способно вызвать неодобрение с их стороны, привести к сбою в коммуникации и ухудшению отношений» [Александрова А.А., 2022, с.3075], поскольку будет восприниматься «бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п.» [Гер-Минасова С.Г., 2000, с. 135]». Обучение этому языковому феномену очень важно бакалавров-лингвистов, так как это поможет им поддерживать коммуникацию, не нарушая чувств и убеждений представителей англоязычного сообщества, и сохранять партнерские взаимоотношения.

«На грамматическом уровне проявление иноязычной социопрагматической компетенции также важно. Так, например, «сознательное нарушение грамматической структуры предложения может производить на людей определённое впечатление (положительное, отрицательное или нейтральное), оказывать на них какое-то воздействие, вызывать ту или иную реакцию» [Кочетова В.А., 2012, с. 531]. Или например, «изменение порядка слов в вопросительных предложениях на прямой используется говорящим для того, чтобы сделать вывод, подвести итог или воздействовать на собеседника с целью получения положительного ответа» [Дорджиева Е. В., 2016, с.31]. Последнее можно проиллюстрировать таким примером:

Man: You show it to me tomorrow?

Woman: Yes.

Изучение данного вопроса позволило сделать вывод, что «на грамматическом уровне необходимо обучать таким грамматическим навыкам как использование инверсии, редуцирование грамматических форм, опущение частей предложения, использование разговорных конструкций или, наоборот, предложений со сложным синтаксисом, с вводными конструкциями, оборотами, придаточными предложениями и т.д. Бакалавры-лингвисты должны уметь варьировать свою речь в зависимости от ситуации общения, знать, когда допустимы и желательны сокращения, а когда они неуместны» [Александрова О.М., 2022, с.3075]. Соблюдать общепринятые нормы необходимо не только в устном, но и в письменном и виртуальном общении: электронная почта, скайп, социальные сети и т.д.

Таблица 5

Примеры формальных и неформальных грамматических средств

Неформальные грамматические средства	Формальные грамматические средства
Редуцированные формы глаголов и фраз: gonna, wanna, kinda, gotta, lemme, hafta, buncha, gimme, lotta, oughta, sorta, lotsa, ain't. В речи: Whatcha gonna do?	Полные формы: be going to, want to, kind of, have got/have to, let me, have to, bunch of, give me, lot of, ought to, sort of, lots of, am not/are not/is not/ has not/have not. What are you going to do?
Эллиптические конструкции: Done that? Thanks! Sorry! Morning, guys! Ready?	Неэллиптические конструкции: Have you done that? Thank you/I really appreciate that! Please accept my sincere apologies. Good morning. Are you ready?
Личные местоимения: I think ... I pay attention ...	Пассив, использование множ. числа: It is considered .../ We believe ... A careful account is given to ...
Инверсия: It'll be fine, I tell myself for the zillion time, will it be absolutely fine.	Прямой порядок слов: It'll be fine, I tell myself for the zillion time, it will be absolutely fine.

Данные языковые особенности необходимо учитывать и развивать у студентов умение их интерпретировать и использовать в своей практике общения. В противном случае, носителям языка их речь будет казаться неживой, скучной, чрезмерно формальной, либо неуместно-бесцеремонной и непочтительной.

Лингвистические навыки и умения иноязычной социопрагматической компетенции также включают умения использования и построения текстов различных функциональных стилей, поскольку, как было изложено ранее, с точки зрения организации текста английский и русский языки имеют явные различия. Под этими умениями мы понимаем умения организации и упорядочиванию устных и письменных текстов с учетом известной и новой информации, последовательности действий, причинно-следственных отношений, связности, целостности, логики, характерных для иноязычного дискурса; умения использования и построения текстов различных функциональных стилей.

Знание особенностей построения разнообразных по своей коммуникативной цели текстов, помогает эффективно донести свое сообщение и убедиться, что его основные и сопутствующие идеи будут верно интерпретированы и приняты. Необходимо организовывать свои тексты и с учетом понимания того, когда и о чем стоит говорить. В качестве иллюстрации сказанного, некогда считалось, что лучшим способом начала беседы с англичанином будет разговор о погоде. Однако в современном динамичном и деловом темпе жизни разговоры о погоде уже не кажутся уместными, ими сложно привлечь внимание собеседника или расположить его к себе. Более удачным вариантом начала беседы или преодоления паузы будет отсылка к недавним событиям экономического, политического или социально-культурного характера, высказывание сочувствия, удивления, восхищения или других чувств, включение собеседника в активный диалог посредством грамотных и продуманных вопросов.

Перейдет к обзору прагмалингвистических умений, которые являются одними из ключевых при формировании способности оказывать воздействие на собеседника. Данные умения представлены умением понимать намерения собеседника и проникнуть в его коммуникативный замысел, что является важным условием успешного речевого общения. Полагаем, что формирование данной способности возможно с помощью изучения такой

области прагматики и социолингвистики как имплицатура, в виду того, что в процессе иноязычной коммуникации в профессиональных сферах общения носитель языка ожидает адекватного восприятия речи в целом, а не только её формальной стороны. «Отсутствие знаний о необходимости той или иной реакции на предъявленный стимул рассматривается носителем языка как невежливость или нарочитая демонстрация отрицательного отношения к собеседнику» [Л.В. Фролкина, 1995, с. 17]. Неспособность правильно интерпретировать имплицитный смысл и реагировать в соответствии с полученной таким образом информацией может привести к ухудшению взаимоотношений сторон или к неудаче коммуникации вообще. Что позволяет нам еще раз подчеркнуть тот факт, что овладение импликатурами для бакалавров-лингвистов имеет принципиальное значение.

Обратимся теперь к самому определению понятия имплицатура. «Имплицатура это – семантико-прагматический компонент высказывания, который отсылает к тому, что подразумевается в высказывании, но не выражено и строго не следует из него» [Тупикова С. Е., 2012, с. 89], то есть, когда информация присутствует в высказывании в скрытом виде. Считается, что «имплицитность априори заложена в язык» [Кожухова И. В., 2013, с.219] и может быть как «преднамеренной – говорящий намеренно вкладывает в свои слова дополнительные смыслы, в целях оказания влияния на собеседника; и непреднамеренной – в случае, если говорящий не вкладывает в речь скрытый смысл, но слушающий сам обнаруживает дополнительные значения в силу своего восприятия» [Кожухова И. В., 2013, с. 220]. Степень сформированности социопрагматической компетенции влияет на процесс декодирования и понимания имплицитных смыслов, а также на возможности использования в своей речи.

Источниками имплицатуры в конкретном акте коммуникации могут служить метафора, ирония, аллюзия, скрытый смысл и другие обороты речи, для которых характерна небуквальность высказывания и существование в определенном контексте. Основная цель использования данных речевых

оборотов – оказать определенное воздействие на адресата, т.е. достичь прагматического эффекта. Рассмотрим оказание прагматического эффекта на следующих примерах:

“Hello,” the visitor said, glancing around at the nearly deserted entry. “Quiet night.”

“NFC play-offs,” Nuñez replied. “Everyone’s watching the Redskins tonight.” [Dan Brown, *the Lost Symbol*, 2009, p.14]

Фраза “Quiet night” сама по себе не является вопросом, однако она несет в себе намерение узнать причину необычного отсутствия посетителей и является завуалированной формой вопроса.

-How was the bridge?

-My typical terrible cards [Jonathan Franzen, *The Corrections*, 2001, p.86].

Данный пример передает как достаточно краткое описательное словосочетание с формальной стороны совершенно не описывает игру и то, какой она была, однако логические выводы, которые можно сделать на его основе, позволяют заключить, что игра была не очень удачной, человек получил разочарование от нее и данный случай далеко не единственный.

Еще одним из средств репрезентации имплицатур в речи являются фразеологические единицы [Баркинхоева, 2015, с.196].

It will be a herculean task to hold such programmes in real terms and to keep them under control.

«Геркулесов труд» (“a herculean task”) – идиоматическое выражение, имеющее греческое происхождение. Данное выражение трактуется как «исполинский труд или подвиг, символизирует нечеловеческие усилия» [Пестова В.В., 2018, с. 374]. В примере выше подчеркивается не только то, что выполнить задания будет непросто, но и несет скрытую негативную оценку и неудовлетворение говорящего.

Понимание и употребление фразеологических единиц в речи требует большой языковой подготовки и понимания контекста, в рамках которого возможно или невозможно использование данных речевых оборотов. «Знание отдельных фразеологических единиц не предопределяет корректное и грамотное употребление их в конкретной ситуации общения. Именно

поэтому необходимо обучать фразеологии контекстуально – с учетом всех социальных, культурных и логических параметров общения» [Александрова О.М., 2022, с. 3075]. Более того, «необходимо строить обучение над выразительностью речи средствами фразеологии таким образом, чтобы обучаемые не только могли воспроизводить предписанные стандартной ситуацией фразеологизмы, но и выбирать их в зависимости от условий конкретной ситуации, которая может быть нестандартной, требующей принятия сложных решений» [Чернышов С. В., 2008, с. 125]».

Говоря о прагмалингвистических умениях, нельзя не отметить умения использовать максимы общения, регулирующие содержательное-организационное оформление высказывания. В первую очередь это постулаты или рекомендации, выделенные П. Грайсом и Дж. Личем в качестве максим, используемых для установления взаимопонимания, поддержания межличностных отношений и реализации эффективного общения. Максимы представленные П. Грайсом регулируют содержательную сторону общения:

- 1) *максима качества*: в общении необходимо быть искренним, не говорить то, что является ложным или сомнительным;
- 2) *максима количества*: в общении стоит придерживаться баланса информации – не говорить слишком много, излишне детализировать, и не говорить слишком мало;
- 3) *максима релевантности*: информация должна быть уместна и релевантна теме общения;
- 4) *максима ясности*: необходимо формулировать высказывания ясно, последовательно, избегая двусмысленности [Грайс Г.П., 1985, с. 221].

Описанные максимы нацелены на достижение взаимопонимания, максимальную информативность, и эффективность этого взаимодействия, однако необходимо отметить, что, следование данным максима́м носит не

строго обязательный характер. Более того, умелое оперирование данными максимами способно оказать желаемое влияние на собеседника.

Например, нарушение максимы релевантности позволяет говорящему корректно продемонстрировать нежелание говорить на заданную тему, уйти от вопроса:

A: How is your project? Finishing it?

B: Oh, I've got so many messages, need to answer them right now.

Другой пример – нарушение максимы качества, использован для того, чтобы напомнить сотруднику о распорядке дня, с иронией, но тактично дать понять, что опоздания неприемлемы:

A: You're one of the most punctual workers, John.

B: Sorry sir. It won't happen again.

В добавление к максимам, определяющим содержание общения, другим исследователем, Дж. Личем, были сформулированы максимаы, регулирующие общение с позиции этических норм:

1) *максима такта*: в общении необходимо обоюдное соблюдение интересов, отсутствие принуждения к чему-либо и нарушения личных свобод;

Could I interrupt you for a second?

2) *максима великодушия*: в общении необходимо уступать партнеру, проявляя великодушие;

You could borrow my laptop, if you like.

3) *максима одобрения*: в общении необходимо избегать осуждения собеседника, больше обращать внимания на заслуги партнера по коммуникации;

Your performance was outstanding!

4) *максима скромности*: в общении предпочтительно проявлять скромность, не ставить себя выше других, не проявлять тщеславие;

Please accept this small gift as a token of our esteem.

5) *максима согласия*: необходимо проявлять гибкость в общении, избегать разногласия между вами и собеседниками;

A: English is a very difficult language to learn.

B: True, but the grammar is quite easy.

б) *максима симпатии*: в общении необходимо проявлять благожелательность, приветливость и участие к собеседнику [G.N. Leech, 1983, p. 16].

We regret to inform you that the conference is canceled.

Следование перечисленным максимам в ситуациях коммуникативного общения позволяет участникам быстрее и эффективнее достигать общих целей, например, использование максимы похвалы может быть использовано для осуществления вежливой просьбы:

Michael, I know you're a genius - would you know how to solve this problem?

Нарушение данных правил может повлиять на то, правильно ли будет понят говорящий, а также может оказать определенное воздействие на адресата с целью повлиять на его точку зрения или обратить его внимание на что-либо.

Прагматический эффект также создается и поддерживается за счет *экстралингвистических умений*, заключающихся в умении понимать и использовать самые разные невербальные средства общения. Влияние невербальных средств общения часто недооценивается, однако они позволяют обратить внимание на ту иную часть сообщения, выразить противоположное вербальному значение, заполнять паузы, заменять слова или фразы. Кроме того, по модуляциям голоса, специфике жестов, характеру взгляда собеседники интуитивно «сканируют» и диагностируют когнитивный, творческий, этический потенциал друг друга. «Многими исследователями отмечается, что невербальный канал передачи информации используется для реализации межличностных отношений и является важным дополнением речевой коммуникации, соответственно необходимо обучение невербальной стороне общения: как, например, направленность взгляда во время общения, уместность и «красноречивость» позы, интенсивность и способ жестикуляции и т.д.» [Александрова О.М., 2022, с. 3075].

В социально-психологических исследованиях разработаны различные классификации невербальных средств общения и выделены основные, например Г.Е. Крейдлин выделяет :

- «паралингвистику, в которую включены дополнительные к речи звуки;
- кинесику – жесты;
- окулесику – язык глаз, особенности визуального контакта;
- гаптику – касания и тактильная коммуникация;
- проксемика – пространство общения» [Крейдлин Г.Е., 2000, с. 12].

Общеизвестно, что некоторые невербальные средства могут быть универсальны и понятны вне зависимости от культурных и социальных различий. Легко трактуются такие сигналы как, например, улыбка – она сигнализирует о счастье, удовольствии, поощрения, доброжелательности, зевание выдает скучающего человека, хмурые брови – рассерженного.

Однако наравне с универсальными характеристиками есть и культурно-обусловленные, в частности для англичан и американцев свойственны множество различных невербальных средств, характерных для определенной ситуации, которые необходимо знать и уметь правильно декодировать в речи.

К области употребления экстралингвистических средств можно отнести такой факт, что «англичане стараются говорить сдержанно, даже чопорно-холодно, в то время как для американцев, напротив, характерно громкое приветствие» [Александрова О.М., 2022, с. 3075], сопровождаемое широкой улыбкой и протянутой рукой. Соответственно, вступая в общение с первыми необходимо понижать голос, а со вторыми – повышать.

«Мимика носителей русского языка и носителей английского языка также имеет свои отличия. Широко известен тот факт, что для американской мимики характерна улыбчивость, однако «американская улыбка не является показателем оптимизма, а является признаком вежливости» [Мильруд Р.П., 2012, с.110], иными словами улыбка показывает не чувства и эмоции, а манеру поведения и внимательность к собеседнику. Для русской культуры

подобное поведение не характерно, улыбка «из вежливости» воспринимается настороженно, постоянную вежливую улыбку называют «дежурной» и считают проявлением неискренности человека, скрытности, нежелания обнаружить истинные чувства [Прохоров Ю.Е., Стернин И.А., 2006, с. 83]. При обучении бакалавров-лингвистов ведению диалога необходимо обращать внимание на данную особенность, прививать привычку улыбаться в ситуациях приветствия, при встрече глазами, слушать собеседника с улыбкой, демонстрируя уважение и вежливое отношение к партнеру по коммуникации» [Александрова О.М., 2022, с. 3075].

Важно, при формировании социопрагматической компетенции обучать и использованию различных универсальных и культурно-обусловленных жестов и поз, поскольку язык тела также оказывает значительное воздействие на собеседника. Кроме того, «подобно лексике, имеющей различную стилистическую окраску, жесты могут быть нейтральными, возвышенными, периферийными или находиться за пределами нормы» [Цибуля Н.Б., 2013, с. 183]. Например, в Англии, Америке, Австралии и Новой Зеландии поднятый вверх большой палец выражает два значения – просьбу подвезти на дороге и выражение то, что все в порядке. А «V-образный знак пальцами ладонью к собеседнику, воспринимаемый во многих странах как знак победы, является недопустимым для англичан, так как выражает грубый призыв замолчать» [А. Пиз, 2003, с.7].

Важно и то, каким образом коммуниканты взаимодействуют визуально, поскольку по взгляду можно определить эмоциональное состояние, уровень заинтересованности в общении, а также отношение к собеседнику и ситуации. «В культурах разных стран также существуют свои особенности визуального контакта. Например, «для русских принято больше и дольше смотреть в глаза друг другу, чем для представители английской культуры» [Прохоров Ю.Е., Стернин И.А., 2006, с. 82], а для жителей азиатских стран такое поведение считается неприемлимым вообще. Для повышения эффективности общения с представителями иноязычной

среды необходимо учитывать указанные особенности, правильно их интерпретировать, верно использовать» [Александрова О.М., 2022, с. 3075].

«В вопросе использования гаптических средств общения мы можем обратить внимание на различия в практике приветствия. Англичане и американцы ротягивают друг другу руки лишь при знакомстве, на деловых или формальных встречах. В русской культуре мужчины приветствуют друг друга рукопожатием не только в профессиональных ситуациях общения, но и в бытовых, а также возможны дружеские или партнерские похлопывания по плечу, однако, для англичан такая открытость не характерна и может быть понята неверно» [Александрова О.М., 2022, с. 3075].

«В отношении пространства необходимо помнить о допустимом личном пространстве между людьми. Расстояние между английскими и американскими коммуникантами всегда больше, чем расстояние между русскими собеседниками. Игнорирование данного факта воспринимается как неуважение к собеседнику, попытку доминирования и принуждения» [Александрова О.М., 2022, с. 3075].

Невербальные средства передачи информации могут также использоваться в случаях недостаточности языковых средств. Привлечение невербалики для решения возникших сложностей в процессе коммуникации обеспечивается сформированностью *компенсаторных умений*. Они также проявляются в умении пользоваться словарями, справочной литературой и современными средствами информации. Кроме того, компенсаторные умения подразумевают способность к перефразированию языковых средств. Например, использования синонимов, парафраза, описание качеств и свойств объекта или явления вместо называния его в случаях языкового затруднения; пользоваться языковой догадкой или обращаться за помощью к собеседнику, с просьбой повторить или пояснить что-либо в случае недопонимания. Формирование данных умений позволяет бакалаврам-лингвистам преодолевать коммуникативные затруднения и легко выходить из ситуаций

дефицита лингвистических средств, что ведет к качественному совершенствованию иноязычного взаимодействия.

В заключение, отметим, что, несмотря на принципиальное значение лингвистических, прагмалингвистических и экстралингвистических навыков и умений, сформировать проанализированные навыки и умения изолированно, без учета знаний, навыков и умений, включенных в другие блоки иноязычной социопрагматической компетенции – невозможно и нецелесообразно. Необходимо совокупное и системное формирование всех компонентов компетенции, только в этом случае удастся «обеспечить будущим специалистам в области лингвистики быть равными партнерами по коммуникации, понимать и контролировать общение, выстраивать собственное коммуникативное поведение согласно специфике различных культурных, социальных и ситуативных особенностей, понимая и реагируя на поведение собеседников, вносить коррективы в свое поведение и добиваться поставленных целей и задач» [Александрова О.М., 2022, с. 3075].

Полагаем, что эффективное формирование всех знаний, навыков и умений, входящих в состав иноязычной социопрагматической компетенции, требует выбора особого средства обучения, а именно ролевых игр проблемной направленности. Подробному анализу данного средства обучения посвящен следующий параграф данной работы.

1.3 Ролевые игры проблемной направленности как эффективное средство формирования иноязычной социопрагматической компетенции

Изучение психолого-педагогических особенностей бакалавров-лингвистов и тщательное исследование содержательных особенностей иноязычной социопрагматической компетенции позволили предложить особое средство обучения, которое отвечает, с одной стороны, выявленным психолого-педагогическим особенностям студентов, а с другой, специфике формирования исследуемой компетенции и ее компонентов. Оптимальным средством обучения представляются ролевые игры проблемной направленности. В первую очередь обратимся к рассмотрению сути названного средства обучения.

1.3.1 Сущностные характеристики ролевых игр проблемной направленности

Выбор заявленного средства обусловлен характером игр вообще. Известно, что использование игры в дидактических целях всегда представляло высокую значимость для развития умственных и психофизических способностей личности. Возникающий в игре эмоциональный подъем усиливает интеллектуальную деятельность играющих, в связи с чем, проявляется и развивается способность к обучению, восприятию и продуцированию разнообразных идей и замыслов, что также благоприятно влияет на формирование и развитие социопрагматической компетенции.

Еще больший обучающий потенциал несет «ролевая игра как форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, 2009, с. 264]. Ролевая игра позволяет воссоздать на занятии ситуацию реального общения, закрепить на практике, полученные знания,

сформировать устойчивые навыки и умения иноязычного общения и взаимодействия с другими людьми. Несмотря на наличие определенных правил и установок ролевой игры, в игровой ситуации всегда присутствует элемент неожиданности, как и в ситуациях реальной коммуникации. Данная форма работы позволяет подготовить бакалавров-лингвистов к ситуативному и спонтанному использованию речевого материала, невербальных средств общения, приемов и тактик по достижению своих целей, реализации определенного поведения и т.д.

Для разрабатываемой методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции особый интерес представляют ролевые игры проблемной направленности. Ценность названных игр состоит в следующем:

- проблемность позволяет заинтересовать обучающихся, повысить их мотивацию и превратить обучение в творческий процесс;
- проблемность дает возможность студентам переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, изучить условия и поразмышлять над решением проблем на иностранном языке, сосредоточившись не на самом языке, а на проблеме;
- проблемность способствует активному применению полученных знаний, навыков и умений, и, как следствие, прочному усвоению принципов, способов и условий действия.

Вопросам проблемного обучения посвящено немало работ отечественных и зарубежных ученых [J. Dewey, J. Bruner, А.М. Матюшкин, В. Оконь, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, и др.]. В основе проблемного обучения лежит моделирование ситуаций, включающих некие скрытые или явные противоречия – проблемы, в процессе разрешения которых «происходит освоение учебного материала и развитие творческих поисковых умений» [Матюшкин А. М. и др., 2010, с. 229].

Проблемы побуждают обучающихся к активной познавательной деятельности и применению ранее усвоенных знаний, навыков и умений.

При этом «сущность процесса учения путем решения проблем сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение» [Оконь В., 1968, с. 54]. Важная задача преподавателя в таком случае – создать такую ситуацию, в которой обучающийся сможет увидеть и понять проблему, захочет ее решать и сможет решить.

В отечественной науке данное понятие раскрывается следующим образом – «ролевые игры проблемной направленности – это проигрывание в процессе взаимодействия участников игры определенной ситуации с целью показа в игровой форме разных возможных способов решения проблемы и возможных последствий такого решения» [Миролюбов А. А. и др., 2010, с.249]. В заявленном средстве обучения проблема задается установкой и раскрывается через сюжет. Бакалаврам-лингвистам следует, разыгрывая ситуацию и роль, найти решение, которое устроит всех участников игры. Для разрабатываемой методики принципиальным является тот факт, что в ролевой игре проблемной направленности отсутствует единственно верное решение, что создает условия для активного творческого усвоения и применения знаний, навыков и умений иноязычной социопрагматической компетенции.

Ролевые игры проблемной направленности могут быть классифицированы:

1. по содержанию неизвестного (цель, объект деятельности, способ деятельности, условие выполнения деятельности);

2. по уровню проблемности (возникающие независимо от приемов, вызываемые и разрешаемые преподавателем, вызываемые преподавателем и разрешаемые учеником, самостоятельное формирование проблемы и решения учеником);

3. по виду рассогласования информации (неожиданности, конфликта, предположения, опровержения, несоответствия, неопределенности) [Г. К. Селевко, 1998, с.141].

4. по объекту моделирования (игры, моделирующие социально-бытовые ситуации общения; игры, моделирующие ситуации профессионального общения; игры, моделирующие социальные и политические процессы и технологии;) [Матвеева Н. В., 2014, с. 119];

5. по форме организации (ситуационно-ролевые игры; фестивальные игры; игры-квесты; игры-проекты и т.д.).

В рамках уже существующего исследовательского контекста видится целесообразным дополнить названную типологию следующей классификацией, которая необходима далее при разработке искомой методики.

1. классификация по социопрагматической направленности (нацеленные на эффективную презентацию и самопрезентацию, нацеленные на преодоление конфликтов, нацеленные на продуктивную совместную деятельность, на поиск компромиссов и комбинированные);

2. по методической организации / по построению социопрагматического сюжета (моноситуационные и полиситуационные).

В разрабатываемую методику формирования иноязычной социопрагматической компетенции были включены различные виды ролевых игр проблемной направленности. Однако отметим, что по объекту моделирования были выбраны только игры, моделирующие ситуации профессионального общения, поскольку для бакалавров-лингвистов наибольший интерес представляют вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Также по форме организации в содержание включены только ситуационно-ролевые игры, что обусловлено спецификой формирования исследуемой компетенции. В тоже время обширные знания иностранного языка и опыт его использования позволили включить все виды игр по социопрагматической направленности, а также включить как моноситуационные игры, где сюжет построен на одной ситуации общения, и полиситуационные, где действие включает несколько связанных ситуаций общения.

Важно отметить, что с позиций настоящего исследования ролевая игра должна быть профессионально-ориентированной, актуальной и предусматривающей социопрагматический контекст развертывания действий, поскольку «если группа чувствует, что сценарий нереалистичен или не учитывает некоторых деталей практической деятельности, то ценность игры будет потеряна и цели обучения не будут достигнуты» [Панфилова А.П., 2012, с.130]. Достичь реалистичности в ролевой игре проблемной направленности возможно с помощью включения в игру особых единиц – фреймов, которые объединяют знания о типичном поведении участника речевого общения и условиях протекания данного общения. Фреймы включают информацию о физическом и психо-эмоциональном состоянии, точке зрения на ситуацию общения, отношении к ней и другим участникам общения, испытываемые эмоции, желания, переживания и т.д. Включение разнообразных фреймов в ролевую игру проблемной направленности позволяет сделать ее более жизненной, также учит оценивать ситуацию с различных точек зрения и апробировать новые модели поведения.

Предпринятый анализ значимых характеристик ролевой игры и проблемного обучения позволил сформулировать собственное определение выбранного средства обучения.

В контексте настоящего исследования **ролевая игра проблемной направленности** представляет собой средство обучения, предусматривающее выбор и реализацию модели поведения в спроектированной профессионально-ориентированной ситуации общения согласно предлагаемому сюжету, ролевым установкам и фреймовым предписаниям; предполагающее демонстрацию различных вариантов решения данной проблемы и возможных последствий принятых решений; обеспечивающее применение поведенческих паттернов в моноситуационных и полиситуационных социопрагматических сценариях.

Проиллюстрируем примеры ролевых игр проблемной направленности, которые могут быть эффективно использованы на занятиях по английскому языку с целью формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов.

Игра 1

Ситуация: Ежегодная научно-практическая конференция, проводимая на базе педагогического университета, посвященная актуальным вопросам применения современных педагогических технологий в образовательном процессе, проходит на английском языке. Среди докладчиков и участников секционного заседания конференции как опытные преподаватели университетов, учителя школ и колледжей, так и начинающие педагоги, аспиранты и магистранты вузов. Для некоторых участников конференции происходящее – привычная рутина, а для кого-то волнение и стресс. Организаторы конференции стараются поддерживать всех докладчиков и поддерживать благоприятную атмосферу среди участников заседания, помогая решить возникающие проблемы и сложные моменты.

Участники игры: модератор секционного заседания; секретарь, докладчики, участники секционного заседания.

Цели: модератор – открыть и закрыть секционное заседание, объявлять докладчиков, поддерживать дискуссионные вопросы по теме выступлений, предупреждать и нейтрализовать негативные впечатления у зрителей и выступающих; секретарь – вести протокол заседания и следить за регламентом заседания; докладчики – достойно представить свои выступления; участники – узнать новую информацию, уточнить интересующие факты у докладчиков.

Игровые карточки:

социокультурные роли		фреймы
модератор секционного заседания	кандидат наук, преподаватель университета, не первый раз проводит подобные мероприятия, доброжелателен; радушно приветствует знакомых преподавателей и учителей, прекрасно	испытывает волнение и неудовлетворенность, так как, необходимо покинуть конференцию, ищет способ и время сделать это тактично; не

	зачитывает вступительную речь и помогает с вопросами по ходу выступлений;	хочет нарушить ход конференции, передает указания секретарю;
	немного рассеянный сотрудник научного отдела университета, редко говорит на публику, волнуется; выступление читает по подготовленной карточке; особенно рад видеть знакомых коллег вуза, кто пришел с выступлением или в качестве участника-зрителя, ищет в их лицах поддержку;	испытывает замешательство, поскольку узнает, что не будет нескольких выступлений, в том числе мастер-класса, которого ожидали многие участники; стоит перед выбором – оперативно найти замену или объявить об отменах;
докладчик 1	магистрант, впервые выступает на незнакомую аудиторию, хочет произвести впечатление на коллег;	испытывает сильный стресс, поскольку во время выступления его презентация не запускается;
	сотрудник университета, принимающего конференцию, знаком со многими участниками и докладчиками; хочет получить объективную критику или вопросы коллег;	испытывает растерянность, так как после выступления получает множество вопросов, на которые не всегда может ответить;
докладчик 2	преподаватель зарубежного университета, хочет поделиться опытом, заинтересован в активной дискуссии и обсуждении; по этой причине к выступлению не подготовил презентацию;	испытывает разочарование, поскольку ясно видит скуку среди зрителей – все сидят в телефонах или перешептываются между собой;
	преподаватель колледжа, хочет поделиться опытом решения проблемы преподавания в разноуровневых группах;	испытывает сомнения в полезности своего доклада для аудитории;
участник заседания 1	магистрант университета, пришел послушать интересные выступления, в том числе своих преподавателей и однокурсников; недавно подготовил статью для журнала, хотел выступить с ней на конференции, но побоялся;	испытывает раздражение, так как не согласен с мнением одного из докладчиков, вступает в аргументированную беседу, доказывает свою точку зрения;
	молодой учитель школы, с энтузиазмом записывает все новые идеи, задает уточняющие вопросы и делится собственным опытом и идеями;	испытывает неподдельный восторг от выступлений, интересной и актуальной информации, искренне благодарит каждого докладчика;
участник заседания 2	молодой школьный учитель, недавний выпускник данного вуза, периодически переговаривается со знакомыми; задает вопросы докладчикам-учителям, аспирантам и магистрантам;	испытывает стыд, так как периодически отвлекает всех других участников конференции – громко роняет сумку, чихает, у него звонит телефон и т.д.;
	преподаватель стороннего университета, ожидал другой направленности конференции, понимает, что многие вопросы для него не совсем понятны и	испытывает скуку, ощущает недосказанность после многих выступлений, задает множество уточняющих вопросов;

	актуальны;	
секретарь	младший преподаватель кафедры, собран, ответствен, помогает модератору секционного заседания, на публику не выступает, с докладчиками общается в основном невербально; хочет, чтобы конференция прошла идеально;	испытывает сильное напряжение, так как во время приветственного слова модератора замечает, что нет карточек с предупреждением об истекающем времени, ищет альтернативы.
	аспирант кафедры; впервые выступает в качестве секретаря, очень старается; задает вопросы модератору в незнакомых ситуациях; помогает тактично завершить затянувшиеся выступления и обсуждения.	испытывает усталость, так как подготовка оказалась сложнее, чем представлял себе, старается не терять ход выступлений и следить за таймингом.

Игра 2

Ситуация: В бюро переводов, под руководством британца Уильяма Хекетт-Джонс, прислали срочный объемный заказ. Руководитель бюро решил дать это задание двум сотрудникам – молодой и ответственной сотруднице, которая всегда сдавала работы в срок и, кроме того, недавно вышла замуж. «Молодой семье всегда нужны деньги, детей еще нет, так что сможет поработать сверхурочно», – рассудил он. Второго человека выбрать не смог, решил на утреннем собрании предложить работу всем переводчикам и выбрать из тех, кто откликнется.

Участники игры: руководитель бюро, переводчики.

Цель игры: руководитель бюро – найти ответственных исполнителей, которые смогут выполнить срочный заказ в срок; переводчики – взять подработку или отказаться от нее, не испортив отношения с начальником и коллективом.

Игровые карточки:

социокультурные роли		фреймы
руководитель бюро	властный, с характером, любит дисциплину, а также когда говорят кратко и по делу; при этом сотрудников ценит, старается все вопросы решать справедливо и объективно;	испытывает сильное напряжение, поскольку с утра поступило несколько срочных дел, которые требуют срочного разрешения, как и вопрос с новым заказом;
	молодой, энергичный, оптимистичный энтузиаст своего дела; в сотрудниках	испытывает сильную головную боль и разочарование, что не

	ценит предприимчивость, быстроту и качество исполнения работы; поощряет активных коллег;	назначил сам второго переводчика – можно было бы уехать сегодня домой сразу после собрания;
переводчица	не уверена, что справится с заданием в срок, хочет посоветоваться с руководителем и, возможно, отказаться, если будут другие желающие;	испытывает страх и волнение, всегда робеет перед руководителем; переживает, что отказ может негативно повлиять на дальнейшие отношения;
	планировала взять отгул на пару дней, чтобы воспользоваться заканчивающимся сертификатом на загородный отдых, планирует отказаться от работы;	испытывает сомнение, немного волнуется перед разговором, не хочет разочаровать руководителя;
переводчик 1	один из лучших переводчиков бюро, немного заносчив, но работу выполняет качественно и в срок; возьмет проект, если его попросят об этом;	испытывает обиду, что ему не предложили данный проект, в разговоре деликатно хочет упомянуть об этом;
	добрый и улыбчивый переводчик, всегда приходит на помощь и выручает в сложных ситуациях; готов взяться за работу, если не будет других желающих;	испытывает эмоциональный подъем, считает, что должен прийти на помощь, уверен, что никто кроме него не справится;
переводчик 2	недавний выпускник-лингвист, на удивление быстро работает, ошибки допускает, но совсем незначительные; был бы рад поработать сверхурочно над данным проектом, если ему его доверят;	чувствует, что это предложение – отличная возможность заработать, торопится высказать готовность, переживает, что работу отдадут другому коллеге;
	спокойный и тихий сотрудник, работу выполняет хорошо; недавно купил дачу, нужны деньги на обустройство, в сверхурочной работе крайне заинтересован, хоть и стесняется говорить о причинах открыто;	стесняется коллег, не хочет выглядеть выскочкой, тщательно подбирает слова и аргументы, чтобы получить работу и не выглядеть нескромно в глазах коллектива;

С большим количеством примеров можно ознакомиться в Приложении № 2 к настоящему исследованию. Разработанные игры разнообразны по ситуациям общения, проблемам, которые требуется решить, количеству участников и степени детальности сюжета, что позволяет преподавателю использовать их для формирования различных составляющих иноязычной социопрагматической компетенции. Для умелого проектирования различных

ролевых игр проблемной направленности необходимо провести подробный методический анализ заявленного средства обучения.

1.3.2 Структурно-содержательные особенности и формы реализации ролевых игр проблемной направленности

Рассмотрев суть ролевой игры проблемной направленности и примеры названных игр, которые могут быть использованы для бакалавров-лингвистов с целью эффективного формирования иноязычной социопрагматической компетенции, считаем необходимым подробнее остановиться на структурно-содержательных особенностях заявленного средства обучения, а также рассмотреть возможные формы реализации в учебном процессе.

Исходя из позиции, что ролевая игра проблемной направленности является средством обучения и выполняет, прежде всего, дидактическую функцию, то считаем необходимым выделить *дидактический компонент* в ее структуре. Данный компонент включает элементы, которые ориентированы на формирование определенных социопрагматических знаний, навыков и умений, а также отражает условия, необходимые для их формирования. Данный компонент включает: дидактическую цель игры, сценарий взаимодействия, сюжет, основные роли и фреймы.

Разработка игры требует тщательного и всестороннего планирования и системной проработки, что позволяет выделить *методический компонент*. Он содержит конкретные шаги лингводидактического планирования, методического отбора и организации обучающего материала. К названному компоненту относятся: моделирование этапов игровой деятельности, постановка игровой задачи, формулирование правил игры, разработка ролевых предписаний.

Несомненно, важным элементом игры является ее реализация, соответственно закономерно выделить *технологический компонент* в структуре ролевой игры проблемной направленности. Данный компонент

отражает особенности реализации игры в учебном процессе. В содержание технологического компонента включено: дифференцированное распределение ролей, проведение игры, организация рефлексивного обсуждения

Выделенные компоненты ролевой игры проблемной направленности и их наполнение могут быть представлены следующим образом:

Таблица 6

Структурно-содержательные компоненты игры

Компоненты	Содержание компонентов
Дидактический компонент	-разработка дидактической цели игры -создание сценария взаимодействия -построение сюжета -выбор основных ролей -определение значимых фреймов
Методический компонент	-моделирование этапов игровой деятельности -постановка игровой задачи -формулирование правил игры -разработка ролевых и фреймовых предписаний
Технологический компонент	-дифференцированное распределение ролей и фреймов -проведение игры -организация рефлексивного обсуждения

Данная таблица отражает содержание ролевой игры проблемной направленности и ее компонентов. Далее подробно рассмотрим каждый из представленных компонентов.

Дидактический компонент ролевой игры проблемной направленности представлен, прежде всего, *целью игры*, которая определяется и формулируется преподавателем. Названная цель в нашей ситуации состоит в формировании социопрагматической компетенции, а следовательно усвоении соответствующего комплекса знаний, навыков и умений. Цель отвечает определенным требованиям, а именно является: четко сформулированной; однозначно-понимаемой; реально-достижимой; реализация цели должна быть доступно-верифицируемой.

Точная постановка цели предопределяет дальнейшую организацию игры и определения *сценария игровой ситуации*. В данном исследовании под сценариями понимаются «когнитивные модели (схемы) речевого поведения и словесная материализация этих моделей собеседниками» [Шляхов В.И., 2008, с 27]. Разыгрывание разнообразных сценариев будущей профессиональной деятельности предоставит возможность бакалаврам-лингвистам научиться корректно интерпретировать типовые сценарии общения, развить умения по использованию различных стратегий и техник общения, организовывать совместную деятельность, выбирать и реализовывать определенный стиль поведения, подходящий данному сценарию взаимодействия.

Разыгрываемые сценарии общения могут иметь подготовительный этап с серьезной подготовкой и проработкой информации, и быть спонтанно-неподготовленными, предусматривающими произвольное использования языка, готовность и способность вступать в процесс общения и вести его. Сценарии разыгрываемых ситуаций могут быть разной степени официальности, регламентирующими порядок соблюдения этикета. Для бакалавров-лингвистов особый интерес представляют сценарии, требующие задействования сложных коммуникативных умений, таких как ведение дискуссии, аргументация своей позиции, убеждение или разубеждение собеседника, критика, научный спор и т.д.

«Объединение речевых действий в сценарное целое происходит на основе *сюжета*» [Шляхов В.И., 2008, с.28], то есть один и тот же сценарий общения может быть реализован и разыгран несколькими различными сюжетами. Например, ситуация «собеседование при приеме на работу» может быть представлен такими сюжетами как удачное интервью, где интервьюер задает вопросы, а интервьюируемый успешно с ними справляется и получает работу; неудачное интервью, где собеседуемый не может ответить на все поставленные вопросы и достойно проявить себя, в результате чего получает отказ; интервью, в ходе которого сам

интервьюируемый отказывается от работы и т.д. Проигрывание различных сюжетов позволит бакалаврам-лингвистам научиться прогнозировать развитие речевых событий, управлять общением и успешно формировать навыки и умения сценарно-поведенческого компонента социопрагматической компетенции.

Наличие *роли* имеет значительное обучающее значение – это основа ролевой игры, которая позволяет апробировать непривычную линию поведения, использовать лингвистические и экстралингвистические средства общения, характерные для персонажа, учит становится на место другого человека и понимать его чувства и потребности.

Реалистичность ролевой игры достигается наличием разнообразных *фреймов*, существующих в рамках любого социального взаимодействия и предполагающих достижение взаимопонимания между коммуникантами на основе получаемой из них информации. В данном исследовании под фреймами мы будем понимать особые условия, в которых происходит взаимодействие. К таковым можно отнести психоэмоциональное состояние коммуникантов, их точка зрения на ситуацию, оценка коммуникантами событий, их отношение к другим участникам игры, определение собственной позиции и т.д.

Необходимость включения фреймов продиктована тем, что для формирования социопрагматической компетенции значимыми являются знания и умения, основанные на анализе разнообразных параметров общения, последующем выборе и реализации корректного речевого поведения. К таковым навыкам и умениям можно отнести навыки владения лексическими, грамматическими, фонетическими структурами, адекватными социокультурной обстановке, владение различными способами высказывания доброжелательности, приветливости и открытости, умения корректного выбора и реализации формул речевого этикета и переключения регистров общения, владение культурно-сообразными способами невербального поведения и т.д. Возможность апробировать данные умения в

режиме реального взаимодействия позволит развивать бакалаврам-лингвистам исследуемую компетенцию и подготовиться к различным социокультурным аспектам иноязычного общения.

Не только планирование и проработка всех элементов дидактического компонента ролевой игры проблемной направленности влияет на эффективность данного средства обучения, но и тщательная и системная методическая организация игровой деятельности – **методический компонент** игры. В него входит *моделирование всех этапов игровой деятельности*, а именно – подготовительного, собственно-игрового и заключительного.

Подготовительный этап игровой деятельности направлен на раскрепощение участников группы и подготовку к игровому действию. Моделирование данного этапа предусматривает продумывание и отбор преподавателем различных упражнений, например, на использование определенных невербальных средств общения, таких как выражение, изображение и угадывание эмоций и мыслей в пантомимах, использование мимики или жестов для выражения состояния. Упражнения такого характера также помогают в формировании социопрагматической компетенции, а именно эмпатийных, социальных, лингвистических, компенсаторных умений, а также умений самоконтроля и саморегуляции.

Собственно-игровой этап включает постановку и формулировку дидактической цели как *игровой задачи* для обучающихся. От того, насколько четко студенты осознают и понимают игровую задачу, зависит их мотивация и желание участвовать в игре, возникает потребность решить ее, определяются и активизируются их игровые действия.

Помимо игровой задачи необходима *формулировка правил* и норм игры. Установка игровых норм выполняет следующие функции:

- освещает сценарий и границы игрового действия;
- дает общее представление о социальных и культурных особенностях игровой ситуации;

- знакомит с основными правилами игры;

Главное требование к правилам – их посильность и доступность. Правила игры не должны быть избыточны, в противном случае часть информации не будет использована, что повлияет на достижение обучающих задач всей игры. Также правила игры должны строиться на знакомом лингвистическом материале для бакалавров-лингвистов и быть корректными и понятными, для того, чтобы предотвратить возникновение противоречащих замыслу поворотов игры.

Важным элементом методического компонента является разработка пакета *ролевых и фреймовых предписаний*. Ролевые предписания задают личную установку для каждого обучаемого и включают такую информацию как:

- указание роли и места обучающегося в игровом пространстве;
- ролевой характер, интересы и ценности;
- ролевую цель и задачи;
- дополнительные условия и средства для выполнения роли.

Фреймовые предписания включают:

- психо-эмоциональное состояние персонажа;
- его отношение к ситуации и участникам общения;
- желание и готовность взаимодействовать;
- скрытые желания и интенции и т.д.

При этом, в зависимости от дидактической цели игры ролевые предписания могут быть а) развернуто-дифференцированными; и б) стянуто-минимизированными. Первые включают подробное и детализированное описание роли и линии её поведения, вторые требуют предварительной самостоятельной проработки роли.

Кроме того, существуют различные способы репрезентации предписаний: карточки с описанием роли, креолизованные тексты, аудио и видео материал, вопросно-ответная установка и т.д. При этом в качестве роли могут выступать реально существующие люди, придуманные

персонажи, собирательные образы людей согласно их культурным или классовым признакам.

Моделирование завершающего этапа ролевой игры проблемной направленности направлено на создание условий для активного обсуждения хода и результатов игры, коррекцию при необходимости и рефлексию. Преподавателю необходимо заранее спланировать временные рамки данного этапа, отобрать конкретные приемы, подходящие игровой ситуации и поставленным целям.

Итоговым структурно-содержательным компонентом ролевой игры проблемной направленности, обеспечивающим практическую реализацию предыдущих, является *технологический компонент*. Он предусматривает, в первую очередь, *дифференцированное распределение ролей и подбор фреймов* в зависимости от психологических особенностей и личных интересов бакалавров-лингвистов. Роли могут быть распределены непосредственно на занятии по желанию студентов либо заранее на основании максимального соответствия личности бакалавра-лингвиста представляемой роли, либо, напротив, с качествами намеренно противоположными тем, которых требует роль с целью апробации новой линии поведения.

Последнее реализуется особенно успешно при использовании в игре ротации ролей и/или фреймов, то есть обмена ролями и/или фреймами в рамках одного и того же сюжета. Это позволяет обучающимся проанализировать и прочувствовать ситуацию с различных точек зрения, что ведет к пониманию поведения других людей, учит прогнозировать их реакции и принимаемые решения. Возможность проиграть новые роли также «расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность» [Рубинштейн С.Л., 1989, с. 69].

Проведение игры предусматривает непосредственную реализацию ролевой игры проблемной направленности, где бакалавры-лингвисты разыгрывают сюжет, ролевые и фреймовые предписания, решают заданную

условиями игры проблему. Преподаватель управляет ходом игры, а также фиксирует ошибки для их дальнейшего обсуждения и коррекции по завершению игры.

После завершения необходим этап *рефлексивного обсуждения игры*, в рамках которого раскрывается весь обучающий потенциал ролевой игры. Студенты анализируют ход и результаты игры, рассказывают о чувствах и эмоциях, испытанных в игре и в процессе реализации ролевого поведения, выявляют, что помогло или помешало решить поставленную проблему. Такая работа предусматривает рефлексию бакалавров-лингвистов по выявлению и осознанию их личностных результатов в овладении иноязычной социопрагматической компетенции.

Таким образом, ролевая игра проблемной направленности является тщательно спланированным средством обучения, требуя от преподавателя постановки дидактической цели, выбора и проработки сценария действия и основных сюжетных линий, наполненных разнообразными фреймами. На основе описанных дидактических предписаний ставится и формулируется игровая задача и общая установка, определяются ролевые предписания, осуществляется моделирование этапов игровой деятельности. Этап реализации также предписывает значительный вклад, а именно дифференцированное распределение ролей, проведение игры и организацию рефлексивного обсуждения.

Технология проведения ролевой игры проблемной направленности может быть как классической, так и включать нестандартные приемы и техники, а также новые формы реализации названных игр, позволяя задействовать скрытые резервы личности, воображение и мышление обучающихся, предоставляя большие возможности для самовыражения и саморазвития. К эффективным решениям относится использование некоторых техник и приемов театра спонтанности, точнее двух его форм. «К названным формам относятся психодрама и социодрама.

Психодраматические и социодраматические игры, иначе называемые театром спонтанности, часто расцениваются как прототипы ролевых игр. Они были разработаны и предложены Дж. Морено в качестве психотерапевтического метода, однако быстро завоевали популярность и начали применяться в тренинговом обучении, а затем и во многих других областях, в том числе и при обучении иностранным языкам. Техники, применяемые в таких играх, позволяют «примерить на себя различные роли», «прожить разные ситуации» [Масандилова И.Л., 2013, с.84]. Названная деятельность «помогает разрешить проблемы, связанные с пониманием себя, представлением себя другим людям, пониманием их, а также с коррекцией поведения» [Гулевич О.М., 2017, с.133].

«Театр спонтанности имеет своей целью разрешить определенную проблему – личностную или социально-культурную. На этом различии и строится разграничение психодрамы и социодрамы. Первая связана с личностью и аспектами ее поведения в различных ситуациях иноязычного профессионального общения. Вторая не ограничивается проблемами одного человека, она имеет дело с проблемами группы людей, представителями той или иной культуры, носителями ее ценностей [Морено Я.Л., 2008, с. 435]. Ролевая игра с элементами психодрамы ориентирована на личность главного героя и повышение эффективности взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения. Ролевая игра с элементами социодрамы ориентирована на разрешение социальных, этнических, профессиональных, гендерных, этических и т.д. проблем» [Гулевич О.М., 2017, с.133].

Идея использования в ролевой игре элементов театра спонтанности видится интересной поскольку формирование иноязычной социопрагматической компетенции направлено на повышение эффективности общения в различных ситуациях профессиональной деятельности, в том числе и в ситуациях с повышенным модусом проблемности, требующих особой чуткости и внимательности к собеседнику; в ситуациях с повышенной эмоциональной модальностью, в рамках которых

необходимо реагировать быстро, но корректно, сохраняя партнерские отношения; в ситуациях командной работы и плюрализма мнений, когда необходимо услышать и понять идеи разных участников, корректно для собеседников реализовать собственные коммуникативные намерения и так далее.

И поскольку выбранные виды театра спонтанности прежде всего являются терапевтическими методами, в настоящем исследовании будем рассматривать лишь отдельные приемы и техники, которые можно использовать с целью для формирования иноязычной социопрагматической компетенции при обучении английскому языку.

Рассмотрим подробнее организационную составляющую названных игр. «В психодраме задействованы: главный герой как основной актер, ведущий игры как модератор, помощники как участники, члены группы как зрители и пространство как театр действия. Социодрама отличается тем, что в качестве главного актера выступает группа лиц, объединенных по социально-культурным признакам. Этапы игры включают: введение и интервью, развитие действия и завершение» [Морено З. Т., 1998, с. 8]. Организация психо- и социодрамы во многом похожа с организацией ролевых игр проблемной направленности. При организации моно-ситуационных ролевых игр проблемной направленности есть также главный герой, в качестве которых выступают один или два студента, в полиситуационных играх основными героями игры являются группа студентов, преподаватель исполняет роль ведущего игры или модератора, остальные члены группы выступают в качестве зрителей, а аудитория – как пространство действия.

«Рассмотрим детальнее этапы игры и техники, используемые в данных активизацию процессов восприятия. При проведении ролевых игр проблемной направленности видится возможным также использовать задания, способствующие эмоциональному вовлечению, раскрепощению и подготовке к свободному использованию изученного материала.

Следующий этап – интервью, оно проводится в форме интерактивного вопросно-ответного взаимодействия группы с модератором или главным героем с целью погружения в игровую ситуацию. В ходе интервью выясняются условия разыгрываемой ситуации, происходит распределение ролей, выявляются игровые задачи и цели, дается установка игры» [Гулевич О.М., 2017, с. 133]. Примерами таких вопросов являются: «Опишите место в котором находитесь? Кто находится рядом с вами? Что вы испытываете в этой ситуации? И др.». Идея использования открытых вопросов для детального моделирования ситуации общения и погружения главного героя в ситуацию представляется интересной и может быть реализована на занятии. Вопросы могут быть подготовлены преподавателем, а также исходить от других студентов, позволяя им быть не просто наблюдателями, но и участниками ролевой игры.

«Основное действие игры происходит также с использованием различных приемов и техник. Предпринятый анализ литературы (Морено З. Т. , 2003; Сериков Г.В., 2007, Shaffer P., 1984) позволил отобрать некоторые из них, которые будут наиболее продуктивны при обучении бакалавров-лингвистов с целью формирования иноязычной социопрагматической компетенции. Рассмотрим данные техники подробнее:

- самопрезентация, в рамках которой обучающийся играет роль самого себя в нескольких различных ситуациях. Данная техника состоит из нескольких ролевых действий и может быть полезна, когда отрабатывается определенная линия поведения, характерная для разных жизненных сценариев;
- монолог – техника, в которой коммуникант проговаривает свои мысли и чувства вслух относительно той ситуации, в которой находится. Данная техника используется при недостаточности взаимопонимания между коммуникантами, она позволяет другим участникам узнать истинные чувства, мысли, намерения главного героя, понять причины его действий; в то же самое время, главный герой получает возможность взглянуть на свои действия со стороны и проанализировать их;

- диалог – техника, позволяющая отразить взаимоотношения, поведение и общение между несколькими игроками. Основное отличие психодраматического диалога в том, что в нем проигрываются взаимоотношения людей в ситуации социального обострения. Такой диалог может использоваться как для диагностики существующих ошибок в поведении и общении, так и для отработки и совершенствования новых социопрагматических навыков, умений и нового поведения;
- двойник – техника, предусматривающая ситуацию, когда члены группы копируют невербальное поведение носителя языка. Названная техника может помочь в освоении разнообразных невербальных средств общения, таких как жестикуляция или мимика, а также в освоении различных фонетических паттернов. Наиболее эффективна данная техника при использовании различных видеоматериалов.
- обмен ролями – техника, при которой коммуниканты разыгрывают ситуацию несколько раз, обмениваясь ролями. Обмен ролями расширяет эмпатические способности обучаемых, позволяет лучше понять другого человека, встать на его место в самом прямом значении» [Гулевич О.М., 2017, с. 134].

«По окончании ролевой игры проводится обсуждение. Обмен мнениями происходит не только среди главных героев, но и среди тех, кто следил за ходом игры. Обсуждаются впечатления, ассоциации, проводится анализ и интерпретация разыгранных действий и игры исполнителей. По окончании ролевой игры проблемной направленности также проводится рефлексивное обсуждение и обмен мнениями.

Таким образом, элементы театра спонтанности действительно могут быть органично встроены в процесс проведения ролевой игры проблемной направленности, способствуя достижению ее дидактической цели. Высокая проблемная направленность психодрамы и социодрамы позволяют использовать их элементы и для обучения лингвистов, с целью формирования иноязычной социопрагматической компетенции. Данные

форматы ролевой игры вовлекают всех участников процесса обучения – и участников и зрителей, позволяя участникам оценивать свое поведение и действия, корректировать их и прогнозировать результаты своей деятельности» [Гулевич О.М., 2017, с. 134].

Наряду с техниками театра спонтанности полагаем возможным применять и другие творческие и нестандартные формы реализации ролевых игр проблемной направленности, а именно такие авторские формы *креативная мастерская* и *перфомные симуляции*. Названный факт связан с тем, что решение проблем, заданных условиями игры и являющихся обязательным компонентом заявленного средства обучения, зачастую требуют новых или нестандартных подходов, действий, идей.

Использование творческих приемов работы задействует скрытые резервы личности, воображение и мышление обучающихся, предоставляет возможность для самовыражения и саморазвития, а также активизирует жизненный и читательский опыт студентов.

Креативная мастерская позволяет бакалаврам-лингвистам перевоплотиться и стать не просто игроками в ролевой игре проблемной направленности, а «подмастерьями» игры, наполнить ее и дополнить подходящими деталями совместно с «мастером»-преподавателем. Участие обучающихся в качестве «подмастерьев» видится возможным на уровне дидактического и методического структурно-содержательных компонентов игры.

В дидактическом компоненте ролевой игры проблемной направленности нами было определено, что цель игры всегда определяется и формулируется преподавателем, отбирается сценарий общения, продумывается основная сюжетная линия и базовые роли. Однако серьезная и тщательная подготовка и проработка деталей становится не задачей преподавателя, но задачей обучающихся. Бакалавры-лингвисты могут расширить перечень социальных и культурных фреймов, развить и

конкретизировать сюжетную линию, выявить и описать стратегии и тактики общения возможные в определенном преподавателем сценарии общения.

На уровне разработки методического компонента ролевой игры проблемной направленности бакалавры-лингвисты могут принять участие в моделировании некоторых этапов игровой деятельности, например, сформулировать игровую задачу, прописать правила игры и разработать ролевые предписания для участников игры.

Преподаватель при этом становится «мастером», который объясняет, направляет, помогает «подмастерьям» создать конечный продукт. Для того, чтобы организовать работу мастерской преподавателю необходимо выполнить ряд задач:

- 1) открытие креативной мастерской;
- 2) организация мозгового штурма;
- 3) составление социопрагматического кластера;
- 4) выдача заданий, соответствующих тематике мастерской;
- 5) установка сроков исполнения выданных заданий;
- 6) мониторинг деятельности обучающихся;
- 7) организация этюдной сессии;
- 8) обсуждение работ, выполненных согласно тематике мастерской;
- 9) разыгрывание сюжета;
- 10) организация рефлексии;
- 11) закрытие мастерской.

Остановимся на каждом этапе подробнее.

Задача открытия креативной мастерской – это введение обучающихся в атмосферу сотрудничества, объяснение им цели работы мастерской, знакомство обучающихся с основной сюжетной линией и базовыми ролями, объяснение им их общей роли как «подмастерьев».

Далее преподавателю необходимо организовать мозговой штурм, при котором обучающиеся генерируют идеи на задаваемые преподавателем вопросы. Вопросы преподавателя касаются основных составляющих игры:

сюжета (например, «Какие варианты развития событий возможны в данной ситуации?»), ролей («Какой возраст/пол/социальный статус и т.д. у главного героя?»), фреймов, успешных стратегий и тактик поведения и так далее. Мозговой штурм ограничен по времени, по окончании данного этапа устно или письменно составляется общий банк идей, предложенных обучающимися.

Для эффективного упорядочивания и дальнейшего развития предложенных идей преподаватель совместно с обучающимися составляют социопрагматический кластер. Выделяются наиболее удачные и ценные идеи, выдвинутые на предыдущем этапе, которые организуются в упорядоченную иерархичную схему – кластер. Далее обучающиеся подбирают соответствующий текстовый и аудио-визуальный материал для каждой категории. В результате данной работы студенты получают прототипы ситуаций, героев, эффективных моделей поведения, подходящих для заданного сюжета.

Следующим важным этапом является выдача заданий. На данном этапе преподаватель распределяет обучающихся на мини-группы и/или, осуществляет постановку конкретных заданий для каждой рабочей группы и проверку понимания обучающимися своих задач.

Далее происходит установка сроков исполнения выданных заданий. Эта задача должна осуществляться совместно преподавателем и студентами, чтобы последние могли правильно оценить свои силы и рассчитать время, необходимое для выполнения заданий. Дополнительно могут быть установлены промежуточные сроки для отдельных этапов работы.

Важной частью деятельности преподавателя выступает мониторинг деятельности обучающихся. Преподаватель осуществляет текущий контроль выполнения заданий по формированию ролевых карточек, описанию сюжета игры, формулированию правил и т.д., при необходимости помогая и направляя студентов.

В качестве самоконтроля для обучающихся организуются этюдные сессии – небольшие проигрывания одного или серии действий с целью выявления типичных ошибок в линии поведения, выборе вербальных или невербальных средств общения. После проигрывания этюдов студенты вносят коррективы в свои разработки и дополняют их при необходимости.

Следующий шаг — осуществить обсуждение законченных работ, выполненных согласно тематике мастерской. Преподаватель собирает и проверяет выполненные задания, затем организовывает ознакомление обучающихся со всеми выполненными и разработанными ими материалами к игре.

Одним из наиболее значимых этапов работы креативной мастерской является разыгрывание сюжета ролевой игры проблемной направленности. Разыгрывание сюжета проводится следующим образом: преподаватель, выступающий в роли «Мастера», озвучивает вступительные слова, предворяющие сюжет, и заключительные слова, которые позволяют сюжет окончить; а сами студенты уже играют прописанные ими роли, озвучивают всех героев игры, следят за правилами и ходом игры. Участникам» игры необходимо верно передать действия, эмоции, смыслы, чувства, настроения героев игры, используя все известные им вербальные и невербальные средства общения. Проведя детальную разработку игры, студенты погружаются в созданный ими сценарий и вживаются в прописанные ими роли, могут лучше и глубже понять и прочувствовать своих героев, проиграть и закрепить в своей практике новые модели поведения и общения, навыки и умения социопрагматической компетенции.

По окончанию разыгрывания сюжета преподавателю необходимо организовать рефлексию, где бакалавры-лингвисты смогут обсудить реализацию ролевой игры проблемной направленности, сравнивают ожидания и реализацию игры, обсуждают эффективность коммуникативного поведения героев игры и продуктивность своей деятельности в качестве «подмастерьев».

Финалом работы мастерской становится ее закрытие — преподаватель совместно с обучающимися подводят итоги всей выполненной работы в рамках креативной мастерской.

Совместная творческая деятельность преподавателя и бакалавров-лингвистов позволит создать уникальные ролевые игры проблемной направленности, максимально отвечающие интересам и потребностям обучающихся. Преподаватель может гибко варьировать объем и перечень заданий, которые необходимо выполнить студентам в рамках креативной мастерской, учитывая психологические особенности конкретной группы и педагогические условия проведения занятий.

Другим интересным способом проработки учебного материала в рамках ролевой игры проблемной направленности могут служить *перфомные симуляции*. В рамках перфомной симуляции бакалавры-лингвисты осуществляют учебную деятельность в парах или мини-группах согласно следующим этапам:

- 1) знакомство с моделью эффективного коммуникативного поведения;
- 2) построение шаблонизированной модели;
- 3) персонификация модели;
- 4) формулирование перфомных описаний;
- 5) сценическая преамбула действия;
- 6) перфоманс;
- 7) итоговый комментарий действия.

Рассмотрим названные этапы подробнее.

Знакомство с моделью эффективного коммуникативного поведения в ситуации иноязычного профессионального общения происходит на основе видео-текста, при этом жанр и тип видео может быть различным — это может быть отрывок из художественного или документального видео-фильма, фрагмент новостного репортажа, музыкальный клип, интернет-мем и т.д. Бакалавры-лингвисты анализируют предложенный текст, выявляют основные социопрагматические особенности данного текста. На основе

проведенного анализа обучающиеся делают вывод об эффективности коммуникативного поведения в данной ситуации общения и средствах достижения указанной эффективности.

Далее обучающиеся занимаются построением шаблонизированной модели эффективного коммуникативного поведения в типичной ситуации иноязычного профессионального общения, то есть представляют краткий план действий коммуникантов в зависимости от их цели.

Следующим шагом является персонификация модели — детализация построенного ранее плана действий, дополнение или изменение данного плана за счет ранее изученных более эффективных с точки зрения обучающихся стратегий и тактик общения, использования средств воздействия. По окончании персонификации бакалавры-лингвисты получают подробный вербализованный план эффективного коммуникативного поведения.

Финальным действием, требующим письменного изложения, является формулирование перфомных описаний – бакалавры-лингвисты дополняют персонифицированную модель описанием невербальных средств воздействия и реагирования. На этом этапе важно подробно описать мимику, жесты, положения тела коммуникантов, особенности визуального контакта и физического расположения в пространстве.

Пятым этапом перфомной симуляции выступает сценическая прамбула действия — непосредственная подготовка к представлению. Обучающиеся организуют пространство вокруг себя, так чтобы максимально реалистично передать обстановку общения, по возможности подготавливают необходимый реквизит.

Далее происходит непосредственное представление и разыгрывание описанной ситуации общения – её перфоманс. Задача студентов-филологов максимально точно действовать прописанной ими модели эффективного общения, реализуя все выделенные лингвистические и экстралингвистические особенности.

После перфоманса обучающиеся получают отзывы одногруппников и преподавателя на свою симуляционную модель и ее представление, анализируют проделанную работу и формулируют итоговый комментарий собственного действия.

Перфомные симуляции способствуют переоценке и переосмыслению полученных знаний, навыков и умений, а также применению их на практике. Происходящий во время совместной деятельности обмен мнениями и идеями, необходимость выразить эмоции и чувства, донести свои мысли до других студентов и так далее позволяет использовать перфомные симуляции для формирования иноязычной социопрагматической компетенции.

Таким образом и театр спонтанности, и креативная мастерская, и перфомные симуляции могут органично дополнить и расширить возможности ролевых игр проблемной направленности.

Подводя итог сказанному о ролевых играх проблемной направленности, еще раз отметим, что данный вид деятельности предполагает максимальную активность обучаемых и обеспечивают формирование иноязычной социопрагматической компетенции. Для обучения бакалавров-лингвистов и формирования иноязычной социопрагматической компетенции используются приемы и техники психодрамы и социодрамы, эффективными формами реализации выступают креативная мастерская и перфомные симуляции. Вопросу отбора и организации материала, подлежащему усвоению и апробации в ролевых играх проблемной направленности, будет посвящена следующая глава данной работы.

Выводы по главе 1

Предпринятое в рамках настоящей диссертационной работы исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Целевой аудиторией разрабатываемой методики является категория бакалавров-лингвистов, к которым видится целесообразным отнести 14 профилей подготовки по направлениям «Лингвистика», «Фундаментальная и прикладная лингвистика», «Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере», «Международные отношения», «Журналистика», «Педагогическое образование», «Профессиональное обучение (по отраслям)» и «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

2. Разрабатываемая методика формирования иноязычной социопрагматической компетенции предусматривает учет и опору на психолого-педагогические особенности процесса овладения иностранным языком у бакалавров-лингвистов, к которым относятся овладение комплексом социальных ролей специалиста лингвистического профиля, усиление сознательных мотивов поведения, формирование коммуникативных привычек на родном языке, высокий уровень владения иностранным языком, высокая степень мотивации к изучению иностранного языка для профессиональных целей, инициативность и активность в общении на иностранном языке, развитое чувство социокультурной толерантности, эмпатии, владение вариативными вербальными и невербальными средствами общения, высокая лингвистическая обучаемость, желание и готовность решать нестандартные задачи и активное привлечение воображения для их решения, а также понимание значимости социопрагматического воздействия, реализуемого в ходе иноязычной коммуникации.

Для уточнения сути изучаемой иноязычной социопрагматической компетенции и определения ее места в ряду компетенций были проанализированы отобранные социомаркированные компетенции. К социомаркированным компетенциям отнесены социокультурная,

социолингвистическая и социопрагматическая компетенции. Названные компетенции обладают следующими инвариантными характеристиками: реализация адекватного поведения, являющегося социально-приемлемым в определенном культурном контексте с учетом общепринятых моделей интеракций; организация общения с учетом социальных статусов коммуникантов, и реализуемых ими социальных ролей; реализация эффективного коммуникативного поведения в зависимости от целей, намерений, задач и тем общения коммуникантов; выбор, преобразование и последующая реализация конкретных языковых форм и средств согласно профессионально-значимым социальным нормативам; владение корректными лингвистическими способами ведения общения, принятыми в данном культурном обществе.

3. Иноязычная социопрагматическая компетенция, являясь самостоятельной компетенцией и обладая всеми характеристиками, присущими социомаркированным компетенциям, направлена на формирование способности участвовать в межкультурных коммуникативных отношениях, адекватно ориентируясь в социокультурной ситуации и эмоционально-оценочном подтексте коммуникации, а также управлять ситуацией общения посредством использования прагматически-оправданных коммуникативных средств, оказывая желаемое воздействие на собеседника с целью достижения индивидуально-значимых результатов в развивающемся социальном контексте.

4. Содержание социопрагматической компетенции представлено совокупностью знаний, навыков и умений, входящих в состав шести компонентов. К названным компонентам отнесены *когнитивно-сознательный компонент*, содержащий а) социолингвистические знания, б) прагмалингвистические знания, в) сознательно-сопоставительные умения; *прагматико-коммуникативный компонент*, включающий а) лингвистические навыки и умения, б) прагмалингвистические умения, в) экстралингвистические умения, г) компенсаторные умения; *социально-*

фреймовый, представленный а) культурно-страфикационными умениями, б) прагматико-фреймовыми умениями, е) *сценарно-поведенческий компонент*, представленный а) сценарно-профессиональными умениями и б) стратегическими умениями; *эмпатийно-медиаторный компонент*, объединяющий а) эмпатийные умения, б) медиаторные умения; *аналитико-рефлексивный компонент*, состоящий из а) оценивающих умений, б) аналитических навыков и умений, в) навыков и умений самоконтроля и саморегуляции.

5. Рассматривая лингвистические и экстралингвистические навыки и умения было определено, что для успешного формирования иноязычной социопрагматической компетенции необходимо: 1) на фонетическом уровне – совершенствование фонетических навыков и умений для верного и точного понимания и передачи чувств, эмоций, истинных отношений, значимых идей; 2) на лексическом уровне – точное понимание и сообразное ситуации употребление лексических единиц, сокращений, фразовых глаголов, слов с нейтральной или возвышенной стилистической окраской, профессиональных терминов, общепринятых и актуальных эвфемизмов, идиом и фразеологических единиц; 3) на уровне грамматики – верное использование видо-временных форм глаголов, уместное использование инверсии, редуцирование грамматических форм, опущение частей предложения, использование разговорных конструкций или, наоборот, предложений со сложным синтаксисом, с вводными конструкциями, оборотами, придаточными предложениями и т.д. 4) изучение бакалаврами-лингвистами имплицатуры и стилистических средств, передающих имплицитное значение и оказывающих воздействие на партнеров по коммуникации; 5) обучение умению использования максим общения, регулирующих смысло-содержательное оформление высказываний; 6) формирование умений в восприятии и верном интерпретировании, а также сознательном и точном использовании как универсальных, так и культурно-обусловленных невербальных средств общения, в частности паралингвистических средств

общения (тембр, темп, громкость речи, заполнители пауз и т.д.), жестов, особенностей визуального контакта, такесики и тактильной коммуникации, поз и использования пространства общения.

6. В качестве эффективного средства формирования исследуемой компетенции предложены ролевые игры проблемной направленности. В контексте настоящего исследования ролевая игра проблемной направленности представляет собой средство обучения, предусматривающее выбор и реализацию модели поведения в спроектированной профессионально-ориентированной ситуации общения согласно предлагаемому сюжету, ролевым установкам и фреймовым предписаниям; предполагающее демонстрацию различных вариантов решения данной проблемы и возможных последствий принятых решений; обеспечивающее применение поведенческих паттернов в моноситуационных и полиситуационных социопрагматических сценариях.

7. Структурно-содержательные компоненты ролевой игры проблемной направленности включают дидактический, методический, технологический. Дидактический включает в себя определение цели игры, сценария взаимодействия, разработку сюжета, ролей и набора прагма-рамок. Второй характеризуется деятельностью преподавателя по планированию и организации обучающего материала и представлен моделированием этапов игровой деятельности, постановкой игровой задачи, формулированием правил игры и разработкой ролевых предписаний. Третий компонент отражает особенности, связанные с реализацией игры и представлен дифференцированным распределением ролей, проведением всей игры и организацией рефлексивного обсуждения.

8. Реализация ролевых игр проблемной направленности предусматривает следующие форматы: психодрама, социодрама, креативная мастерская, перфомные симуляции. Ролевая игра с элементами психодрамы ориентирована на личность главного героя и повышение эффективности взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения.

Ролевая игра с элементами социодрамы ориентирована на разрешение социальных, этнических, профессиональных, этических и т.д. проблем. К авторским формам относится проведение ролевой игры в форме креативной мастерской и перфомных симуляций. Этапы креативной мастерской включают: 1) открытие креативной мастерской; 2) организация мозгового штурма; 3) составление социопрагматического кластера; 4) выдача заданий, соответствующих тематике мастерской; 5) установка сроков исполнения выданных заданий; 6) мониторинг деятельности обучающихся; 7) обсуждение работ, выполненных согласно тематике мастерской; 8) разыгрывание сюжета; 9) организация рефлексии; 10) закрытие мастерской. Этапами учебно-игровой деятельности в перфомных симуляциях являются: 1) знакомство с моделью эффективного коммуникативного поведения с использованием видео-материала; 2) построение шаблонизированной модели; 3) персонификация модели; 4) организация этюдной сессии; 5) обсуждение и дополнение перфомных описаний; 6) сценическая прелюдия действия; 7) перформанс; 8) итоговый комментарий действия.

Глава II. Методические основы формирования иноязычной социопрагматической компетенции бакалавров-лингвистов с помощью ролевых игр проблемной направленности

Проведенное исследование по выявлению психолого-педагогических особенностей обучения бакалавров-лингвистов, специфических характеристик иноязычной социопрагматической компетенции, а также ключевых черт ролевых игр проблемной направленности позволило разработать и апробировать методику формирования исследуемой компетенции. Для названной методики характерен особый отбор содержания, обоснование которого представлено в нижеследующем параграфе.

2.1. Отбор содержания обучения, направленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции

Для целостного и эффективного формирования иноязычной социопрагматической компетенции необходим отбор содержания обучения, отвечающий, с одной стороны, всем особенностям исследуемой компетенции, а с другой – специфике обучения бакалавров-лингвистов. Для реализации поставленной задачи необходимо, прежде всего, обозначить, что понимается под термином «содержание обучения», поскольку, несмотря на то, что этот вопрос постоянно находится в фокусе внимания методистов, единого мнения в отношении его определения нет.

В наиболее широком понимании содержания обучения можно сказать, что это «все то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся научиться в процессе обучения» [А.Н. Щукин, 2004, с. 122]. Данное определение может быть названо достаточно универсальным, применительно же к иностранному языку, содержание обучения определяют как «категорию, педагогически интерпретирующую цель обучения иностранным языкам» [Гальскова, Гез,

2005, с. 123]. То есть содержание обучения иностранному языку зависит от конкретных целей обучения, а значит, не является постоянной и неизменной категорией.

Данная мысль подтверждается и в более ранних исследованиях. Так, например, одно из базовых определений содержания обучения рассматривает эту категорию как «совокупность того, что обучающиеся должны усвоить, чтобы качество и уровень владения изучаемым языком соответствовал задачам данного учебного заведения» [Лапидус Б.А., 1986, с. 5]. Данная трактовка, с одной стороны, подчеркивает, что содержание обучения детерминировано целями обучения, а с другой, что «содержание обучения не может быть не многокомпонентным» [Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2005, с. 123]. Исходя того, что целью обучения выступает формирование иноязычной социопрагматической компетенции, мы понимаем, что содержание обучения должно быть направлено и на усвоение различных знаний, входящих в состав данной компетенции, и на формирование необходимых навыков и умений исследуемой компетенции. Однако выделяются и другие значимые компоненты, совокупность которых, как и само определение понятия «содержание обучения», является предметом разночтений различных исследователей в области методической науки.

Изначально в методике выделялись такие компоненты содержания обучения, как языковой материал, навыки и умения, тематика, тексты и языковые понятия, характерные для изучаемого языка. Однако позднее в содержание обучения также было предложено включать все то, что способствует воспитанию эмоциональной сферы обучающихся, этическому и эстетическому воспитанию [Шатилов С. Ф., 1986, с.52]. Последнее предлагает выстраивать образовательный процесс с учетом чувств, эмоций, психологических процессов, сопровождающих обучение иностранному языку. Формирование социопрагматической компетенции предусматривает в том числе развитие и совершенствование эмпатийных умений, что должно находить отражение в отобранном содержании обучения.

Развивая идею многокомпонентного содержания обучения, к уже названным компонентам также были добавлены сферы, темы, ситуации общения и культура, образующую лингвистическую основу содержания обучения [Щукин А.Н., 2004, с.123].

В данном исследовании за основу принята позиция Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, согласно которой содержание обучения представлено предметным и процессуальным аспектами. Первый включает разнообразные знания, в том числе страноведческие и лингвострановедческие, сферы общения, ситуации, темы, тексты, роли, языковой материал, а второй – навыки и умения по использованию приобретенных знаний в процессе иноязычного общения [Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2005, с.124]. Включение предметного и процессуального аспектов содержания обучения позволяют сделать его емким, насыщенным и цельным.

Однако считаем необходимым к представленным компонентам содержания обучения добавить *компоненты, которые отражают специфику отбора содержания обучения, нацеленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции*. Исходя из особенностей формирования искомой компетенции, к предметному аспекту содержания обучения считаем необходимым добавить следующие компоненты:

- фреймы, задающие особое содержание ситуации общения;
- коммуникативные цели и намерения участников речевого акта;
- обобщенные мини-сценарии;
- приемы и тактики общения, способствующие достижению взаимопонимания между собеседниками и оказывающие прагматический эффект;
- максимы общения, регулирующие речевое и неречевое поведения коммуникантов.

Таким образом, обобщая взгляды на компонентный состав содержания обучения и принимая во внимание специфику формирования социопрагматической компетенции, можем выделить следующие

компоненты содержания обучения, направленного на формирование социопрагматической компетенции:

Таблица 7
Компоненты содержания обучения, направленного на формирование социопрагматической компетенции

Предметный аспект	Процессуальный аспект
<ul style="list-style-type: none"> • сферы общения • темы общения • ситуации общения • фреймы общения • социокультурные роли общения • коммуникативные цели и намерения • обобщенные мини-сценарии • коммуникативные приемы и тактики общения • социопрагматические знания • лингвистический материал • экстралингвистический материал • максимы общения 	<ul style="list-style-type: none"> • социопрагматические навыки • социопрагматические умения • социопрагматические способности

Далее обратимся к каждому компоненту содержания обучения для более детального анализа. И поскольку компоненты процессуального аспекта, а именно *социопрагматические навыки, умения и способности*, развиваемые в процессе формирования социопрагматической компетенции, были подробно описаны в Главе 1 настоящего исследования, считаем логичным рассмотреть компоненты предметного аспекта.

В первую очередь определим *сферу общения*, в рамках которой реализуется обучение иностранному языку. Сферы общения соотносятся с различными сферами человеческой деятельности, каждая из которых характеризуется относительно однотипными условиями общения. Согласно стандарту [ФГОС ВПО от 07.09.2014] доминантной сферой общения у бакалавров-лингвистов является профессионально-ориентированная сфера.

В рамках обозначенной сферы общения выделяются *темы общения*, которые будут интересны и полезны бакалаврам-лингвистам в контексте формирования профессиональной компетентности. Выделение тем общения имеет существенное значение, поскольку «тема способна отражать и

классифицировать отдельные сферы внеязыковой действительности и наши знания о ней, ее способность организовывать и упорядочивать лексический материал в соответствии с ее предметным содержанием, а также весь процесс развития речи (ее порождение и распознавание) в содержательном плане» [Бим И.Л., 1977, с. 184]. В силу названного факта отбор тем общения обусловлен должен опираться на следующие принципы:

- 1) принцип соответствия будущей профессиональной деятельности;
- 2) принцип частотности возникновения в иноязычной профессиональной среде лингвистов;
- 3) принцип наполненности лингвистическим и экстралингвистическим материалом.

Наряду с обозначенными также выделены *дополнительные принципы*, отвечающие особой специфике исследуемой компетенции, а именно:

- 1) принцип социокультурной плотности, способствующей в концентрированной форме представлять учебный материал, способствующий повышению уровня социальной, культурной и страноведческой подготовленности бакалавров-лингвистов;
- 2) принцип эмотивной окрашенности, повышающей уровень вовлеченности и мотивированности обучаемых;
- 3) принцип прагматической направленности и возможности наполнения различными социопрагматическими сценариями.

В рамках перечисленных тем отбираются *ситуации общения*, которые определяются как «система внешних, по отношению к человеку, условий, фрагментов действительности, побуждающих его к выполнению действий» [Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2009, с. 277]. Каждая тема общения представлена набором наиболее значимых для бакалавров-лингвистов ситуаций общения.

Согласно обозначенным выше принципам отбора были определены следующие темы и ситуации общения:

Примеры тем и ситуаций общения, включенных в содержание обучения

Темы общения	Ситуация общения
трудоустройство	-составление и оформление резюме; -отправка резюме; -прохождение первичного интервью по телефону/ zoom-связи; -участие в собеседовании вживую и т.д.;
конференции и семинары	-доклад на секционном заседании; -участие в дискуссии круглого стола; -беседа во время перерыва между выступлениями и т.д.;
собрания и совещания	-выступление с предложением новых идей на общем совещании; -обсуждение проекта и распределение обязанностей; -предоставление отчета о проделанной работе;
деловые поездки и командировки	-согласование целей и задач деловой поездки или командировки; -сбор и подготовка документов для командировки; -отчет о деловой поездке или командировке и т.д.;
участие в социокультурной жизни коллектива	-поздравление коллеги или руководителя; -посещение корпоративного праздничного мероприятия; -участие в конкурсе для сотрудников организации и т.д.;
переговоры с иноязычными партнерами	-встреча гостей; -представление позиции и интересов компании; -поиск компромиссов; -написание сопроводительного письма после встречи с партнерами и т.д.;
прохождение стажировок за рубежом;	-поиск подходящей программы; -подготовка документов для участия в отборе на стажировку; -представление отзыва о стажировке и т.д.;
повышение квалификации	-просьба профессионального совета у руководителя; -обсуждение профессиональных целей совместно с руководителем; -выявление точек роста и подбор соответствующих стратегий повышения квалификации и т.д.

Ситуации общения задают дальнейший вектор для отбора последующих компонентов. Для того чтобы сделать все содержание обучения функциональным и профессионально-направленным, необходима особая единица отбора, обладающая системностью, кумулятивностью и приемственностью. Такой единицей выступает социопрагматическая сеть, ее использование позволяет детализировать последующие компоненты содержания обучения и сделать его интенсивным и эффективным.

Под социопрагматической сетью мы понимаем целостную, оптимально-структурированную и взаимосвязанную систему, которая представляет собой упорядоченную последовательность компонентов содержания обучения с поочередным развертыванием и конкретизацией каждого из них. Социопрагматическая сеть носит универсальный характер и

является единицей отбора содержания обучения, где компоненты особым образом детерминированы и находятся в определенной зависимости и иерархии отношений.

Социопрагматическая сеть строится вокруг темы общения, поочередно развертывая все последующие компоненты содержания обучения. Функционирующие в рамках одной темы ситуации общения конкретизируются и наполняются особым содержанием благодаря включению специальных компонентов – *фреймов*. Они предъявляют отдельные социопрагматические проблемы, для преодоления которых необходимы социопрагматические знания, навыки и умения. Фреймы объединяют знания о типичной и возможной ситуации и позволяют верно интерпретировать и прогнозировать процесс общения, а также нацеливают на выбор определенных сценариев общения и на проектирование определенной модели поведения в рамках названных сценариев. Так, например, во время собеседования при приеме на работу будут актуальны такие фреймы как неосведомленность о специфике работы компании; незнание условий работы; волнение и стресс; отсутствие понимания, с кем проходит собеседование и т.д. А в ситуации выступления с докладом на секционном заседании необходимо рассмотреть фреймы, где случается нарушение хода повествования, например, потеря мысли во время презентации доклада; или активное обсуждение доклада, выходящее за временной регламент.

Восприятие фреймов и, как следствие, поведение участников речевого общения зависят от исполняемых ими *социокультурных ролей*, поэтому следующим шагом является их тщательный отбор. Включение социокультурных ролей имеет существенное значение для формирования иноязычной социопрагматической компетенции, поскольку, с одной стороны, ситуацию общения и возникшую проблему можно рассматривать и оценивать с позиции различных социальных ролей, что способствует лучшему пониманию этой ситуации и ее участников, а также ведет к формированию эмпатийных качеств бакалавров-лингвистов. А с другой

стороны, социальные роли отражают специфику отношений между людьми и регламентируют выбор коммуникативного поведения, что является одним из ключевых умений исследуемой компетенции. Среди социальных ролей, которые могут исполнять бакалавры-лингвисты были отобраны следующие: «студент», «докладчик на конференции», «практикант в Лингвистическом центре», «участник студенческого конкурса», «преподаватель Центра доп.образования», «обучающийся по обмену», «автор студенческой газеты» и другие. Профессионально-ориентированная сфера общения дополняет список ролей такими вариантами как «соискатель», «стажер», «представитель иностранной делегации», «лингвист», «переводчик», «учитель», «спичрайтер», «корректор», «менеджер по коммуникациям», «HR-менеджер», «редактор», и др. Бакалавры-лингвисты могут также выступать как граждане своей страны, как представители сообщества учащихся, представители своей профессии, гендерной, этнической или мировоззренческой и других культурно-маркированных групп.

Поведение коммуникантов в свою очередь зависит от их *коммуникативных целей и намерений*. С помощью социопрагматической сети в содержание обучения были включены те цели и намерения, которые преимущественно базируются на положительных мотивах человека, а также на желании быть эффективным и решить возникшую проблему или задачу, или же приспособиться к ней. Так, при волнении и стрессе на собеседовании коммуникативная цель – это справиться с ними и произвести положительное впечатление на рекрутера; в случае потери мысли во время презентации доклада – продолжить выступление, не потеряв интерес участников; а при затянувшемся обсуждении доклада – тактично завершить его.

С целью реализации коммуникативного намерения участники принимают некие решения – *обобщенные мини-сценарии*, которые представляют собой наиболее эффективные и уместные действия, способствующие решению некоторой проблемы или задачи и достижению коммуникативного намерения. «Речевых сценариев вообще существует

великое множество: объяснить, убедить, пошутить, успокоить, обвинить, похвалить, и т.д. Социопрагматическая сеть позволяет нам выделить наиболее важные для формирования иноязычной социопрагматической компетенции. Знание обобщенных мини-сценариев дает возможность планировать свои речевые действия, воздействовать на собеседника, подчиняться или сопротивляться воздействию» [Гулевич О.М., 2016, с. 60].

Осуществлять желаемое воздействие можно посредством отдельных *коммуникативных приемов и тактик общения*. В первую очередь выбор приемов и тактик зависит от стратегии общения, используемой коммуникантом. В настоящей работе для активного овладения выбрана кооперативная стратегия и соответствующие ей приемы и тактики общения, ориентированные на создание и поддержание взаимного интереса к общению. Однако и некоторые приемы и тактики конфронтационной стратегии общения также подлежат усвоению бакалаврами-лингвистами для успешного предотвращения и преодоления конфликтных ситуаций. Выбранные тактики общения включают: тактики презентации, отвода критики, побуждения, комплимента и похвалы, обещания, предупреждения, уговоров, просьб и убеждений, начала и завершения разговора, сохранения инициативы в разговоре, тактики согласия и отказа и т.д. К отобранным коммуникативным приемам были отнесены приемы активного и пассивного слушания, обратной связи, идентификации, отзеркаливания, переформулирования, резюмирования, уточнения и т.д. Кроме того были также включены некоторые частные техники, как, например, техники ответов на вопросы о достижениях и опыте работы: CAR (Challenge, Action, Result), где необходимо последовательно описать проблему, которая возникла, действия, которые были предприняты для решения данной проблемы, и результаты, которых удалось достигнуть. Названная техника позволяет соискателю продемонстрировать свои компетенции, подчеркнуть личные качества, высокий уровень мотивации и продуктивность для компании. В содержание обучения были включены техники уклонения от ответа на

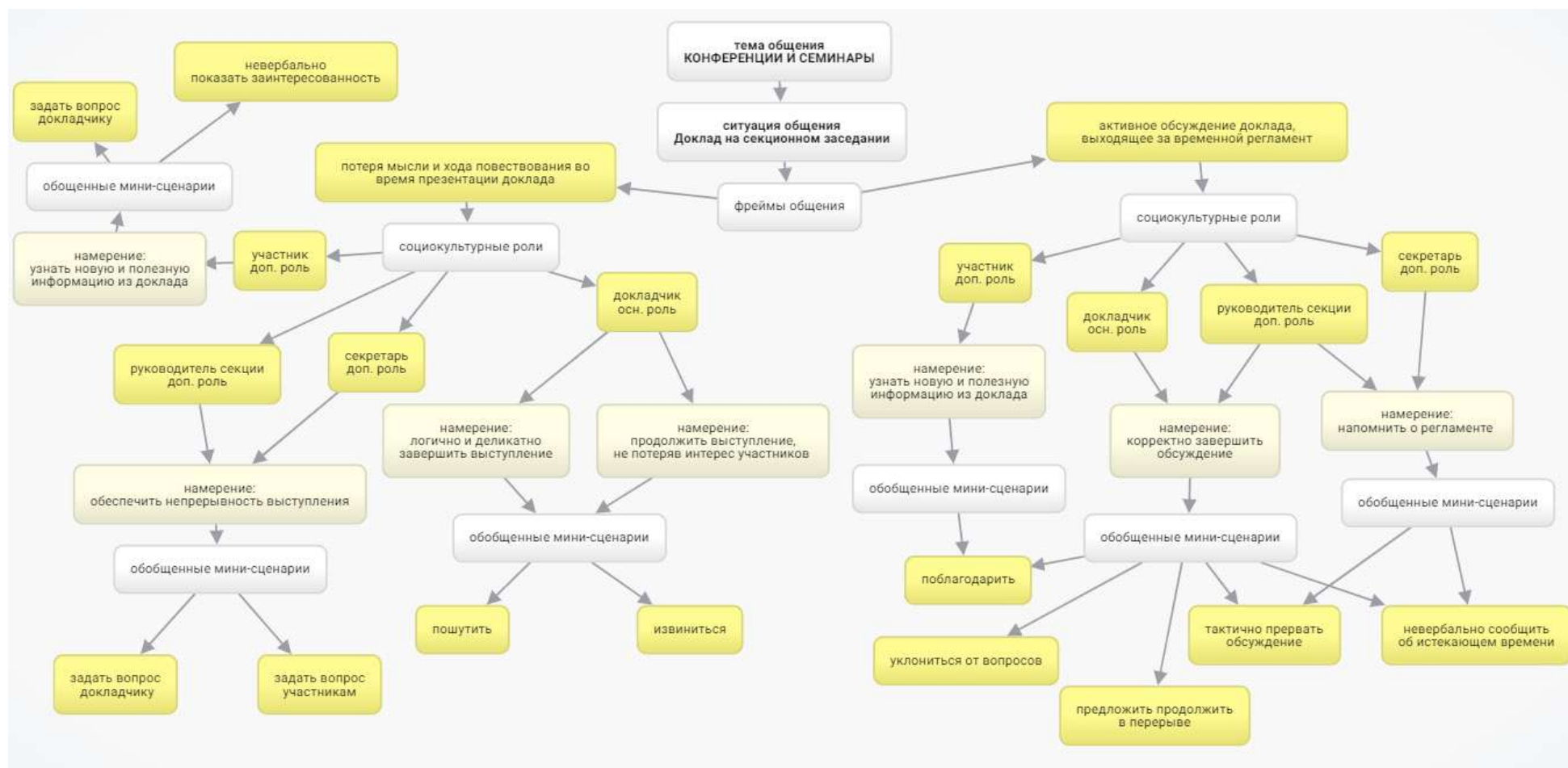
вопрос, побуждения к вопросам и уточнениям, побуждения к дальнейшему объяснению, техника STAR, техника понимающего реагирования, поиска альтернативы «если» вместо «нет», техника трех «да» и др.

Таким образом, с помощью социопрагматической сети можно получить подробный контекст ситуации общения, набор обобщенных мини-сценариев и необходимых для овладения приемов и тактик общения. Для большей наглядности продемонстрируем фрагмент социопрагматической сети на основе темы общения «Конференции и семинары», в рамках ситуации «Доклад на секционном заседании» (см. Рис.1).

Получив развернутую детализацию перечисленных компонентов содержания обучения, мы можем определить, какие *социопрагматические знания* необходимы для формирования навыков, умений и способностей исследуемой компетенции. Отбор соответствующих знаний осуществляется на основании следующих принципов: 1) социокультурная и прагматическая значимость; 2) «разнообразие знаковых форм, позволяющее отбирать материал для формирования знаний не только в вербальной форме, но и невербальной» [Савельева И.Ф., 2009, с.276]; 3) частотность и общеизвестность в среде носителей языка.

На основе данных принципов были отобраны следующие социопрагматические знания: знания о социальном этикете и правил общения; знания о стратегиях и тактиках общения позволяющих добиться взаимопонимания; знания о невербальных средствах общения; знания о способах выражения чувств и эмоций, принятых в данном иноязычном обществе, знание сценариев речевого взаимодействия; знания о «картине мира» представителей определенной лингвокультурной общности; знания о способах управления собственным поведением в стрессовых ситуациях и кросскультурных конфликтах, знание максим общения и эффекта от их нарушения для оказания прагматического эффекта и т.д.

Рис. 1 Социопрагматическая сеть по ситуации «Доклад на секционном заседании»



Для успешного овладения иноязычной социопрагматической компетенцией значимым является овладение вышеупомянутыми *максимами общения*, а потому необходим их отбор для включения в содержание обучения. Максимы общения регламентируют смысло-содержательное наполнение высказываний, их построение и оформление. При этом следование максимам носит не строго-обязательный характер, а зависит от типа общения и целей коммуникантов. Умелое оперирование максимами общения позволяет достичь максимальной эффективности общения и оказать прагматическое воздействие на собеседника – привлечь или отвлечь внимание, убедить, заинтересовать, успокоить, не ранить, и т.д. В содержание обучения были отобраны максимы, регулирующие содержания высказывания – максима качества, максима количества, максима релевантности и максима ясности; а также максимы, регулирующие общение с позиции этических норм: максима такта, максима великодушия, максима одобрения, максима скромности, максима согласия и максима симпатии.

Далее осуществляется отбор *лингвистического* и *экстралингвистического материала* как компонентов содержания обучения. Принято полагать, что к *лингвистическому материалу* относится языковой и речевой материал, к *экстралингвистическому* – вся совокупность невербальных средств общения, а именно паралингвистические средства, средства кинесики, окулесики, гаптики, и проксемики [Крейдлин Г.Е., 2000, 12].

Языковой материал содержания обучения должен в первую очередь отвечать требованиям ФГОС к языковой подготовке бакалавров-лингвистов, а также быть связан с будущей профессиональной деятельностью. Критерии отбора названного материала соответствуют общеметодическим критериям отбора фонетических, лексических и грамматических единиц.

Речевой материал, используемый в процессе формирования иноязычной социопрагматической компетенции, предъявляется в виде

печатных, аудио- и видео-текстов. Их отбор осуществлялся согласно принципам:

- 1) языковой, содержательной, смысловой и соципрагматической информативности текста;
- 2) аутентичности текста;
- 3) проблемности текста, т.е. наличие в тексте проблемы или противоречия или возможности создания таковой между текстом, с одной стороны, и знанием и опытом бакалавров-лингвистов, с другой.

Следуя обозначенным принципам для настоящего исследования были отобраны такие тексты как «Мое первое собеседование», «Лучшие техники ответов на самые распространенные вопросы с собеседований», «Как выглядеть увереннее», «Неприятный звонок», «Случай на конференции», «Что делать, если отвечать на вопрос совсем не хочется?», «Рабочая ошибка», «Гала-ужин», «Открытие летнего лагеря для детей», «Чья улыбка искренняя», и др.

В основе отбора *экстралингвистического материала* лежали два принципа, а именно принцип частотности в современных поведенческих паттернах, характерных для англоязычного межкультурного общения, и принцип соципрагматической значимости, согласно которому в содержание обучения включаются те средства невербального общения, которые способны оказывать определенное воздействие на коммуниканта – привлекать внимание к вербализованному сообщению, усиливать его значение, изменять смысл или заменять полностью, вызывать эмоции и отношения к говорящему и т.д. В данный компонент были включены сообразные ситуативно-уместные мимика, жесты, позы, контакт глаз, повороты и положение тела в пространстве.

Подводя итог анализу содержания обучения, направленному на формирование иноязычной соципрагматической компетенции, продемонстрируем его развернуто на примере одной темы в таблице №9 «Предметный аспект содержания обучения по теме «Трудоустройство»».

Дальнейшим шагом после отбора содержания обучения является его грамотная и методически-продуманная организация. Решению данной задачи посвящен следующий параграф настоящего исследования.

Таблица №9 Предметный аспект содержания обучения по теме «Трудоустройство»

сфера общения	темы общения	ситуации общения	фреймы общения	коммуникативные цели и намерения	обобщенные мини-сценарии
1	2	3	4	5	6
Профессионально-ориентированная сфера общения	Трудоустройство	<p>составление и оформленные резюме;</p> <p>отправка резюме;</p> <p>прохождение первичного интервью по телефону/zoom-связи;</p> <p>участие в собеседовании вживую;</p>	<p>-неуверенность в выборе между шаблонным и оригинальным форматом резюме;</p> <p>-незнание альтернативных каналов отправки резюме, кроме традиционных – сайты компании и сайты интернет-рекрутмента;</p> <p>-отсутствие понимания специфики работы компании и условий работы;</p> <p>-волнение, неуверенное невербальное поведение, сбивающаяся дикция на фоне стресса – дрожание голоса, переход на высокий тон, проглатывание слов и др.;</p> <p>-желание замаскировать отсутствие опыта работы;</p> <p>-незнание, с кем проходит собеседование – HR-специалист, психолог или руководитель;</p> <p>-намерение тактично выяснить значимые для себя вопросы об условиях работы, не испортив впечатления о себе;</p>	<p>-получить положительный отклик на резюме;</p> <p>-получить важную информацию от сотрудника компании;</p> <p>-получить рекомендацию по работе, используя знакомства в социальных сетях;</p> <p>-пройти первичное интервью успешно;</p> <p>-справиться с волнением и стрессом;</p> <p>-произвести положительное впечатление на рекрутера;</p> <p>-выяснить важные для себя позиции об условиях работы;</p> <p>-получить выгодное предложение по работе;</p> <p>-принять или отказаться от предложения;</p>	<p>- кастомизировать резюме под компанию, используя информацию о ней из открытых источников – сайт, социальные сети, новостные порталы и др.;</p> <p>- спросить совета или рекомендацию от сотрудника компании в социальных сетях;</p> <p>- обеспечить поддержку, используя корректные сопроводительные письма или тексты сообщений;</p> <p>- подготовиться к типовым вопросам собеседования, с тем, чтобы отвечать уверенно и аргументативно;</p> <p>- познакомиться с различными техниками самоуспокоения и саморегуляции;</p> <p>- отработать невербальное поведение, демонстрирующее уверенность и доброжелательность;</p> <p>- представить имеющийся опыт, в том числе в академической сфере, как достижения, расширить перечислительный ряд участия в событиях, имеющих отношение к будущей профессиональной области;</p> <p>- сформулировать шаблоны вопросов об условиях работы в тактичной и вежливой форме, в том числе используя информацию из описания вакансии, а также изучить рекомендации о том, в какой момент уместно их задавать;</p> <p>- ознакомиться со способами корректного обсуждения предложения компании, принятия или отказа от данного предложения.</p>

Продолжение таблицы №9

социопрагматические знания	лингвистический материал	экстра-лингвистический материал	роли общения	приемы и тактики общения	максимы общения
7	8	9	10	11	12
<p>знания об этикете общения, принятом в профессиональной сфере, в том числе по электронной почте, в социальных сетях и мессенджерах;</p> <p>знания о том, как оформлять и составлять резюме, знание разделов резюме, используемых и неиспользуемых клише;</p> <p>знания о построении успешного нетворка в социальных сетях, в том числе, как обратиться к незнакомым людям с просьбой или вопросом;</p> <p>знание о том, как и когда писать сопроводительные письма при рассылке резюме и прохождении собеседований;</p> <p>знания общих правил корпоративного дресс-кода и рекомендаций по выбору одежды и аксессуаров на собеседование;</p> <p>знания о невербальном поведении во время собеседования, в том числе о поведении, демонстрирующем уверенность и доброжелательность;</p> <p>знание способов преодоления стресса, расслабления и снятия зажимов;</p> <p>знание максим общения для создания прагматического эффекта;</p>	<p>Языковой материал</p> <p><u>Фонетика:</u> - интонация, передающая эмоциональное и нормативно-деловое состояние;</p> <p><u>Лексика:</u> -существительные: career, post, profession; wages, bonus, perks, salary; staff, colleagues, co-workers, workforce; employer, employee; skills, training, qualifications; hours, timetable и др.; -прилагательные: challenging, monotonous, repetitive, rewarding, motivating, fulfilling, high-powered, demanding, tedious и др.; -глаголы: get promoted, get a rise; to quit to resign, to be sacked, to be fired; hire, employ и др.; -словосочетания: maternity/paternity leave, compassionate leave, sick leave, unpaid leave, freelance, a permanent contract, a temporary/fixed-term contract, full-time job, part-time job, и др.</p> <p><u>Грамматика:</u> -слова-связки результата (so, as a result, therefore, consequently), причины (because, as, since, seeing as, seeing that, because of, due to, owing to), цели (to, in order to, so as to, in case), противопоставления (yet, however, nevertheless, although, even though, in spite of, despite); -нереальное прошлое (unreal uses of past tenses);</p> <p><u>Речевой материал:</u> тексты, внетекстовые комментарии, памятки и т.д.</p>	<p>-улыбка в ходе общения как сигнал вежливости и как способ выражения искренней симпатии;</p> <p>- «этикет взгляда»</p> <p>– особенности установления визуального контакта, его частота и продолжительность;</p> <p>-позы на собеседовании и повороты тела, демонстрирующие открытость и заинтересованность;</p> <p>-уместная жестикация, показывающая внимательность и уравновешенность;</p>	<p>-студент выпускного курса, желающий приобрести опыт до окончания вуза;</p> <p>-молодой специалист с минимальным стажем работы, желающий работать в профессии;</p> <p>-интервьюер (HR-специалист Лингвистического центра);</p> <p>-интервьюер (академический директор Лингвистического центра);</p>	<p>Тактики: презентации и самопрезентации; убеждения; начала и завершения разговора; ведения small talk; согласия и отказа.</p> <p>Приемы активного слушания, отзеркаливания, переформулирования, глобализации.</p> <p>Техники ответов на вопросы о достижениях и опыте работы: CAR, STAR;</p>	<p>Максимы, регулирующие содержательную сторону общения: -максима колич-ва;</p> <p>Максимы, регулирующие этичность общения: -максима такта; -максима симпатии.</p>

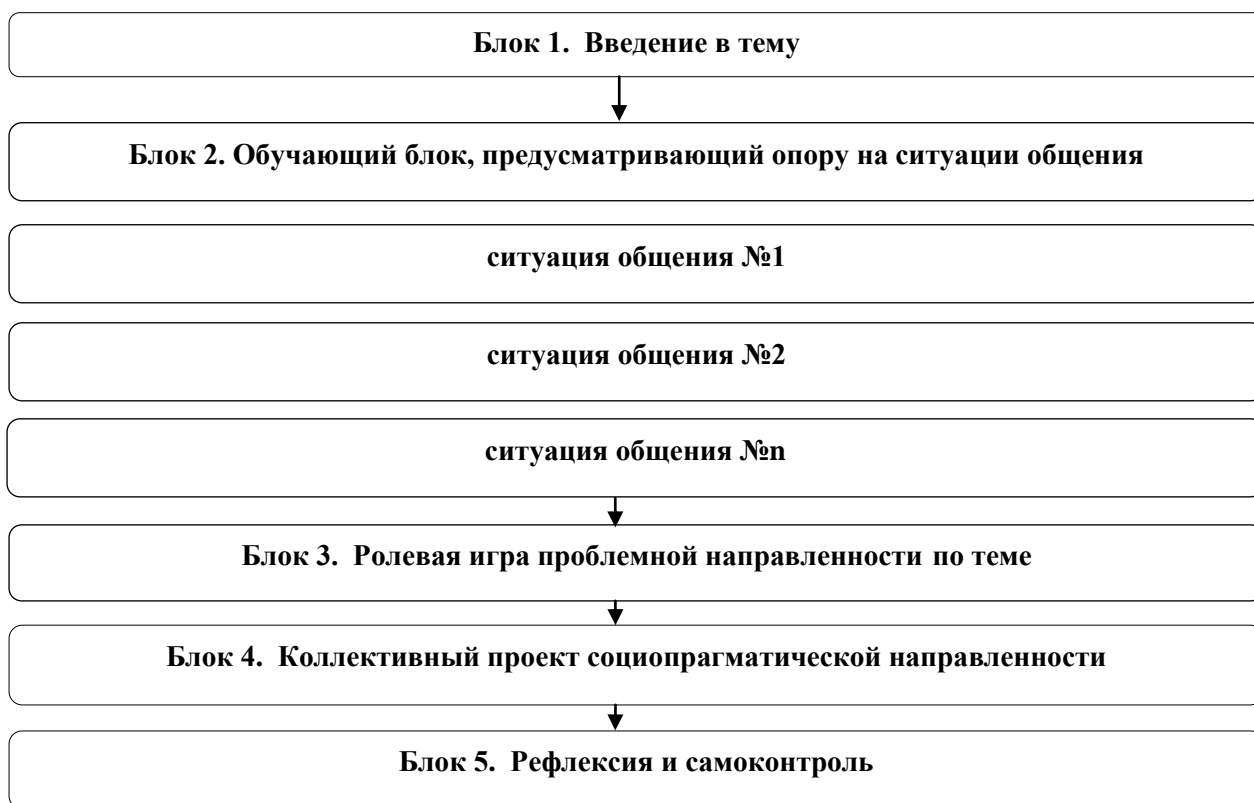
2.2 Структура и организация учебного материала

Для продуктивного формирования иноязычной социопрагматической компетенции необходим не только тщательный отбор содержания обучения, но и особый способ организации отобранных компонентов содержания обучения, направленный на реализацию поставленной задачи.

Изучение данного вопроса, а также результаты проведенного эксперимента позволили разработать особую единицу организации материала, которая далее была положена в основу авторской методики формирования социопрагматической компетенции, а именно – социопрагматический обучающий модуль. Одна из ключевых характеристик названной единицы – системность и упорядоченность, благодаря чему гарантируется достижение планируемого результата. В основу единицы организации материала был заложен тематический принцип, который позволил выделить пять блоков.

Далее представим структуру и содержание социопрагматического обучающего модуля (См. схему 1):

Схема 1. Структура социопрагматического обучающего модуля



Блок 1. Введение в тему. Названный блок позволяет бакалаврам-лингвистам понять, что им предстоит узнать и чему научиться в предстоящем модуле, предположить о реальных ситуациях профессионально-ориентированной деятельности, в которых может быть полезен данный учебный материал. Данный блок также помогает расширить имеющиеся знания по теме, а также активизировать изученный лексический и грамматический материал. Существует значительное количество способов введения в новую тему, в данном исследовании, исходя из психолого-педагогических особенностей обучаемой группы, были отобраны такие формы как: 1) использование аудиовизуальных средств с дальнейшим прогнозированием темы и ее обсуждением; 2) использование ассоциаций и ассоциативных рядов на заданную тему с дальнейшим обсуждением; 3) анализ цитат, афоризмов, устойчивых выражений и их отношение к заявленной теме, прогнозирование ситуации общения, в которой данное выражение могло бы быть уместно; 4) выполнение мини-квестов по решению профессионально-ориентированной задачи с последующим анализом данной задачи и действий студентов; 5) расшифровка пиктограмм или креолизованных текстов и др.

Названные формы работы позволяют студентам быстро и эффективно ознакомиться с тематикой модуля, погрузиться в изучаемый материал и далее мотивированно продолжить работу.

Блок 2. Обучающий блок, предусматривающий опору на ситуации общения. Данный элемент модуля является рекуррентно-возобновляемой структурой – состоит из набора ситуаций общения, отобранных ранее в рамках изучаемой темы. Сочетание заданий по различным ситуациям общения обеспечивает наиболее полную и гибкую систему презентации учебного материала. Помимо того, он также является и многокомпонентным, состоящим из прагмалингвистического тренажера, эмоционально-кинестического тренажера и социопрагматической имплементации. Рассмотрим подробнее составляющие элементы.

Прагмалингвистический тренажер. Основная цель данного компонента – обеспечить учащихся лингвистическими и прагмалингвистическими знаниями, сформировать соответствующие навыки и умения. В прагмалингвистический тренажер включается презентация прагматико-ориентированного текста, его социопрагматический анализ и лингвистический дрилл. Рассмотрим подробнее каждый из этих компонентов и их роль в формировании социопрагматической компетенции бакалавров-лингвистов.

Прагматико-ориентированный текст. Известно, что любой текст является единицей содержания обучения, «обладающей единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, цельностью, композиционной и логической внутренней структурой – синтаксической, определенной целенаправленностью и прагматической установкой» [Щукин, 2004, с. 144].

В отношении прагматико-ориентированных текстов добавим, что они содержат в себе модели эффективного коммуникативного поведения, и содержат образцы демонстрируемых в речи различных социопрагматических умений. Например, прагматических – использование скрытого смысла и основных стилистических средств, выражающих имплицитное значение; стратегических – использование в речи различных стратегий и тактик общения, позволяющих добиться взаимопонимания или оказать планируемое влияние на собеседника; социальных и лингвистических – употребление различных способов высказывания доброжелательности и открытости, адекватных социокультурной обстановке; невербальных – владение культурно-сообразными способами невербального поведения; и т.д.

Помимо вышеописанных текстов, необходимы также тексты-источники, которые содержат информацию, расширяющую социопрагматические знания бакалавров-лингвистов, например, памятки, касающиеся социального этикета, описания различных тактик общения, ведущих к реализации определенной цели общения и т.д.

Отдельные требования предъявляются к информации, представленной в текстах. Необходимое условие – наличие новизны материала для формирования социопрагматической компетенции. Также не менее важное требование – ориентация на интересы и потребности бакалавров-лингвистов. В соответствии с этим в рамках настоящей диссертационной работы были отобраны письменные и устные (представленные в формате аудио и видео) тексты, соответствующие заявленным ситуациям общения.

Чтение и аудирование отобранных прагматико-ориентированных текстов состоит из трех этапов работы: дотекстового, текстового и послетекстового. Дотекстовый этап содержит упражнения, как правило, языкового и условно-речевого характера, нацеленные на снятие языковых и содержательных трудностей. Текстовый этап предусматривает чтение или аудирование текста, включая контроль понимания прочитанного и работу с текстом на уровне понимания. Послетекстовый этап – социопрагматический анализ текста.

Социопрагматический анализ текста. Параметры для анализа текста определены исходя из понимания социопрагматики как «изучения языкового выражения прагматических параметров реализации коммуникации в зависимости от социальных факторов» [Киньябузова Л. А., 2010, с. 279]. Её компонентами являются: адресант-отправитель, адресат-получатель, обстановка общения (ситуация общения) и форма общения. Социопрагматический анализ текста осуществляется согласно позициям анализа.

Первоначально необходимо обозначить *форму общения* – «она может быть письменной или устной; вид речевого общения – информативный диалог, дружеская беседа, спор, ссора и т.д; а затем выявить основные используемые *способы воздействия*. В письменной речи эффект воздействия оказывается посредством пунктуации, графического выделения смысловых частей, таких как подчёркивания, курсив, выделения, изменение шрифта. Письменную речь также отличает многообразие сложных синтаксических конструкции и

грамматических оборотов. В устной речи прагматический эффект оказывается с помощью невербальных средств общения, пауз, интонации, темпа речи т.д.» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.9]. Также средствами воздействия могут выступать различные стилистические средства: метафора, ирония, сравнения и т.д. Данные средства используются в различных формах общения.

Далее студентам необходимо проанализировать *ситуацию общения*, а именно: определить тему и контекст обстановки ситуации общения, например, разговор за ужином, на конференции, в музее и т. д. «Таким образом обучающиеся смогут определить сценарий взаимодействия коммуникантов и значимые особенности ситуации коммуникации, в частности место общения, социальные роли коммуникантов, степень формальности их общения, и т.д.

«Большое внимание при социопрагматическом анализе текста необходимо уделить выявлению значимых характеристик коммуникативного поведения *адресанта-отправителя*, целесообразно учитывать его информационный посыл, отражающий следующие черты: 1) отношение к действительности, 2) иллокутивная функция высказывания, 3) отношение к адресату-получателю данного сообщения.

Рассмотрим подробнее данные особенности. Отношение говорящего к действительности можно охарактеризовать, как нейтральное, положительное или отрицательное. Задача студентов определить не только отношение адресанта, но и с помощью каких лингвистических и экстралингвистических средств оно выражается, а также сделать выводы о проделанной работе.

Иллокутивная функция высказывания может быть представлена как просьба, совет, угроза, жалоба, поощрение и т.д. При анализе иллокутивной функции студентам предстоит определить, выражена она прямо или косвенно, верно интерпретировать эту иллокутивную функцию, и определить, какую реакцию ожидает говорящий.

Отношение к адресату-получателю данного сообщения может проявляться через использование различных регистров речи, указывающих на

социальные, возрастные, культурные статусы коммуникантов, а также на степень их близости. Подобные указания чаще всего находят отражение в обращениях, приветствиях, прощаниях и некоторых других формул речевого этикета, а также в выборе определенных лексических и грамматических средств, например, профессиональных жаргонизмов или канцеляризмов в речи. Соответственно задача студентов – определить отношение к адресату, степень их близости и сделать вывод о том, как лингвистические и экстралингвистические средства это демонстрируют.

После того, как был осуществлен анализ коммуникативного поведения адресанта-отправителя, анализируется реакция собеседника – *адресата-получателя* и фиксируется его перлокутивное реагирование» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.10]. В случае, если текст представляет собой монолог, то дальнейший шаг анализируется с точки зрения тех, на кого направлен данный устный или письменный текст.

Анализируя перлокутивный эффект, бакалаврам-лингвистам необходимо определить степень воздействия на адресата: расширение информированности адресата или изменения в эмоциональном состоянии, взглядах и оценках, или влияние на совершаемые им действия, или эстетический эффект и т.д. Судить о реакции можно через авторские ремарки в письменном тексте, по вербальной и невербальной реакции собеседника в аудиовизуальном тексте. «Речевое реагирование при этом может быть прямым или косвенным, например, прямой ответ на вопрос или уход от темы, извинение на жалобу или встречное обвинение, и т.д.» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.10].

Социопрагматический анализ текста можно представить в виде памятки, с точки зрения Е.И. Пассова, «памятка - это вербальная модель приема учебной деятельности, т. е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять какое-либо учебное задание (упражнение)» [Пассов Е.И., 1989, с. 107]. Памятки обладают особой методической ценностью, репрезентируя детализированное описание выполнения задания.

Проанализировав требования к оформлению памяток была разработана авторская памятка для выполнения полного, всестороннего и детального социопрагматического анализа текста:

Образец памятки 1.

Социопрагматический анализ текста:

1. Определите форму общения:
 - письменная/устная,
2. Выделите основные средства воздействия:
 - лингвистические (фонетические средства/лексические/грамматические)
 - стилистические средства воздействия (метафоры, гиперболы, сравнения, литоты и др.)
 - экстралингвистические (поза, движения ног, рук, глаз, ладоней и т.д.)
3. Проанализируйте ситуацию общения:
 - место общения (формальное, менее формальное, неформальное),
 - социальные роли коммуникантов,
 - сценарий их взаимодействия (обмен мнениями, научный спор, критика, уговоры, убеждение и т.д.).
4. Определите информационный посыл адресанта-отправителя:
 - отношение к действительности и адресату-получателю (положительное, отрицательное, нейтральное),
 - иллокутивная функции высказывания (аргументация, извинение, напоминание, благодарность, просьба, приглашение, приказ, инструкция, мнение, оценка, вопрос, рекомендация, сообщение, поздравление)
 - основную стратегию речевого общения (конкуренция; уклонение; сглаживание противоречий; сотрудничество; компромисс)
5. Проанализируйте перлокутивное реагирование адресата-получателя:
 - перлокутивный эффект (соглашается, не соглашается, извиняется, объясняет, помогает и т.д.);
 - выделите лингвистические и экстралингвистические средства реагирования.
6. Сделайте выводы об эффективности речевого поведения собеседников в данной ситуации общения.

Стоит отметить, что преподаватель может варьировать степень полноты проводимого анализа в зависимости от текста и конкретных целей обучения. «Социопрагматический анализ текста является инструментом совершенствования социопрагматической корректности речевого поведения и призван помочь бакалаврам-лингвистам быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, интерпретировать сценарии общения, распознавать коммуникативные намерения собеседника, обращать внимание на способы оказания прагматического эффекта на собеседника и различные варианты того,

как справляться с оказываемым воздействием» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.11]. Данные умения позволят в будущем верно планировать собственную речь, отбирая корректные для реализации своих намерений средства.

Следующим важным этапом является лингвистический дрилл, поскольку «для формирования социопрагматической компетенции принципиальным является развитие языковых навыков и тренировка фонетического, лексического и грамматического материала. Данный этап работы направлен на закрепление и автоматизацию употребления различных языковых средств общения, и, в соответствии с базисными положениями методики, языковой дрилл осуществляется на основе языковых упражнений. Рассмотрим подробнее специфику данных упражнений применительно к формированию иноязычной социопрагматической компетенции:

- фонетические тренировочные упражнения предусматривают имитацию словесного и фразового ударения, интонации и ритма, паузации, эмоциональной окраски, характерных для британского английского языка, а также их идентификацию и дифференциацию при устном предъявлении;
- лексические упражнения включают задания на тренировку использования различных этикетных клише, фразовых глаголов, слов с возвышенной стилистической окраской, профессиональных жаргонизмов, эвфемизмов, выражающих гендерную, политическую и социальную корректность;
- грамматические упражнения направлены на закрепление навыков использования разговорных конструкций, характерных для менее формального общения, инверсии, редуцирования грамматических форм, опущение частей предложения, и наоборот, навыки построения сложных предложений с вводными конструкциями, оборотами, придаточными предложениями, типичными для формального и письменного общения.

Также в рамках лингвистического дрилла необходимо первичное закрепление прагмалингвистических навыков и умений, а именно тренировка

использования максим общения для создания особого прагматического эффекта, а также упражнения в кодировании и декодировании имплицитных смыслов, выраженных посредством различных стилистических средств» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.11].

Сформированность языковых и речевых навыков посредством всех элементов прагмалингвистического тренажера позволяет перейти к формированию невербальных навыков и умений, а также навыков и умений, представленных в других компонентах иноязычной социопрагматической компетенции, например, эмпатийно-медиаторного и аналитико-рефлексивного. Данная работа осуществляется посредством следующего компонента обучающего блока – эмоционально-кинетического тренажера.

Эмоционально-кинетический тренажер. Основная задача этого компонента – обеспечить бакалавров-лингвистов «достаточной тренировкой и практикой реализации адекватных ситуации и культурно-сообразных способов невербального поведения. Он включает различные виды упражнений в использовании невербальных средств общения, особенно кинетических: мимики, позы, жестов. А также предусматривает работу над развитием умений наблюдать за собой и собеседником в общении, чтобы обучить правильно понимать и оценивать эмоциональное состояние коммуникантов» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.11], а также корректно выражать свои собственные эмоции и чувства. Исходя из этих задач, в эмоционально-кинетическом тренажере выделяются жесто-мимические пантомимы и эмоциональный тьюнинг. Рассмотрим их подробнее.

Жесто-мимические пантомимы. Жесто-мимические пантомимы – это разновидность пантомим, которые включают в себя использование жестов, мимики, чтобы передать какой-то смысл, настроение, чувства, реакции и т.д. «Данные задания служат для активизации невербального поведения, способствуют развитию догадки и формированию компенсаторных навыков и умений, и в целом ведут к осознанному овладению использованием и

интерпретированием невербальных средств коммуникации при формировании социопрагматической компетенции» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.11]. К жесто-мимическим пантомимам могут быть отнесены самые разнообразные упражнения – определить по фото/видео настроение или чувства героя, повторить мимику, жесты героя, сопроводить короткую реплику героя подходящим невербальным сигналом и т.д.

Эмоциональный тьюнинг. Данный вид деятельности представляет собой эмоциональную настройку, моделирование эмоций и даже некоторые элементы «эмоционального манипулирования» [Солодкова А. А., 2015, с. 107]. Обратим внимание, что «адекватное вербальное и невербальное поведение человека, умеющего завуалировать собственные эмоции и переживания и симитировать те, которые являются более прагматичными в данной ситуации, по отношению к данному адресату, свидетельствует о его высокой эмотивной/эмоциональной компетенции и приводит к коммуникативному успеху» [Шаховский В.И., 2015, с.106].

Эмоциональный тьюнинг предполагает несколько этапов работы: 1) выявление негативных или нежелательных эмоций и настроений в типичных сценариях профессионального общения (в рамках изучаемой темы и ситуаций общения), например, волнение на конференции, раздражение при работе с нерадивым учеником, растерянность в споре с коллегой и т.д.; 2) подбора соответствующих невербальных реакций в мимике, жестикуляции, позе тела, движениях глаз и т.д. 3) изучение техник подавления, преобразования, смягчения или преодоления негативных эмоций; 4) моделирование положительных или более прагматически-оправданных для той же ситуации общения невербальных реакций. Эмоциональный тьюнинг способствует прочному усвоению способов выражения эмоций и переживаний в ситуациях профессиональной деятельности, а также подготавливает студентов к реализации следующего этапа работы – участию в социопрагматических этюдах.

В целом можно констатировать, что эмоционально-кинестический тренажер способствует формированию широкого спектра навыков и умений, включаемых в состав иноязычной социопрагматической компетенции: невербальных, компенсаторных, эмпатийных, навыков и умений саморегуляции и самоконтроля и т.д. Дальнейшее их развитие возможно лишь в сочетании с языковыми и речевыми навыками, сформированными посредством прагмалингвистического тренажера. Для реализации этой задачи необходима нижеследующий компонент обучающего блока.

Социопрагматическая имплементация. Названный компонент обучающего блока призван обеспечить практику использования и применения описанных ранее знаний, вербальных и невербальных навыков и умений в микро-ситуациях, максимально приближенных к реальным, развить сознательно-сопоставительные умения, включаемые в состав социопрагматической компетенции, а также обеспечить более глубокими и расширенными знаниями по изучаемой тематике. Для реализации данной задачи необходимы социопрагматические этюды и экинг-сессии. Раскроем содержание данных форматов работы детальнее.

Социопрагматические этюды. Данный прием позволяет проиграть микро-ситуацию профессионального общения, апробировать образцы поведения в ней, используя изученные лингвистические и экстралингвистические средства общения. Поскольку «этиюд – это проба действия в свободной импровизационной манере» [Богданова П. Б., 2008, с. 30], его главная черта – неподготовленность. Реализуются этюды на занятиях следующим образом – обучающиеся получают карточки с описанием социопрагматической ситуации, где им необходимо изобразить самих себя в этой ситуации общения, выразить свои намерения и донести определенный смысл, оказать прагматическое влияние на собеседников посредством вербальных и невербальных средств общения и сразу же после ознакомления с

ситуации обучающимся предлагается ее разыграть. Социопрагматические этюды могут быть в следующих формах:

1. Этюд-монолог – служит для реализации лингвистического и экстралингвистического поведения с целью оказания некоего прагматического эффекта на собеседника или собеседников. Данная форма работы позволяет научиться выстраивать функциональный текст с учетом связности, целостности, логики изложения, корректно и целесообразно использовать различные стилистические средства, несущие имплицитный смысл, подкреплять свои слова необходимыми и соответствующими невербальными средствами общения.

2. Этюд-диалог – необходим для обучения ведению диалогического общения с учетом реакции и поведения собеседника, имеющейся известной и получаемой новой информации, последовательности действий и причинно-следственных отношений. Этюд-диалог позволяет повысить умения эффективно интерпретировать имплицитные значения и невербальные средства коммуникации собеседника, способность оценивать и учитывать чувства, позиции и точку зрения партнера по коммуникации, а также своевременно реагировать на потребности и действия собеседника.

Этюды представляют собой важную ступень по овладению и закреплению знаний, навыков и умений, входящих в состав социопрагматической компетенции. Перейдем к следующему шагу в обучающем модуле по овладению исследуемой компетенцией.

Эктинг-сессии. Эктинг-сессии предусматривают проигрывание всего содержательного контента, который был вычленен в образовательных целях, для тренировки того или иного явления в определенном социопрагматическом контексте, где предусмотрена реализация ролевого поведения с учетом вероятного эмоционально-психологического портрета героя. Иными словами студенты играют уже не самих себя, они исполняют предписанные им роли, для которых предзаданы определенные чувства, настроения, намерения, желания,

отношения к собеседникам и так далее. Также как и этюды, эктинг-сессии могут быть реализованы в форме монологов и диалогов.

В эктинг-сессиях заложен большой обучающий потенциал, поскольку они позволяют не только апробировать новую линию поведения, но и способствуют более глубокому пониманию истинных мотивов, чувств, позиций других людей в различных ситуациях профессионального общения. Эктинг-сессии помогают понять и принять различные точки зрения, расширить понимание о социальной прагматике и, как следствие, учат лучше управлять собственным поведением даже в неожиданных ситуациях профессионального общения.

Социопрагматическая имплементация является завершающим компонентом обучающего блока, и для дальнейшего совершенствования иноязычной социопрагматической компетенции необходимо задать такие условия, в которых бакалаврам-лингвистам необходимо применить полученные знания и сформированные навыки и умения для решения практических, личностно-значимых задач. Названное осуществляется с помощью третьего блока данного модуля.

Блок 3. Ролевая игра проблемной направленности. Ролевая игра проблемной направленности получила широкое освещение в предыдущей главе настоящего исследования, однако важно отметить, что ее проведение основывается не на ситуации общения, а на одной из отобранных тем общения. Что касается технологии проведения данной игры, то в традиционном формате она включает три этапа:

1. Подготовительный этап – представляет собой подготовку к игре, а именно разработку сюжета игры, постановку проблемы и разработку ролевых предписаний.
2. Игровой этап – собственно игра.
3. Итоговый этап – обсуждение результатов игры, чувств и эмоций от игры и реализуемых ролей, подведение итогов работы.

В ролевой игре проблемной направленности бакалаврам-лингвистам необходимо использовать ранее усвоенные социопрагматические знания, навыки и умения в принципиально новых практических условиях, для решения определенной личностно-значимой и профессионально-ориентированной проблемы. Эта задача требует от студентов умения ориентироваться в ситуации общения и управлять им, реализуя адекватное речевое и неречевое поведение, достигая целей общения с помощью изученного материала.

Блок 4. Коллективный проект социопрагматического характера.

Цель данного проекта – дополнительно расширить и углубить знания, навыки и умения обучающихся в рамках изучаемой темы. Коллективный проект предусматривает значительную долю внеаудиторной, самостоятельной работы. Выполнение проектов стимулирует познавательную активность студентов и повышает их мотивацию к поиску дополнительной информации по изучаемой теме. Работа над проектом традиционно осуществляется в несколько этапов:

- 1) подготовительный этап или планирование – на этом этапе бакалавры-лингвисты анализируют ход и результаты ролевой игры проблемной направленности и, в соответствии с этой информацией, осуществляют постановку исследовательской задачи, выдвигают гипотезы для ее решения, обсуждают данные гипотезы;
- 2) основной этап или исполнение – сбор информации, распределение задач и обязанностей между участниками проекта, решение поставленной задачи, выбор формы презентации итогов проекта, на этом этапе бакалавры-лингвисты обращаются к ранее полученным знаниям, а также к справочной литературе и средствам интернета для решения названной задачи;
- 3) завершающий этап или представление – презентация мини-проекта, которая может быть реализована посредством инсценировки, классической презентации, выполненной посредством компьютерных

технологий, или быть представленной как видео-сюжет, отснятый студентами самостоятельно.

По завершению коллективного проекта социопрагматического характера бакалаврам-лингвистам необходимо обсуждение результатов и проведение итогов работы, чему посвящен итоговый блок обучающего модуля.

Блок 5. Рефлексия и самоконтроль. «На завершающем этапе обучающего модуля бакалавры-лингвисты оценивают результаты своей деятельности. Этап позволяет, в первую очередь, осмыслить результаты и достижения, полученные в ходе обучения по теме, определить виды и способы работы, способствовавшие эффективному формированию социопрагматической компетенции и отдельных ее компонентов, проанализировать активность и эффективность собственной работы» [Комарова Ю.А., Гулевич О.М., 2018, с.12].

В качестве средств рефлексии и самоконтроля используется:

1) Тест-самоанализ – развернутый тест, включающая вопросы открытого и закрытого типа по материалам модуля. К тесту прилагаются ответы и баллы, которые можно набрать за верные ответы, а также вопросы для самостоятельной рефлексии по результатам теста, цель которых позволить студентам задуматься о причинах успешности или неуспешности выполнения заданий и спланировать свои дальнейшие учебные действия.

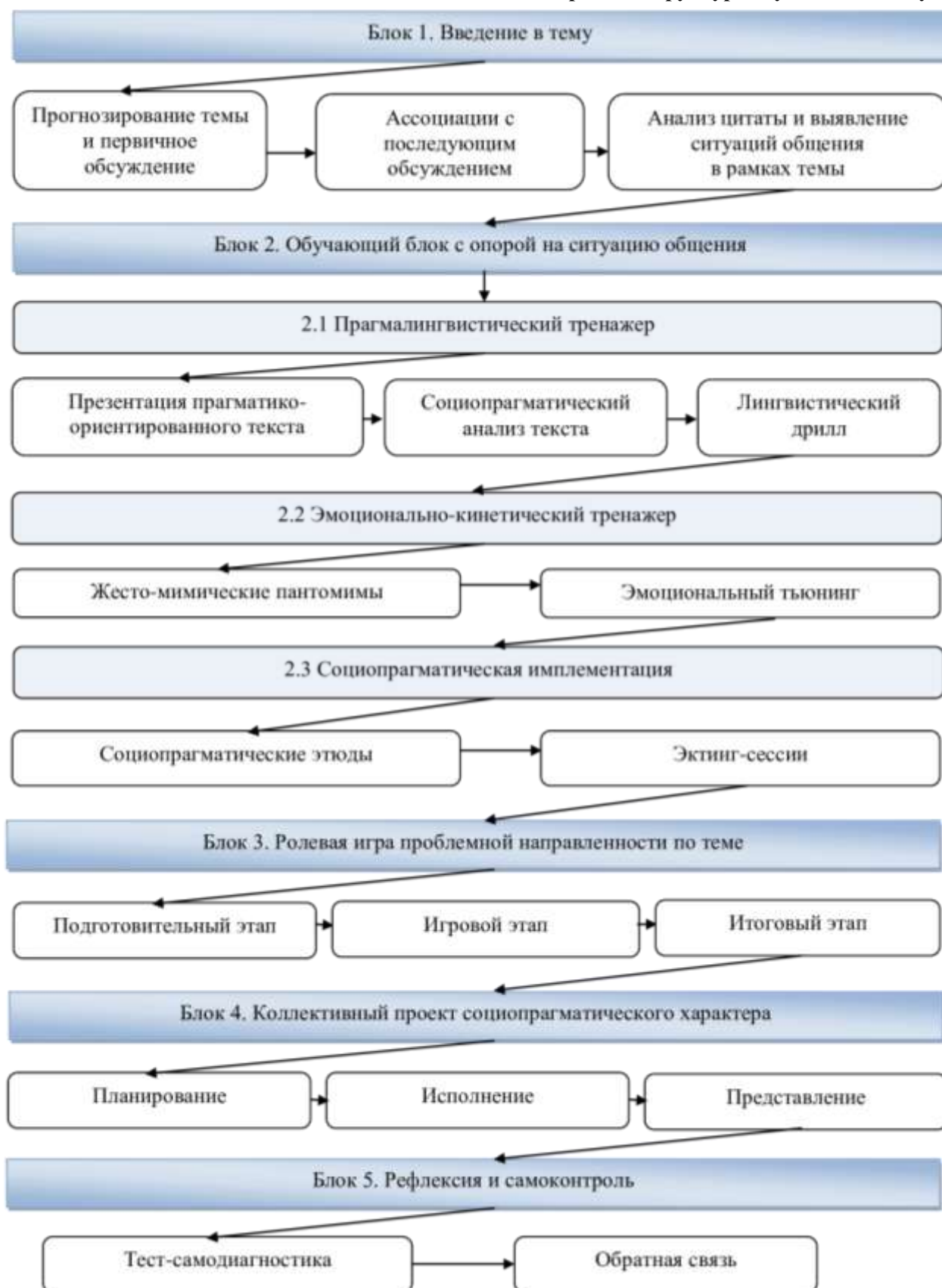
2) Обратная связь – организованное преподавателем коллективное обсуждение общих успехов обучающихся с выявлением трудных вопросов, подлежащих устранению на последующих аудиторных или внеаудиторных занятиях.

Подводя итог, видится логичным представить разработанный обучающий модуль можно развернуто в виде наглядной блок-схемы (см. схему 2), отражающей последовательность и содержание всех основных компонентов. Данный тематический модуль со сложным структурно-содержательным образованием способствует системному развитию социопрагматических

знаний, последовательному формированию навыков и умений социопрагматической компетенции, расширению коммуникативного опыта бакалавров-лингвистов и включает аудиторную и внеаудиторную работу студентов.

Стоит заметить, что компоненты разработанного нами обучающего модуля представлены различными типами упражнений, непосредственно активизирующими умственную деятельность бакалавров-лингвистов. Рассмотрению роли упражнений и разработке комплекса упражнений, нацеленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции при обучении иностранному языку бакалавров-лингвистов посвящен следующий параграф данной работы.

Схема 2
 Подробная структура обучающего модуля



2.3 Комплекс упражнений, направленных на формирование социопрагматической компетенции

Отбор и организация содержания обучения, направленного на формирование социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов требует заключительной стадии его методической организации – создания комплекса упражнений, обеспечивающего соотнесение каждой единицы обучающего материала с деятельностью обучающихся по ее усвоению.

Под комплексом упражнений традиционно понимается «совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения» [Глухов Б. А., Щукин А. Н., 1993, с. 279] «составленных и направленных на развитие необходимых (знаний, навыков и) умений с минимальными затратами времени со стороны обучающихся» [Собинова Л. А., Поздеева С. И., 2016, с.87].

Вопросу определения понятия «упражнение» уделяется существенное внимание в отечественной методике обучения. Мы вслед за С.Ф. Шатиловым и представителями его научной школы (Алмазова Н. И. Баграмова Н. В., Крашенинникова, Н. Н., Трубицина О. И.) будем считать упражнением «специально организованное в учебных целях одно или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [Шатилов С. Ф., 1986, с.55]. При этом «под упражнением понимается не только то, что связано с тренировкой, а любая форма взаимодействия учителя и учащихся (при самостоятельной работе – учащихся и учебника), опосредуемая учебным материалом и имеющая стандартизированную структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения (опоры, ориентиры), ее решение и контроль (самоконтроль)» [Бим И. Л., 1977, с. 195]. Упражнение, таким образом, представляет собой структурную единицу обучения, организующую деятельность обучающихся с иноязычным

учебным материалом и направленную на решение определенной методической задачи.

Несмотря на то, что упражнения выполняют единую организующую функцию, существуют неоднозначность во взглядах относительно классификации упражнений, что связано главным образом, с тем, что в основе этих классификаций лежат различные признаки. Например, И. А. Грузинская, принимая во внимание цели обучения иностранному языку и выделяла 4 типа упражнений: «1) фонетико-орфографические, 2) грамматические, 3) словарные и 4) упражнения в создании активных навыков» [Грузинская И. А., 1940, с. 16-25]. В дальнейшем методисты как поддерживали эту идею и развивали ее, уделяя значительное внимание аспектам языка, так и строили иные классификации.

Среди последних выделяется типология упражнений, представленная И. Д. Салистрой, основанная на градации речевых навыков и умений и отражающая их становление в ходе обучения. Эта типология включала три типа упражнений: «1) первичные – предполагающие изолированную работу на аспектами языка; 2) предречевые – направленные на узнавание и воспроизведение сложных языковых комплексов; 3) речевые – развивающие умения понимать устную и письменную речь и выражать свои мысли» [Салистра И. Д., 1959, № 2.].

Предпринимая попытку использовать и лингвистические и психологические основы, М. С. Ильин строит классификацию упражнений с помощью функционального принципа, и подразделяет упражнения на доречевые и речевые. Первые направлены на овладение частными операциями акта речи – грамматическими, фонетическими и другими навыками, а вторые – на овладение операциями целостного акта речи – навыки и умения чтения, письма, аудирования и говорения [Ильин М. С., 1975, с. 118].

Наиболее полную классификацию упражнений представил И. В. Рахманов, выделив типы упражнений, роды, а также виды упражнений с точки

зрения их назначения, характера материала и способа выполнения. Предложенные им типы упражнений включают: «1) с точки зрения их назначения: языковые и речевые, рецептивные и репродуктивные, аспектные и комплексные, учебные и естественно-коммуникативные, тренировочные и контрольные; 2) с точки зрения характера материала: упражнения в диалогической речи, упражнения в монологической речи; 3) по способу их выполнения: устные и письменные упражнения, одноязычные и двуязычные упражнения, механические и творческие упражнения, классные и домашние упражнения, программированные и непрограммированные упражнения, индивидуальные, парные и хоровые упражнения» [Рахманов, И.В., 1980, с.119]. Не опровергая необходимость использования данных упражнений в обучающем процессе, заметим, что предложенная типология столь обширна, что создание на ее базе комплексов упражнений становится проблематичным, поскольку многие упражнения могут быть отнесены к разным типам одновременно, а кроме того, такая типология не предусматривает необходимую последовательность в упражнениях.

Решением этой проблемы может служить типология, представленная С.Ф. Шатиловым и включающая три основных типа упражнений 1) языковые упражнения; 2) условно-речевые упражнения; 3) подлинно-речевые упражнения [Шатилов С.Ф., 1986 с. 64]. В настоящем исследовании мы будем придерживаться данной типологии упражнений, поэтому рассмотрим их подробнее.

К *языковым упражнениям* традиционно относят «аналитические, аспектные, неситуативные и коммуникативно не мотивированные, в значительной степени формальные упражнения, целью которых является усвоение фактов языка вне речевой ситуации и потребности выражать свои мысли» [Шатилов, С. Ф., 1971, с. 33]. Языковые упражнения направлены на «усвоение формы, значения и употребления» [Шатилов, С. Ф., 1971, с. 33] и позволяют выработать устойчивые, автоматизированные навыки

использования, «создать представление о синтагматических и парадигматических связях, выработать понятие о системе языка» [Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2009., с.365].

Для формирования социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов особую значимость представляют упражнения, направленные на знание социального этикета, норм вежливости и социально-обусловленных регистров общения; знание общепринятых моделей интеракций, знание основ невербального общения, знание имплицатур и основных стилистических средств, выражающих имплицитное значение, преодоление явлений интерференции в речи.

Виды и примеры языковых упражнений, необходимых для формирования упомянутых знаний и навыков, можно представить следующим образом:

Таблица 10
Языковые упражнения, направленные на формирование социопрагматической компетенции

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
Языковые упражнения	упражнения в идентификации и дифференциации;	-определите, какие из этих слов звучат неформально; -определите, какие из этих разговорных слов и фраз звучат положительно, отрицательно или нейтрально; -разделите предложенные слова на две группы: нейтральные слова и слова с выраженной эмоциональной окраской; -подберите возможные слова английского языка для выражения слова «свободный» в приведенных ниже примерах;
	упражнения в имитации;	-повторите за диктором следующие фразы и предложения, обращая внимание на интонацию, выражающую интерес к собеседнику, раздражение, скуку и т.д. -прочитайте данные предложения вслед за диктором, сохраняя смысловые паузы;
	подстановочные упражнения;	-вставьте в пропуски слова, подходящие по смыслу и эмоциональной оценке; -дополните ряды слов, имеющих следующие значения: уверенности, предположения, догадки, неуверенности; -подберите словам со сниженной стилистической окраской соответствующие эквиваленты с нейтральной и возвышенной стилистической окраской;
	трансформационные упражнения;	-замените выделенные слова и выражения на характерные для официально-делового стиля общения; -прослушайте предложение, в котором диктор выражает скуку, произнесите его с заинтересованной интонацией; -перепишите следующие предложения с использованием инверсии;

	упражнения в самостоятельной репродукции;	-произнесите следующую фразу задумчиво, иронически, с удивлением, в страхе, со смехом; -переведите слова и выражения, сохраняя их смысловые оттенки; -переведите предложения, сохраняя их стилистическую окраску.
--	---	---

В результате включения данных упражнений в комплекс упражнений для формирования социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов обучающиеся приобретают различные языковые знания, у них формируются языковые навыки, необходимые для овладения названной компетенцией.

Следующий тип упражнений – *условно-речевые*. Под условно-речевыми упражнениями понимают «тип упражнений, характеризующихся ситуативностью, наличием речевой задачи и предназначенных для тренировки языкового материала в рамках учебной (условной) коммуникации» [Мусаелян И.Ф., 2014, с.75]. Такие упражнения считают пограничными между языковыми и речевыми, поскольку «операции и действия, которые выполняют учащиеся в них, хоть и носят речевой характер, редко встречаются в естественной коммуникации» [Шатилов С. Ф., 1985, с. 56]. Условно-речевые упражнения способствуют формированию речевых навыков и предусматривают выполнение речевого действия по образцу.

Продemonстрируем основные виды и разновидности условно-речевых упражнений, целью которых является формирование иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов:

Таблица 11

**Условно-речевые упражнения,
направленные на формирование
иноязычной социопрагматической компетенции**

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
условно-речевые	упражнения в имитации;	-повторите ответные реплики в диалоге, интонационно демонстрируя интерес к позиции оппонента; - найдите в тексте пример ухода от ответа на вопрос, используя его как образец, ответьте на следующие вопросы; -посмотрите видеоролик, повторите реплики героя, копируя при необходимости мимику и жесты;

	подстановочные упражнения;	-заполните пропуски в репликах диалога, употребляя высказывания, характерные для официально-делового стиля общения; -выберите из предложенного списка выражения, демонстрирующие симпатию, и вставьте в текст; -прочитайте текст и вставьте подходящие идиомы в пропуски;
	трансформационные упражнения;	-измените предложение с целью уточнения данных, заявленных оппонентом, используйте предложенный образец как модель; -вежливо опровергните следующие высказывания, используя образец; -перепишите данные просьбы, используя скрытый смысл и намеки; -перепишите данные предложения, используя предложенные регистры общения; -сократите текст без потери социопрагматического смысла; -дополните текст эмотивно-окрашенной лексикой, где необходимо;
	упражнения в самостоятельной репродукции;	-продолжите диалог, используя предложенные слова и выражения для поддержания интереса к вашему рассказу; -ответьте на вопросы в соответствии с предложенными максимами общения, затем измените их для создания прагматического эффекта на собеседника; -извинитесь перед научным руководителем, что не подготовили реферат и попросите перенести срок, используя предложенные выражения; -посмотрите видео и продолжите реплику героя с учетом его коммуникативной цели и выбранной стратегии; -напишите ответ на приглашение по образцу.

Навыки, формируемые посредством условно-речевых упражнений, направлены на реализацию речевого действия с определенными социальными ролями и заданной коммуникативной задачей и должны быть включены в разрабатываемый комплекс упражнений. «Однако их выполнение предусматривает использование учебных ситуаций и решения менее сложных мыслительных задач по сравнению с теми, которые осуществляются в процессе выполнения речевых упражнений» [Батурина Ю.В., 2015, с. 141].

Под *речевыми упражнениями* понимают «упражнения во всех видах речевой деятельности, которые побуждают учащихся пользоваться этими видами коммуникации как в родном языке. Этот тип упражнений служит для формирования речевых умений на основе имеющихся знаний и

сформированных навыков и умений. Все внимание обучающихся при выполнении речевых упражнениях сосредоточено на содержании высказывания, а не на форме. Этот тип упражнений включает большое количество видов упражнений в говорении, аудировании, чтении, письме, разных по своему содержанию и по трудности выполнения в зависимости от этапа, условий обучения и характера общения. Все они направлены на формирование и развитие коммуникативных умений» [Шатилов С. Ф., 1986, с. 55]. Основным мотивом к общению, при выполнении названных упражнений, является необходимость выразить и донести до собеседника свои мысли, чувства, эмоции на иностранном языке, реализуя естественную потребность в коммуникации.

Для формирования социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов необходимы следующие виды и разновидности речевых упражнений:

Таблица 12

Речевые упражнения, направленные на формирование социопрагматической компетенции

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
речевые упражнения	нарративные упражнения;	-представьте, что бы вы рассказали о своем путешествии на месте главного героя, чтобы удивить/заинтересовать оппонента; -прочитайте текст и расскажите, как бы вы поступили на месте главного героя; -вы встретились со своим знакомым, которого давно не видели, вежливо расспросите его о жизни; -расскажите о недавнем событии из жизни университета от лица разных участников, добиваясь сочувствия/ похвалы;
	дескриптивные упражнения;	-расскажите о своем университете и студенческой жизни; -опишите картину, которая вызывает у вас душевный отклик, поделитесь чувствами и эмоциями, которые испытываете, глядя на нее; -опишите любимое место в Санкт-Петербурге, чтобы ваш собеседник непременно захотел там побывать; -поделитесь впечатлениями от недавнего фильма, который вам понравился/не понравился;
	дискутивные упражнения;	-убедите коллег в необходимости приобретения проектора для повышения качества учебной деятельности; -прослушайте текст и объясните, почему главный герой избегал вопросов о работе;

		-обоснуйте причину отказа от совместного бизнес-ланча с коллегой; -в ходе работы в группе сформулируйте коллективное мнение по проблеме трудоустройства молодых специалистов, предложите решение, которое опубликуют в студенческой газете.
--	--	--

Применение описанных выше речевых упражнений обеспечивает формирование коммуникативных умений в условиях решения конкретных коммуникативных задач.

Совокупность языковых, условно-речевых и подлинно-речевых упражнений обеспечивает освоение обучающимся необходимых знаний, навыков и умений, позволяя создать переход от формально-механического использования лингвистических средств к продуктивному применению социопрагматических знаний, навыков и умений в процессе реальной коммуникации. Однако комплекс упражнений, включающий языковые, условно-речевые и подлинно-речевые упражнения, традиционно используется для овладения разнообразными навыками и умениями лингвистического характера. Однако в структуре исследуемой компетенции были выделены и другие важные для формирования знания, навыки и умения, в связи с чем в разрабатываемый комплекс упражнений необходимо включить дополнительные типы упражнений.

К таковым необходимо отнести упражнения, направленные на расширение социопрагматических знаний студентов-лингвистов в области социального этикета, в частности норм вежливости, регистров общения, способах приветствия, прощания, начала или окончания разговора, используемых англичанами невербальных средств общения, типичных сценариев поведения и т.д. Иными словами, необходимы упражнения, направленные на овладение различными социопрагматическими знаниями. Данные упражнения могут быть направлены на восприятие, усвоение и запоминания информации – информационно-познавательные; и на сбор, проверку, классификацию и обобщение информации – информационно-

поисковые. Словокупность таких упражнений назовем когнитивно-ориентированными по аналогии с когнитивно-сознательным блоком социопрагматической компетенции.

Проиллюстрируем виды и разновидности данных упражнений:

Таблица 13

Когнитивно-ориентированные упражнения, направленные на формирование социопрагматической компетенции

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
информационно-познавательные;	- упражнения, ориентированные на развитие социопрагматической наблюдательности;	- посмотрите видео о способах приветствия, принятых в современной академической сфере общения у представителей англоязычного сообщества и заполните таблицу; - посмотрите фильм о реализации стратегии убеждения в англоязычном общении и ответьте на вопросы; - найдите в тексте пример реализации коммуникативного приема переформулирования; - посмотрите видео, обращая внимание на жестикуляцию собеседников, расскажите, какие культурно-обусловленные жесты вы заметили;
	- упражнения, ориентированные на восприятие и запоминание социопрагматических знаний;	- прочитайте инструкцию о правилах поведения за столом, принятых в британской культуре, и сделайте вывод; - прочитайте памятку о том, как вести себя во время делового обеда у британцев, и запомните выделенные правила; - прослушайте текст о способах управления собственным поведением в стрессовых ситуациях, составьте инструкцию и запомните правила.
информационно-поисковые;	- упражнения, направленные на сбор информации;	- соберите информацию о способах привлечения внимания во время выступления с докладом на основе материалов с платформы Youtube, подготовьте краткий обзор наиболее эффективных техник; - подготовьте презентацию на тему «стратегии согласия и сотрудничества»; - дополните банк информационно-справочных материалов по теме «поведение в опенспейсе», используя материалы подкастов, и обсудите в парах полученную информацию;

	-упражнения, направленные на проверку достоверности информации;	-прочитайте советы о правилах общения в академической среде, найдите устаревшие; -посмотрите видео о правилах корпоративного дресс-кода, определите, какие правила не соответствуют британской культуре; -проверьте, какие способы обращения к незнакомому человеку в профессиональном общении являются неактуальными, составьте список актуальных способов; -представьте, что готовитесь к собеседованию и собираете информацию о компании, подготовьте источники информации, которым можно доверять;
	-упражнение, направленные на классификацию и обобщение информации;	-прочитайте рекомендации по выбору одежды и аксессуаров на собеседование, составьте таблицу с уместными предметами одежды и аксессуаров в зависимости от предпочтений героев; -соберите информацию и представьте классификацию невербальных средств общения, демонстрирующих уверенность в себе; -просмотрите видео и обобщите рекомендации о способах расслабления перед публичным выступлением, снятии зажимов в артикуляционном аппарате, которые помогают сделать речь спокойной и понятной для слушающих.

Данные упражнения позволяют бакалаврам-лингвистам упрочить имеющиеся социопрагматические знания, найти объяснение различным феноменам в английском языке и культуре и приобрести новые знания, включенные в состав исследуемой компетенции.

Для успешного формирования иноязычной социопрагматической компетенции также необходимо совершенствование навыков и умений в интерпретации и использовании невербальных средств общения, а также упражнения в тренировке кодирования и декодирования прагмаинформации. Рассмотрим подробнее данные типы упражнений и их примеры в таблице ниже:

Таблица 14

Упражнения в тренировке кодирования и декодирования прагмаинформации

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
упражнения в тренировке	ориентированные на декодирование прагмаинформации;	-прочитайте следующие слова и выражения и определите их оценочное значение; -посмотрите на дорожные знаки разных стран, определите их значение и прокомментируйте; -прочитайте текст и выделите в нем скрытые смыслы; -прослушайте текст и определите отношение автора к

		<p>собеседнику и средства, которыми он его передает;</p> <p>-представьте, в каких контекстах вы могли бы использовать следующую поговорку;</p> <p>-опишите скрытый смысл, передаваемый следующими метафорами/другими стилистическими средствами;</p>
	ориентированные на кодирование прагмаинформации;	<p>-проанализируйте скрытый смысл, возникающий в следующих сравнениях, составьте микродиалоги, используя данный прием;</p> <p>-попросите собеседника сделать следующие действия, используя непрямой вопрос;</p> <p>-выразите скепсис, восхищение, одобрение следующим действиям с помощью риторического восклицания;</p> <p>-используя метафоры, передайте следующие смыслы;</p> <p>-ответьте на предложенные реплики с иронией.</p>

Таблица 15

Упражнения в интерпретации и использовании невербальных средств общения

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
упражнения в интерпретации и использовании невербальных средств общения	упражнения в интерпретации невербальных средств общения	<p>-прослушайте предложение, подумайте, какие жесты использовал говорящий в это время, посмотрите видеофрагмент для проверки;</p> <p>-посмотрите фрагмент видео и определите значения следующих жестов;</p> <p>-посмотрите серию картинок и соотнесите жесты и фразы;</p> <p>-посмотрите комиксы и подставьте необходимые по смыслу слова, словосочетания и реплики в облачка;</p> <p>-посмотрите видеофрагмент без звука, постарайтесь определить предмет разговора, на основе мимики и жестов говорящего.</p>
	упражнения в использовании невербальных средств общения	<p>-посмотрите видеофрагмент диалога, а затем прочитайте диалог в парах, имитируя мимику/жесты/телодвижения;</p> <p>-дополните диалог необходимыми междометиями и восклицаниями, принятыми в британской культуре;</p> <p>-ответьте на вопросы, используя уместные жесты и мимику;</p> <p>-разыграйте диалог в парах, используя необходимые невербальные средства.</p>

Указанные типы и виды упражнений представляют большую значимость для формирования и развития социопрагматической компетенции, поскольку совершенствуемые в них навыки и умения являются одними из ключевых и в тоже самое время – одними из наиболее сложных для носителей английского языка.

Следующий важный блок упражнений, который необходимо включить в разрабатываемый комплекс, направлен на развитие эмпатийно-рефлексивных умений обучающихся. Упражнения этого типа призваны развить эмпатийные способности бакалавров-лингвистов, умения выражать свои чувства и отражать чувства партнера, корректно и адекватно ситуации проявлять эмоции в общении, а также оценивать свои эмоции, поведение, действия и достижения. Рассмотрим примеры данных упражнений:

Таблица 16

Упражнения направленные на развитие эмпатийно-рефлексивных умений

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
эмпатийно-эмотивные	-упражнения направленные на декодирование и осознание эмоций и чувств собеседников;	- посмотрите на предлагаемую фотографию и скажите, какие чувства и эмоции и выражает человек; - опишите ситуацию от лица участника ситуации, определите какие чувства испытывал главный герой; - определите по фотографии настроение или чувства героя; - посмотрите видео без звука, выявите, какое настроение у участников коммуникации, объясните, как вы это заметили;
	-упражнения, направленные на выражение сопричастности к чувствам и эмоциям собеседников;	-ваш(а) коллега удачно выступил с докладом, поздравьте его(ее), выражая радость, восхищение, восторг и доброжелательность; -просмотрите и прослушайте иноязычный видеофрагмент и воспроизведите полученную информацию в виде высказывания, сохранив эмоциональную и эмпатийную окраску (сочувствие, интерес, поддержка); - разыграйте диалог, используйте технику отзеркаливания, повторяя мимику и жесты героя, передающие его эмоциональное состояние;
рефлексивно-направленные	-упражнения в декодировании и осознании собственных чувств, эмоций и настроений;	-закончите высказывание о себе или выполняемом упражнении «что мне особенно запомнилось..», «больше всего меня удивило...»; -представьте себя в ситуации участия с докладом на конференции, опишите какие чувства и эмоции испытываете, как они проявляются на невербальном уровне; -сопоставьте ситуации с репликами, выражающими ваши чувства и отношения к данным ситуациям, определите, какие истинные намерения выражают данные реплики;

	-упражнения в оценке своего речевого и неречевого поведения по отношению к планируемой цели;	-посмотрите видеозапись своего выступления с докладом и определите, какие средства невербального поведения были использованы уместно, а какие были использованы неверно; -напишите сопроводительное письмо, проверьте его, используя социопрагматическую памятку; -составьте список речевых и неречевых действий, которые целесообразно предпринять для того, чтобы успокоить собеседника в данной ситуации; какие из этих действий кажутся вам наиболее подходящими для вас; -подготовьтесь к ответам на вопросы собеседования о вашем опыте работы, оцените свои ответы по технике CAR, STAR;
	-упражнения в оценке своего речевого и неречевого поведения по отношению к коммуникантам;	-запишите поздравление коллеге с днем рождения на диктофон, прослушайте аудиозапись и оцените, правильность использование интонационных моделей; --посмотрите видео, обращая внимание на жесты главного героя во время диалога, которые используются для оказания поддержки собеседнику, инсценируйте и запишите на видео свое выступление, сравните с оригиналом; -разыграйте ситуацию обращения за помощью к коллеге, обращайте внимание на выбор средств общения, демонстрирующих уважение и признательность за помощь;

В результате использования данных упражнений совершенствуется совокупность социопрагматических умений, связанных с проявлением доброжелательности, открытости, эмоциональной лабильности и нацеленности на взаимодействие с партнером.

Последний тип упражнений, включаемый в разрабатываемый комплекс, находится в тесной взаимосвязи со всеми типами упражнений, поскольку ориентирован на самоконтроль и коррекцию всей деятельности. Данные упражнения предусматривают развитие умения контролировать свои действия и поведение, а также своевременно реагировать, изменяя эмоциональность, выразительность, сложность языковых средств, использование невербальных средств и так далее при необходимости. Примерами таких упражнений могут служить следующие:

Упражнения, направленные на анализ, самоконтроль и коррекцию

Тип	Виды упражнений	Разновидности упражнений
контрольно-аналитические	-алгоритмические упражнения, направленные на осуществление эффективного поведения согласно алгоритму/протоколу;	-ознакомьтесь с приемами активного слушания, разыграйте диалог в парах, используя данные приемы; -посмотрите видео-инструкцию о способах уместной жестикуляции на рабочем совещании за общим столом, инсценируйте групповое обсуждение с использованием данных жестов; -составьте обращение к преподавателю с просьбой, используя следующие максимы общения;
	-корректирующие упражнения, направленные на исправление поведения в процессе коммуникации;	- разыграйте диалог с партнером и отметьте те речевые и неречевые действия, которые позволили или помешали прийти к согласию; -ознакомьтесь с план-схемой конфликтного диалога, внесите коррективы, которые позволят прийти к согласию; -посмотрите видеозапись, отметьте ошибки в использовании приемов убеждения, инсценируйте верное поведение в данной ситуации;
упражнения в саморегуляции	-упражнения, ориентированные на самоуспокоение и нервно-мышечную релаксацию;	-изучите следующие дыхательные техники, направленные на снижение стресса, соотнесите их с ситуациями, в которых данное упражнения будет возможно применить; отработайте в парах; -изучите упражнения, направленные на снятие эмоционального напряжения; обсудите в парах, какие из них кажутся вам наиболее эффективными лично для вас; отработайте упражнения в парах и индивидуально; -ознакомьте с особенностями аутогенной тренировки, предложенной И.Г. Шульцем, направленной на расслабление мышц тела; потренируйтесь в выполнении данных упражнений, обсудите впечатления от тренировки;
	-упражнения, направленные на идеомоторную тренировку;	-подготовьтесь к приветственному слову на выступлении с докладом: представьте детально, как выйдете к аудитории, опишите ваши действия, позу, мимику, тон голоса, пропишите приветственные слова; затем инсценируйте выход на сцену и сравните с вашим планом; -представьте ситуации, в которой необходимо убедить партнера по коммуникации, составьте детальный план действий, отражающий вербальное и невербальное поведение, апробируйте данный алгоритм на партнере, внесите изменения.

Таким образом, комплекс упражнений, направленный на формирование социопрагматической компетенции включает следующие блоки упражнений:

1) когнитивно-ориентированный, в который включены упражнения, рассчитанные на формирование социопрагматических знаний бакалавров-лингвистов;

2) лингвистический, направленные на совершенствование языковых навыков и умений, связанных с оперированием адекватным ситуации фонетическим, лексическим и грамматическим материалом;

3) прагматический, представленный упражнениями, направленными на овладение различными средствами воздействия, выраженными с помощью прагмаинформации и невербальных средств общения;

4) эмпатийно-рефлексивный блок упражнений на развитие необходимых эмотивных, эмпатийных, рефлексивных умений и т.д.;

5) аналитико-корректирующий блок упражнений, направленных на овладение различными стратегическими умениями, навыками и умениями самоконтроля и саморегуляции и т.д.

Проиллюстрируем состав данных блоков в соответствии с выделенными ранее типами и видами упражнений:

Таблица 18

Комплекс упражнений на формирование иноязычной социопрагматической компетенции

№	Блок упражнений	Типы и виды упражнений
1)	когнитивно-ориентированный;	<p><u>Информационно-познавательные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - упражнения, ориентированные на развитие социопрагматической наблюдательности; - упражнения, ориентированные на восприятие и запоминание социопрагматических знаний; <p><u>Информационно-поисковые:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - упражнения, направленные на сбор информации; - упражнения, направленные на проверку достоверности информации; - упражнения, направленные на классификацию и обобщение информации;
2)	лингвистический	<p><u>Языковые:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - упражнения в идентификации и дифференциации; - упражнения в имитации; - подстановочные упражнения; - трансформационные упражнения; - упражнения в самостоятельной репродукции. <p><u>Условно-речевые:</u></p>

		<ul style="list-style-type: none"> -упражнения в имитации; -подстановочные упражнения; -трансформационные упражнения; -упражнения в самостоятельной репродукции. <p><u>Речевые:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -нарративные упражнения; -дескриптивные упражнения; -дискутивные упражнения;
3)	прагматический;	<p><u>Упражнения в тренировке кодирования и декодирования прагмаинформации:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -ориентированные на декодирование прагмаинформации; -ориентированные на кодирование прагмаинформации; <p><u>Упражнения в интерпретации и использовании невербальных средств общения:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -упражнения в интерпретации невербальных средств общения; -упражнения в использовании невербальных средств общения;
4)	эмпатийно-рефлексивный;	<p><u>Эмпатийно-эмотивные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -упражнения направленные на декодирование и осознание эмоций и чувств собеседников; -упражнения, направленные на выражение сопричастности к чувствам и эмоциям собеседников; <p><u>Рефлексивно-направленные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -упражнения в декодировании и осознании собственных чувств, эмоций и настроений; -упражнения в оценке своего речевого и неречевого поведения по отношению к планируемой цели; -упражнения в оценке своего речевого и неречевого поведения по отношению к коммуникантам;
5)	аналитико-корректирующий;	<p><u>Контрольно-аналитические:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -алгоритмические упражнения, направленные на осуществление эффективного поведения согласно алгоритму/протоколу; -корректирующие упражнения, направленные на исправление поведения в процессе коммуникации; <p><u>Упражнения в саморегуляции:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -упражнения, ориентированные на самоуспокоение и нервно-мышечную релаксацию; -упражнения, направленные на идеомоторную тренировку.

Подводя итоги, отмечаем, что в составе комплекса упражнений предназначенных для формирования социопрагматической компетенции можно выделить пять блоков, которые представлены различными типами и видами упражнений. Отметим также, что разработанный комплекс упражнений отражает попытку создания завершенной системы формирования знаний, навыков и умений, присущих названной компетенции у бакалавров-лингвистов в профессионально-ориентированной сфере деятельности.

Эффективность указанного комплекса упражнений необходимо было проверить опытным путём, чему и послужил следующий эксперимент.

2.4 Экспериментальная проверка эффективности методики формирования социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов

Апробация разработанной методики формирования социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов проводилась согласно теоретическим положениям, представленным в научно-методической литературе по технологии проведения эксперимента (Гурвич П. Б., 1980; Штульман Э. А., 1971). Данная работа осуществлялась с 2015 по 2018 учебные года в два этапа: предэкспериментальный и собственно-экспериментальный.

Предэкспериментальный этап был посвящен анализу литературы по проблематике обучения студентов-бакалавров лингвистического профиля иностранным языкам, в частности английскому, и вопросам формирования социомаркированных и, в большей степени, социопрагматической, компетенций в процессе обучения иностранному языку, а также были решены такие задачи, как:

- сформулировать гипотезу диссертационного исследования;
- определить цели и задачи экспериментального исследования;
- обосновать его структуру;
- разработать качественные и количественные критерии оценки;
- организовать и реализовать разведывательный эксперимент с последующей интерпретацией полученных данных.

Далее, во время проведения непосредственно экспериментально-опытного исследования, были решены такие задачи, как: организовать и реализовать экспериментально-опытное обучение; провести, описать и

интерпретировать результаты учебной деятельности бакалавров-лингвистов с точки зрения эффективности разработанной методики.

Предшествующий анализ педагогической, психологической, психолингвистической и лингвистической литературы позволил сформулировать гипотезу настоящего экспериментального исследования, отобрать содержания обучения и разработать авторский комплекс упражнений, нацеленный на формирование иноязычной социопрагматической компетенции.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что результативная организация процесса обучения, направленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции, предусматривает:

- отбор содержания обучения на основе комплексной тематически-ориентированной единицы – социопрагматического юнита, который включает социальные роли участников, их намерения, а также последовательные и параллельные векторы развертывания ситуаций общения, и сценарные решения;

- организацию учебного материала посредством преемственной последовательности социопрагматических модулей, содержащих следующие основные блоки: введение в тему, презентация текста и его социопрагматический анализ, лингвистический тренажёр, эмоциональный тьюнинг, социопрагматические этюды, ролевую игру проблемной направленности по теме, коллективный проект социопрагматического характера;

- овладение всеми компонентами социопрагматической компетенции посредством выполнения комплекса упражнений, представленного различными типами и видами упражнений, объединенных в пять блоков упражнений: знаниевый, лингвистический, прагматический, эмпатийно-рефлексивный и аналитико-корректирующий.

Задача эксперимента заключалась в определении эффективности разработанной методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции при обучении английскому языку бакалавров-лингвистов.

С целью решения поставленной задачи эксперимента был предложен следующий план экспериментальной части исследования:

1) *разведывательный эксперимент*, целью которого является уточнение и детализация гипотезы исследования, определение мотивации, потребностей и интересов бакалавров-лингвистов в овладении иноязычной социопрагматической компетенцией при изучении английского языка;

2) *экспериментально-опытное обучение*, включающее:

а) констатирующий срез, направленный на определение исходного уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов, позволяющий обосновать актуальность и необходимость создания методики формирования исследуемой компетенции;

б) экспериментально-опытное обучение, в ходе которого проводилось обучение бакалавров-лингвистов английскому языку в контрольных и экспериментальных группах, а также промежуточное тестирование для верификации выдвинутой гипотезы;

в) итоговый (или финальный) срез, на котором был определен уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции по завершению экспериментально-опытного обучения во всех группах.

Разведывательный эксперимент

Разведывательный эксперимент проходил на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в 2015-2016 учебном году. В эксперименте было задействовано четыре группы студентов, общей численностью 48 человека (две группы по 11 человек, одна группа 12 и одна группа 14 человек).

В ходе первого этапа экспериментального исследования были использованы *методы анкетирования, интервьюирования, наблюдения, тестирования, пробного обучения.*

Цель разведывательного эксперимента – уточнение некоторых положений гипотезы исследования.

В ходе разведывательного эксперимента, были реализованы следующие *задачи:*

-определить уровень мотивации бакалавров-лингвистов в совершенствовании их уровня владения английским языком;

-диагностировать социопрагматические потребности лингвистического и экстралингвистического характера, необходимые бакалаврам для успешного ведения общения на иностранном языке;

-выявить познавательные и профессионально-научные интересы бакалавров-бакалавров лингвистического профиля при изучении английского языка для уточнения содержания обучения, направленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции;

- в ходе пробного обучения апробировать результативность отдельных методов и приемов, выявить и исправить недостатки разработанного комплекса упражнений.

В рамках разведывательного обучения были выявлены уровень мотивации и познавательные интересы бакалавров-лингвистов, и определены социопрагматические трудности и потребности у студентов названной группы при изучении английского языка. Для реализации сказанного были использованы методы анкетирования и педагогического наблюдения.

Результаты данного исследования позволили сделать следующие выводы, важные для разработки методики формирования социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов:

1. Бакалавры-лингвисты обладают высокой мотивацией к изучению английского языка и совершенствованию иноязычных навыков и умений. Среди причин, мотивирующих их, названная группа респондентов назвали:

-желание получить достойную работу по окончании университета (91,3%);

-подтверждение и сдача международного экзамена на уровень владения иностранным языком C1 – C2 по общеевропейской шкале иноязычной коммуникативной компетенции (66,5%);

-дальнейшее обучение средствами иностранного языка (43,4%);

-чтение оригинальной литературы разных жанров, в том числе и в учебно-профессиональных целях (38,4%);

-непосредственное общение с иностранцами как в России, так и за рубежом, а также с помощью глобальной сети Интернет (21,7%);

-свободное пользование всеми видами информации на английском языке, доступной в сети Интернет (17,4%);

-туризм (13%);

-регулярный просмотр видео в учебно-познавательных целях, а также прослушивание аудио-подкастов профессиональной тематики (8,7%).

Полученные данные подтвердили предположение о том, что бакалавры-лингвисты заинтересованы в дальнейшем повышении уровня владения иностранным языком и считают его необходимым для достижения профессиональных и бытовых целей.

2. При анализе потребности студентов в формировании социопрагматической компетенции были выявлены следующие трудности, с которыми часто сталкиваются бакалавры-лингвисты в различных ситуациях иноязычного взаимодействия:

-затруднения в понимании шуток и распознавании скрытого смысла высказываний при непосредственном общении, а также при просмотре фильмов и чтении литературы (86,9%);

-недостаточное знание этикетных правил и норм поведения в различных ситуациях общения (56,5%);

-сложности с установлением социальных контактов, в частности, неумение вести светскую беседу (small talk), принятую в иноязычной культуре (82,6%);

-трудности, связанные с корректным выражением своего мнения и отношения к чему-либо в процессе общения, а также проявления гибкости и некатегоричности в суждениях (73,9%);

-трудности профессионального-ориентированного характера, такие как, например, выступления с докладом на студенческой конференции, написание заявок на стажировки, конкурсы и гранты (82,6%);

-сложности в самопрезентации и организации поведенческого контроля (78,2%);

-незнание невербальных средств и знаков, принятой в иноязычной культуре (69,5%);

-затруднения в общении по телефону, в том числе и при отправлении голосовых сообщений (60,8%).

Выявленные трудности могут быть сняты за счет формирования иноязычной социопрагматической компетенции, что подтверждает необходимость разработки соответствующей методики.

3. Интерес бакалавров-лингвистов к изучению английского языка сосредоточен в профессионально-ориентированной сфере общения. Из предложенных групп текстов наибольший интерес вызвали разнообразные аутентичные видео-тексты (93%), в том числе тексты видеоблогов, отражающие особенности поведения в различных ситуациях общения, и представляющие информацию о культурных различиях. Меньший интерес (12%) вызвали тексты публицистического стиля из современных газет и журналов.

4. Разведывательный эксперимент позволил определить наиболее эффективные приемы и методы формирования социопрагматической компетенции, учитывающие психолого-педагогические особенности бакалавров-лингвистов, таких как контактность, выразительность речи на родном языке, желание решать нестандартные задачи, а также активное привлечение воображения для их решения. Было установлено, что обучаемые предпочитают групповые формы работы, игровые и проектные задания, с энтузиазмом выполняют мини-исследования, и положительно относятся к самоанализу и групповой рефлексии. Полученные результаты позволили разработать комплекс упражнений для формирования исследуемой компетенции.

Таким образом, в рамках разведывательного эксперимента подтвердилась обоснованность и необходимость разработки методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов в процессе изучения ими английского языка. На основе собранных данных был отобран учебный материал и разработан комплекс упражнений, соответствующий интересам бакалавров-лингвистов и учитывающий специфику их обучения.

Экспериментально-опытное обучение

Экспериментальное обучение с целью проверки разработанного комплекса упражнений проводилось в течение двух лет на протяжении одного учебного семестра: с сентября по декабрь 2016, с февраля по июнь 2017, с сентября по декабрь 2017, с февраля по июнь 2018 года. Всего в экспериментальном обучении было задействовано 8 групп (4 экспериментальных (ЭГ) и 4 контрольных (КГ)) с общим количественным наполнением 93 человека.

Эксперимент проходил на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена г. Санкт-Петербурга. Обучение бакалавров-лингвистов с целью формирования социопрагматической

компетенции проводилось в ходе реализации дисциплины «Практический курс первого иностранного языка».

В соответствии с методическими требованиями к организации обучающего эксперимента были выделены изменяемые и постоянные характеристики эксперимента.

К постоянным характеристикам эксперимента относились:

-количество и длительность занятий, а именно по 72 часа аудиторной работы и внеаудиторной работы соответственно;

-контрольно-измерительные материалы для констатирующего, промежуточного и итогового срезов, оценивающих уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции;

-однородный уровень владения английским языком у участников эксперимента, который соответствовал уровню B2 (Upper-Intermediate) по общеевропейской шкале CERF.

К изменяемым характеристикам относились:

-особый методически-обоснованный отбор содержания обучения, направленный на формирование заявленной компетенции;

-социопрагматический модуль как единица организации учебного материала;

-авторский комплекс упражнений, включающий ролевые игры проблемной направленности;

-материалы обучения – в экспериментальных группах были использованы разработанные экспериментальные материалы, в контрольных группах обучение проводилось по учебным пособиям под издательством Cambridge University Press и Pearson. Longman в соответствии с принятой программой обучения английскому языку.

Реализация экспериментально-опытного обучения велась поэтапно: а) на первом этапе была проведена подготовительно-организационная работа, на втором этапе проходило непосредственно обучение бакалавров-лингвистов и

формирование у них иноязычной социопрагматической компетенции на основе ролевых игр проблемной направленности, на третьем этапе осуществлялся анализ полученных данных и интерпретация результатов эксперимента. Рассмотрим подробно содержание данных этапов.

На *первом этапе* выполнялась подготовительная и организационная работа, а именно была 1) обозначена последовательность обучения; 2) разработаны КИМ и критерии оценивания; 3) осуществлен отбор и комплектование групп обучаемых, участвующих в экспериментально-опытном обучении; 4) проведен констатирующий срез в экспериментальных и контрольных группах, определивший у бакалавров-лингвистов исходный уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции.

С целью выявления точных и надежных данных о качестве усвоения знаний, сформированности навыков и умений иноязычной социопрагматической компетенции были разработаны контрольно-измерительные материалы (КИМ), в основе которых лежит уровневый системный подход к оцениванию достижений учащихся (И.Я. Лернер, В.П. Беспалько и др.).

В соответствии с данным подходом были выделены три уровня сформированности социопрагматической компетенции – низкий, средний и высокий.

Низкий уровень сформированности социопрагматической компетенцией характеризуется степенью выраженности менее 55%:

-слабовыраженными знаниями социального этикета, не всегда корректное и адекватное ситуации использование формул речевого этикета – корректность не более 55%;

-допущение серьезных ошибок в выборе и реализации социально-обусловленных регистров общения – корректность не более 55%;

-частичное знание лингвистических средств, оказывающих прагматическое воздействие на собеседника – корректность 55% и меньше;

-допущение ошибок при оформлении высказывания на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях с целью оказания воздействия на собеседника и/или адекватной передачи чувств, мыслей, отношений на иностранном языке – корректность не более 55% от общего количества лингвистических средств, оказывающих воздействие;

-в малой степени сформированные умения интерпретировать имплицитный смысл высказываний в устной и письменной речи – корректность в интерпретации не более 55%;

-знание ограниченного количества стратегий и тактик общения, позволяющих добиться взаимопонимания во время общения и преодоления проблемных ситуаций - корректность менее 55%;

-недостаточное владение культурно-сообразными способами невербального поведения – нарушение норм культурно-сообразного поведения в 45% и более случаев;

-трудности в установлении социального контакта с собеседником, сложности в инициации беседы и, или поддержании беседы – сбои в коммуникации от 45% случаев;

-недостаточно сформированными умениями оценивать себя и свое речевое и неречевое поведение – корреляция с оценкой преподавателем/групповой оценкой менее 55%.

Пороговый уровень владения социопрагматической компетенцией характеризуется степенью выраженности от 56% до 75%:

-знание основных норм социального этикета, знание формул речевого этикета и способность использовать данные формулы, допуская незначительные ошибки – корректность от 56% до 75%;

-допущение незначительных ошибок в выборе и реализации социально-обусловленных регистров общения – корректность от 56% до 75%;

-знание основных языковых средств для оказания воздействия на собеседника и адекватной передачи чувств, мыслей, отношений на иностранном языке – корректность от 56% до 75% включительно;

-неустойчивое умение интерпретировать имплицитный смысл высказываний в устной и письменной речи и не всегда корректное выражение собственных мыслей в имплицитной форме – корректность в интерпретации и продукции от 56% до 75% включительно;

-допущение некоторого количества ошибок при оформлении высказывания на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях с целью оказания воздействия на собеседника и/или адекватной передачи чувств, мыслей, отношений на иностранном языке – корректность в интерпретации и продукции от 56% до 75% включительно;

-знание некоторого количества стратегий и тактик общения, позволяющих добиться взаимопонимания во время общения и преодоления проблемных ситуаций, однако редкое их использование в процессе общения – корректность использования стратегий и тактик общения от 56% до 75% включительно;

-достаточное владение знаниями о культурно-сообразных способах невербального поведения, однако допущение небольшого количества ошибок в собственном невербальном поведении – корректность в невербальном поведении от 56% до 75% включительно;

-умение устанавливать социальный контакт с собеседником, допуская незначительные ошибки в поведении от 25% до 44% включительно;

-не в полной мере сформированное умение оценивать себя и свое речевое и неречевое поведение, не всегда своевременное изменение поведения в зависимости от ситуации общения – корректность при самооценке и самокоррекции от от 56% до 75% включительно.

Высокий уровень социопрагматической компетенции характеризуется степенью выраженности от 76%:

-глубокими познаниями социального этикета, адекватное ситуации использование формул речевого этикета, а также корректный выбор и реализации социально-обусловленных регистров общения – корректность от 76% случаев;

-знание большого количества лингвистических и экстралингвистических средств, оказывающих прагматическое воздействие на собеседника – ошибочность менее 25%;

-корректное фонетическое и лексико-грамматическое оформление речи с целью оказания воздействия на собеседника и/или адекватной передачи чувств, мыслей, отношений на иностранном языке – правильность оформления собственной речи в более 76% случаев;

-развитое умение интерпретировать имплицитный смысл высказываний в устной и письменной речи, а также умение выражать собственные потребности в непрямой форме – корректность в интерпретации и продукции от 76%;

-знание различных стратегий и тактик общения, позволяющих добиться взаимопонимания во время общения и преодоления проблемных ситуаций, их эффективное использование в различных ситуациях общения – корректность использования в более 76% случаев;

-владение культурно-сообразными способами невербального поведения, в том числе и с целью оказания прагматического эффекта на собеседника – корректность использования в более 76% случаев;

-сформированное на досточно-высоком уровне умение устанавливать социальный контакт с собеседником в бытовых и профессиональных сферах общения – сбои в коммуникации менее 25%;

-развитое умение оценивать себя и свое речевое и неречевое поведение, умение реагировать на потребности и действия собеседника и вносить коррективы в собственное речевое и неречевое поведение – корректность при самооценивании и самокоррекции от 76%.

На основании уровневого подхода были разработаны содержание и критерии оценивания тестовых заданий. В структуру контрольно-измерительных материалов (КИМ) были включены задания, проверяющие понимание, запоминание и воспроизведение социопрагматических знаний; задания, требующие применения полученных знаний и усвоенных навыков в ситуации по образцу, и задания, требующие применения знаний, навыков и умений творчески в ситуации общения для решения определенной проблемы.

Задания, включенные в КИМ, были сформулированы для выполнения как в письменной, так и в устной форме.

В целях выявления знаний социолингвистического и прагмалингвистического характера обучаемым было предложено задание на анализ сценариев речевого взаимодействия и уместность речевого поведения в данных ситуациях общения; для проверки уровня сформированности прагмалингвистических навыков исследуемой компетенции – а) задание на интерпретацию имплицитного смысла высказываний; б) задание на декодирование лингвистических средств общения на изучаемом языке.

Уровень владения невербальными умениями проверялся через задания а) на интерпретацию невербальных средств коммуникации; б) на реализацию коммуникативного поведения в заданных условиях формального и неформального общения (ролевая игра).

Уровень владения прагматическими умениями, а также тактиками преодоления проблемных ситуаций и техниками общения, позволяющими оказать влияние на собеседника, определялся посредством выполнения задания на описание поведения в ситуации проблемного характера, а также при реализации коммуникативного поведения в ролевой игре.

Уровень сформированности эмпатийными умениями проверялся через задание на опознание чувств и эмоций в письменных высказываниях. Владение умениями рефлексии выявлялось путем анализа ответа испытуемых на вопросы, предусматривающие самоанализ результатов ролевой игры.

Навыки и умения самоконтроля и саморегуляции проверялись с помощью наблюдения за поведением обучающихся во время ролевых игр и анализа корректности избранной модели поведения.

Для большей объективности и стандартизации выполнения теста необходимо было соблюдение временных требований к выполнению теста, а именно:

- общее время тестирования не превышает 1,5 часов,
- на выполнение заданий в письменной форме отводилось в среднем от 2 до 7 минут на каждое задание.
- на выполнение заданий в устной форме было выделено в среднем от 5 до 10 минут.

Ответы испытуемых оценивались:

- а) по модели определения доли правильных ответов (результаты вычислений – $R1$);
- б) модели выстраивания оценочно-бальной шкалы на основе педагогического наблюдения (результаты вычислений – $R2$).

По модели определения доли правильных ответов результаты ответов на задания оцениваются дихотомически, то есть за каждый верный ответ / вариант корректного поведения / верной трактовки социопрагматического феномена – 1 балл, а за неверный ответ или за пропуск – 0 баллов. Итоговая оценка результативности $R1$ вычисляется по формуле:

$$R1 = \frac{\sum_{i=1}^k Ri}{n},$$

где R_i – правильный ответ на i -е задание; k – количество верных ответов из n предложенных ($k \leq n$) [Пермяков О.Е., Минькова С.В., 2010, с. 84].

Задания, требующие практической реализации навыков и умений социопрагматической компетенции оцениваются в баллах от 0 до 1, на основе педагогического наблюдения и анализа, где 0 – навык или умение не демонстрируется; 0,55 – навык или умение слабо выражены, демонстрируется

эпизодически; 0,75 – навык или умение проявляется с достаточной регулярностью; 1 – навык или умение демонстрируется постоянно. Кроме того, для получения точных и объективных данных о сформированности каждого компонента социопрагматической компетенции оценивание велось с учетом коэффициентов $K(n)$. Где $K(n)$ – один из следующих коэффициентов уровня сформированности социопрагматической компетенции.

Таблица № 19
«Коэффициенты измерения уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции»

Условные обозначения	Название коэффициента
К-1	Коэффициент уровня сформированности когнитивно-сознательного компонента иноязычной социопрагматической компетенции
К-2	Коэффициент уровня сформированности прагматико-коммуникативного компонента иноязычной социопрагматической компетенции
К-3	Коэффициент уровня сформированности социально-фреймового компонента иноязычной социопрагматической компетенции
К-4	Коэффициент уровня сформированности сценарно-поведенческого компонента иноязычной социопрагматической компетенции
К-5	Коэффициент уровня сформированности эмпатийно-медиаторного компонента иноязычной социопрагматической компетенции
К-6	Коэффициент уровня сформированности аналитико-рефлексивного компонента иноязычной социопрагматической компетенции

С целью оптимизации дальнейших расчетов по итогу педагогического наблюдения рассчитывался средний коэффициент уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции – $R2$. $R2$ вычислялся по формуле среднего арифметического – путем сложения показателей всех коэффициентов и деления данной суммы на общее количество коэффициентов:

$$R2 = \frac{\sum_{n=1}^6 Kn}{6}$$

Итоговый расчет уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции – SPC – осуществлялся с учетом оценок полученных как по модели определения доли правильных ответов ($R1$), так и оценок полученных в результате метода наблюдения ($R2$), по формуле среднего арифметического:

$$SPC = \sum_{i=1}^2 Ri$$

Для определения уровня подготовки обучающихся по результатам тестирования требовалось перевести интегральную оценку в качественную оценку, соответствующему уровню сформированности иноязычной социопрагматической компетенции на основании таксономии образовательных результатов. Данная шкала оценки представлена в таблице ниже:

Таблица 20
Универсальная шкала оценивания уровня сформированности социопрагматической компетенции.

Значение <i>SPC</i>	Численное значение коэффициента усвоения	Предлагаемая качественная оценка уровня сформированности социопрагматической компетенции
0,76 ... 1,00	>0,75	Высокий уровень
0,56 ... 0,75	>0,55	Пороговый уровень
0,35 ... 0,55	≥ 0,35	Низкий уровень
менее 0,35	< 0,35	Компетенция не сформирована

Подробные критерии оценивания заданий и расчеты в экспериментальных и контрольных группах представлены в Приложении № 5.

В ходе первого этапа экспериментального обучения был проведен констатирующий срез во всех группах: и в экспериментальных, и в контрольных. Данный срез фиксировал у бакалавров-лингвистов объем знаний, навыков и умений, входящих в состав иноязычной социопрагматической компетенции. Полученные данные свидетельствуют о сравнительно-одинаковом исходном уровне сформированности иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов в контрольных и экспериментальных группах и представлены в следующей таблице:

Таблица 21

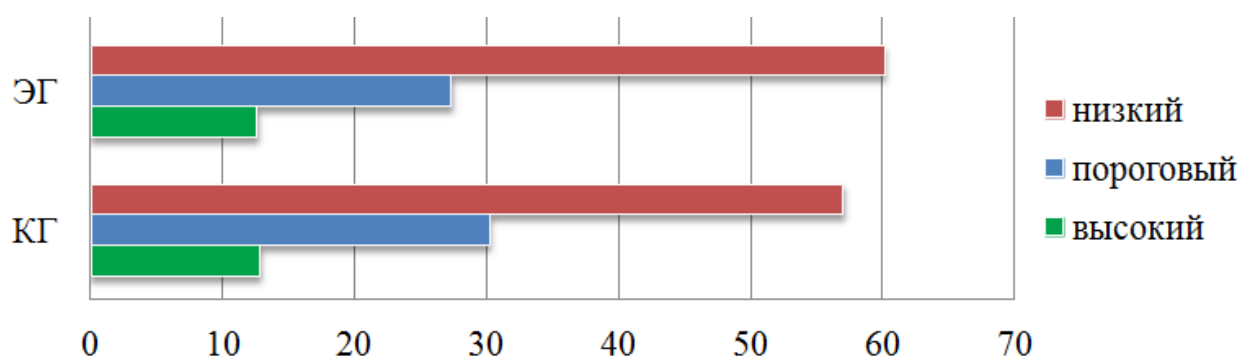
Исходный уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов

Группы	Уровень сформированности			Группы	Уровень сформированности		
	низкий (в %)	пороговый (в %)	высокий (в %)		низкий (в %)	пороговый (в %)	высокий (в %)
ЭГ-1	66,7	25	8,3	КГ-1	63,6	27,3	9,1
ЭГ-2	70,0	20,0	10,0	КГ-2	58,3	25,0	16,7
ЭГ-3	50,0	33,3	16,7	КГ-3	60,0	30,0	10,0
ЭГ-4	53,8	30,8	15,4	КГ-4	46,1	38,5	15,4
Средний	60,1	27,3	12,6	Средний	57,0	30,2	12,8

Полученные результаты уровня сформированности исследуемой компетенции наглядно представлены на Диаграмме 1.

Диаграмма 1.

Исходный уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов в контрольной и экспериментальной группах



Таким образом, в результате проведения констатирующего среза был зафиксирован исходный сравнительно одинаковый, преимущественно низкий уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции у большинства студентов в обеих группах.

Полученные данные также дополнительно свидетельствуют о необходимости образовательной деятельности, направленной на формирование исследуемой компетенции. Данному вопросу был посвящен *второй этап*.

В рамках экспериментального обучения апробировался авторский комплекс упражнений, направленный на формирование исследуемой

компетенции. По ходу обучения велось педагогическое наблюдение за обучаемыми, осуществлялся тщательный анализ их учебной и познавательной деятельности на занятиях. Данные наблюдения показали высокий интерес и мотивацию бакалавров-лингвистов к овладению иноязычной социопрагматической компетенцией на английском языке и использованию ролевых игр проблемной направленности в качестве средства обучения. В контрольных группах обучение проводилось без внедрения авторского комплекса упражнений, по учебным пособиям, предусмотренным программой обучения.

Для верификации получаемых данных на основе наблюдения и анализа в середине срока обучения был проведен промежуточный срез в контрольных и экспериментальных группах. Содержательная часть КИМ для промежуточного среза состояла из заданий и упражнений, аналогичных заданиям и упражнениям в констатирующем срезе.

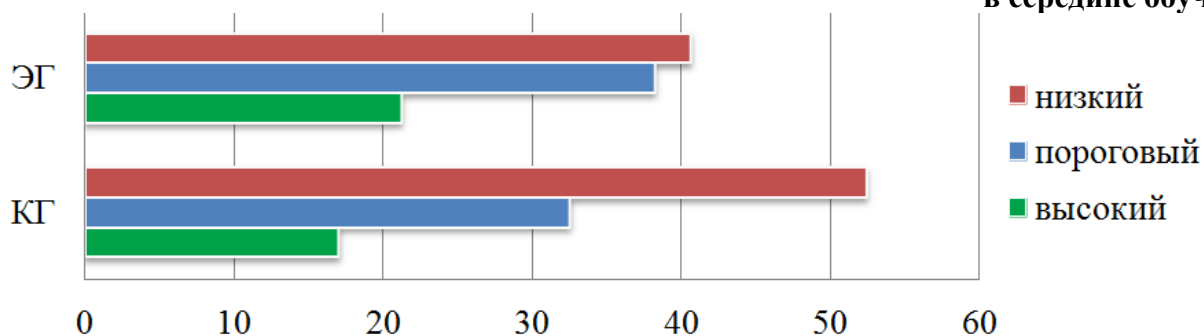
Продемонстрируем полученные результаты промежуточного среза во всех группах в таблице:

Таблица № 22. Уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции, выявленный в ходе экспериментально-опытного обучения

Группы	Уровень сформированности			Группы	Уровень сформированности		
	низкий (в %)	пороговый (в %)	высокий (в %)		низкий (в %)	пороговый (в %)	высокий (в %)
ЭГ-1	50,0	33,3	16,7	КГ-1	63,6	18,2	18,2
ЭГ-2	40,0	40,0	20,0	КГ-2	50,0	33,3	16,7
ЭГ-3	41,7	33,3	25,0	КГ-3	50,0	40,0	10,0
ЭГ-4	30,8	46,2	23,0	КГ-4	46,1	38,5	23,1
Средний	40,6	38,2	21,2	Средний	52,4	32,5	17,0

И представим сравнительную диаграмму (см. диаграмму 2), демонстрирующую динамику процесса формирования иноязычной социопрагматической компетенции в экспериментальных и контрольных группах по результатам промежуточного среза.

Диаграмма 2
Динамика уровня сформированности социопрагматической компетенции, полученная в середине обучения



На основе проведенного промежуточного тестирования удалось установить, что процесс формирования исследуемой компетенции более результативен в экспериментальных группах, где обучение велось по разработанной методике, чем в контрольных группах обучаемых, где осуществлялось обучение в условиях традиционной методики.

По завершению экспериментально-опытного обучения был проведен финальный, итоговый срез. Его задания и критерии оценки были аналогичны заданиям констатирующего и промежуточного среза.

Показатели сформированности иноязычной социопрагматической компетенции в контрольных и экспериментальных группах, полученные по результатам итогового среза, представлены в следующей таблице.

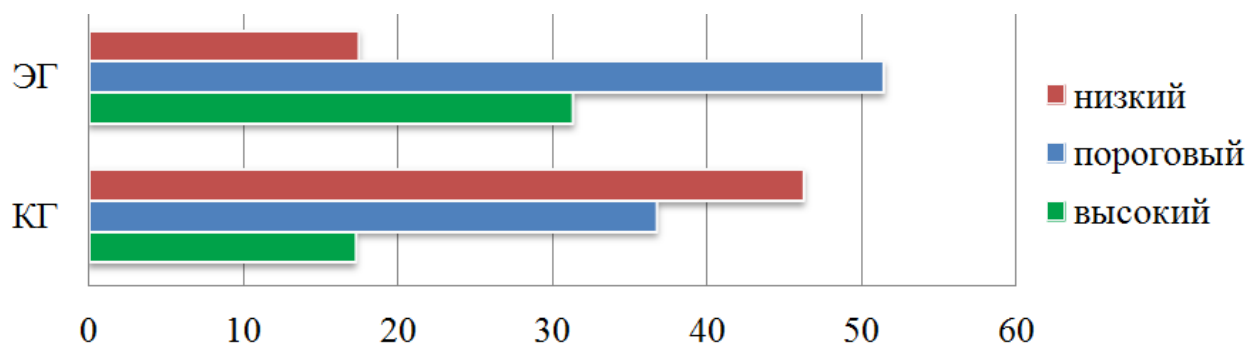
Таблица № 23
Уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции после проведенного экспериментально-опытного обучения

Группы	Уровень сформированности			Группы	Уровень сформированности		
	низкий (в %)	пороговый (в %)	высокий (в %)		низкий (в %)	пороговый (в %)	высокий (в %)
ЭГ-1	25,0	41,7	33,3	КГ-1	54,5	27,3	18,2
ЭГ-2	20,0	60,0	20,0	КГ-2	41,7	33,3	25,0
ЭГ-3	16,7	50,0	33,3	КГ-3	50,0	40,0	10,0
ЭГ-4	7,7	53,8	38,5	КГ-4	38,5	46,2	15,4
Средний	17,4	51,4	31,2	Средний	46,2	36,7	17,2

На диаграмме №3 наглядно представлено соотношение средних показателей уровня сформированности иноязычной социопрагматической

компетенции в контрольных и экспериментальных группах по результатам итогового среза.

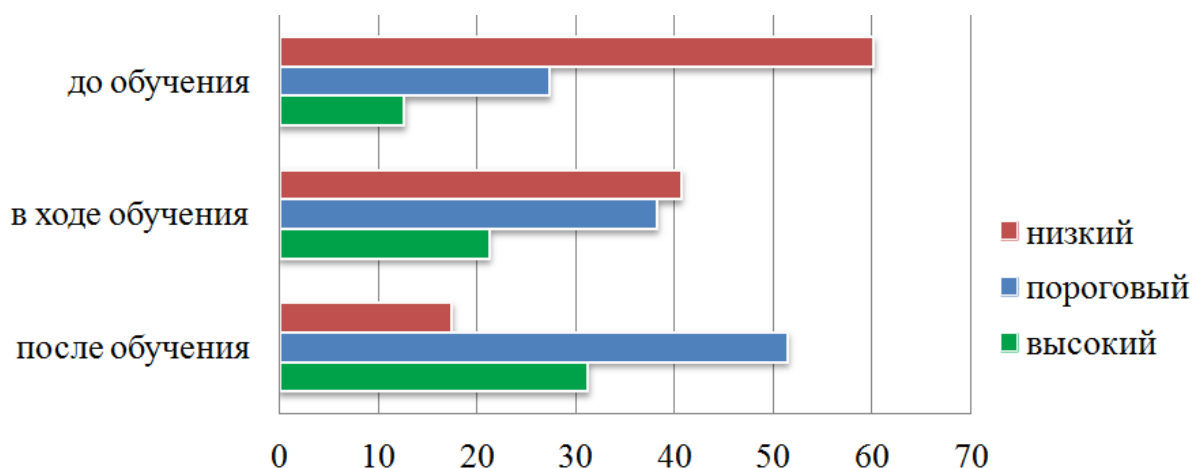
Диаграмма 3
Уровень сформированности иноязычной социопрагматической компетенции после проведенного экспериментально-опытного обучения



В процессе обучения в экспериментальных группах была зафиксирована устойчивая положительная динамика повышения показателей уровня сформированности социопрагматической компетенции, а именно – постепенное, но значительное снижение количества студентов с низким уровнем сформированности исследуемой компетенции и увеличение количества студентов с пороговым и высоким уровнем сформированности названной компетенции.

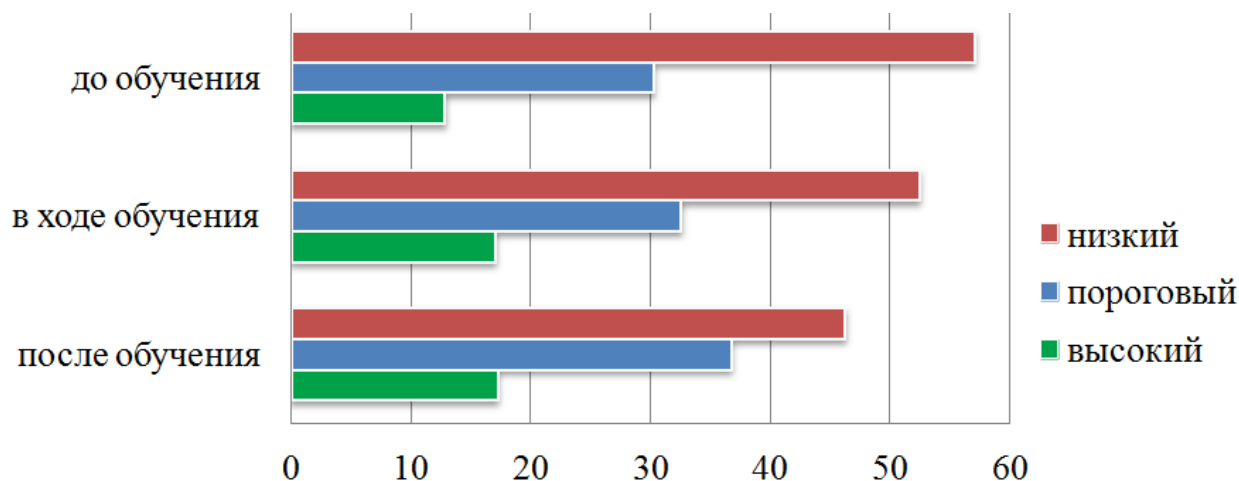
Данные количественные изменения в процентном соотношении в экспериментальных группах показаны на диаграмме №4.

Диаграмма 4
Сравнительные данные об изменении уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции в экспериментальных группах



В контрольных группах была диагностирована слабая динамика изменения показателей уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции, что представлено на диаграмме №5.

Диаграмма 5
Сравнительные данные об изменении уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции в контрольных группах



Подводя итог результатов, полученных при проведении настоящего эксперимента, отметим, что бакалавры-лингвисты, обучавшиеся в *экспериментальных группах* с использованием разработанной методики, продемонстрировали следующие результаты:

а) существенно снизилось, – на 42,7 %, количество студентов с низким уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции;

б) на 24,1% увеличилось количество обучающихся с пороговым уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции;

в) на 18,6% увеличилось количество бакалавров-лингвистов с высоким уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции.

В количественном отношении результаты формирования иноязычной социопрагматической компетенции у студенты, обучавшихся в *контрольных группах*, таковы:

а) незначительно сократилось – на 10,8% количество бакалавров-лингвистов с низким уровнем сформированности социопрагматической компетенции;

б) количество обучающихся с пороговым уровнем сформированности социопрагматической компетенции возросло всего на 6,5%;

в) количество студентов с высоким уровнем сформированности социопрагматической компетенции увеличилось лишь на 4,4%.

Проведенный эксперимент и его результаты позволяют свидетельствовать, что методика формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности является более эффективной, нежели традиционная методика.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментального обучения были решены основные задачи экспериментально-опытного обучения подтверждена рабочая гипотеза исследования, нашли подтверждение разработанные и описанные в настоящей работе теоретические и практические положения методики обучения, направленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности.

Выводы по главе 2

В результате предпринятого исследования была разработана и апробирована методика формирования иноязычной социопрагматической компетенции у студентов-бакалавров лингвистического профиля.

1. Рассмотрев ряд теоретических положений по вопросам содержания обучения, были выделены следующие компоненты *предметного аспекта*: сферы общения, темы общения, ситуации общения, фреймы общения, социокультурные роли, коммуникативные цели и намерения, обобщенные мини-сценарии, коммуникативные приемы и тактики общения, социопрагматические знания, лингвистический материал, экстралингвистический материал, максимы общения; а также компоненты *процессуального аспекта*: социопрагматические навыки, социопрагматические умения, социопрагматические способности.

2. Отбор компонентов содержания обучения выполнен на основе общеметодических принципов и дополнительных принципов, отвечающих специфике исследуемой компетенции. В целях отбора функционального и профессионально-направленного содержания обучения, была разработана особая макроединица – социопрагматическая сеть, обладающая системностью, кумулятивностью и преемственностью. Её использование позволяет оптимизировать отбор компонентов содержания обучения. Социопрагматическая сеть строится согласно тематике развертывания ситуации общения и позволяет точно и последовательно отобрать прагматически-значимые и ценные для разрабатываемой методики компоненты содержания обучения.

3. Предложена авторская единица организации отобранного содержания обучения – социопрагматический обучающий модуль, представляющий собой упорядоченный методический конструкт, организованный по тематическому принципу, включающий пять самостоятельных блоков, характеризующихся

собственным содержанием и структурой. Компоненты обучающего модуля: введение в тему, обучающий блок по ситуациям общения (представлен прагмалингвистическим тренажером, эмоционально-кинетическим тренажером и социопрагматической имплементацией), ролевая игра проблемной направленности, коллективный проект социопрагматического характера направленности, а также блок рефлексии и самоконтроля.

4. Разработанный комплекс упражнений представлен различными типами и видами упражнений, обеспечивающих соотношение каждой единицы обучающего материала с деятельностью обучающихся по ее усвоению. Предложенный комплекс упражнений включает основные традиционно-выделяемые типы упражнений – языковые, условно-речевые и речевые; и авторские типы и виды упражнений, способствующие более эффективному формированию знаний, навыков и умений, входящих в состав иноязычной социопрагматической компетенции. Упражнения объединены в особые блоки упражнений, направленные на формирование социопрагматической компетенции: 1) когнитивно-ориентированный, в который включены упражнения, рассчитанные на формирование социопрагматических знаний бакалавров-лингвистов; 2) лингвистический, направленные на совершенствование языковых навыков и умений, связанных с оперированием адекватным ситуации фонетическим, лексическим и грамматическим материалом; 3) прагматический, представленный упражнениями, направленными на овладение различными средствами воздействия, выраженными с помощью прагмаинформации и невербальных средств общения; 4) эмпатийно-рефлексивный блок упражнений на развитие необходимых эмотивных, эмпатийных, рефлексивных умений и т.д.; 5) аналитико-корректирующий блок упражнений, направленных на овладение различными стратегическими умениями, навыками и умениями самоконтроля и саморегуляции и т.д.

5. С целью подтверждения или опровержения эффективности разработанной методики были организованы разведывательный эксперимент и экспериментальное обучение на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Результатом предпринятого разведывательного эксперимента стало уточнение и дополнение гипотезы исследования, выявление наиболее значимых положений разрабатываемой методики формирования социопрагматической компетенции, а также были выделены три уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции – низкий, пороговый и высокий.

В рамках экспериментального обучения в экспериментальных группах апробировался авторский комплекс упражнений, направленный на формирование исследуемой компетенции. Бакалавры-лингвисты, обучавшиеся в *экспериментальных группах* с использованием авторской технологии, обнаружили следующие результаты:

а) значительно сократилось, на 42,7 %, количество обучающихся с низким уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции сократилось;

б) на 24,1% возросло количество обучающихся с пороговым уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции;

в) на 18,6% увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции.

Студенты, обучавшиеся в *контрольных группах*, показали следующие результаты:

а) незначительно сократилось, на 10,8%, число обучающихся с низким уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции;

б) на 6,5% возросло количество обучающихся с пороговым уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции;

в) на 4,4% увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем сформированности иноязычной социопрагматической компетенции.

В результате обучения в экспериментальных группах была отмечена высокая динамика изменения уровня сформированности иноязычной социопрагматической компетенции в сравнении с динамикой в контрольных группах, что позволило подтвердить эффективность разработанной методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности.

Таким образом, основные теоретические и практические положения образовательной деятельности, направленной на формирование иноязычной социопрагматической компетенции на основе ролевых игр проблемной направленности, нашли подтверждение в ходе опытно-экспериментального обучения.

Заключение

В настоящем диссертационном исследовании научно обоснованы теоретические положения, раскрывающие специфику формирования иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности. Необходимость такого исследования связана с повышающимися требованиями к специалистам лингвистического профиля и качеству ведения ими общения на иностранном языке, в частности грамотное и корректное речевое поведение как с лингвистической, так и с социальной и культурной точек зрения, понимание не только вербально выраженной информации, но и информации, передаваемой невербальными средствами общения, учет чувств, эмоций и стояний партнера по коммуникации, способность переключать регистры общения и выбирать модель поведения, адекватную социальным и культурным условиям общения, понимание скрытых смыслов, иронии, намеков, шуток и адекватное на них реагирование, способность оказывать воздействие на партнера по коммуникации с целью реализации эффективной интеракции.

Данное диссертационное исследование включает изучение особенностей обучения бакалавров-лингвистов и учета данных особенностей для эффективного формирования всех компонентов иноязычной социопрагматической компетенции.

В качестве оптимального средства обучения выбраны ролевые игры проблемной направленности, обеспечивающие высокую личностную и эмоциональную вовлеченность бакалавров-лингвистов и способствующие развитию сложных коммуникативных умений и усвоению наиболее эффективных моделей поведения.

В ходе исследования установлено, что:

1) иноязычная социопрагматическая компетенция является одной из самостоятельных социомаркированных компетенций, входит в состав

социокультурной компетенции и является необходимой для реализации эффективного общения на иностранном языке;

2) иноязычная социопрагматическая компетенция направлена на формирование способности участвовать в межкультурных коммуникативных отношениях, адекватно ориентируясь в социокультурной ситуации и эмоционально-оценочном подтексте коммуникации, а также управлять ситуацией общения посредством использования прагматически-оправданных коммуникативных средств, оказывая планируемое воздействие на собеседника с целью достижения индивидуально-значимых результатов в развивающемся социальном контексте;

3) содержание компонентов структуры иноязычной социопрагматической компетенции представлено шестью компонентами, а именно: когнитивно-сознательный, прагматико-коммуникативный, социально-фреймовый, сценарно-поведенческий, эмпатийно-медиаторный, аналитико-рефлексивный компоненты, описанные через соответствующие им комплексы знаний, навыков и умений;

5) эффективным средством формирования иноязычной социопрагматической компетенции выступает ролевая игра проблемной направленности, которая представляет собой средство обучения, предусматривающее выбор и реализацию модели поведения в спроектированной профессионально-ориентированной ситуации общения согласно предлагаемому сюжету, ролевым установкам и фреймовым предписаниям; предполагающее демонстрацию различных вариантов решения данной проблемы и возможных последствий принятых решений; обеспечивающее применение поведенческих паттернов в моноситуационных и полиситуационных социопрагматических сценариях;

б) макроединицей отбора содержания обучения, направленного на формирование иноязычной социопрагматической компетенции, является социопрагматическая сеть, которая представляет собой упорядоченную

последовательность компонентов содержания обучения с их преемственным развертыванием;

7) социопрагматический модуль является наиболее эффективным способом организации учебного материала и включает пять компонентов: 1) введение в тему, 2) обучающий блок с опорой на ситуации общения (представлен прагмалингвистическим тренажером, эмоционально-кинетическим тренажером и социопрагматической имплементацией), 3) ролевая игра проблемной направленности, 4) коллективный проект социопрагматического характера, 5) блок саморефлексии и самоконтроля;

8) комплекс упражнений по формированию иноязычной социопрагматической компетенции соответствует системной последовательности этапов работы по овладению материалом и включает пять блоков упражнений: 1) когнитивно-ориентированный, 2) лингвистический, 3) прагматический, 4) эмпатийно-рефлексивный, 5) аналитико-корректирующий;

Экспериментальное исследование подтвердило эффективность разработанной авторской методики по формированию иноязычной социопрагматической компетенции у бакалавров-лингвистов на основе ролевых игр проблемной направленности.

Полагаем, что настоящее исследование вносит посильный вклад в деятельность по оптимизации лингвистического образования. Полученные в ходе исследования теоретические и практические результаты позволяют обозначить перспективы в сфере проектирования и реализации методики формирования иноязычной социопрагматической компетенции у студентов-бакалавров лингвистических направлений подготовки средствами иностранного языка на основе ролевых игр проблемной направленности.

Перспективы данного диссертационного исследования состоят в возможности формирования и совершенствования процесса овладения иноязычной социопрагматической компетенцией у студентов других направлений подготовки и на других иностранных языках, а также

использования ролевых игр проблемной направленности в качестве эффективного средства формирования других социомаркированных компетенций.

Материалы настоящего исследования могут быть применены при разработке основных и дополнительных учебных курсов по английскому языку в вузе, составлении методических рекомендаций по использованию ролевых игр проблемной направленности для обучения иностранному языку. Положения разработанной методики могут быть также использованы в курсе «Методика обучения иностранному языку» в вузе.

Список использованной литературы

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) //СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. АИ Герцена. – 2007.

2. Аитов В. Ф. Об уровнях проблемности обучающихся заданий при овладении иностранным языком на неязыковых факультетах педвузов //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2006. – Т. 7. – №. 17.

3. Акимова Н. В Роль элективных курсов, построенных на основе ролевой игры проблемной направленности, в профессиональной ориентации старшеклассников / Н. В. Акимова // Языковой дискурс в социальной практике. – 2009. – С. 3-6.

4. Александрова О. М. Лингвистические и экстралингвистические навыки и умения студентов-бакалавров как фактор развития их иноязычной социопрагматической компетенции // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – № 6. – С. 3075.

5. Александрова О. М. Иноязычная социопрагматическая компетенция в ряду социомаркированных компетенций // Вопросы педагогики. – 2022. – № 4-1. – С. 15-23.

6. Александрова О.М. Креативная мастерская как эффективная форма реализации ролевых игр проблемной направленности // Педагогика современности. – 2022. – Выпуск 1.

7. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. – 2003.

8. Ананьев Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика обучаемости (К постановке вопроса) //Человек и образование. – 2008. – №. 1. – С. 45-53.

9. Азимов Щ. Азимов ЭГ, Щукин АН Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) //М.: ИКАР. – 2009.;

10. Арутюнова Н. Д. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия; Издание 2-е доп // Москва. - 2002. - 709 с.
11. Архипова Е.В. Тренинговые технологии и тренажеры в интерактивном обучении русскому родному языку // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе. Рязань, 2016. С. 193-198.
12. Баграмова Н. В. Методика обучения иностранным языкам в свете теории глобализации образования //Иностранные языки и технологии обучения в XXI веке. – 2001. – С. 6-12.
13. Базина Н. В. Социальная компетенция специалистов международных в структуре иноязычной коммуникативной компетенции // Мир науки. 2017. № 6. С. 3.
14. Баркинхоева, 2015 Импликатуры, имеющие форму фразеологических единиц // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №3-2 С.196-198.
15. Батурина, Ю. В. Формирование аргументативных стратегий у магистрантов-психологов с использованием сетевых компьютерных технологий (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Батурина Юлия Всеволодовна. – Санкт-Петербург, 2015. – 274с.
16. Бекбулатова А.М., Куликова Т.И. Развитие коммуникативной компетентности студентов в системе высшего профессионального образования // Инновационная наука. 2015. №5-3 С.166-169.
17. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Под общ. ред. М.С. Мацковского. М.: Прогресс, 1988. 312 с.
18. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. - М.: Просвещение, 2007
19. Бобрикова О. С. Формирование социолингвистической компетенции будущих переводчиков : дис. – АВТОРЕФЕРАТ диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Тула, 2014.

20. Богданова П. Б. Анатолий Васильев: методология, этюд. Экскурс в 1970-е //Театрон. Научный альманах Санкт-Петербургской академии театрального искусства. – 2008. – №. 2. – С. 29-37.
21. Борзова Е. В. Принципы обучения иностранным языкам в теории методики и в подготовке будущих учителей //Преподаватель XXI век. – 2018. – №. 1-1. – С. 132-138.
22. Бурмакина Л. Ролевые игры на уроках английского языка. – Litres, 2022.
23. Верещагин Е.М., Костомаров ВТ. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.— М., 1973; 4-е изд.,— 1990.
24. Вишленкова, С. Г. Использование ролевых игр проблемной направленности в профессиональной подготовке учителя иностранного языка / С. Г. Вишленкова // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции, Саранск, 14–15 ноября 2018 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2018. – С. 93-99.
25. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2005.
26. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебное пособие. – Высшая школа, 1982.
27. Гетманская А. В. Об особенностях межкультурной коммуникации в контексте полилога культур //Перевод. Язык. Культура. – 2014. – С. 108-114.
28. Гетманская М. К., Гетманская А. В. Эффективно ли использовать сценарий при обучении иностранному языку? //Казанский педагогический журнал. – 2020. – №. 1 (138). – С. 116-121.
29. Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – Русский язык, 1993.

30. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М, 1985. – С. 217–237.
31. Грузинская И.А. Упражнения в V, VI, VII и VIII классах средней школы. // ИЯШ. - 1940. -№ 3 - С.16-25.
32. Гузикова, В. В. Ролевые игры проблемной направленности как способ моделирования реальной ситуации общения при обучении иностранному языку в высшей школе / В. В. Гузикова // Правоохранительные органы: теория и практика. – 2022. – № 2(43). – С. 184-187.
33. Гулевич О.М. Структурно-содержательная модель социопрагматической компетенции студентов-филологов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб. – 2016. – № 180. – С. 58-63.
34. Гулевич О.М. Ролевые игры проблемной направленности с элементами театра спонтанности как эффективное средство обучения студентов-филологов иностранному языку // Научное мнение. – СПб. – 2017. – № 7-8. – С. 132-135.
35. Гулевич О.М. Психолого-педагогические условия обучения английскому языку студентов-филологов // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2016. – № 13-4. – С. 94-97.
36. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков:(Спецкурс). – Изд-во Владимирского гос. пед. ин-та, 1980.
37. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник БГУ. 2012. №1-1 С.18-21.
38. Дорджиева Е.В.- Прагматический эффект общих вопросов с прямым порядком слов в английском языке. - НОО "Профессиональная наука". - 2016. - С. 29-31
39. Дорохов Р.С. Формирование прагматической компетенции студента/переводчика // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №3. – С. 140-143
40. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции //Studia Linguistica (Санкт-Петербург). – 1999. – №. VIII. – С. 274-281.

41. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Спб., 2005. 352 с.
42. Елисеева, С. В. Ролевая игра проблемной направленности в обучении курсантов иностранному языку в неязыковом вузе / С. В. Елисеева // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе : материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием, Рязань, 19 мая 2016 года. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2016. – С. 220-224.
43. Жарких Н.Г. Особенности коммуникативной компетентности студентов с разными типами реакций в ситуациях фрустрации: автореф. канд. психол. наук / Жарких Наталья Григорьевна. – Москва, 2010. – 20 с.
44. Заботкина, В. И. Слово и смысл; Российский государственный гуманитарный университет. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2014. – 431 с.
45. Загорулько, Р.В. Педагогические системы и технологии: практический аспект / Р.В. Загорулько, Н.А. Ракова, Л.И. Шевцова. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 193 с.
46. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. №4 С.23-30.
47. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2 С.7-14.
48. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с.
49. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. - 2012. -№ 6. - С. 2-10.
50. Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учебное пособие. – Высш. шк, 1979.
51. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.

52. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранным языкам. – Педагогика, 1975. – 152 с.
53. Кейт Фокс, Наблюдая за англичанами: скрытые правила поведения: [пер. с англ.] / Кейт Фокс. - Москва : РИПОЛ классик, 2008. – 430 с.
54. Киньябузова Л. А. Предмет изучения социопрагматики //Наука и современность. – 2010. – №. 3-2. – С. 279-283.
55. Климова О.В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. №13 (146) С.60-65.
56. Кожухова И. В. Импликатуры и пресуппозиции в модели интегрированной прагматики О. Дюкро //Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №. 1 (292). – С. 218-222.
57. Козлов, С. В. Обучение иноязычной лексике учащихся старших классов на основе ролевых игр проблемной направленности / С. В. Козлов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 1. – № 3. – С. 229-233.
58. Комарова Ю.А. Основы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка: Монография. – Санкт-Петербург, Изд-во «Стратегия будущего», 2008. – 163 с.
59. Комарова Ю.А., Гулевич О.М. Использование прагмалингвистического тренажера для формирования иноязычной социопрагматической компетенции у студентов-филологов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград. – 2018. – № 4 (127). – С. 8-12.
60. Комарова Ю.А., Гулевич О.М. О важности формирования социомаркированных компетенций в процессе обучения иностранным языкам в вузе // Научная дискуссия: инновации в современном мире. – 2015. – № 10 (41). – С. 70-74.
61. Короленко И. А. К вопросу о возможности обучения социопрагматике иностранного языка //Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2019. – №. 2. – С. 322-326.

62. Кочетова В. А. Прагматические особенности инверсии в современном английском языке //Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №. 6. – С. 525
63. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с. ил. — (Серия «Мастера психологии»).
64. Крашенинникова, Н. Н. Дифференцированное формирование учебно-исследовательской компетенции у магистрантов технических вузов средствами английского языка: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Крашенинникова Наталья Николаевна. – Санкт-Петербург, 2015. – 204 с.
65. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной: автореф. дис. . д-ра филол. наук. М., 2000. – 68 с.
66. Кривых С.В. Средства дидактического сопровождения медиаобразования обучающихся // Академия профессионального образования. 2017. № 7 (61). С. 3-13.
67. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. М., 1986.
68. Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений //Иностранные языки в школе. – 2006. – №. 4. – С. 112-112.
69. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено: пер с нем / Г. Лейтц. М.: Когито-Центр, 2007. 380 с.
70. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.— Воронеж, 2001.
71. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
72. Ломакина О. Е., Маргус Т. И. Теоретическая модель понятия «Иноязычная социолингвистическая компетенция» // Вестник ТГУ. 2006. №4 С.476-481.

73. Майкова О. И. Гуманитарный стиль мышления: недостаток или преимущество при изучении точных наук // Образование и наука . 2007. №5. – С. 22-33

74. Манухина Ю. В. К вопросу о формировании социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета в английском языке с опорой на французский язык // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2016. – №. 2 (741). – С. 153-163.

75. Масандилова И.Л. Интерактивное обучение в формировании ценностного отношения к художественному миру произведения // Педагогика искусства. – 2013. – № 3. С. 80-87.

76. Матвеева, Н. В. Классификация ролевых игр на занятиях по иностранному языку в свете лингвокогнитивистики / Н. В. Матвеева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 4(36). – С. 118-125.

77. Матюшкин А. М. и др. / Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее / А. М. Матюшкин, А. А. Матюшкина, И. А. Зимняя [и др.]. Том Книга 1. – Нижневартовск : Нижневартовский государственный университет, 2010. – 310 с.

78. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. №11 С.57-61.

79. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности // Язык и культура. 2012. №1 (17) С.109-119.

80. Миролюбов А. А. и др. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность // Обнинск: Титул. – 2010. – С. 330.

81. Молохина, Г.А. Возрастные и гендерные особенности стиля мышления студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Г.А. Молохина. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2010. – 24 с.

82. Морено, З. Т. Обзор психодраматических техник // Психодрама и совр. психотерапия. – 2003. – № 2-3. – С. 4-15

83. Морено З. Т. Психодрама: ролевая теория и концепция социального атома // Эволюция психотерапии. М.: Класс. 1998. Т. 3. С. 256-279.

84. Морено Я.Л. Психодрама / Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – 2-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2008. – 496с.
85. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений – 2-е изд., испр. и доп. – М.: «Академия», 2006. – 304с.
86. Мусаелян И. Ф. Комплекс упражнений, направленных на формирование языковой компетенции //Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2014. – №. 2 (14). – С. 74-78.
87. Нестерюк Ю. В. Импликатура как часть коммуникативной стратегии / Ю. В. Нестерюк // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (8 февраля 2013 г.). Ч. 1. – Екатеринбург : УрФУ, 2013. – С. 122-128.
88. Овчинникова М. Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся средней общеобразовательной школы (английский язык, филологический профиль): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Улан-Удэ, 2008. — 206 с.
89. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
90. Павлова А. В., Голощапова М. В. О некоторых аспектах обучения прагматическим знаниям //Обучение иностранному языку: современность и перспективы. – 2019. – С. 329-333.
91. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие / Панфилова А. П. – СПб.: ИВЭСЭП, 2003 – 526 с.
92. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение /А.П. Панфилова. – М. : Изд. центр «Академия», 2012. – 192 с.
93. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – " Русский язык", 1989.
94. Пермяков О. Е., Менькова С. В. Диагностика формирования профессиональных компетенций //М.: ФИРО. – 2010. – Т. 114.

95. Пестова В. В. Средства выражения имплицитной оценки в дискурсе аудита на английском и русском языках (на материале международных конференций в сфере государственного внешнего финансового контроля) //Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №. 7-2 (85). – С. 372-376.

96. Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли окружающих по их жестам. М.: ЭКСМО, 2003. 188 с.

97. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения: уч. для студ. пед. вузов в 2 книгах. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

98. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве.//Иностранные языки в школе, 2000, № 1.

99. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 12 сентября 2013 г. N 1061 г. Москва "Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования"

100. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 01.02.2022 г. № 89 «Об утверждении Перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам ординатуры и программам ассистентуры-стажировки»

101. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 224 с.

102. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (вместе с "Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года")

103. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. - М., 1980. - 120 с. Климентенко А.Д. Некоторые вопросы системы упражнений, обучающих умению выражать свои мысли на иностранном языке. //

Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. - М.: Педагогика, 1973. -С.43-49.

104. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т./ С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989.– Т. 2. – 328 с.

105. Савельева И. Ф. Концепт как универсальная единица формирования знаний в процессе обучения студентов языкового вуза иностранному языку //Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2009. – №. 102. – С. 275-277.

106. Салистра И. Д. О некоторых методических терминах //Иностранные языки в школе. – 1959. – №. 2. – С. 55.

107. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования //Язык и культура. – 2014. – №. 1 (25). – С. 123-141.

108. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

109. Сериков Г.В. Методические указания к спецкурсу «Психодрама». Ростов-на-Дону: ЮФУ. – 2007. – 50 с.

110. Селевко Г. К. Современные педагогические технологии: учебное пособие //М.: Народное образование. – 1998. – С. 256.

111. Синица Ю.А. Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: (в контексте национальной культуры Франции): дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.

112. Собинова Л. А., Поздеева С. И. Комплекс упражнений по организации обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза с использованием электронного учебного пособия //Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – №. 1 (11). – С. 86-91.

113. Солодкова А. А. Эмоциональный тьюнинг как маркер эмоционально интеллекта художественного персонажа //Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире. – 2015. – С. 106-108.

114. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ, 2008. – 239 с.

115. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

116. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учебное пособие для вузов / Л.Д. Столяренко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 672 с.

117. Столярова, Е. Л. Ролевые игры проблемной направленности как способ повышения эффективности и развития профессиональной самоактуализации студентов / Е. Л. Столярова // Педагогические науки. – 2010. – № 1(40). – С. 89-92.

118. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: из опыта работы: пособие для учителя. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.

119. Сысоев П.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам.— М., 1991.

120. Таненкова Т. В. Особенности реализации дифференцированного подхода к математическому образованию студентов с учетом полушарной асимметрии //Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №. 6. – С. 339-339.

121. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 18 с.

122. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие. М.: Слово, 2000, 624 с.

123. Тупикова С. Е. О когнитивных механизмах формирования коммуникативной тональности //Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – №. 3. – С. 84-90.

124. Титаренко, Н. В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам (на

материале английского языка) : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Титаренко Наталия Владимировна. – Москва, 2007. – 23 с.

125. Трубицина О. И. и др. Методика обучения иностранному языку: учебное пособие для СПО / О. И. Трубицина, И. А. Алина, С. В. Колядко [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2020. – 384 с.

126. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 — 1952./ Т. 8 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, т. 1. — 1950. – 774 с.

127. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования РФ № 969 от 12 августа 2020 г.

128. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 года № 413

129. Фролкина Л.В. Смысловые импликатуры при выражении и восприятии интенционального значения высказывания. автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Л.В. Фролкина. – Москва: инст. русского языка им. А.С. Пушкина, 1995. – 19 с.

130. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева.- М.: Высшая школа, 1989.- 236 с.

131. Халяпина Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам //Известия РГПУ им. АИ Герцена. – 2006. – Т. 7. – №. 21-1.

132. Халяпина Л. П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – №. 10. – С. 230-236.

133. Холмс П., Карп М. Психодрама: вдохновение и техника. М.: Класс, 1997. 288 с.

134. Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия: научная монография/Отв. ред. М.Б. Елисеева. СПб.: Златоуст, 2014. -140 с.

135. Цибуля Н. Б. Когнитивный аспект невербального поведения и просодии //Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – №. 1. – С. 183-192.

136. Цурикова Л. В. Прагматическая адекватность дискурсивных стратегий и проблема формирования социопрагматической компетенции //Преподавание иностранных языков: проблемы, поиски, решения. – 2005. – С. 142-157.

137. Черная О.В. Социопрагматическая компетенция как проблема воспитания студентов-иностранцев // Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – Вестник ТГУ, 2010 – Вып. 5. – С. 245–250

138. Черная, О. В. Формирование социопрагматической компетентности студентов-иностранцев в вузе : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черная Ольга Витальевна. – Тамбов, 2012. – 27 с.

139. Чернышов С. В. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении выразительности речи на основе фразеологии // Вестник ВятГГУ. 2008. №3 С.124-127.

140. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: уч. пос. для студ. пед. ин- тов. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 223 с.

141. Шатилов С. Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе //Иностранные языки в школе. – 1971. – №. 6. – С. 27-37.

142. Шаховский В. И. Эмоциональный тьюнинг в речевом общении //Верхневолжский филологический вестник. – 2015. – №. 1. – С. 104-106.

143. Шляхов В. И. Сценарии, стратегии и тактики русского речевого взаимодействия // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2008. №1 С.26-30.

144. Шляхов В. И. Сценарии русского речевого взаимодействия в теории и практике преподавания русского языка иностранцам: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 41 с.
145. Штадлер В. Преподавание и тестирование социопрагматической компетенции РКИ //Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. – 2015. – С. 363-369.
146. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронежского гос. ун-та, 1971.
147. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. / А.Н. Щукин. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Филоматис, 2006. - 480 с.
148. Эльконин Д. Б. Об историческом возникновении ролевой игры //Педагогика. – 1978.
149. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – Просвещение, 1969.
150. Яроцкая Л.В. К проблеме адекватности оценки преподавателем иностранного языка уровня развития умений межкультурного общения в специальной сфере // Образование и педагогические науки. № 582. – Вестник МГЛУ, 2010 – С. 35-51
151. Abrams Z. Say what?! L2 sociopragmatic competence in CMC: Skill transfer and development //Calico Journal. – 2013. – Т. 30. – №. 3. – С. 423-445.
152. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
153. Bachman L., Palmer, A. Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press, 2010
154. Barron, A. Acquisition in interlanguage pragmatics. Amsterdam: John Benjamins Publishing. 2003
155. Blattner G. et al. Virtual social network communities: An investigation of language learners' development of sociopragmatic awareness and multiliteracy skills //CALICO journal. – 2011. – Т. 29. – №. 1. – С. 24.

156. Bloomfield L. Language. University of Chicago Press, 1984. 580 p.
157. Blum-Kulka S., House J., Kasper G. Cross-Cultural Pragmatics. Norwood, NJ: Ablex, 1989.
158. Brown, D. the Lost Symbol: (Robert Langdon Book 3). – Random House: New York. – 2009. – 672 pp.
159. Bruner J. S. The process of education. – Harvard university press, 2009.
160. Borzova E. V., Shemanaeva M. A. Soft skills and Intercultural Competence Integrated Development in University Foreign Language Education //Язык и культура в глобальном мире. – 2022. – С. 230-239.
161. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1.
162. Chang Y. F. Interlanguage pragmatic development: The relation between pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence //Language Sciences. – 2011. – Т. 33. – №. 5. – С. 786-798.
163. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press. 1995.
164. Dewey J. John Dewey on education: Selected writings. – 1974.
165. Eisenclas, S. A. On-line interactions as a resource to raise pragmatic awareness. Journal of Pragmatics 43, 2011. P. 51–61.
166. Ekwelibe R. Sociopragmatic Competence in English as a Second Language (ESL) // Humanity & Social Sciences Journal. - 2015. - № 10(2). - С. 87-99
167. Franzen, J. The Corrections. – Farrar, Straus and Giroux: New York. – 2001. – 576 pp.
168. Fraser B. The domain of pragmatics // Languages and communication. L.; N.Y.: Longman, 1983. P.29 -59.
169. Gershoni Jacob. Psychodrama in the 21st century: clinical and educational applications. Springer Publishing Company, 2003. 312 p.
170. Grice H. Logic and conversation // Syntax and Semantics. New York etc. - 1975. Vol. 3. P. 41 - 58.

171. Harlow, L. (1990). Do they mean what they say?: Sociopragmatic competence and second language learners. *Modern Language Journal*, 74, 328-351.
172. Holmes J, Riddiford N, 2011. 'From classroom to workplace: tracking socio-pragmatic development', *ELT journal*, 65, 4, October , pp. 376-386.
173. Hyland, K. *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman. 2000
174. Kaplan R. B. *Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education // Teaching English as a Second Language*. McGraw Hill, 1972. P. 143-149
175. Kasper G. Can pragmatic competence be taught? // *NFLRC NetWork*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1997.
176. Kasper G. Linguistic etiquette. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics*. - UK: Blackwell Publishers, 1997. P. 374 - 385.
177. Kasper, G. & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, (13): 215-247.
178. Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
179. Kawate-Mierzejewska M. What is the Relevance of Sociopragmatic Failure to Language Teaching? // *The Language Teacher*. 2003.
180. Kecskes I. Why do we say what we say the way we say it? // *Journal of Pragmatics*. - 2013. -№ 48. - C. 71-83.
181. Leech G.N. *Principles of Pragmatics*, 1983, London: Longman. 1983. – 250
182. Levinson, Stephen C. *Pragmatics*. – 1983, Cambridge University Press, 420 pp.
183. McConachy T. L2 pragmatics as ‘intercultural pragmatics’: Probing sociopragmatic aspects of pragmatic awareness // *Journal of Pragmatics*. – 2019. – T. 151. – C. 167-176.

184. McConachy T., Spencer-Oatey H. Cross-cultural and intercultural pragmatics //The Cambridge handbook of sociopragmatics. – 2021. – C. 733-757.

185. Neddar, The Need for Intercultural and Sociopragmatic Competence in Foreign Language Learning and Teaching In Interdisciplinary Approaches to Intercultural Communication., 2011

186. Shaffer P. Five Finger Exercise. – In: “Modern English Drama”. Raduga Publishers, – M., 1984. – P.P.33-157.

187. Padilla Cruz M. Understanding and overcoming pragmatic failure in intercultural communication: From focus on speakers to focus on hearers //International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2013. – T. 51. – №. 1. – C. 23-54.

188. Swain M. Communicative competence: some role of comprehensible input and comprehensible output in its development // Input in second language acquisition / Ed. by S. Gass & S. Madden. - Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

189. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure // Applied Linguistics. 1983. Vol.4. P. 91-112.

190. Van Compernelle R.A. Developing sociopragmatic capacity in a second language through concept-based instruction: diss.. Ph.D. in Applied Linguistic - Pennsylvania, 2012. - 234 p.

191. Yule G. Pragmatics. In H.G. Widdowson (Ed.), Oxford introductions to language study. - Oxford University Press, 1996.

192. Zegarac V., Pennington M. Pragmatic transfer and intercultural communication. In Spencer-Oatey H., ed., Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures. - Continuum: London, 2000. P. 165 - 190.

Анкеты на определение мотивации и учебно-познавательных интересов студентов-филологов

Анкета 1. Определение мотивации студентов-филологов

Просим Вас ответить на предлагаемые вопросы:

1 Отметьте Ваш текущий уровень владения иностранным (английским) языком (по общеевропейской шкале):

- A2

- B2

- C2

- B1

- C1

2. Что является для Вас мотивацией к изучению английского языка?

Отметьте один или несколько вариантов ответа:

- желание получить достойную работу по окончанию университета;
- подтверждение и сдача итогового экзамена на уровень владения иностранным языком C1 – C2 по общеевропейской шкале иноязычной коммуникативной компетенции;
- чтение оригинальной литературы разных жанров, в том числе и в учебно-профессиональных целях;
- непосредственное общение с иностранцами как в России, так и в путешествиях, а также с помощью глобальной сети Интернет;
- свободное пользование всеми видами информации на английском языке, доступной в сети Интернет;
- дальнейшее обучение и работа за рубежом;
- регулярный просмотр фильмов, сериалов и других источников видео в развлекательных и учебно-познавательных целях;
- изучать английский язык не хочу, но вынужден, так как это основная дисциплина курса;
- другое (напишите, пожалуйста):

Анкета 2. Определение учебно-познавательных интересов студентов-филологов

1. Просим Вас расположить следующие группы текстов в порядке убывания Вашего интереса к ним:

_____ тексты учебников по изучаемой специальности

_____ научно-популярные тексты о современных проблемах науки и общества

_____ биографии знаменитостей

_____ биографии ученых-лингвистов

_____ тексты, касающиеся социальных проблем общества

_____ тексты, содержащие информацию о социокультурных различиях и особенностях поведения в стране изучаемого языка

_____ тексты развлекательного, юмористического плана

_____ практико-ориентированные тексты (семинары, тренинги, мастер-классы)

_____ видеосюжеты из художественных фильмов, сериалов, и т.д.

2. Каким разделам языка и речи нужно уделять повышенное внимание на Ваш взгляд на занятиях по английскому языку. Подчеркните:

- лексика;
- фонетика;
- грамматика;
- аудирование;
- чтение;
- письменная речь;
- говорение.

3. Оцените, какие задания Вам нравятся и хотелось бы выполнять на занятиях по английскому языку:

1 – не вызывает большого интереса и желания выполнять задание; 2 – отношусь нейтрально; 3 – интересно, хотелось бы выполнять такие задания чаще.

№	Задание	1	2	3
1.	Письменные задания на фонетику, лексику, грамматику			
2.	Задания, предполагающие нестандартные решения и подходы			
3.	Разыгрывание ситуаций, ролевые и деловые игры			
4.	Тренинговая форма обучения			
5.	Аналитические задания по прочитанному, услышанному, просмотренному			
6.	Обсуждение проблем и вопросов в парах и группах			
7.	Письменные работы (сочинения, эссе, и т.д.)			
8.	Устные выступления (презентации, доклады и т.д.)			
9.	Выполнение коллективных и /или индивидуальных проектов.			
10.	Свои варианты:			

**Письменный опрос. Выявление социопрагматических трудностей
лингвистического и экстралингвистического характера**

Просим Вас выделить трудности, с которыми Вы встречаетесь в различных ситуациях общения:

№	Трудности	Часто	Редко	Никогда	Затрудняюсь ответить
1.	Затруднения в понимании шуток, иронии, сарказма;				
2.	Затруднения в передаче шуток, иронии, сарказма;				
3.	Сложности с распознаванием скрытого смысла высказываний;				
4.	Недостаточное знание этикетных правил в формальных условиях общения;				
5.	Недостаточное знание допустимых норм поведения в различных ситуациях неформального общения;				
6.	Сложности с установлением социальных контактов;				
7.	Неумение вести small talk, принятый в иноязычной культуре;				
8.	Страх обидеть или оскорбить собеседника вопросами, особенно при первом знакомстве с ним;				
9.	Трудности, связанные с корректным выражением своих чувств, мнения и отношения к чему-либо в процессе общения;				
10.	Сложность преодоления прямолинейности и категоричности, свойственной русскому языку;				
11.	Страх публичных				

	выступлений;				
12.	Незнание невербальных средств и знаков, принятой в иноязычной культуре;				
13.	Сложности с использованием и выбором формальных средств общения;				
14.	Сложности с использованием и выбором неформальных средств общения;				
15.	Трудности с использованием средств выразительности в собственной речи;				
16.	Незнание способов ответа на неудобные вопросы;				
17.	Трудности понимания эмоционального состояния собеседника;				
18.	Затруднения в понимании эвфемизмов и политкорректной лексики				
19.	Затруднения в использовании эвфемизмов и политкорректной лексики				
20.	Свое:				

Примеры ролевых игр проблемной направленности

Игра 1

Ситуация: Группа студентов готовится к участию в городском конкурсе «Ярмарка культур». Все они учатся на одном курсе, но в разных группах, изучают различные языки, кроме того в команде есть студент-иностранец, приехавший по обмену. У студентов высокая мотивация победить в конкурсе, поскольку это добавит баллов в портфолио и позволит получить «автоматом» зачеты и экзамены по некоторым дисциплинам. Необходимо определиться, какую страну и культуру будет представлять команда, а также договориться о дне и времени встречи. Однако у всех участников команды различные предпочтения и степень заинтересованности в участии. При этом времени на обсуждении практически нет – перерыв между парами закончится через 10 минут, всем студентам нужно еще успеть вернуться в свои аудитории к началу занятий.

Участники игры: студенты.

Цели: необходимо выбрать страну, эффективно распределить обязанности и договориться о встрече с теми, кто действительно заинтересован в конкурсе.

Игровые карточки:

	социокультурные роли	фреймы
капитан команды	искренне заинтересован в проекте, готов пожертвовать личными интересами ради общего дела и встретиться в любой день недели, при этом пытается найти удобное время для всех участников; считает, что нужно выбрать англоговорящую страну, поскольку их культура известна всем участникам команды; готов собрать информацию;	испытывает тревогу по поводу того, что может опоздать на занятие; стремиться быстро решить все задачи;
	увлечен ролью капитана команды, организывает оперативное обсуждение, прерывает все попытки говорить на отвлеченные темы, принимает решения без промедлений, считает, что подготовка должна быть в выходные дни, когда все свободны; думает, что стоит выбрать малоизвестную страну, чтобы удивить судей и зрителей; хочет заниматься редактурой и сортировкой подготовленного другими участниками материала;	испытывает обиду, так как состоит в ссоре с одним из участников команды, в силу чего критикует идеи этого участника, порой необоснованно;

помощник капитана	уверенный в себе студент, с капитаном команды отношения ровные, но не дружественные, готов принять интересы команды, если будет видеть, что и другие участники идут на встречу; предпочитает онлайн встречи в вечернее время по будням и в субботу; не уверен какую выбрать страну, слушает предложения других участников, проголосует за наиболее необычный и презентативный вариант; умеет делать качественные презентации;	считает, что капитаном команды должен был стать он, старается удержаться от замечаний и выражения недовольства, однако не всегда это получается;
	«студент-отличник», полон идей, готов активно участвовать в конкурсе в любой день недели; предлагает выбрать Китай, поскольку в команде есть ребята, которые изучают китайский и жили в Китае, при этом считает, что культура этой страны сильно изменилась за последние 20 лет, о чем не знают многие люди; хочет поставить танец или театральное выступление для команды;	скептически настроен к идее встретиться; видит продуктивным организовать обсуждение в мессенджере.
участник команды 1	робкий студент, дружит с капитаном, не вступает в конфронтацию, даже если придется жертвовать личными интересами, свободен по будням, в выходные обычно подрабатывает репетитором; изучает китайский язык, ездил на стажировку, не против выбрать Китай, но согласится и на другую страну, если так решит большинство; может собрать интересный материал и необычные фотографии из своей поездки;	не выпался, из-за этого медлителен и периодически теряет ход обсуждения; не критикует идеи других, но пытается урегулировать споры, если такие появляются.
	ранее часто пропускал занятия и был недисциплинированным студентом из-за чего был отчислен, восстановившись в новом учебном году хочет реабилитироваться, предпочитает встретиться на буднях или в воскресенье; изучает китайский язык, ездил на стажировку в Китай, категорически против англоязычной страны – уверен, что и без них будет много команд с таким выбором; хочет подготовить необычный материал и может попросить знакомых китайцев сделать фотографии;	испытывает необъяснимую неприязнь к помощнику капитана, остро реагирует на все его предложения, спорит, призывая других участников на свою сторону;
участник команды 2	заинтересован в проекте, но совмещает учебу, работу, волонтерство, тяжело найти время, так как каждый день у него есть планы, которые придется отменять; хочет выбрать страну и культуру, к которой нужно будет поменьше готовиться; готов подобрать качественный иллюстративный материал для презентации.	испытывает досаду на свою загруженность, при этом хочет признания значимости и полезности для команды;
	искренне заинтересован в победе, участие важно для поступления в магистратуру, но не интересно ему лично, готов оставаться ненадолго после пар в будние дни, готов выходить онлайн в субботу; считает, что нужно выбрать ту страну, по которой они смогут набрать много интересного материала; готов работать над презентацией для конкурса;	испытывает раздражение, что приходится тратить время на обсуждения, хочет как можно скорее все решить;
участник команды 3 (иностранец из ?)	готов участвовать, если это не будет мешать его личным планам, не готов посвящать подготовке выходные дни; предлагает выбрать маленькую испано-говорящую страну, так как ее можно ярко и необычно показать; предлагает поставить сценку или стендап-выступление на тему страны, может придумать шутки, поскольку смотрит различных испанских юмористических блогеров;	испытывает обиду на капитана команды из-за недавнего разногласия, не спорит, но старается не поддерживать его идеи;

	надеется победить, но основная мотивация – коллектив, любит проводить время с однокурсниками, поскольку они единственный круг общения в новом для него городе; предлагает выбрать Россию и культуру коренных народов севера, говорит, что это может быть уникальной идеей; может поставить танец для команды;	пребывает в прекрасном настроении, улыбается и старается подбодрить всех участников команды.
--	---	--

Игра 2

Ситуация: В связи с неожиданным увольнением сотрудника в Лингвистический центр требуется новый преподаватель. Работа вечерняя, в Центре занимаются в основном дети, но также есть подростковые и взрослые группы, поэтому нужен преподаватель, который, с одной стороны, любит и умеет работать с детьми разных уровней и возрастов, а с другой стороны, будет способен подхватить и взрослых учеников. Собеседование проводят два интервьюера – академический директор и HR-менеджер, оба понимают, что найти подходящего преподавателя в середине учебного года непростая задача, поэтому готовы рассмотреть и совместителя, и выпускника вуза без опыта работы; но при этом хотят найти максимально-подходящего им сотрудника, который не только успешно завершит обучение в группах в этом году, не потеряв учеников, и останется работать дальше.

Участники игры: интервьюеры и соискатели.

Цели: интервьюер – выяснить насколько подходит кандидат на вакансию, соискатель – понять, кто из интервьюеров принимает решение, произвести впечатление и получить предложение о работе.

Игровые карточки:

	социокультурные роли	фреймы
интервьюер 1 (HR-менеджер)	в центре работает недавно, пока с трудом понимает специфику работы и задает в основном типичные вопросы, характерные для всех областей; осознает необходимость углубления знаний в данной сфере; ориентируется в разговоре на реакции директора, чтобы понять, о чем спросить кандидата дальше; задает разные уточняющие вопросы по всем ответам соискателя, чтобы собрать как можно больше данных;	активен и бодр, старается раскрепостить кандидатов, создать максимально комфортную и благоприятную атмосферу;
	опытный HR-менеджер, ранее работал в крупной консалтинговой фирме и занимал руководящую должность, сейчас работает неполный рабочий день в лингвистическом центре рядом с домом, понимает какими качествами должен обладать кандидат, задает стоящие вопросы и небольшие ситуационные задания;	уже прошло более 10 собеседований, чувствует себя устало и рассредоточено, держится строго, по-деловому;
интервьюер 2 (академический директор)	кандидат филологических наук, вьедливо проверяет знание языка, спрашивает про дипломы, сертификаты, подтверждающие знания, а также интересуется опытом работы и успехами соискателя на предыдущем месте учебы или работы;	недоволен работой HR-специалиста, считает, что тот затягивает собеседование;

	кандидат педагогических наук, на первое место ставит педагогическое мастерство будущего сотрудника, а также его клиенториентированность; задает вопросы в стиле «что если» и «представьте ситуацию», а также предлагает провести фрагмент урока для детей дошкольников; оценивает креативность и невербальное поведение соискателя;	расстроен уходом предыдущего сотрудника, устал от собеседований, не верит, что удастся найти достойную замену;
соискатель 1	выпускник лингвистического направления, дважды ездил на языковые стажировки, владеет языком на высоком уровне, однако у него отсутствует опыт работы; с детьми ладит, знает предпочтения современных подростков, не боится работать со взрослыми; готов учиться и располагает временем, чтобы посещать уроки коллег и учебные семинары;	волнуется, очень хочет работать именно в этой компании, так как она близко к дому и предлагают хорошие условия;
	выпускник педагогического вуза, во время учебы работал репетитором для школьников, может легко найти подход к детям и подросткам, но со взрослыми никогда не работал и не чувствует большой уверенности, что справится; знание языка хорошее; удаленно работает в бюро переводов, поэтому может работать и в дневное время;	подал резюме в несколько Центров, волнуется, потому, что собеседования непривычный для него формат, но уверен, что где-то его возьмут;
соискатель 2	работает школьным учителем, однако нагрузка там небольшая, как и зарплата, рассматривает работу в центре как источник доп.заработка, выглядит старше своих лет, презентабелен, но в работе скорее пассивен, предпочитает работать с подростками и взрослыми, где не нужно «танцевать и прыгать»;	уверен в себе и в том, что получит работу, в перспективе хочет более высокую оплату труда, чем то, что предлагает Центр;
	работает менеджером в иностранной компании, прекрасно владеет языком, но мечтает сменить профессию; блестяще прошел практику в школе во время учебы в университете и жалеет, что не пошел работать учителем сразу; работу в Центре планирует сочетать с основной работой и, если, опыт учительства будет спешен, перейти туда работать в качестве основного места работы;	сомневается, подходит ли ему именно этот центр, задает вопросы о способах поддержки начинающих педагогов, соц. условиях работы, дмс, отпуске и т.д..

Игра 3

Ситуация: Преподаватель на курсах иностранного языка в Центре дополнительного образования заметил, что ученик (10-12 лет) регулярно не выполняет домашние задания, что, на его взгляд, негативно влияет как на уровень знаний ребенка, так и на атмосферу в группе. При этом на уроках учащийся активен, заинтересован в предмете, не ленится выполнять задания, поэтому факт постоянного невыполнения домашних заданий очень удивляет преподавателя. Ребенка всегда приводит и забирает мама, но ждет возле Центра, поэтому регулярного взаимодействия с ней нет. После урока преподаватель просит ее зайти в Центр на разговор. К разговору также присоединяется руководитель Центра, чтобы помочь корректно решить возникшую проблему.

Участники игры: преподаватель, мама, руководитель Центра.

Цели: учитель – выяснить возможные причины невыполнения домашних заданий, найти решение проблемы; мама – выслушать учителя, высказать свое мнение, найти решение проблемы; руководитель Центра – проконтролировать ход общения, не допустить конфликт, принять решение, несущее пользу для ребенка.

Игровые карточки:

	социокультурные роли	фреймы
преподаватель	считает, что обучающийся способный и его успехи в языке могут быть намного выше; думает что-то мешает ему заниматься дома, хочет выяснить, что именно, и помочь найти решение проблемы вместе с мамой ребенка;	долго откладывал этот разговор, надеясь, что удастся договориться с самим учеником, чувствует вину, что не сообщил об этой проблеме ранее;
	полагает, что ученик немного избалован и дома нет соответствующей дисциплины; необходим строгий контроль со стороны родителей, иначе не решить проблему;	переживает о своей компетентности в глазах мамы и руководителя Центра, старается выглядеть профессионально;
мама	ребенок ходит на несколько дополнительных занятий и не успевает качественно готовиться ко всем, поскольку в приоритете школьные домашние задания, которые очень объемны и занимают все оставшееся время;	торопится, рассчитывала после занятий успеть домашние дела; озадачена, так как не знала, что на занятиях есть проблемы – ребенок ими очень доволен;
	считает, что учитель задает слишком объемные, а иногда и скучные домашние задания, полагает, что ребенку достаточно	в школе ребенок получил пятерку по иностранному языку, рада, что дополнительные

	того, что он занимается непосредственно на занятиях и домашние задания избыточны;	занятия позитивно сказываются на школьных оценках;
руководитель центра	клиенториентированный руководитель, волнуется об имидже школы, заинтересован в первую очередь в комфорте и интересах учеников и их родителей; а также привлечении и удержании клиентов;	узнает на какие еще секции ходит ребенок, предлагает альтернативные занятия в их Центре, что позволит сократить время на дорогу и прочее;
	старается найти компромисс – и поддерживает преподавателя в необходимости выполнения домашних заданий, и согласен с мамой в необходимости уменьшения объема заданий;	чтобы достичь взаимопонимания задает различные уточняющие вопросы преподавателю и маме, дополняет аргументы преподавателя своими.

Игра 4

Ситуация: В приемную молодого городского журнала «International Siberia» звонит разгневанный герой статьи. Герой уверен, что текст, который вышел в статье, показал его в невыгодном свете, информация подана неверно, его слова вырваны из контекста, идеи и факты искажены. Редактор-корректор, работавший с этой статьей, пытается успокоить героя статьи, а за решением проблемы обращается к главному редактору и автору статьи, который брал интервью у главного героя.

Участники игры: редактор-корректор, главный редактор, автор статьи, герой статьи.

Цели: герой статьи – заставить журнал решить проблему; редактор-корректор – нейтрализовать негативные эмоции героя и сообщить о случившемся главному редактору и автору статьи; автор статьи – объяснить и выяснить причины проблемы; главный редактор – решить проблему и погасить скандал.

Игровые карточки:

	социокультурные роли	фреймы
главный редактор	вспыльчивый и властный мужчина в возрасте, достаточно строг к подчиненным, не терпит ошибок, может лишить премии и бонусов;	очень занят, не хочет и не может уделить много времени возникшему инциденту;
	молодая, рассудительная девушка, которая всегда на стороне своих сотрудников, всегда внимательно выслушивает их идет на встречу;	встревожен, что поднимется шумиха, беспокоится за будущее журнала;
автор колонки	молодой специалист, только назначен на эту должность, боится совершить ошибку;	испытывает стыд и вину за произошедшее;
	достаточно популярный в городе блоггер, привык смело выражать свою точку зрения;	удивлен, считает, что статья вышла отличная и правдивая;
герой статьи	школьный учитель, победитель городского конкурса, тревожится, что из-за статьи будут проблемы на работе;	быстро успокаивается, готов решать проблему конструктивно;
	предприниматель, в первую очередь заинтересован в позитивном рекламном освещении его компании;	испытывает очень сильный гнев и хочет, чтобы виновные непременно понесли наказание;
редактор-корректор	молодой специалист, работает в журнале первый год, считает это место работы временным, но дорожит зарплатой;	очень болит голова, с трудом слушает разгневанного автора статьи;
	молодая сотрудница после декрета, искренне любит эту работу за гибкий график и теплые отношения в коллективе;	встревожен звонком, переживает, что может остаться в этой ситуации виноватым;

Игра 5**Вариант А**

Ситуация: Студент не выполнил отчетную работу, являющуюся частью зачета, в срок и просит преподавателя сдвинуть срок сдачи. Отчетная работа важна, так как без нее студент не сможет попасть на зачет не только по этой дисциплине, но и по всем остальным.

Участники игры: студент; преподаватель.

Цели: студент – убедить преподавателя дать ему отсрочку; преподаватель – выяснить причины задолженности и принять решение.

Игровые карточки:

	социокультурные роли	фреймы
студент	отличник, готовился к тесту по другой дисциплине, успел сделать задание частично, знает, что оно объемное, и он не успеет справиться с оставшейся частью в течение одного вечера, просит отсрочку на три дня;	волнуется, что получит низкую оценку на зачете и потеряет стипендию, которая для него очень важна
	студент со средней успеваемостью, ездил на молодежный саммит по тематике, связанной с будущей специальностью, к заданию не приступал, не знает какой объем работы, но одноклассники делали долго, пробует договориться на длительную отсрочку;	переживает, что этот преподаватель запомнит его как нерадивого студента, что может негативно сказаться на будущих гос.экзаменах;
преподаватель	строгий преподаватель, которого студенты побаиваются, готов принять работу с задержкой на один-два дня, зная, что выполнить работу за такой срок невозможно; также согласен принять работу позже, существенно снизив оценку.	в душе сопереживает студенту, но не хочет терять свой имидж и снижать требования к срокам сдачи и качеству работы;
	демократичный преподаватель, часто идет студентам навстречу в течение семестра, но не на зачете; в зависимости от поведения студента может отказаться принимать работу вообще, недопустив студента до зачета.	сердится, хочет проучить студента и сделать его случай поучительным для других;

Вариант В

Ситуация: Студент подает заявку на участие в конкурсе, для этого ему нужно рекомендательное письмо от преподавателя в университете по профильному предмету. Срок отправки документов – через 2 дня. Преподаватель очень занят на этой неделе, возможности написать

рекомендацию нет, подобные рекомендательные письма он предпочитает писать сам, а не подписывать готовые варианты студента.

Участники игры: студент; преподаватель.

Цели: студент – убедить преподавателя написать рекомендательное письмо, несмотря на полученный сначала отказ; преподаватель – выслушать просьбу студента, принять решение в зависимости от действий и слов студента.

Игровые карточки:

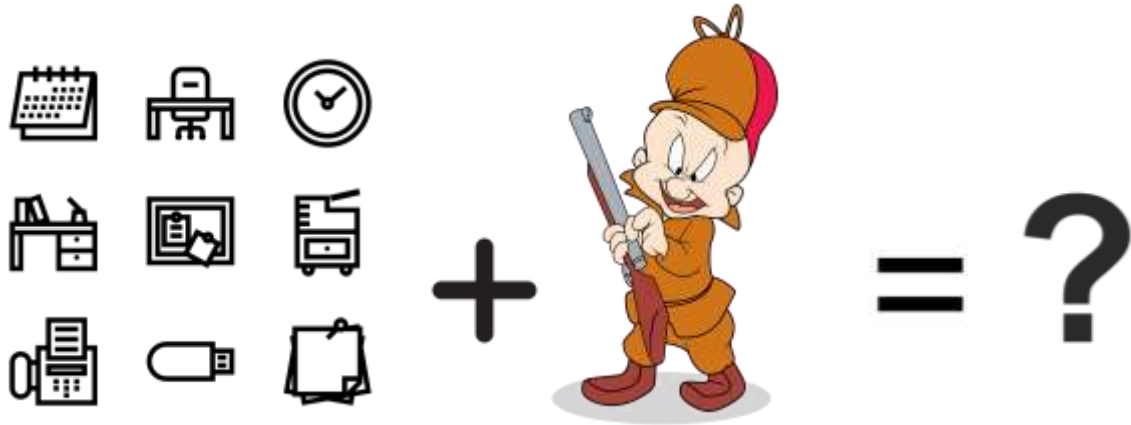
	социокультурные роли	фреймы
студент	студент со средней успеваемостью, не проявлял большого усердия на занятиях, но и не пропускал их, выполнял все работы в срок, хотя не всегда качественно;	очень встревожен, что не успеет подать заявку, жалеет, что так поздно спохватился, нервничает;
	активный студент, иногда пропускал занятия и выполнял некоторые работы с опозданием, однако на занятиях был очень вовлечен, участвовал во всех упражнениях и обсуждениях, организованных преподавателем;	спокоен, уверен, что рекомендательное письмо – это формальность, неторопливо предлагает разные варианты решения возникшей проблемы;
преподаватель	горячо-любящий свой предмет, работа в университете приносит большое удовольствие, очень заинтересован в обучении и развитии студентов на своих занятиях;	симпатизирует студенту, испытывает чувство гордости за него;
	совместитель, работает в университете и в крупной иностранной компании, является профессионалом в своей области, чем очень гордится;	сердится, что студенты всегда все делают в последний момент, хочет преподать урок;

Фрагмент пособия

UNIT 1 INTERVIEWING

Part 1

1. Where is the logic? Look at the pictures and guess the name of the topic we're going to discuss.



How can you describe the process of job-hunting? What is the most important stage in your opinion? Why?

2. There is an opinion that we size up new people in somewhere between 30 seconds and two minutes. What do you agree with?

- First impressions are always unreliable (*Franz Kafka*).
- First impressions are the most lasting (*English proverb*).
- Never ignore a gut feeling, but never believe that it's enough (*Robert Heller*).

Is the first impression important for a job-hunter? Why? Why not?

3. Work in groups. Discuss. What influence on a first impression at an interview in your opinion?

4. Listen to a candidate introductions, think which one sounds like

"I'm a professional" "I'm not qualified enough" "I'm confident about my skills" "I'm shy and nervous a bit"	Introduction 1 Introduction 2
--	--

Listen to the whole audio and check you answers.

5. Answer the questions.

- 1) What is the mistake men do at an interview?
- 2) Why do women level up their voice? How does it sound?
- 3) 93% of communication has nothing to do with the words we say. What is important then?

6. Watch the scene from the movie The Pursuit of Happyness and think if Chris Gardner get the job? What means of communication helped him to impress the interviewers?



7. Watch the video again and analyze it according to the plan below.

7. Форма общения:
 - письменная/устная,
 - средства воздействия,
 - формы речевого общения.
8. Ситуация общения:
 - место общения,
 - социальные роли коммуникантов,
 - сценарий их взаимодействия.
9. Информационные посыл адресанта-отправителя:
 - отношение к действительности (положительное, отрицательное, нейтральное),
 - иллюкативная функции высказывания.
 - отношение к адресату-получателю данного сообщения.
10. Перлокутивное реагирование адресата-получателя:
 - перлокутивный эффект;
 - речевое реагирование.

Think! How should you behave at an interview? How can you impress your interviewer? What's the message of this episode?

Language



1. Read and title the text

When companies are **recruiting**, they often have a set of **criteria** (e.g. three years of experience in the field, or a degree in a relevant area) which they use to find the most suitable candidates. If you are **shortlisted** for an interview, make sure you do your homework first: find out as much as you can about the company, its products, markets, competitors, etc. If you can, ask a friend to do a trial **run** with you. This will help **boost** your confidence. The interview may be conducted by a panel [a group of people], probably including your future line **manager**. Don't forget to make eye contact with all the interviewers while you are talking. As you arrive for the interview, body **language** is important. Give a firm handshake and **speak up**. This will help to create a good first impression.

2. Match the words in bold with their meanings. Which of these words sound informal?

- a. requirements you use to make a decision
- b. hiring (new staff)
- c. selected from a larger group
- d. improve or increase
- e. a practice of something new
- f. the person who is directly responsible for your work
- g. speak (more) loudly and clearly
- h. physical movements which show how you are feeling

3. Work in pairs. Close the text and try to remember all the tips presented.

4. Do you know any other good strategies that can help you to make a good first impression?

Let's have some vocal practice



1. Listen to Diana Morgan's introduction again; repeat the sentences copying her vocal tone to convey different meanings.

- Hi, Mr. Lewis! I'm Sally Morgan.

-Hello, Mr. Lewis! It's so nice to meet you! I'm Sally Morgan.

-Hi there, Mr. Lewis! I'm Salvador Morgan.

Which one is more natural for you? Would you rather to change it? Why? Why not?

2. Work in pairs, greet each other. Use the "confident" tone of voice.

Did you know it? Read the text and find out how many words (with the appropriate intonation) do you need to make a good first impression?

At the first sight

The few minutes between the first handshake and sitting down to start your interview can be not only the trickiest but also the most important when it comes to making a good impression.

Researchers found the first 12 words a prospective employee utters could make or break whether they are offered a job. It is things like how you greet the receptionist, what you say in the first few minutes or when walking down the corridor.

4. Look at the phrases below. Which of them do we use to

- start the conversation?
- end the conversation?
- greet the person we've already met?

- It's lovely to meet you.

- It was nice to have met you.

- Glad to meet you.	- It's been a pleasure meeting you.
- Pleased to meet you.	- Nice to meet you.
- Great interacting with you.	- It's a pleasure to meet you.
- Great seeing you.	- It was nice meeting you.
- Nice meeting you.	- How wonderful to meet you.

Can you provide any other phrases for the situations above?

5. Look again at the phrases from exercise 3, mark them F (Formal), I (Informal) or N (Neutral).

Think which of them could be used at an interview, prove your choice.

Grammar practice

One of the effective ways to show your feelings is by using the Emphatic Present Simple.

subject + do/does + base form of the verb

It is used to express emotive or contrastive emphasis. It can only be found in the affirmative form.

Examples:

- *I **do** work as an intern in this company.* – The subject emphasises that he/she really works as an intern in the company.
- *She **does** need your help to write her CV.*

1. Complete the following sentences by using the emphatic do and the verb in brackets.

1. My friend _____ (to like) shopping.
2. I _____ (to buy) a new car last week.
3. You _____ (to behave) like a child at her birthday party yesterday.

4. They _____ (to want) to get married.
5. She _____ (to pay) her bills on time.
6. I _____ (to take) a shower every day.
7. I love James Bond but I _____ (to hate) Daniel Craig.
8. Our friend _____ (to undergo) surgery last month.
9. You _____ (to look) like a chipmunk.
10. We are always arguing but we _____ (to love) each other.

2. How can you use the Emphatic present on an interview? Work in pairs, write down 6 possible phrases.

3. Imagine you're going to introduce yourself on an interview. Prepare a short speech (not less than 12 words), count the number of words. Try to sound confident and emphatic.

4. What goes after the introduction? Complete the Etiquette Box.

Unscramble the answer to check your guess

l a s t m a k l l

Etiquette Box

Most interviewers form a strong impression in the first few seconds. If you prepare yourself with a line of _____ said with a smile and a handshake, you've already got a head start.

What are the most common topics to talk about in Britain? (weather – but a bit outdated, traffic, recent news) + impersonal compliments.

What themes should be avoided? (religion, politics, personalities) + personal compliments if it is a formal meeting.

7. Having a small talk is a great way to reduce social distance, remove tension, and open someone up. But do it correctly! Read and complete the Grammar Box.

Grammar Box

How to become an expert in small talk? The secret is to have one or two good *alternative/general/special* questions that require the person to talk.

These questions starts with the words _____
_____.

8. Read the sentence. Choose an appropriate following question to make a small talk.

1. The weather is wonderful. And it feels very comfortable inside.

- | | | |
|---|---|--|
| a. Do you use air conditioners with humidity control? | b. Do you prefer working on sunny or gloomy days? | c. The air is very fresh here but not cold. What special devices do you use to have such effect? |
|---|---|--|

2. The traffic is really rush here in the center.

- | | | |
|--|--------------|--|
| a. How do your workers usually get here? | b. Isn't it? | c. Is it easier to get here by subway or bus in the morning? |
|--|--------------|--|

3. Your company has so many interesting projects.

- | | | |
|--------------------------------|--|----------------------------------|
| a. Which one is your favorite? | b. Do you plan to increase their number the next year or reduce? | c. Do you resort to outsourcing? |
|--------------------------------|--|----------------------------------|

9. Read the sentences and continue them with good open-ended questions.

E. g.: I just read your report on social existentialism and the role of dummies in our society. Awesome work! How long did it take for you to write that?

Congratulations on winning that big award! How did your team come up with the concept?

1. Oh, what an interesting piece of art! _____
_____?

2. I really enjoyed your company's latest blog post!

_____?
_____?

3. I really enjoyed your webinar/talk about X — this is something I've been working to achieve at my current company!

_____?
_____?

4. This office location is amazing!

_____?
_____?

5. There are so many diplomas on the wall!

_____?
_____?

10. Make up a short introduction and a small talk using the clues below. Compare your ideas in pairs.

1. Interview with a BBC director/Sara Richardson/liked their new film about Space.

2. Interview with McDonald's chef/Ted Brown/loves their chicken burgers.

Stylistics



1. There is a difference between British and American style of small talk. Look at the dialogues below and decide which par (A or B) is American and which is British. How did you get that?

[Outside it's raining, windy and icy]

A

Person 1: The weather is really terrible today, all this rain and ice.

Person 2: Yeah, it was difficult to drive here, I hope it improves tomorrow.

B

Person 1: Lovely weather today, aren't we lucky?

Person 2: *Yeah, my favourite weather, absolutely love it.*

2. To understand the British and their well-known humor you need to know some rules (maxims of conversations) and the effect of breaking them. Study the table below. Match the maxim to its meaning.

Maxims of conversations	
Maxim of quality	- be relevant.
Maxim of quantity	- tell truth.
Maxim of relation	- speak clear and be understandable.
Maxim of manner	- do not talk for too long or too little.

3. What happens if we don't follow the maxims? Study the examples of breaking the maxims and match them with their names.

a. -Did you buy some bread? -Have you heard about that news? Poor animals!	c. I love driving during a snow blizzard ...specially in a rush hour traffic!
b. -How is the job search going? -Well, you know, it's rather ... mmm.. yeah.. something like.. bhrr.	d. -Why should we hire you? -Because I don't have a job.

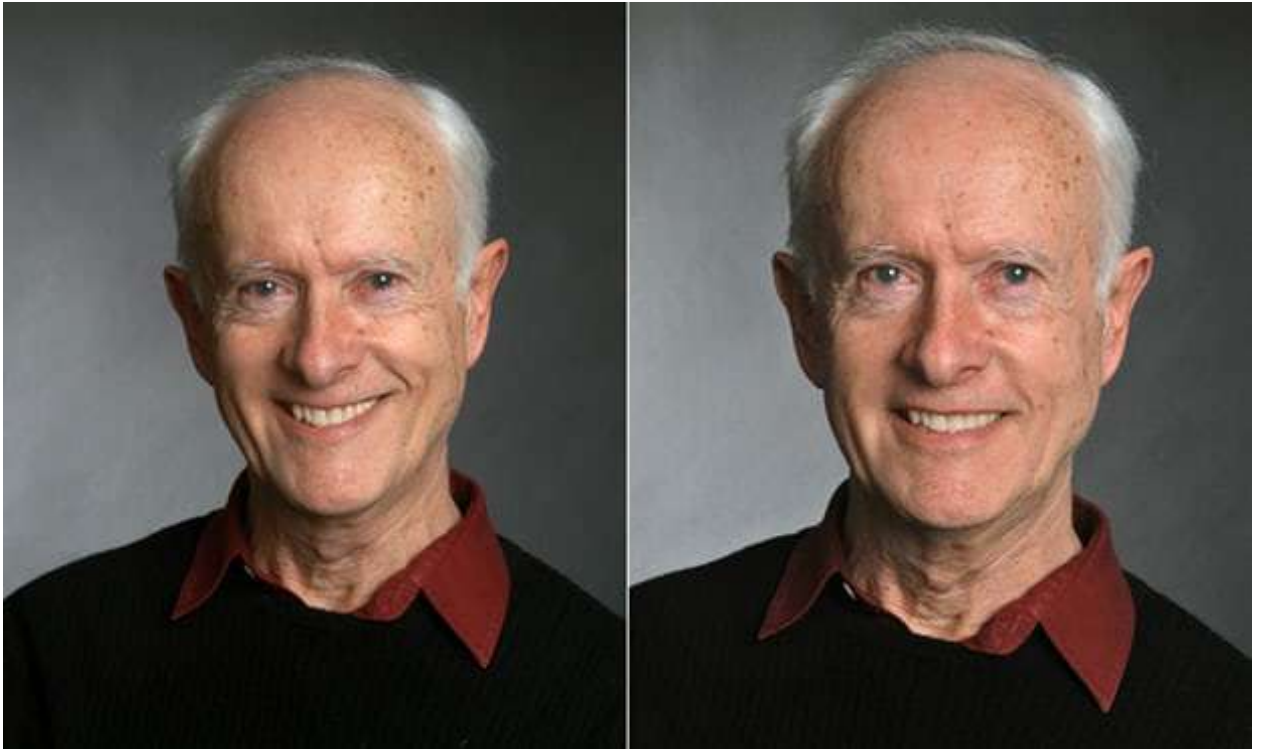
4. Answer the questions according to the maxims in brackets.

1. How long did it take to get here? (quality)
2. Is it raining? (quantity)
3. Have you already met our marketing director? (manner)
4. What do you think about our new website design? (relation)

5. Now change your answers so they have the pragmatic effect.



1. Do you know, that our facial expressions have a huge impact on first impressions. Study the photos below.



Can you spot the fake smile? What is the difference between genuine and fake smile?

2. Study the photos below, think and match the smile with its meaning.



- a. This type of smile can mean fear, shyness, politeness, reserved mindset or the masking of true emotions.
- b. Such smiles are perceived as warmer but less competent.
- c. True, honest and confident smile.

3. Do the following tasks.

- a. Work in pairs. Try to produce real smile. Comment on your partner's smile.
- b. Read the following sentences with the genuine smile.

1. *Hi, I'm Anna Rhein.*

2. *Mmm, it's quite mild for this time of year, isn't it?*

3. *The office is so lively!*

4. *Nice to meet you!*

5. *Whose painting is this? Really captivating.*

Control your emotions

1. Discuss the questions:

- a. What do most people feel, when they are going to have an interview?
- b. How do their emotions react on their face and body expressions?
- c. How to avoid negative reactions? Work in group of 5. Find out 3 techniques, present them to the class with practice (if possible).

Real practice time



1. Work with you partner. Study two pictures of the office hall. Think of the following questions:

- a. Which company is more prosperous do you think? Why?
- b. Which one could be a governmental organization? Why?
- c. How many details can you find which can help you to start a small talk?

2. Work in pairs. Imagine you meet an assistant in the office hall. Greet him/her and start a small talk.

- a) the assistant is a young and handsome boy who works in the first office, and he is smiling you widely.
- b) the assistant is a young lady, who works in the first office, and she is typing something and seems to be busy.
- c) the assistant is an elderly lady, who works in the second office, and she doesn't look really friendly and is obviously bored.

1



2



3. Do the same task, but now change your behavior according to the roles below

Role 1 – you are nervous, you came here because you really want to work in a company

Role 2 – you are very confident, you are sure that the position will be yours.

Role 3 – you are not pretty sure that you want to work in this company.

3. Evaluate your partner, put tick or cross.

He/She:	√ / X
Has a confident and genuine smile	
Introduces himself/herself correctly	
Sounds confident	
Has positive facial expressions	
Chooses an appropriate topic to talk about	
Asks good open-ended questions to make a small talk	
Can change his/her behavior according to his/her feelings and thoughts	
Makes good first impression	

UNIT 1 INTERVIEWING

Part 2

1. Work in pairs and do the following tasks.

Discuss the questions.

- a. Can interviewers trust their first impressions? Why? Why not?
- b. What interview stage is depicted on the photos? Why is it important?



c. Look at the photos. Match the interviewers' thoughts with the pictures. Explain how you guessed.

- “Really impressive. Let’s move forward!”
- “Good at X, but not as strong as we need in Y.”
- “I’m having trouble getting a sense of ...”
- “Very wordy!”

d. What kind of questions do interviewers ask to know more about each candidate?

2. Check your guess. Read the text below and find out what kind of questions interviewers often use.

These special questions

While technology has had a huge impact on job hunting, one aspect has remained unchanged: the job interview. And one of the stalwarts of the interviewer's toolbox is the competency question. Competency based interview questions attempt to link together three parameters – knowledge, skills, and attitude. These questions have become so popular in modern recruitment that there's almost no hiding from them. Often characterised by an opening such as 'Tell me about a time...' or 'Give an example of how...', competency based questions will assess whether you have the right balance between great interpersonal skills, education or experience, and the right attitude for the role in question. They're designed to make the job application process as objective as possible, removing any conscious or subconscious bias by the interviewer. Competency based questions are very common, especially in large organisations and the public sector.

3. Read the text again and answer the questions.

1. What do competency based questions assess?
2. What is the usual beginning of such questions? Can you provide some more examples?
3. What is their objective?
4. Where are competency based questions used?
5. Have you ever faced such questions?

4. Match the beginnings of the competency questions with their endings. Can you answer any of them? Work in pairs, choose and ask your partner two questions from the list and take notes of his/her answers.

- | | |
|---|---|
| 1. Give an example of a time you handled | a. in the workplace, and how you overcame it? |
| 2. Give an example of a challenge you faced | b. a new approach to a workplace problem? |
| 3. Tell me about a time your communication | c. with stressful situations? |
| 4. Give an example of a time you | d. adverse circumstances? |

identified

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| 5. How do you cope in | e. skills improved a situation? |
| 6. How do you deal | f. ability to bring about change? |
| 7. How would you assess your | g. conflict in the workplace? |

Now analyze your partner's answers, do they suit to be answered in an interview? Why/Why not?

5. Read the text and answer the questions below.

How to answer competency questions

There is a classic approach for answering these types of questions known as the Star technique, and if you master it you will be giving the interviewers a well-structured answer that makes it easy to assess you against the person specification. It is also beneficial to you – it gives you a structure to shape your answer around. This can prevent you from waffling or going off on a tangent. Here's how to use it:

Situation This gives context to your answer so it might include where you were working at the time, what your role was and any brief background information.

Task You need to communicate what you were trying to do or achieve in the example.

Action Describe what actions you took to manage the task in that particular situation.

Result Show how you made a difference, added value or had an impact on the bottom line. The outcome can be quantifiable or anecdotal.

1. What kind of questions does the Star technique help to answer?
2. Why is it called the Star technique?
3. Why is it worthy to use it?

6. Look at the words and phrases in the box. Which of them do you use to tell:

- | | |
|-----------------|---------------|
| a. A situation? | c. An action? |
| b. A task? | d. A result? |

<p>it turns out far from face to face in reality challenging tricky handle oversee initiate reduce achieve improve resolve eventually question</p>
--

Make up four sentences with the words from the box – one for each purpose.

7. Look at the paragraphs below. Rearrange them according to the structure of the Star technique.

A. Stuart didn't make the meeting on time but we explained the problem to the delegates and Susan's presentation went well – a bit rough around the edges but it was warmly received. Stuart managed to get there for the last 15 minutes to answer questions. As a result we gained some good contacts, at least two of which we converted into paying clients.

B. We were due to be delivering a presentation to a group of 30 interested industry players on our new product and Stuart, the guy due to deliver it, got stuck on a train from Birmingham.

C. I spoke to the event organisers to find out if they could change the running order. They agreed so we bought ourselves some time. I contacted Susan, another member of the team, who at a push could step in. She agreed to drop what she was doing and head to the event.

D. It was my responsibility to find an alternative so it didn't reflect badly on the company and we didn't waste the opportunity.

Can you guess what question the candidate has been asked?

7. Read the whole answer again and analyze it according to the plan below.

11. Форма общения:

- письменная/устная,
- средства воздействия,
- формы речевого общения.

12. Ситуация общения:

- место общения,
- социальные роли коммуникантов,
- сценарий их взаимодействия.

13. Информационные посыл адресанта-отправителя:

- отношение к действительности (положительное, отрицательное, нейтральное),
- иллокутивная функции высказывания.
- отношение к адресату-получателю данного сообщения.

14. Перлокутивное реагирование адресата-получателя:

- перлокутивный эффект;
- речевое реагирование.

Think! Can people use the Star technique without preparation? Why? Why not?

Choose one question from exercise 4. Write down an answer draft. Use the text you analyzes as an example.

Language



1. While answering competency-based questions you need to sound appropriately. There is a voice trend that is lessening your credibility during an interview. Read about it and listen to the examples.

Both men and women use "vocal fry," the tendency to lower their voices at the end of words and phrases. Vocal fry as a vocal phenomenon is occurring more frequently in young women (in their 20s and 30s) in the US, the UK and Australia. People use it to give their voice more credibility, sometimes subconsciously. But the result is that they sound less confident and less competent.



Do you know anyone who uses this vocal trend? What do you think about it?

Does it affect the facial expressions? Find examples.

2. Listen to speakers and tick the ones who have the vocal fry. Repeat them using your normal voice.

Speaker 1

Speaker 2 Speaker 3 Speaker 4 Speaker 5 Speaker 6

How would you react if a person speaks with vocal fry tone?



3. To answer competency-based questions you need to describe situation or problem briefly. To sound more natural you can use phrasal verbs. Study their meanings and complete with the words from the box.

idea urgency morning smoothly complicated vote later discuss



5



Come up with

If you "come up with" an idea, you think of it.
 "After months of wondering how to deal with it, they finally came up with an _____."

6



Put off

If you "put off" dealing with something, you try to avoid dealing with it immediately.
 "You're going to have to deal with the problem sooner or _____, so just get on with it and stop trying to put it off!"

7



Sleep on

If you "sleep on" an idea, you don't make a decision about it immediately but wait until the next day in order to have more time to think about it.
 "I suggest we sleep on it and get together again first thing tomorrow _____ so we can make a decision."

8



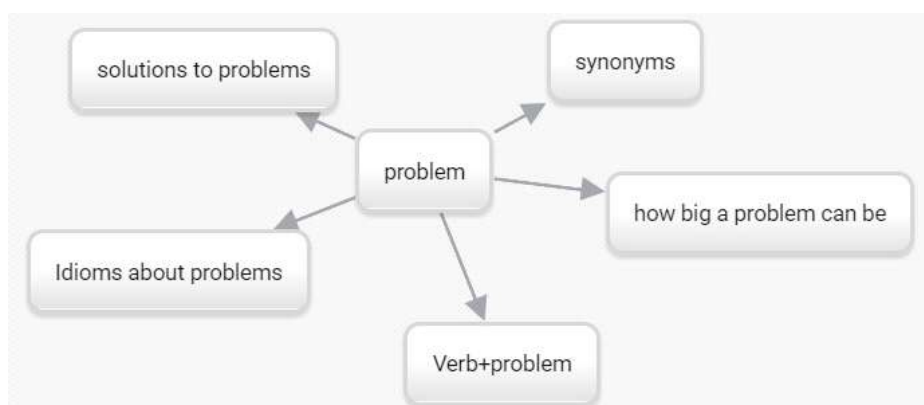
Go through

If you "go through" your options, you talk about them one by one.
 "I think we need to go through our options then make a decision by popular _____."

4. Complete the sentences with the phrasal verbs

1. Don't _____! You will find the solution soon.
2. _____ people is sometimes really difficult.
3. I have to _____ this question til the next month. Otherwise, I won't be on time with the project.
4. Let's _____ the main ideas before having a break.
5. When that issue _____ again we were absolutely ready to solve it quickly.

5. Create a mind map using the model below. a. Brainstorm as many words as you can relating to the language of problem. b. Work as a whole group.



c. Look again at your mind map words and expressions. Which of them sounds neutral? Which of them empathize the meaning? Work in groups and highlight the emphatic words and phrases.

Do you have some of the words in your draft? Add some to make it sound more emphatic.

6. Complete the sentences below with words from the cluster. Sometimes more than one variant is possible.

1. We had to work together to _____ a _____ problem which was ...
2. We _____ to deliver the project on time.
3. Our manager fed back that this was really innovative approach to problem _____ by the team.
4. My manager asked me to present a _____ proposal to senior management on ...
5. We managed to calm down the sense of _____ and pressure.
6. _____ it and we'll talk about it tomorrow.
7. It was me who _____ the idea to ask some volunteers for help.
8. What I did to _____ the problem was to prepare a speech and convince my colleagues to collaborate.

7. Look at the sentences 7 and 8 again and think what is the difference between them and the sentences below.

I asked some volunteers for help.

I prepared a speech and convinced my colleagues to collaborate to solve this problem.

8. Study the examples and think what information is emphasized, complete the Grammar Box.

I had a meeting with the school director a year ago.

It was me who had a meeting with the school director a year ago.

It was the school director who I had a meeting with.

It was a year ago that I had a meeting with the school director.

What I did was (to) have a meeting with the school director a year ago.

Grammar Box

In a **cleft sentence**, information which could be given in one clause is divided into two parts, each with its own verb. This way you give extra emphasis to part of the sentence.

It-cleft sentence has the following structure:

It + ____ + emphasized word/phrase + that/who clause.

Wh-cleft sentence has the following structure:

Wh-clause + be + emphasized word/phrase with bare infinitive or _____.

Other cleft sentences' structure include **the reason why**, **the person who**, **the day when**, **the thing that** and so on.

9. Rewrite the sentences using the cleft sentences.

1. We didn't know about the problem until we arrived to the office.

_____.

2. I discovered the documents were missing.

_____.

3. I'd like to say is that the company appreciates your work.

_____.

4. The next day I sent her a welcome letter.

_____.

5. We discussed the project in every detail because it influenced our company's profit greatly.

_____.

10. Add one cleft sentence into your answer draft. Read it aloud. Let your partner assess your vocal tone and the use of emphatic words and structures.

Stylistics



1. Discuss in pairs.

What is gender-neutral language?

Why is it used?

2. Complete the table.

gender-specific	gender-neutral
policeman	police officer
stewardess	
fireman	
salesman	
actor	
waiter	

3. Read the paragraph below. Complete the Etiquette Box

"I recently had to work with a new staff member. After 2 weeks in the role I could see they were struggling with some aspects of the role, and people were noticing that their performance was not consistent, which impacted on the team's work".

Etiquette Box

Singular _____ and, or its inflected or derivative forms _____, _____, _____, and _____ is gender-neutral singular pronoun. It typically occurs in sentences such as:

- "Somebody left _____ umbrella in the office. Would _____ please collect it?"
- "The patient should be told at the outset how much _____ will be required to pay."
- "But a journalist should not be forced to reveal _____ sources."

4. Read the sentences, find and correct mistakes.

1. Suppose the life and fortune of every one of us would depend on his winning or losing a game of chess.
2. If your child is thinking about a gap year, he can get good advice from this website.
3. A researcher has to be completely objective in his findings.
4. The editor's letter to his readers should be more enthusiastic.
5. A panicked man drowns both himself and his savior.

5. Check your draft. Is it gender-neutral?

Emotions and kinetics



- 1. What you do in an interview is as important as what you say. Do you know what does your sitting position mean? Look at the pictures and complete the information about the message they convey.**

If you are sitting straight in the chair and folding your hands on the desk you look a little _____ and _____.



Leaning back is too

_____.



The position when your chest leaning slightly forward with your hands on the desk shows you are _____ and _____.



If you lean in _____ you will invade the interviewer's personal space.



Hands in the lap or folded at an interview makes you _____ and _____.



Showing your hands communicates _____.



While crossing your legs at the angles may seem _____ and it can be interpreted as being _____.



Crossing your legs at the knees appear a little too _____ and it can also act as a barrier between you and the interviewer.



_____ for a seated posture – feet on the floor, knees together at a slight angle pointing toward the interviewer.



interested	stiff	relaxed(2)	the best	ladylike	buttoned up
shy	open	too much	closed off(2)	trustworthiness	

2. Practice time! Work in pairs and ask each other to show different postures by explaining their meanings.

3. Think! What do candidate feel during the interview? Work in groups and choose five the most common feelings.

Now analyze the feelings – think can any of them be shown to an interviewer? Why? Why not?

4. The success of the interview also depends on the emotions that we express. It is well known interviewers are likely to hire people with lack of experience if they express more enthusiasm, passion to the job and interest. Watch the video without sound and think when does Emily look enthusiastic?



Question 1

Question 2

How did you get it?

5. Watch the video again and complete the Emotion Box

Emotion Box

To look enthusiastic during the interview make direct **eye contact** with the interviewer and **smile** a lot. Talk with your **hands** and use **positive** animated facial expressions, such as _____.

5. Work in groups and look at the feelings and actions below, think about positive emotional reactions and show one to your partners to make them guess. Try not to exaggerate.

- feeling a bit surprised because of the question;
- remembering some interesting experience;
- enumerating important facts;
- thanking for the question;
- making a conclusion.

Discuss.

Who was the best in understanding? Who was the most natural in their performances?

Real practice time



1. Read the dialogue. Did James use a star technique in his answer? Think what non-verbal signs did James use?

R: James, could you please provide us with an example of how you worked on a team?

J: Well, the first one that comes to mind was a situation during my last semester in college. I worked as part of a research team in the History department. The professor leading the project was writing a book on the development of language in Europe in the Middle Ages. We were each assigned different sectors to focus on, and I suggested that we meet independently before our weekly meeting with the professor to discuss our progress, and help each other out if we were having any difficulties. The professor really appreciated the way we worked together, and it helped to streamline his research as well. He was ready to start on his final copy months ahead of schedule because of the work we helped him with.

R: Great!

Work in pairs. Practice reading the dialogue aloud and using appropriate face expressions and gestures.

2. Contest time! Evaluate your group-mates according to the

- posture
- eye contact
- smile
- use of hands
- facial expressions

Choose the best pair.

3. Create your own dialogues based on your answer draft. Pay attention to the use of non-verbal signs.

Role Play time!



1. Work in pairs. Act out an interviewer and a job seeker without any words or sounds.

2. Study the picture. What is the company do you think? Who are they hiring?



Read the information and check your guesses

The Linguistic Center urgently requires a new teacher due to an unexpected dismissal. The ideal candidate must have the ability to work with children and teenagers of different ages and levels, as well as adults. During the interview, the academic director and the HR manager will assess the candidate's qualifications and experience. They are open to consider both part-time job seekers and university graduates with no work experience. Ultimately, the goal is to find the most suitable employee who can successfully complete the training in groups this year without losing any students, and continue to work with the Center in the future.

The objectives of the interviewer are to determine the candidate's suitability for the position, while the applicant's objectives are to figure out who among the interviewers is the decision maker, as well as to make a favorable impression and secure a job offer.

4. Play cards

	the role	special frame
Interviewer-1 HR manager	has been working at the school for a couple of months, while he hardly understands the specifics of the work and asks mostly typical questions that are typical for all areas; is aware of the need to deepen knowledge in this area; focuses on the director's reactions in a conversation in order to understand what to ask the candidate next; asks different clarifying questions for all the answers of the applicant in order to collect as much data as possible;	active and cheerful, tries to create a comfortable and peaceful atmosphere; he encourages and supports the candidates with nonverbal means of communication;
	an experienced HR manager, previously worked in a large consulting firm and held a senior position, now works part-time in a language center near his home, understands what qualities a candidate should have, asks worthwhile questions and gives small situational assignments;	he feels tired; he only speaks when he has something to say, sits up straight, speaks clearly and a bit strict;
Interviewer-2 the director	a candidate of Philological Sciences, checks knowledge of the language, asks about diplomas, certificates confirming knowledge, and is also interested in the work experience and success of the applicant at the previous place of study or work; speaks firmly with low voice;	dissatisfied with the work of an HR specialist, believes that he is wasting time with all his questions;
	a candidate for the Pedagogical Sciences, prioritizes the future employee's teaching abilities, customer service; asks different questions like "What if...?", "Imagine the situation..." and so on. Also would like to ask the applicant to demonstrate a lesson for preschoolers to evaluate their creativity and non-verbal communication.	upset by the loosing the previous employee, tired of interviews, does not believe that it will be possible to find a worthy replacement;
applicant 1	a graduate of a linguistics field who has attended two language internships and speaks the language at a high level. He/She has no work experience but has strong interpersonal skills, particularly with children, and understands the preferences of modern teenagers; is not afraid to work with adults and is eager to learn, having the capacity to participate in peer classes and trainings.	nervous, really wants to work in this particular company, as it is close to home and offers good conditions;
	a graduate of a pedagogical university, who has extensive experience tutoring schoolchildren and is proficient in language, is looking for a job working with adults. Although he has not previously worked with adults, he is confident he can do it. He is open to working remotely during the day at a translation agency.	has applied to several schools, feels nervous a bit, because of a new experience, however, confident that will find the job.
applicant 2	works as a school teacher, however, the workload there is small, as well as the salary, considers work in the Center as a source of additional income, looks older than his years, is presentable, but rather passive in work, prefers to work with teenagers and adults, where you do not need to "dance and jump";	Confident, absolutely sure that will get the job, and actually wants a higher salary than what the Center offers;
	works as a manager in a foreign company, but doesn't enjoy it, has a really high level of English and thinks of changing his profession; while studying at university brilliantly passed the practice at school; now regrets for not going to work as a teacher;	has doubts whether this Center is right for him, asks questions working conditions, medical insurance, vacation, etc.

5. Discuss the questions:

1. What emotions did you fill during the role play?
2. What was the most surprising for you?
3. What problems did you face with during the game?
4. Are you satisfied with the result? Why? Why not?

6. Work in pairs, analyze the result of the role play, remember the mistakes you've noticed during the game. Prepare some tips on how to solve or overcome these problems.

Your project

Think, what other information is crucial for you to be successful on an interview? Work in groups. Choose one topic and prepare a presentation. Prepare two or three questions for your group-mates.

Possible topics

- Understanding your interviewer's mind – look at his eyes and mouths.
- CAR technique is your interviewing key.
- Using hand gestures – what is appropriate and what is not.
- What to do when you don't understand the question – are you failed?
- Asking your interviewer is always a winner.
- How to overcome your fear and start talking confidently.
- The best outfits for job interviews.
- Thank you e-mail after interview.
- Types of handshakes.

To present you can use any format you like: classic presentation, a performance or a funny video as an example below.





Complete the questionnaire about **Interviewing** unit.

1. I think I can pass interview in English.

Agree Disagree Not sure

2. I can greet the interviewer.

Agree Disagree Not sure

3. It is easy for me to start and keep the small talk.

Agree Disagree Not sure

3. I know how to answer the questions about my experience.

Agree Disagree Not sure

4. I understand the influence of my voice level and can use it to show that I'm competent and confident.

Agree Disagree Not sure

5. My non-verbal signals are appropriate.

Agree Disagree Not sure

6. I also know how to overcome such problems as

-
-

Count your score: 2 for Agree answer, 1 for Not sure, 0 for Disagree, 1 point for every problem you mention

Above 10 – You're working really well, keep it up!

From 6 - 9 – Think how to achieve better results.

Below 5 – You didn't fail, you just found your way to do it wrong.

UNIT 2 PUBLIC SPEAKING

Part 1

1. Look at the photos and do the tasks below.

- a. Match the photos with the names.
- b. What are these people famous for?
- c. How are they connected with the idea of the unit?

Winston Churchill

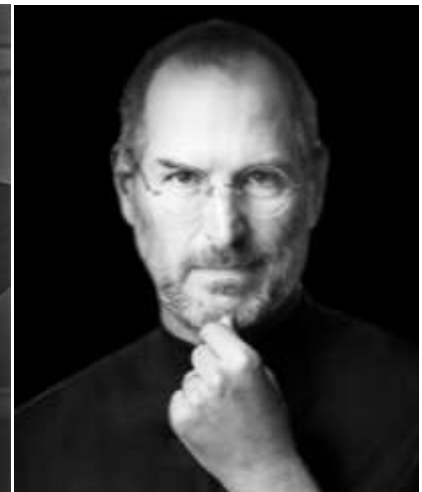
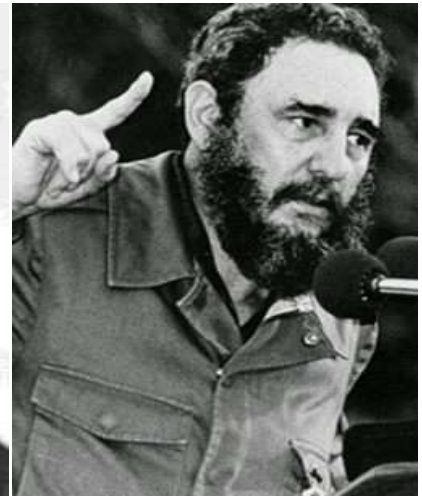
Martin Luther King

Steve Jobs

Fidel Castro

Leon Trotsky

Margaret Thatcher



2. Work in pairs. Brainstorm the endings for the following phrase. Discuss your ideas with the whole class.

A successful speaker is the person who

Do you think you are close to the image? What do you need to improve? Make a list of things you need to know and/or practice to improve your public speaking skills.

3. Read the following statement and do the tasks.

a. Do you agree with the statement below? Discuss it with your partner and mark as T (true) or F (false).

Good speakers rarely get nervous.

b. Share your answers with the whole group. Do you have most T or F? Read the information below and find out the truth.

Anxiety?

Although good speakers may feel more positive about speaking than do inexperienced ones, every new situation causes a certain amount of “butterflies” for all speakers. Good speakers view this feeling as a sign that their body is gathering the additional energy needed for a dynamic speech; poor speakers see it as a sign that they are falling apart and are going to do a lousy job. Good speakers also know the more you prepare and practice, the more confident you will be.

c. Answer the questions.

- 1) Do good speakers get nervous?
- 2) What helps good speakers feel more confident?
- 3) Do you like public speaking? Does it depend on a topic? Does it depend on a manner of a speaker?

4. Read the title and tell what the story can be about.

Read the first three paragraphs and predict the end of the story.

"Disastrous" Public Speaking Story

When I was the Marketing Director for a New York City television station, I became an in-demand speaker. The first presentation I ever agreed to do was on How to Give an Effective Presentation for the MBA students at NYU's Stern

School of Business and I wanted it to be perfect. However, having never done any public speaking, I was quite nervous.

My husband helped me rehearse multiple times beginning a couple of weeks before, until I felt prepared. But I still decided to take notes on index cards to have with me as a reminder tool, just in case I forgot anything.

The day arrived. My husband kindly took the day off from his job to accompany me, knowing I was still very anxious following a completely sleepless night. I remember my heart pounding so hard that he said he could actually see my blouse moving!

Stop here. Think about the continuation and discuss it in pairs. Then read the whole story.

When I was introduced, I grabbed my cards, began walking up the three steps to the stage . . . and clumsily tripped and my cards went flying everywhere. There was some nervous laughter in the audience as the professor and I gathered my 23 cards and to my horror, I realized I had failed to number them!

I took my place at the podium, steeled my nerves and began with, “Lesson Number 1 of 'How to Give an Effective Presentation': Make sure to number your notecards!” Everyone relaxed and we all laughed. I then threw the cards on the floor and began my presentation with “Lesson Number 2: Rehearse and know your subject matter so cards are unnecessary!”

Thankfully, I had rehearsed enough and thoroughly knew what I was talking about to give a really wonderful presentation. I used dropping the notecards by explaining that “even experts and seasoned speakers get nervous.” And the final lesson was to inject humor into everything you do and your audience will remember you fondly!

I received a standing ovation and several students told me they thought I had planned the notecard drop as a brilliant and memorable way to begin. I have

employed that notecard trick several times, but always on purpose! When I have coached clients who are nervous about public speaking, I share this story and one of them actually did this to put her audience...and herself... at ease!

5. Answer the questions.

- a) Why was the author nervous about her presentation?
- b) What did she do to get ready for the speech? And when did she start the preparation?
- c) After reading three paragraphs, what did you expect to happen?
- d) What has helped the author make a good start of her speech?

6. What is the message of the text? Work in pairs to formulate it.

7. Read the text again and analyze it according to the plan below.

15. Форма общения:

- письменная/устная,
- средства воздействия,
- формы речевого общения.

16. Ситуация общения:

- место общения,
- социальные роли коммуникантов,
- сценарий их взаимодействия.

17. Информационные посыл адресанта-отправителя:

- отношение к действительности (положительное, отрицательное, нейтральное),
- иллокутивная функции высказывания.
- отношение к адресату-получателю данного сообщения.

18. Перлокутивное реагирование адресата-получателя:

- перлокутивный эффект;
- речевое реагирование.

8. Use your analysis and information from the text to create a short set of rules for those who are going to give a speech.

1. Start the preparation as early as possible.
- 2.
- 3.

- 4.
- 5.

Language



1. Work in pairs. Read the abstract from the text "Disastrous" Public Speaking Story and do the tasks below.

I took my place at the podium, steeled my nerves and began with, "Lesson Number 1 of 'How to Give an Effective Presentation': Make sure to number your notecards!" Everyone relaxed and we all laughed.

a. Underline to make the statement correct.

The author's voice *shows/doesn't show* her nerves.

Answer the questions.

How often do you feel nervous when you are giving a speech?

What are the typical signals of being nervous? Which of them do you have?

Can you say you always sound confident even when you are not?

2. What voice features can help you sound more confident? Read the information from the Vocal Box. Do you agree or disagree?

Vocal Box

Confidence is a key to making a successful presentation. But what if you are not confident at all? Luckily, to sound more confident you need just a few small changes – which can make a huge difference.

1. Project your voice: speak clearly, so everyone can hear you well, but not yell or scream.
2. Speak a bit slower and make pauses: many people express nervousness by talking fast, and they forget about meaningful pauses.
3. End phrases on a falling tone: raising the pitch of your voice at the end of a statement (as if you were asking a question) sounds child-like and unsure.
4. Mark notional words: add stress to the words and phrases which are important in your speech.

What other tips can you add?

3. Listen to the short abstract of David Cameron’s speech. Mark the pauses (| / |), underline the stressed words.

“ Thank you very much, thank you very much! Great to be here in London, great to be here at the Spring Forum. And thank you for that very warm welcome. Well, it’s not been a great week. I... I know that I should have handled this better, I could have handled this better. I know there are lessons to learn and I will learn them. And don’t blame number 10 Downing Street or nameless advisors, blame me and I will learn the lessons.”

4. Practise reading it aloud with the audio. Work with your partner, listen to his/her reading and mark the mistakes using the information from the Vocal Box. Change roles.

5. Read the short abstract from one of the most famous Winston S. Churchill’s speech. Mark the pauses and stressed words. Then listen and compare.

The whole fury and might of the enemy must very soon be turned on us. Hitler knows that he will have to break us in this island or lose the war. If we can stand up to him all Europe may be free and the life of the world may move forward into broad sunlit uplands. But if we fail then the whole world including the United States including all that we have known and cared for will sink into the abyss of a new dark age made more sinister and perhaps more protracted by the lights of perverted science. Let us therefore brace ourselves to our duties and so bear ourselves that if the British Empire and its Commonwealth last for a thousand years men will say “This was their finest hour.”

Do you have any differences in intonation you marked and Winston S. Churchill’s? If yes, what are they? And what are they used for?

6. Practise in pairs. Choose an abstract from a book, magazine, or internet article and read it aloud. Evaluate your partner’s reading according to the scheme below.

			Vocal Profile
Volume:	too quiet	<input type="checkbox"/>	normal <input type="checkbox"/> too loud <input type="checkbox"/>
Pitch:	high	<input type="checkbox"/>	low <input type="checkbox"/>
Rate:	too fast	<input type="checkbox"/>	normal <input type="checkbox"/> too slow <input type="checkbox"/>

What effect is achieved? The speaker sounds:
 reasonable / persuasive / uninterested / monotonous / encouraging / your variant

7. Make a conclusion. Why should you train your voice and intonation?



1. Your voice is not the only instrument, which can help you during the speech – modern technologies can help you a lot. Do you know the equipment below? Match the items with the pictures.

lectern	flip chart	handouts	markers
	projector	pointer	duster



2. Use the words from exercise 4 to complete the pieces of advice.

Some paranoia is healthy, at least when it comes to the use of (1)_____ to support your presentation. So do make it a rule to check it all in advance.

Don't, for example, assume that your computer will work with their (2)_____. Bring USB with your materials to use their computer if needed.

If you use a (3)_____ or a board, make sure there are some (4)_____ and a (5)_____ or bring your own.

Check the number of guests and prepare some extra (6)_____ for those who can join the last moment.

If you are going to use a (7)_____ or podium, be sure to check it for height and lighting to be seen easily by everyone in your audience.

3. Look at exercise 2 again. Find a sentence with the auxiliary verb, which means “you really need to do this” and complete the Grammar Box.

Grammar Box

Usually auxiliary verbs are not used in positive sentences. However, in order to **emphasize** something we feel strongly these verbs can be used as an exception to the rule.

Subject + ____/does/did + bare infinitive.

"He doesn't work very hard."

"I don't agree with you – he does work very hard."

I do believe that you should think twice about this situation.

No that's not true. John did speak to Mary.

4. Make the sentences below emphatic using the auxiliary verbs.

1) We _____ want to help you.

2) _____ stop worrying about it!

3) I _____ manage to sleep for several hours last night.

4) I know it doesn't look like it, but she really _____ work hard.

5) I don't speak Chinese, but I _____ speak a little Polish, a little Korean, and a few words in half a dozen other languages.

6) "I want you to be able to say that day, that I _____ try to feed the hungry.

7) I want you to be able to say that day, that I _____ try, in my life, to clothe those who were naked.

8) I want you to say, on that day, that I _____ try to visit those in prison. I want you to say that I tried to love and serve humanity." (Dr. Martin Luther King)

5. Read the dialogues. Complete them with the emphatic do in the correct form.

1. "You said you studied lots of languages, can you speak Chinese?"

"Now, I don't speak Chinese, but I *do* speak a little Polish, a little Korean, and a few words in half a dozen other languages.

2. "Oh, Mummy, please look at my teddy!"

"Be quiet, Larry! Don't you hear me talking to Daddy?"

3. "It looks like a lot of paperwork to fill in".

"That's right, but we need all this information to admit your application".

4. "At my school children are not so well-behaved. I want to know some really working tips to keep them quiet!"

"I'll try to help you. What about using a "Quiet Spray"?"

5. "I've heard your company didn't take part in the annual charity program/ Is that true?"

"We took part in charity, but not in the one you mention".

6. Read the text and add emphasis where you think it is appropriate.

Dick doesn't have a car and he travels to work by bus every day. He doesn't have to wait very long for the bus, but he has to change buses once. On Friday, the bus drivers decided to go on strike for the day, so there were no buses. Now it was Saturday and Dick was working in his garden. His next-door neighbor Tom, leant over the garden fence.

'So you won't have managed to get to work yesterday, then?' – he said.

'Actually, I went to work,' – said Dick, 'A colleague offered me a lift.'

Then Tom's wife Marge came out to call Tom in for tea.

'Hello Dick', – she said, – 'I must say your garden looks beautiful now, after you've added the pond and the waterfall. Did you do it all yourself?'

'Well, I did most of it myself, yes, but to be honest, I got a bit of help from my brother, Harry.'

'Oh, was Harry here? Give him my regards next time you see him, won't you.'

'Will do', – said Dick.

'My sister Betty has just popped round to see us, I think you met her at our drinks party, didn't you? We're just about to have some tea. Come in and join us.' – said Marge.

'Love to', – replied Dick, blushing slightly and hoping that Marge wouldn't notice.

Stylistics



1. Speechmakers are sure the successful speech can't be without various stylistic devices. Do you agree with their opinion? Can you explain why?

2. To make your speech vivid and remarkable, to make your audience listen to you with joy, you need to use various stylistic devices. Match the device with its example.

Stylistic device	Example
hyperbole	a. Spontaneity and How to Plan for It!
oxymoron	b. It was so cold, I saw polar bears wearing hats and jackets.
similes	c. Write, revise, edit, proofread, repeat; that's your job as a writer.
metaphor	d. Homer Simpson is not a model father.
litote	g. Life is rather like a tin of sardines – we're all of us looking for the key.
asyndeton	f. You can't scare me... I have children.

4. Work in pairs. Choose three topics. Write a phrase or a few sentences about it, using a stylistic device. Share your ideas with the whole class.

Examples about weather:

Litote: *Oh, seems it's not the best weather today (during a hurricane).*

Oxymoron: *Today's weather will be extremely mild.*

Similes: *Weather in London is like a box of chocolates – you never know what you are going to get.*

b) bad habit;

c) an obvious mistake you did;

d) a universal truth;

e) a difficult choice;

f) a stereotype;

g) your own example.

Emotions and kinetics



1. Your posture is an important part of any presentation. Your objective is to be comfortable and show authority. Look at the pictures and choose the best posture A, B or C. Explain your choice.



A



B



C

2. Read the descriptions and match them with the posture.

1. Subordinate position that shows a neutral attitude and is usually taken by schoolchildren talking to a teacher, or if you are reporting to your commanding officer, or standing in front of a judge, awaiting sentencing.
2. This one is a stable immovable posture. It tells that a person is standing his ground and it is a traditional position of power.
3. This is how many people stand when they are among people they don't know well. It shows a more closed, submissive or defensive attitude.

3. To maintain a confident posture you need to remember the rules. Read them and sort out Posture Do's and Don'ts.

- Stand straight.
- Slouch.
- Hold your chest slightly out and up.
- Hold a podium with both hands.
- Hold your chin up.
- Keep both feet on the ground.
- Lean against a wall.
- Look down.
- Look at your audience.
- Lean on a table or a lectern.
- Stand while crossing your legs.

4. Work in groups of three (student A, B, C). Follow the instructions. Change the roles.

Student A: You are the speaker. Stand up; tell the others about your university life routine.

Student B: You are the active listener. Ask the speaker two or three questions.

Student C: You are the observer. Pay attention at the speaker's posture, note the mistakes if any.

Self experiment

5. There are several researches that show the relationship between our mind and body runs both ways. It means that our mind influences the way our body reacts, but the form of our body also triggers our mind. If you need to raise your confidence (especially if you are going to have a speech soon) **practice the experiment below** and you will notice the difference.

1. You can practice the experiment first at home, then outside to see the difference.
2. Stand up. Imagine yourself in a very unpleasant and uncomfortable situation. You are feeling stressed, frightened and non-confident. You are afraid of all the people around you. Start walking. Stop in two minutes. What is your posture? What do you feel in your body?
3. Now make a deep inhale. Exhale. Relax your body and distribute your weight equally on both your feet, shrug your shoulders back. Think of the following and repeat them in your mind:

“I’m smart”

“I’m attractive”

“I’m powerful”

“I’m the best”

4. Keep thinking and start walking with your head held high, shoulders held back, arms relaxed on your side. Stop. What is your posture? What do you feel in your body? Remember the feelings. Try to reproduce them anytime you are alone or surrounded by different people: walking in a street, going shopping, standing in a queue in a university buffet, etc.

5. ***Extra step** for a bigger effect. Find a busy part of town and walk on the sidewalk with the same pose as you practiced. There is only rule you need to follow; do not get out of the way of anyone or any group. Walk confidently right in the middle of the sidewalk and do not give way. You will need to be able to walk through a group rather than round a group of people, and do it confidently and with pleasure.

By the end of the third day of repeating this exercise, you will start to see that something is different in the way you feel about yourself. Nothing has changed in the world and certainly no harm is done by walking down a sidewalk. However, you have managed to reprogram your mind to think differently about yourself.

With this new positive, confident, world-owning mindset you can now face a demanding audience and deliver a brilliant and confident speech.

Speak up



1. Brainstorming. Read the statement below. Write in one minute all you can remember. Share your results with the whole class.

The success of your presentation and speech depends on ...

2. Practise your presentation skills. Each person is required to deliver a two minute spontaneous speech about a given topic. Read and follow the instructions below.

- a. Take a blank card. Think of a topic for others to deliver an impromptu speech on or choose one of examples below. Remember you should to be able to give a speech on your own topic if needed.
- b. Fold it and place it at the first center table (this one should be empty).
- c. The first speaker starts by picking up a card at random.
- d. He or She reads out the subject requested and then gives a spontaneous speech on the spot about the topic for about 3 minutes.
- e. Others should listen carefully and complete the **Evaluation list**.
- f. The next volunteer picks up another card and delivers a speech. Continue until all students have given a spontaneous speech.

Topic's examples:

Linguistic approach

- British English and American English – how big is the difference?
- The language of online communication.
- Language vs. speech.

Pedagogical issues

- Is native speaker the best teacher ever?
- Play and learn English!
- How to correct mistakes?

British culture

- What should everyone know about Christmas in England?
- What does the royal family actually do?
- Pets in Britain.

Motivational speech

- How to start learning English?
- Self-development. What for?
- What is success?

Evaluation list

	Speaker 1	Speaker 2	Speaker 3	Speaker 4	Speaker 5	Speaker 6
speaks clearly with proper intonation						
makes notional pauses						
speaks loud enough						
uses the equipment						
uses linguistic or stylistic devices for empathy or humor						
the posture shows authority						
seems confident						

3. Discuss the following questions about your spontaneous speech practice.

1. Whose speech was the best and why?
2. What did you think of your own speech?
3. What topic was the most difficult and why?
4. What was the most difficult about speech delivery for your group? For you?
4. Now that you have seen how others made their presentations, what would you do differently if you had a chance to go through the task again?

1. Look at the photo. What can cause such a reaction of a speaker?



2. Read the question Mark Zuckerberg was once asked and match it to the answer he could give.

If I'm emailing within WhatsApp ... does that inform your advertisers?

- a. Are you crazy? You cannot email within WhatsApp.
- b. Content on WhatsApp would not lead to related ads.
- c. Well, first, let me clear out – e-mail is provided by different services, for example, Gmail, Outlook, Yahoo and many others, but not WhatsApp. It is not a mailer, it's another application, and you cannot email within WhatsApp. And, answering the question, using WhatsApp doesn't lead to related ads.

3. Discuss the following questions in groups.

- a. Are questions from the audience good or bad for a speaker? Why?
- b. What is the best way to answer the question you don't know or you don't want to answer?

c. Are there any situations in your daily life when you are asked the questions and you don't want or don't know how to answer? What are they? How do you handle with such questions?

4. Watch a short video abstract of Donald Trump answer at the UK Press Conference and find out how he dealt with the question he doesn't want to answer.

Do you like his method? Can you use it yourself? In what situations can it be affordable?



5. Watch another person participating in the interview. Answer the questions below.



- 1) How many times was Theresa Mays asked about voting for or against Brexit?
- 2) Would Theresa May vote for or against Brexit?
- 3) Does she refuse to answer as well as Donald Trump in the previous video?
- 4) How can you name her method of not answering the question?
- 5) Whose method do you like most? Why?

6. Watch the video again and analyze it according to the plan below.

19. Форма общения:

- письменная/устная,
- средства воздействия,
- формы речевого общения.

20. Ситуация общения:

- место общения,
- социальные роли коммуникантов,
- сценарий их взаимодействия.

21. Информационные посыл адресанта-отправителя:

- отношение к действительности (положительное, отрицательное, нейтральное),
- иллокутивная функции высказывания.
- отношение к адресату-получателю данного сообщения.

22. Перлокутивное реагирование адресата-получателя:




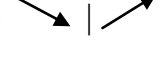


- перлокутивный эффект;
- речевое реагирование.

Make a conclusion! What can happen if a person doesn't answer? Does the result depend on a strategy the person uses? Why is it important to know how to avoid answering questions?

Language









1. To deal with questions and answers you should know some phonetic rules. Look at the phrases below and match them with the corresponding intonation pattern.

1. Did you hear the latest news about our research program?	a) 
2. What do you think about student fraternities and sororities?	b) 
3. What do I think about Greek life? Is that what you asked?	c) 
4. Excuse me. What did you just ask?	d) 
5. When I was at university, I didn't realize all the benefits.	f) 
6. I've never heard about it.	e) 

2. Study the rule, draw the corresponding arrows. Check your answers for the exercise above.

Vocal Box

- General questions are usually asked with the rising intonation ().
- Special questions usually have falling intonation ().
- Compound and complex sentences often have a low-rise pattern in the first clause and falling intonation in the second ( | ).
- Rising intonation is used when a question is repeated in order to confirm it was heard correctly ().
- Statements and short answers are usually said with the falling intonation ().

3. Read the dialogue below. Mark the intonation. Practice reading it in pairs.

Questions?

Presenter: Did anyone have any questions before we move on?

Colleague: Your third point was a bit unclear to me. Could you elaborate on that?

Presenter: Pyramid discussion? Is that what you asked?

Colleague: Yeah. I've never heard about this technique.

Presenter: It is a speaking activity where learners form progressively larger groups as they carry out a speaking task.

Colleague: Can you give an example?

Presenter: In small groups, the learners have to agree on the most important of the five senses. They then join with another group and have to agree again, and so on, until the whole class is involved in one discussion.

Colleague: And what are the benefits of this activity?

Presenter: Pyramid discussions are useful for practising a range of functions, including agreeing and disagreeing, negotiating, summarising, and putting forward an argument.

Colleague: Thank you. Now it's clear.

Presenter: You're welcome. Any more questions?

4. Listen to the dialogue above and compare it with your intonation marks. Where is the difference and why?



1. Imagine you are asked “What will happen to you in 5 years”. How would you start your answer? Write down three possible variants. Compare them with your class. How many variants do you have?

2. Answering questions we often need to express our own beliefs and opinions. But our feelings towards them can be different. To express our opinion properly you can use the words and phrases below. Match them with their meanings.

- 1) I am not completely **convinced** he understood the gravity of the situation.
- 2) The company still **maintains** that the drug is safe.
- 3) It is generally **reckoned** to be the best restaurant in town.
- 4) I really **doubt** whether that would be effective.
- 5) Teachers should call social services if they **suspect** child abuse.
- 6) Bulgaria was and will **be in favour of** the promotion of good-neighbourliness and cooperation.

a) insist on believing, often against the evidence
--

- b) to have a very strong feeling that you're right
- c) informal, you believe that something is true
- d) supporting a person or an idea, that you believe is right
- e) to believe that something is bad or worse than it appears
- f) don't believe

3. Rewrite the sentences using the verbs in brackets.

- 1) Paul is convinced that his parents are too strict to him. (maintain)
- 2) I've always suspected all these instagram models lie. (doubt)
- 3) I felt a very strong feeling we've met before. (convince)
- 4) I believed into the proposed changes. (in favor of)
- 5) I think he was too rude talking with the client, that is why he was fired. (suspect)
- 6) Your girlfriend believes it was a bookkeeping error. (reckon)

4. Fill in the gaps. If more than one variant is possible, will it change the meaning? Analyze the differences of the versions.

- 1) I let him believe he _____ me.
- 2) He would _____ strengthening the recommendation suggested by the Chairman.
- 3) Steve _____ that his planning project is correct.
- 4) After such a busy week, I _____ they all deserve a lie-in.
- 5) I began to _____ even myself.
- 6) I _____ all is not quite as it seems.

5. To express our firm beliefs we also use modal verbs must and can't. Study the examples and complete the Grammar box.

This **must be** a solution, thank you!

This **can't be** truth, I'm absolutely convinced!

You **must be kidding**.

You **can't be sleeping**, I see your smile.

I **must have forgotten** the key in my red bag yesterday.

I **can't have forgotten** to cancel the meeting yesterday.

Grammar Box

We use the modal verbs to make guesses or deductions about an action in the present or past based on our knowledge, information or evidence, or lack of it.

We use *must/can't* to talk about things we believe to happen.

And we use *must/can't* when we believe the action definitely did not happen.

For general deductions use modal verb + _____.

For guesses about events happening right now, use modal verb + _____.

For deductions about past use modal verb + _____.

7. Fill in the gaps using the modals “must” and “can’t” and correct form of the verb in brackets.

- 1) They _____ (be) Spanish, they're speaking Portuguese.
- 2) This is not possible. You _____ (be) serious!
- 3) I know why I am so tired these days. I _____ (work) too hard.
- 4) She always gets me a present, but this year she didn't. She _____ (forget) that it's my birthday.
- 5) You have lived here for so many years. You _____ (know) a lot of people.
- 6) The boys look so sad. They _____ (lose) the football match yesterday.
- 7) The music next door is so loud! They _____ (have) a party.

11. Answer the questions with the help of modals.

- 1) What is the future of Russian football?
- 2) When will you graduate from a university?

- 3) Why did your teacher choose this profession?
- 4) What is the weather now in Australia?
- 5) What are your parents doing now?

Stylistics



1. Do you know what to do if you don't want or don't know how to answer a question. Some people face a huge amount of questions almost every day and they know special techniques to cope with any sorts of questions. Can you guess who they are? And how many techniques they use to dodge the questions? Read the text below to find out the answers.

Dodging

"Mr. President, what color is the sky?"

"Let me be clear, America is a nation of 300 million people, hardworking people, God-fearing people, who believe in American exceptionalism just like the Greeks believe in Green exceptionalism. Come on friends and foes! Join me! The sky's the limit!"

People often say that politicians never 'tell it like it is'. British communication expert Peter Bull has been studying the communication habits of British politicians for decades, and he has come to distinguish between at least thirty-five (35!) techniques or even more that politicians use to avoid answering questions.

There are twelve main categories:

1. Ignoring the question
2. Acknowledging the question without answering it
3. Questioning the question
4. Attacking the question
5. Attacking the interviewer
6. Refusing to answer

7. Making a political point
8. Providing an incomplete answer
9. Repeating the answer to the previous question
10. Saying or implying that the question has already been answered
11. 'Excusing' yourself: ('Excuse me, but...')
12. Taking the question literally

Another interesting question: why are politicians so disinclined to answer interview questions?

One of the reasons is that politicians are ordinary people too, and display equivocal behaviour when faced with a difficult question.

They do not respond any differently than we would, says Bull, when given a sweater on Christmas that we actually think is hideous. You would never say: 'That's horrible: I'll take it back to the shop tomorrow'. Instead, you would say: 'Thanks for the sweater, I love it.'

People do not want to lose face, says Bull, and in this way, politicians are no different from us: when faced with a situation in which every answer will lead to a loss of face, they prefer not to answer at all.

What about you? Do you sometimes dodge the questions? Why? /Why not?

2. Read the question below. Match the answers to the question with the corresponding technique from the text.

Do you know how to write an application for the purchase of books and who should sign it up?

- a. You have been in my cabinet three times today already, and I don't have time to do your job for you.
- b. Who cares about these applications? Documents, papers, this red tape makes me exhausted. It's a huge waste of time, energy, money, by the way! Do you know how much do we spend on paper every month?
- c. Oh, your question reminds me that I needed to talk to you about our new librarian...

- d. I don't know the answer to that question. I can't help you.
- e. Well, and how are you planning to write it? *(the underlined word is stressed)
- f. I told you how to do this the previous week, don't you remember?
- g. As far as I remember Bob Smith is our purchasing manager, you know him, don't you? He is dealing with all these docs and I suppose he is the one who can sign it up.
- h. It's a really good question! You know I also need some new books for our adults grammar course.
- i. Excuse me, but I have absolutely no time right now, I promise we'll discuss it later.
- j. Of course, I know. I know how to write applications, declarations, requests, claims, petitions, rappers and all the staff. Maybe it sounds a bit immodest of me, but I really know all the processes better than anyone else! Most probably that's because I work here for almost 10 years. Oh, can you imagine? Ten years!

3. Dodge the questions below. Use at least five techniques for each question.

- a. Can a person be motivated by desires that are not–ultimately–selfish?
- b. Why does nodding of the head signify Yes and shaking of the head No?
- c. How well can you manage a class whose first language is not English?
- d. What would you identify as top-notch qualities to be a successful ESL teacher?
- e. Why did you decide to major in Linguistics?

What techniques are the easiest for you? Which of them do you find really difficult? Why?

Emotions and kinetics



1. During the speech and presentation people often use different hand gestures. Scientists found that gestures increase the value of our message by

60 percent! Do you know which of them are appropriate and which are not? Look at pictures, tick or cross.



2. Now match the gestures above with their meanings.

- 1) This gesture communicates that you have expertise about what you are talking about.
- 2) This says that you are honest and open.
- 3) This gestures may be perceived as indifference. Your audience may feel that you don't care about what you are talking about.
- 4) Convey the meaning you are certain about what you are talking about.

3. There is a research that the least popular TED Talkers use an average of 272 hand gestures during the 18-minute talk. While the most popular TED Talkers use an average of 465 hand gestures, which is almost double! So, if you want to talk with the audience effectively talk with your hands.

Work in pairs. Student A, B read the information below.

Student A.

Read the verbal functions below. Use gestures to show them to your partner. If you do it correct your partner will nod, if not – shake. Count the correct gestures. Your partner should guess the verbal function.

1. for listing (at first, second...)
2. to talk about a very specific part of an idea, an important aspect;
3. to separate two different ideas or things (this and that);
4. for an extremely important idea;
5. to say hello;
6. to explain the details, small but extremely important;

Student B.

Your partner will show you different gestures. If it corresponds with the pictures below nod your head, if not – shake. You should guess the verbal meaning of this gesture.





How many can both of you guess? What was the most difficult gesture to show? To guess? Why do you think that happened?

Do you often use gestures while speaking? Why? Why not?

How can gestures help for not native speakers?

Speak up



1. Work in pairs. Remember, what should you pay attention at

-while you are talking;

-while you are asking questions;

-while you are answering questions.

2. Practise talking a speech and dealing with questions. Follow the instructions.

a. Sit down in a big circle. Choose one topic for the whole group discussion:

- The difference between American smile and Russian smile
- Men, Women, and Household Chores
- Your own topic

b. Write down a short (12-15 sentences) speech on the chosen topic. Use necessary vocabulary and grammar to convey your thoughts.

- c. Write down five questions for your groupmates on the chosen topic.
- d. A volunteer starts a speech. After he/she finishes all the groupmates ask him/her one question. The volunteer tries to dodge questions.
- e. The next person starts a speech. Continue till all the students take part.

3. Discuss the results of the task. Answer the questions.

- 1) Who do you think is the best presenter? Why?
- 2) Who do you think asked the most difficult questions?
- 3) Who was the best in dodging questions?
- 4) Who used new vocabulary and grammar properly?
- 5) Whose non-verbal communication was the best?
- 6) What do you personally need to study or train to achieve better results?

Role Play



1. Work in pairs. Read the emotions in the box. Show them:

- 1) by mimics only;
- 2) by mimics and gestures;
- 3) by mimics, gestures and pose;
- 4) by mimics, gestures, pose and sounds;
- 5) by mimics, gestures, pose, sounds and words or phrases.

happiness anger fear delight surprise boredom disbelief hope
--

2. You are going to take part in a conference in London. Read the information below and find out the answers for the questions.

- 1) What is the topic of the conference?
- 2) Who can take part in it?

3) Where are they from?

Intercultural Communication Conference is a conference for academicians, practitioners, researchers and students who are dedicated to doing research on communication across cultures. The group meets annually at different locations around the world. Its membership is made up of participants from over 32 countries. These participants meet annually to discuss common research interests. This year's conference built around the theme "Lifelong learning". The results of their investigations will be published in the journal of the organization.

3. Study your role. Get ready for the play.

	the role	special frame
session moderator	candidate of sciences, university lecturer, participate in this role regularly on such events, benevolent; cordially welcomes familiar teachers and professors, perfectly reads the opening speech and helps with all the questions during the conference;	nervous and disappointed, as it is necessary to leave the conference, tries to do it tactfully; does not want to disrupt the course of the conference, passes instructions to the assistant;
	a little absent-minded manager of the scientific department of the university, rarely speaks in public, gets excited; reads from prepared cards; glad to see familiar colleagues who came with a speech or as a participant-spectator, looks for support in their faces;	confused because found out that there won't be several speakers, including a master class, which many of the participants expected; has a choice - to find a replacement immediately or to announce cancellations;
speaker 1	PhD student, the first time speaks to an unfamiliar audience, wants to impress the colleagues;	experiencing stress because during the speech the presentation does not run;
	an worker of the university hosting the conference, is familiar with many of the participants and speakers; wants to receive objective criticism or questions from colleagues;	confused, because after the speech receives a lot of questions that cannot give immediate and complete answers;
speaker 2	a teacher of a foreign university, wants to share experience, is interested in active discussion and discussion; did not prepare a presentation for the speech;	disappointed because he clearly sees the boredom among the audience - everyone is sitting on their phones;
	a college teacher who wants to share his experience in solving the problem of teaching in multilevel groups;	has doubts about the usefulness of the speech for the audience;
participant 1	university master's student, came to listen to interesting speeches, including those of his teachers; recently prepared an article for a journal, wanted to speak with it at a conference, but was too shy to apply;	annoyed, because cannot agree with the opinion of one of the speakers, enters into a reasoned conversation, proves the point of view;
	a young school teacher, enthusiastically writes down all new ideas, asks clarifying questions and shares own experience and ideas;	feels genuine delight from the speeches, interesting and relevant information, sincerely thanks each speaker;

participant 2	a young school teacher, a recent graduate of this university, talks to his neighbours from time to time; asks questions to some speakers;	not intentionally distracts other conference participants and speakers when drops his bag loudly, sneezes, has a loud phone ring, etc. becomes ashamed;
	a lecturer in another university, expected a bit different focus of the conference, understands that many questions are not entirely clear and relevant for him/her;	bored, feels understatement after many speeches, asks some clarifying questions;
assistant	junior teacher of the department, responsible, helps the moderator of the breakout session, does not speak to the public, communicates with speakers mostly non-verbally; wants the conference to be perfect;	experiences a lot of stress, when during the moderator's welcome speech notices that there aren't any prepared cards with a warning about the time, looks for alternatives.
	junior teacher of the department, acts as a secretary for the first time, tries hard; asks questions to the moderator in unfamiliar situations; helps to tactfully end protracted speeches and discussions.	feels tired, as the preparation turned out to be more difficult than he/she imagined, tries not to lose the course of speeches and monitors the timing.

Some information for speakers

Moderator: Ladies and gentlemen, welcome to the Annual Intercultural Communication Conference. We are proud to announce this year's theme "Lifelong learning"!

Our world is changing around us in such a frantic pace that if we do not continue to grow and develop; we will soon be left behind. In the 21st century, we all need to be lifelong learners. We need to continually keep our skills sharp and up to date so that we have an edge in all we do. Our today's conference is an attempt to present what is lifelong learning and what are the main advantages which follow lifelong learning.

Let's greet the first speaker!

Speaker (text 1)

The knowledge-based economy, new technologies, the growing speed of technological changes and globalization all influence the needs to improve the population's skills and competences.

Lifelong learning (LLL) includes the skills, knowledge, attitudes and behaviours that people acquire in their day-to-day experiences. LLL is the continuous building of skills and knowledge throughout the life of an individual.

The term lifelong, as applied to education or learning, has been in circulation for more than a quarter of a century. It requires that learning outcomes from different

settings and contexts can be linked together. The Cedefop glossary defines core concepts of various forms of learning as follows: formal, non-formal and informal.

Formal learning consists of learning that occurs within an organized and structured context (formal education, in-company training), and that is designed as learning. It may lead to formal recognition (diploma, certificate).

Non-formal learning consists of learning embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning, but which contain an important learning element such as vocational skills acquired at the workplace.

Informal learning is defined as learning resulting from daily life activities related to family, work or leisure. It is often referred to as experiential learning and can, to a degree, be understood as accidental learning.

So we come to conclusion that Lifelong learning can take on many different forms and does not have to be what we think of when we think of the traditional learning classroom environment.

Speaker (text 2)

The thing I'd like to tell you today – do not send your children to universities!

Millions upon millions of dreams will be crushed by the propaganda being spewed by high school counselors, university marketing departments, and the federal government. Forty years ago, we had a great education system. Learning was affordable and employers offered higher paying jobs to those with degrees. Not anymore. And here's why.

So, the first reason – cost, of course. Today, the average annual college tuition is \$44,740 per year. Student loan debt is now equal to mortgage debt and credit card debt combined. In proverbs it says, “Just as the rich rule the poor, so the borrower is servant to the lender.” Young adults are not buying homes in their 20's and 30's anymore. Furthermore, having a heavy debt burden in your 20's has shown to push off children and marriage, increase stress and anxiety, and cause a built-up resentment toward life that continues to put people into chronic depression.

Reason number two - a degree is no longer a requirement for job applicants. Many companies including Penguin and Ernst & Young have announced it's not important any more. And you can't disagree - imagine, two identical candidates walk into your office for a job interview. The only difference between the two candidates is that one has a resume with four years of experience, the other has four years of college.

Which person do you hire? If you're under the age of 40, your answer is likely the first.

Young managers know this generation's learning curve is so steep that it's nearly impossible for a university to understand the trends, create a curriculum around it, and teach it all before it changes again.

And the last, but not the least – university or college won't teach you to be successful. The university system has sold us an illusion of self-application. We've been told the magic ticket to a good life is "go to college or university and you'll get a good job". No need for leadership. No need for maturity. No need for people skills. No need for honing passion and drive. No need to learn negotiation.

Success has almost nothing to do with education.

Success is about personal development, self-control, integrity, communication skills, relationships, a learner's heart, and boat loads of uncontrollable passion. And most importantly, successful people know we learn by doing, not just learning to do.

Speaker (text 3):

Non-formal learning includes various structured learning situations which do not either have the level of curriculum, syllabus, accreditation and certification associated with 'formal learning', but have more structure than that associated with 'informal learning', which typically take place naturally and spontaneously as part of other activities.

Examples of non-formal learning include swimming sessions for toddlers, community-based sports programs, and programs developed by organisations such as the Boy Scouts, the Girl Guides, community or non-credit adult education courses, sports or fitness programs, professional conference style seminars, and continuing professional development. The learner's objectives may be to increase skills and knowledge, as well as to experience the emotional rewards associated with increased love for a subject or increased passion for learning.

According to my research the most beneficial are the following.

- There are activities that encourage young people to choose their own programme and projects that are important because they offer the youth the flexibility and freedom to explore their emerging interests. When the youth can choose the activities in which they can participate, they have opportunities to develop several skills like decision making skills.

- Non-formal learning has experiential learning activities that foster the development of skills and knowledge. This helps in building the confidence and abilities among the youth of today.
- It also helps in development of personal relationships not only among the youth but also among the adults.
- And it helps in developing interpersonal skills among the young people as they learn to interact with peers outside the class and with adults in the community.

So, now you know what is the non-formal education and why it is so important. Thank you for your attention.

4. Perform a role play!

5. Discuss the questions after the game:

1. What emotions did you feel during the role play?
2. What was the most surprising for you?
3. What problems did you face with during the game?
4. Are you satisfied with the result? Why? Why not?

7. Work in pairs, analyze the result of the role play, remember the mistakes you've noticed during the game. Prepare some tips on how to solve or overcome these problems.

Your project



What else should you know to be a great speaker? Work in groups. Choose one topic and prepare a presentation. Do not forget about your voice, intonation, language and posture. Prepare two or three questions for your group-mates.

Possible topics

- Universalism of hand gestures
- How to ask good questions at a conference?
- Break-time etiquette
- Why should you attend conferences and seminars?
- Online conference and webinar – the difference for a speaker

- Any dress code for a speaker?
- Some secrets of speaking from a podium or lectern.
- The best ways to present yourself and start your speech.
- The best ways to end your speech with and become memorable.
- Forgot your words? What to do?

To present you can use any format you like: classic presentation, a performance or a funny video as an example below.



vs.



Your progress



Complete the questionnaire about **Public Speaking** unit.

1. I think I can make a good presentation in English.

Agree Disagree Not sure

2. I know how to overcome the nerves and look confident.

Agree Disagree Not sure

3. I can talk so everyone would listen to me.

Agree Disagree Not sure

3. I can dodge the questions I don't know or don't want to answer.

Agree Disagree Not sure

4. I understand the influence of my voice level and can use it to show that I'm competent and confident.

Agree

Disagree

Not sure

5. My non-verbal signals are appropriate.

Agree

Disagree

Not sure

6. I also know how to overcome such problems as

-
-

Count your score: 2 for Agree answer, 1 for Not sure, 0 for Disagree, 1 point for every problem you mention

Above 10 – You're working really well, keep it up!

From 6 - 9 – Think how to achieve better results.

Below 6 – You didn't fail, you just found your way to do it wrong.

КИМ для констатирующего среза на определение уровня сформированности социопрагматической компетенции

1. Complete the table

formal	neutral or less formal	Example of formal use
<i>advocate (v)</i>	<i>support</i>	<i>We do not advocate the use of smartphones during the classes.</i>
<i>conduct (n)</i>	<i>behaviour</i>	<i>Such conduct is unacceptable.</i>
<i>improper (adj)</i>	<i>wrong</i>	<i>This was due to improper redactions.</i>
	agreement	
acquire		
	give attention to	
attempt		
	typical	
be accepted / be offered a place		
	decrease, grow smaller	
discuss		

2. Match the words with their meanings

the area of usage	words	meanings
applying for a job	<ul style="list-style-type: none"> · openings · post · career prospects · benefits package · subsidised · full training 	<ul style="list-style-type: none"> · opportunities for promotion and career development · job · available jobs · education · all the extra benefits that a company offers as well as a salary · partly paid for by the company
conferences	<ul style="list-style-type: none"> · terms · transparent · subtle distinctions · distinguish · clarify · concise · coherent 	<ul style="list-style-type: none"> · said in a short and clear way · individual words or expressions used in relation to a specific context · small differences · clear, often used when referring to meaning · understand the difference · make clear, explain · expressing what needs to be
work meetings	<ul style="list-style-type: none"> · objective · subjective · impartial · biased in favour of · biased against/ prejudiced against · rational 	<ul style="list-style-type: none"> · not influenced by personal beliefs or attitudes, based only on facts · in a way that is influenced by personal beliefs or attitudes · not supporting one person or group more than others · based only on reason · showing an unreasonable liking for something based on personal beliefs or opinions · showing an unreasonable unliking for something

business trip	<ul style="list-style-type: none"> · business trip expense · trade fair · stuck at · itinerary · sleep pattern · jet lag 	<ul style="list-style-type: none"> · unable to move from · extreme tiredness after a long flight across different time zones · a cost incurred by an employee through travelling on work-related activities · a biological rhythm that guides the body as to when it should sleep and when it should wake · a planned route or journey · an exhibition at which businesses in a particular industry promote their products and services
negotiation	<ul style="list-style-type: none"> · mutual advantage · wage negotiations · settle dispute · protracted negotiations · eleventh-hour negotiations · intense/intensive negotiations 	<ul style="list-style-type: none"> · to come or cause to come to a conclusion · very difficult and tiring, with a lot being discussed · successful for both sides (companies or people) · between workers and employers about payment · take place very late in relation to the time that an agreement is necessary · negotiations that take a very long time
career management	<ul style="list-style-type: none"> · payroll · white-collar workers · blue collar workers · headquarters · open-plan offices · labour shortage 	<ul style="list-style-type: none"> · large areas where many people work · a period when there are not enough people available to work · a working class person who performs manual labor · list of a company's employees and the amount of money they are to be paid · those who work in an office · the main offices or center of operations of an organization

3. Rewrite the sentences, using the appropriate grammar structures:

a) into the emphatic forms

It's late. _____.

I agree with you. _____.

It looks nice. _____.

We enjoyed the concert. _____.

Hurry up. _____.

Have some more cake. _____.

b) to the formal style

I wanna see ya. Coming?

They asked me to complete the application form.

The manager responsible for the project is Alex.

c) to show the importance of the duration of an action

I've worked there for 5 years.

d) to make the request more polite

Can you give a presentation on our courses for adults?

e) to show that there's no better option

You should take this students book for your group.

4. Read the sentences. Use appropriate lexis and grammar to make them:**a) less rude and offensive**

Your child was inattentive today.

b) suitable for a scientific journal

Learning foreign language can improve your career and social life.

c) suitable for a personal blog

Learning foreign language can improve your career and social life.

5. Make the sentences using the prompts

behaviour / to/ we / have / Never / one / witnessed/ cruel / such / by / child / another.

he / did / Little / know.

6. Which maxim of speech is violated in the dialogue below? Rewrite it using the corresponding maxim

A: I don't like studying English. It's so boring to learn all these words and rules, and the monotonous exercises!

B: I can't agree with you. It's not difficult if you learn it regularly, and there are lots of interesting tasks – remember the game we played last week!

7. Read the dialogues and circle the true meaning of the underlined word, phrase or sentence

1) Man, 'My dog ran away from home yesterday and I can't sleep worrying about her.'

Woman, *'Oh, I'm so sorry. But don't worry. She'll come back. They always do.'*

- a. I feel sad that I can't help you.
- b. I feel guilty that I can't help you.

2) A Man asks his friend, *'How go the wedding plans?'*

His friend says, *'Great. We spent five hours last night at Macy's registering for gifts. Looks like I'm finally going to have that darling little earthenware asparagus dish I've always wanted.'*

- a. It was really good.
- b. It was really boring.

3) A manager says, *'By the way, perhaps you could make these changes?'*

- a. It is OK if you won't make changes.
- b. To make these changes is obligatory.

8. Listen to the phrases and tick the emotions expressed

1) *I worry that this mistake will destroy my credibility.*

- a. fear
- b. shame

2) *Your advice rocks!*

- a. excitement
- b. disapproval

3) *Come on, I am free from doubt you can do it!*

- a. trust
- b. doubt

9. People below are hiring for a job. Who do you think is interested in this job, confident enough and honest with the interviewer? Circle the corresponding letter/letters.

Explain your choice.



10. For the following phrases a) think of a context b) name the type of speech act (direct/indirect); c) write out it's meaning.

Example: Peter, can you close the window?

a) Context: The speaker is a teacher, and Peter is a student. They're in a classroom with an opened window, and the teacher's getting cold. Peter is the closest person to the window.

b) Type of speech: direct.

c) Meaning: Speaker wants Peter to close the window.

1) 'Any suggestions you have are welcome'.

a) Context: _____

b) Type of speech: _____

c) Meaning: _____

2) 'Who wouldn't want a job like that?'

a) Context: _____

b) Type of speech: _____

c) Meaning: _____

11. You're at a conference with a speech. At the end of your speech someone asks a question you can't answer. The question is 'Is it necessary to teach how to read transcription nowadays?'. What will you do? Write down three versions of possible reactions and tick the one, which you think is the most preferable.

12. Your English friends bought a new house and organized a party. You have prepared a short congratulation speech to them. Read it aloud and finish this speech.

Dear Ann and Arthur! Your dream has come true. Congratulations for such a wonderful and amazing house. May it keep you cozy in winter, cool in summer and sheltered during the rains. This new home is not just a different roof over your heads, rather it is a _____.

And I hope, that _____.

It will definitely _____.

13. Roleplay the situation. Use various verbal and non-verbal means of communication.

Situation 1 – play in pairs

One of the teachers at the school became seriously ill. The head teacher is trying to find someone who can replace the sick person for about a month. The first lesson is today.

Card 1

Student A: You are a head teacher. You are extremely polite and gentle, you understand that other teachers are busy and have their own plans.

Card 2

Student B: You are a teacher. You are young and energetic, children love your lessons and respect you. What is really embarrassing is that a sick teacher is not really brilliant in your opinion. You worry that the children will not want to have lessons with him after recovery and it can cause different problems. You don't want to offend the head teacher either.

14. Roleplay the situation. Use various verbal and non-verbal means of communication.

Situation 2 – play in a group of four or five

You have a big group project at university. You have to decide on a meeting time to discuss it. All the students have their own preferences. You discuss it during the 5-minute break between classes.

Card 1

Student A: You want to participate in this project because this will help you get a higher score on the end-of-year exam. But you can't meet today after the classes because you promised to go shopping with a friend.

Card 2

Student B: You don't want to take part in this project but it seems you have no choice. Your preferable time is today or, maybe tomorrow, after the lessons.

Card 3

Student C: You're really enthusiastic about the project. So, you'd like to meet today.

Card 4

Student D: You have a really active student's life. You want to take part in the project, but today after the classes you have a campus meeting, tomorrow you visit a lecture in the library and the day after tomorrow is your birthday.

Card 5

Student E: You think it is better to meet twice – first today or tomorrow to arrange responsibilities and the second time in a week to discuss the results, problems and perspectives.

15. After-play analysis. Answer the questions below

Situation 1.

1) Are you satisfied with the result of the play? Why? Why not?

2) What was the most difficult for you?

Situation 2.

1) Are you satisfied with the result of the play? Why? Why not?

2) If you come to agreement – what helped you to do this?

3) If you didn't come to agreement – what was the problem?

КИМ для промежуточного среза на определение уровня сформированности социопрагматической компетенции

1. Complete the table

formal	neutral or less formal	Example of formal use
<i>advocate (v)</i>	<i>support</i>	<i>We do not advocate the use of smartphones during the classes.</i>
<i>conduct (n)</i>	<i>behaviour</i>	<i>Such conduct is unacceptable.</i>
<i>improper (adj)</i>	<i>wrong</i>	<i>This was due to improper redactions.</i>
	point up	
in excess of		
	refer to	
instigate		
	promise	
pose (v) a question		
	solve	
solely		

2. Match the words with their meanings

the area of usage	words	meanings
applying for a job	<ul style="list-style-type: none"> · to recruit · be shortlisted · panel · trainee · new recruits · notice period 	<ul style="list-style-type: none"> · be selected from a larger group · to hire (new staff) · a group of people · time you need to work in your job after you have officially told the company you are leaving · a person who is learning a new job · people who have just joined (the company)
conferences	<ul style="list-style-type: none"> · pros and cons · in the sense that · albeit · and so forth · by the same token · nevertheless/ nonetheless 	<ul style="list-style-type: none"> · although · advantages and disadvantages · and similar things · at the same time · however · used to explain precisely what has just been said
work meetings	<ul style="list-style-type: none"> · give carte blanche · give the go-ahead for · protest · gripe · grumble · find fault 	<ul style="list-style-type: none"> · criticise or complain about even small mistakes · strongly express complaint, disapproval or disagreement · to complain continuously · complain in a quiet but angry way · complete freedom to do whatever they think necessary · give permission for doing smth

business trip	<ul style="list-style-type: none"> · red-eye flight · overnight · severely delayed · incentive · proposal · corporate office 	<ul style="list-style-type: none"> · main office · delayed for a very long time · a flight that travels during night hours · from one day to the next · something that encourages you to work harder · a document that's designed to persuade an organization to buy a product or service
negotiation	<ul style="list-style-type: none"> · needs/objectives · bargaining position · venue · fallback position · on your own ground · win-win solution 	<ul style="list-style-type: none"> · conditions that you will accept · an agreement of equal benefit to them both · conditions that you will accept if the aims you have at the beginning are not met · the things that you want to achieve · the place where you are going to meet · in your own offices
career management	<ul style="list-style-type: none"> · retire · promotion · career ladder · career paths · upgrading · be demoted 	<ul style="list-style-type: none"> · process employee's position remains same but the job condition got improved · process of progressing to a higher level of job · moved to a less senior job · process of employee career growth · end their working life · process of shifting an employee to a higher position

3. Rewrite the sentences, using the appropriate grammar structures:

a) into the emphatic forms

I'll buy it. _____.

I want this dress. _____.

It sounds great. _____.

I phoned him twice yesterday. _____.

Take a breath. _____.

Have a seat. _____.

b) to the formal style

At the mo I'm studying Economics at uni. You?

They promoted me to the role of manager.

The man interested in mutual partnership has sent an e-mail.

c) to show the importance of the duration of an action

She's studied English for 10 years.

d) to make the request more polite

Can you make an order in the bookshop for my students?

e) to show that there's no better option

You should talk to his parents about the behavior.

4. Read the sentences. Use appropriate lexis and grammar to make them:**a) less rude and offensive**

Your child is naughty!

b) suitable for a scientific journal

Visiting museums regularly can help children to be more successful at school.

c) suitable for a personal blog

Visiting museums regularly can help children to be more successful at school.

5. Make the sentences using the prompts

one / politician / Seldom / say / hear / does / a / 'sorry'.

did / really / later / about / Only / she / think / the / situation.

6. Which maxim of speech is violated in both replicas in the dialogue below? Rewrite it using the corresponding maxim

A: *It's our company's birthday today! So, we're waiting for you at 6. And don't be late.*

B: *Oh, this ruins all my plans, but I'll come.*

7. Read the dialogues and circle the true meaning of the underlined word, phrase or sentence.

1) A student, '*I'm so nervous. I have to make a speech today!*'

His friend, '*Oh dear. Break a leg!*'

a. Break a leg so you won't need to study.

b. Good luck!

2) Two friends are discussing a play, one of them says, '*Oh, the actress is not a beauty queen*'.

a. She is attractive, but not very beautiful.

b. She is ugly.

3) Parvati Patil: My sibling is a total nightmare!

Percy Weasley: Tell me about it!

a. I know exactly what you're talking about.

b. I'm curious to hear more details.

8. Listen to the phrases and tick the emotions expressed

1) *It seems to be getting better outside, doesn't it?*

a. excitement

b. indifference

2) *You did everything all right.*

a. sympathy

b. disapproval

3) *Haven't you heard what he said?*

a. surprise

b. disappointment

9. You're invited to an official party. The dress code is black tie. Look at the pictures below and tick the clothes which suits the dress code.

Explain your choice.

<p>a.</p>		<p>d.</p>	
<p>b.</p>		<p>e.</p>	
<p>c.</p>		<p>f.</p>	

10. For the following phrases a) think of a context b) name the type of speech act (direct/indirect); c) write out it's meaning.

Example: Peter, can you close the window?

a) Context: The speaker is a teacher, and Peter is a student. They're in a classroom with an opened window, and the teacher's getting cold. Peter is the closest person to the window.

b) Type of speech: direct.

c) Meaning: Speaker wants Peter to close the window.

1) 'We wouldn't miss it for the world!'

a) Context: _____

b) Type of speech: _____

c) Meaning: _____

2) 'I will be home by 10'.

a) Context: _____

b) Type of speech: _____

c) Meaning: _____

11. You're taking part in a university round table discussion. The topic of the discussion is "Student's rights and responsibilities". You're talking about the student's responsibilities when they are applying for an exchange program, when one of the participants interrupts you with a question. The question is "Who should be responsible for promoting equal exchange opportunities for students?" What will you do? Write down three versions of possible reactions and tick the one, which you think is the most preferable.

12. You worked for an English school camp whole summer. That's the last day. You prepared a bye-bye speech. Read it aloud.

Parents, teachers, students, relatives and friends. It's time to say goodbye. Our summer camp has come to an end. All together we've made more cherished memories and many more new friends. Besides the incredible memories that now fill your heads, I hope _____.

And of course _____!

And one more thing I'd like we all remember _____.

_____.

13. Roleplay different situations. Use various verbal and non-verbal means of communication.

Situation 1 – play with another student

It's a dialogue between a tutor, who has lessons with an 8-year-old child, who doesn't do his homework, and a nanny of the boy.

Card 1

Student A: You are teaching English an 8-year-old child, an energetic boy, who has not done his homework again. He is quite smart, shows a lot of interest during your lesson and does all kinds of tasks and activities. You think it's a good idea to talk to his nanny first to find out what can cause the problem and maybe find a solution together.

Card 2

Student B: You are a nanny of an 8-year-old child, a boy, who has different after-school clubs – football, swimming, English and maths. He enjoys all of them and attends classes 6 days a week. But it seems he isn't tired - he has a lot of energy and sometimes it's really hard to calm him down at home. His parents work a lot but they always spend Sundays outside together. Today the teacher of English asked you to talk after the lesson – you don't know the reason, but you are afraid the boy's behavior is bad.

14. Situation 2 – play in group of four or five

Your group has a chance to take part in a regional contest concerning the history and culture of Great Britain. The contest consist of two parts – an online test with a limited time for completion which checks the level of student's English proficiency and a final round – an oral report and a presentation about a "Cultural Icon in the UK" – a person or event that has played a significant role in the history of British society. Choose what your presentation will be about and assign three members of your group who will represent you university.

Card 1

Student A: You want to participate in this project because this will help you get a higher score on the end-of-year exam. But you can't meet today after the classes because you promised to go shopping with a friend.

Card 2

Student B: You don't want to take part in this project but it seems you have no choice. Your preferable time is today or, maybe tomorrow, after the lessons.

Card 3

Student C: You're really enthusiastic about the project. So, you'd like to meet today.

Card 4

Student D: You have a really active student's life. You want to take part in the project, but today after the classes you have a campus meeting, tomorrow you visit a lecture in the library and the day after tomorrow is your birthday.

Card 5

Student E: You think it is better to meet twice – first today or tomorrow to arrange responsibilities and the second time in a week to discuss the results, problems and perspectives.

15. After-play analysis. Answer the questions below.

Situation 1.

1) Are you satisfied with the result of the play? Why? Why not?

2) What was the most difficult for you?

Situation 2.

1) Are you satisfied with the result of the play? Why? Why not?

2) If you come to agreement – what helped you to do this?

3) If you didn't come to agreement – what was the problem?

КИМ для итогового среза на определение уровня сформированности социопрагматической компетенции

1. Complete the table

formal	neutral or less formal	Example of formal use
<i>advocate (v)</i>	<i>support</i>	<i>We do not advocate the use of smartphones during the classes.</i>
<i>conduct (n)</i>	<i>behaviour</i>	<i>Such conduct is unacceptable.</i>
<i>improper (adj)</i>	<i>wrong</i>	<i>This was due to improper redactions.</i>
	deal with	
somewhat		
	use something effectively	
virtually		
	in more detail	
endure		
	unsuitable	
negotiations		

2. Match the words with their meanings

the area of usage	words	meanings
applying for a job	<ul style="list-style-type: none"> · holiday entitlement · rapport · job-share · hot-desking system · day/night shift · maternity/ paternity leave 	<ul style="list-style-type: none"> · time away from work to prepare for and look after a new baby · number of days you have the right to take as holiday · communication/relationship · policy of sharing desks in an office, so people sit at whichever desk is free on a particular day · a period of time in which a person is scheduled to work · an agreement where two people each share the same job
conferences	<ul style="list-style-type: none"> · pie chart · bar chart · histogram · flowchart · key / legend · figures 	<ul style="list-style-type: none"> · a diagram which indicates the stages of a process · kind of bar chart but the bar width also varies to indicate different values · diagram in which different amounts are represented by thin vertical or horizontal bars which have the same width but vary in height or length · diagrams · a circle divided into segments from the middle (like slices of a cake) to show how the total is divided up · shows what each segment represents
work meetings	<ul style="list-style-type: none"> · be convinced · maintain · reckon · grateful · be fed up · be inspired 	<ul style="list-style-type: none"> · stimulated to do something · insists on believing, often against the evidence · used for an opinion about what is likely to happen · have very strong feeling that you're right · when someone has done something thoughtful for you · when you have had enough of something disagreeable

business trip	<ul style="list-style-type: none"> · annual · black tie event · tuxedos · festivities · bleisure trip/ bizcation · to network 	<ul style="list-style-type: none"> · the parties, meals, and other social activities · characterized by or requiring the wearing of semiformal evening clothes · interact with others to exchange information and develop professional or social contacts · occurring or happening every year or once a year · a type of black jacket, or jacket and pants, worn by men on formal occasions, usually with a bow tie · a business trip that combines work and pleasure (tourism)
negotiation	<ul style="list-style-type: none"> · probing · counter-proposal · counter-offer · concede / make a concession · trade-offs · horse-trading 	<ul style="list-style-type: none"> · an offer made in response to another · an alternative proposal made in response to a previous proposal that is regarded as unacceptable or unsatisfactory · hard and long bargaining · to admit, often unwillingly · asking the right questions and listening carefully to the answers · a balance achieved between two desirable but incompatible features; a compromise
career management	<ul style="list-style-type: none"> · acquire experience · in-house training · self-driven · commission · fringe benefits · health plan 	<ul style="list-style-type: none"> · courses within the company · get knowledge through doing things · health insurance provided by company · good at working on their own · percentage on everything a person sells · non-monetary compensation types provided by an employer

3. Rewrite the sentences, using the appropriate grammar structures:

a) into the emphatic forms

Don't drive fast. _____.

You look fantastic. _____.

He works hard. _____.

We went there last week. _____.

Calm down. _____.

Have some more cake. _____.

b) to the formal style

Gotta go. Seen my glasses?

We asked the students to fill out the questionnaire.

The girl I met in Singapore was interested in working in Australia.

c) to show the importance of the duration of an action

They've known each other for 7 years.

d) to make the request more polite

Can you finish the translation till Monday?

e) to show that there's no better option

We should ask Mr. Smith to lead the conference.

4. Read the sentences. Use appropriate lexis and grammar to make them:**a) less rude and offensive**

Your child was not prepared at all!

b) suitable for a scientific journal

Doing sport can make you smarter.

c) suitable for a personal blog

Doing sport can make you smarter.

5. Make the sentences using the prompts

beautiful / will / hear / Rarely / such / you / music.

I / such / have / beautiful / Seldom / seen / work.

6. Which maxim of speech is violated in the dialogue below? Rewrite it using the corresponding maxim

A: *You were so kind to us!*

B: *Yes. I was, wasn't I.*

7. Read the dialogues and circle the true meaning of the underlined word, phrase or sentence.

1) Woman: Gosh, it's freezing here! Peter – you're nearest the window. Would you mind?

Peter, 'Yes...'.

a. I don't mind.

b. I do mind.

2) During the dinner a guest says, ‘*This stew is flavorful!*’

The hosts answers, ‘*Why, thank you!*’

a. Why do you think it is flavorful?

b. I didn’t expect the compliment.

3) Two friends are gossiping. One of them says, ‘And you know, that Mike quit his job!’

The other answers ‘*Oh, I know where he is coming from!*’

a. I understand why he did it.

b. I think he is a bad worker and not reliable person.

8. Read the phrases aloud to convey different emotions .

1) *How could I possibly recognize her?*

a. irritation

b. interest

2) *I was wondering whether you’d call this evening.*

a. happiness

b. approval

3) *Why didn’t you answer the phone?*




a. anger

b. sadness

9. You are editing an article which is called ‘The Youngest Leaders’. Look at the photoes from the photographer and choose some appropriate for the article. Circle the corresponding letter/letters.

Explain your choice.

<p>a.</p>	 A close-up portrait of Greta Thunberg. She has long, dark hair styled in braids and is wearing a dark-colored top. Her hands are clasped together in front of her chin, and she has a serious, focused expression, looking directly at the camera.	
<p>b.</p>	 Greta Thunberg is seated at a conference table. She is wearing a black sleeveless top and large headphones. Her hands are resting on the table in front of her. In the background, the European Union flag and the French flag are visible. Nameplates on the table include the word "Gret" and "etoux".	
<p>c.</p>	 Greta Thunberg is speaking at a podium during a COP25 event. She is wearing a bright green and white striped jacket. The podium features logos for "Rev Transcribe" and "COP25". Behind her are the United Nations flag and the Spanish flag. A banner in the background includes the text "Actuar" and "#Tiempo".	

<p>d.</p>		
<p>e.</p>		
<p>f.</p>		

10. For the following phrases a) think of a context b) name the type of speech act (direct/indirect); c) write out it's meaning.

Example: Peter, can you close the window?

a) *Context: The speaker is a teacher, and Peter is a student. They're in a classroom with an opened window, and the teacher's getting cold. Peter is the closest person to the window.*

b) *Type of speech: indirect.*

c) *Meaning: Speaker wants Peter to close the window.*

1) 'I regret what happened'.

a) Context: _____

b) Type of speech: _____

c) Meaning: _____

2) 'Oh, I can't find my pen'.

a) Context: _____

b) Type of speech: _____

c) Meaning: _____

11. You're having a dinner with your friends. One of them asks about asks a question you don't want to answer. The question is "What are your plans for summer? Going somewhere special?". What will you do? Write down three versions of possible answers and tick the one, which you think is the most preferable.

12. Today at your Linguistic class you're investigating ways of improvement reading skills. You have prepared a short piece of advice. Read it aloud.

Before you start reading a text in English, or any other foreign language, ask yourself what you already know about the topic of the text – it will help you to predict the _____.

You should also _____.

This allows you to _____.

_____.

_____.

13. Roleplay different situations. Use various verbal and non-verbal means of communication.

Situation 1 – play with another student

The dialogue between a student who needs a recommendation letter and a professor, who is a bit busy to write it.

Card 1

Student A: You are applying for the scholarship. You need a recommendation letter as soon as possible, the deadline is in three days. Ask you professor to write it for you.

Card 2

Student B: You are a professor. Your student asks for a recommendation letter. You are quite busy these days, and you don't have enough time to write it.

14. Roleplay different situations. Use various verbal and non-verbal means of communication.

Situation 2 – play in group of four or five

You are working in one open-space office. You have to decorate your office for Christmas, so you have to decide what to do and assign responsibilities.

Card 1

Student A: You think Christmas is one of the most important holidays, so you offer to buy a Christmas tree and decorations for it, several lightnings, wall decorations, and a funny snowman. You can do the shopping at the weekend. But you don't like decorate the office.

Card 2

Student B: You don't think it is necessary at all. And you don't want to waste time on decorations or buying anything, and what is more – you have got an urgent big task these days. You try to persuade student C, because he/she is your friend, that Christmas is not important at all and there is no need to do all these things.

Card 3

Student C: You're really enthusiastic about the Christmas. You love decorating your home and don't mind decorating the office as well. But student B, who is your friend, doesn't like all the Christmas preparations and doesn't want to take part in them.

Card 4

Student D: You think that office should be decorated but only with wall decorations and things like that. You think that Christmas tree or statues are too big and there isn't enough space for them. You don't mind helping with decorations but you don't want to go shopping.

Card 5

Student E: You think the main symbol of Christmas is the Christmas tree so it definitely should be in the office. And you love choosing the decorations for it and decorate the tree as well. The only thing you hate – wall decorations, because they seem old-fashioned.

15. After-play analysis. Answer the questions below.

Situation 1.

1) Are you satisfied with the result of the play? Why? Why not?

2) What was the most difficult for you?

Situation 2.

1) Are you satisfied with the result of the play? Why? Why not?

2) If you came to agreement – what helped you to do this?

3) If you didn't come to agreement – what was the problem?

Таблицы, представляющие результаты экспериментов

Оценивание заданий КИМ

1. Задания, оценивающиеся по модели определения доли правильных ответов

$$\text{по формуле } R1 = \frac{\sum_{i=1}^k Ri}{n}$$

№ задания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Всего баллов
Количество баллов	4	12	7	6	2	2	3	3	7	6	4	56

2. Задания, оценивающиеся по модели выстраивания оценочно-бальной шкалы на основе педагогического наблюдения с учетом коэффициентов

$$\text{по формуле } R2 = \frac{\sum_{n=1}^6 Kn}{6}$$

№ задания	12	13	14	15
Оцениваемые коэффициенты	К-1	К-2, К-3, К-4, К-5	К-2, К-3, К-4, К-5	К-6

Результаты предэкспериментального среза

Таблица 1. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-1

Студент ЭГ-1	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	38	0,68	0,65	0,67	Пороговый
студент_2	28	0,5	0,55	0,53	Низкий
студент_3	42	0,76	0,79	0,78	Высокий
студент_4	23	0,41	0,62	0,52	Низкий
студент_5	26	0,47	0,58	0,53	Низкий
студент_6	33	0,59	0,72	0,66	Пороговый
студент_7	25	0,45	0,58	0,52	Низкий
студент_8	21	0,38	0,62	0,5	Низкий
студент_9	22	0,4	0,55	0,48	Низкий
студент_10	29	0,52	0,58	0,55	Низкий
студент_11	24	0,43	0,55	0,49	Низкий
студент_12	36	0,65	0,68	0,67	Пороговый

Таблица 2. Результаты предэкспериментального среза в КГ-1

Студент КГ-1	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	20	0,36	0,58	0,47	Низкий
студент_2	45	0,81	0,75	0,78	Высокий
студент_3	24	0,43	0,56	0,5	Низкий
студент_4	23	0,41	0,55	0,48	Низкий
студент_5	37	0,67	0,72	0,7	Пороговый
студент_6	30	0,54	0,55	0,55	Низкий
студент_7	28	0,5	0,62	0,56	Пороговый
студент_8	28	0,5	0,55	0,53	Низкий
студент_9	24	0,43	0,58	0,51	Низкий
студент_10	33	0,59	0,68	0,64	Пороговый
студент_11	24	0,43	0,61	0,52	Низкий

Таблица 3. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-2

Студент ЭГ-2	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	23	0,41	0,55	0,48	Низкий
студент_2	25	0,45	0,58	0,52	Низкий
студент_3	23	0,41	0,58	0,5	Низкий
студент_4	37	0,67	0,72	0,7	Пороговый
студент_5	33	0,59	0,68	0,64	Пороговый
студент_6	29	0,52	0,58	0,55	Низкий
студент_7	23	0,41	0,68	0,55	Низкий
студент_8	42	0,76	0,79	0,78	Высокий
студент_9	27	0,49	0,55	0,52	Низкий
студент_10	22	0,4	0,58	0,49	Низкий

Таблица 4. Результаты предэкспериментального среза в КГ-2

Студент КГ-2	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	19	0,34	0,55	0,45	Низкий
студент_2	39	0,7	0,72	0,71	Пороговый
студент_3	24	0,43	0,58	0,51	Низкий
студент_4	23	0,41	0,55	0,48	Низкий
студент_5	36	0,65	0,83	0,74	Пороговый
студент_6	29	0,52	0,55	0,54	Низкий
студент_7	19	0,34	0,58	0,46	Низкий
студент_8	37	0,67	0,72	0,7	Пороговый
студент_9	39	0,7	0,83	0,77	Высокий
студент_10	46	0,83	0,79	0,81	Высокий
студент_11	22	0,4	0,55	0,48	Низкий
студент_12	26	0,47	0,62	0,55	Низкий

Таблица 5. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-3

Студент ЭГ-3	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	44	0,79	0,62	0,71	Пороговый
студент_2	18	0,32	0,55	0,44	Низкий
студент_3	20	0,36	0,55	0,46	Низкий
студент_4	23	0,41	0,68	0,55	Низкий
студент_5	34	0,61	0,75	0,68	Пороговый
студент_6	38	0,68	0,65	0,67	Пороговый
студент_7	42	0,76	0,79	0,78	Высокий
студент_8	28	0,5	0,58	0,54	Низкий
студент_9	18	0,32	0,55	0,44	Низкий
студент_10	38	0,68	0,88	0,78	Высокий
студент_11	14	0,25	0,55	0,4	Низкий
студент_12	35	0,63	0,65	0,64	Пороговый

Таблица 6. Результаты предэкспериментального среза в КГ-3

Студент КГ-3	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	44	0,79	0,81	0,8	Высокий
студент_2	21	0,38	0,55	0,47	Низкий
студент_3	32	0,58	0,62	0,6	Пороговый
студент_4	17	0,31	0,55	0,43	Низкий
студент_5	28	0,5	0,58	0,54	Низкий
студент_6	35	0,63	0,65	0,64	Пороговый
студент_7	37	0,67	0,65	0,66	Пороговый
студент_8	24	0,43	0,58	0,51	Низкий
студент_9	29	0,52	0,58	0,55	Низкий
студент_10	19	0,34	0,55	0,45	Низкий

Таблица 7. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-4

Студент ЭГ-4	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	29	0,52	0,55	0,54	Низкий
студент_2	31	0,56	0,65	0,61	Пороговый
студент_3	50	0,9	0,77	0,84	Высокий
студент_4	14	0,25	0,58	0,42	Низкий
студент_5	32	0,58	0,68	0,63	Пороговый
студент_6	37	0,67	0,7	0,69	Пороговый
студент_7	17	0,31	0,61	0,46	Низкий
студент_8	39	0,7	0,72	0,71	Пороговый
студент_9	22	0,4	0,57	0,49	Низкий
студент_10	26	0,47	0,62	0,55	Низкий
студент_11	48	0,86	0,83	0,85	Высокий
студент_12	26	0,47	0,59	0,53	Низкий
студент_13	19	0,34	0,55	0,45	Низкий

Таблица 8. Результаты предэкспериментального среза в КГ-4

Студент КГ-4	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	35	0,63	0,65	0,64	Пороговый
студент_2	23	0,41	0,55	0,48	Низкий
студент_3	44	0,79	0,76	0,78	Высокий
студент_4	25	0,45	0,58	0,52	Низкий
студент_5	37	0,67	0,67	0,67	Пороговый
студент_6	33	0,59	0,7	0,65	Пороговый
студент_7	29	0,52	0,59	0,56	Низкий
студент_8	46	0,83	0,81	0,82	Высокий
студент_9	24	0,43	0,62	0,53	Низкий
студент_10	39	0,7	0,72	0,71	Пороговый
студент_11	27	0,49	0,55	0,52	Низкий
студент_12	22	0,4	0,61	0,51	Низкий
студент_13	32	0,58	0,75	0,67	Пороговый

Результаты промежуточного среза

Таблица 9. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-1

Студент ЭГ-1	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	42	0,76	0,79	0,78	Высокий
студент_2	31	0,56	0,62	0,59	Пороговый
студент_3	43	0,77	0,82	0,8	Высокий
студент_4	24	0,43	0,63	0,53	Низкий
студент_5	27	0,49	0,6	0,55	Низкий
студент_6	35	0,63	0,74	0,69	Пороговый
студент_7	27	0,49	0,62	0,56	Низкий
студент_8	22	0,4	0,65	0,53	Низкий
студент_9	27	0,49	0,6	0,55	Низкий
студент_10	32	0,58	0,65	0,62	Пороговый
студент_11	27	0,49	0,57	0,53	Низкий
студент_12	37	0,67	0,7	0,69	Пороговый

Таблица 10. Результаты предэкспериментального среза в КГ-1

Студент КГ-1	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	21	0,38	0,6	0,49	Низкий
студент_2	48	0,86	0,83	0,85	Высокий
студент_3	26	0,47	0,57	0,52	Низкий
студент_4	25	0,45	0,58	0,52	Низкий
студент_5	40	0,72	0,76	0,74	Пороговый
студент_6	38	0,68	0,63	0,66	Пороговый
студент_7	26	0,47	0,63	0,55	Низкий
студент_8	29	0,52	0,58	0,55	Низкий
студент_9	27	0,49	0,59	0,54	Низкий
студент_10	46	0,83	0,78	0,81	Высокий
студент_11	25	0,45	0,62	0,54	Низкий

Таблица 11. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-2

Студент ЭГ-2	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	25	0,45	0,58	0,52	Низкий
студент_2	28	0,5	0,66	0,58	Пороговый
студент_3	26	0,47	0,62	0,55	Низкий
студент_4	42	0,76	0,8	0,78	Высокий
студент_5	36	0,65	0,73	0,69	Пороговый
студент_6	30	0,54	0,58	0,56	Низкий
студент_7	29	0,52	0,69	0,61	Пороговый
студент_8	45	0,81	0,84	0,83	Высокий
студент_9	31	0,56	0,65	0,61	Пороговый
студент_10	25	0,45	0,64	0,55	Низкий

Таблица 12. Результаты предэкспериментального среза в КГ-2

Студент КГ-2	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	23	0,41	0,59	0,5	Низкий
студент_2	41	0,74	0,75	0,75	Пороговый
студент_3	27	0,49	0,63	0,56	Пороговый
студент_4	27	0,49	0,62	0,56	Низкий
студент_5	38	0,68	0,84	0,76	Пороговый
студент_6	29	0,52	0,55	0,54	Низкий
студент_7	24	0,43	0,6	0,52	Низкий
студент_8	40	0,72	0,75	0,74	Пороговый
студент_9	40	0,72	0,85	0,79	Высокий
студент_10	47	0,85	0,8	0,83	Высокий
студент_11	25	0,45	0,6	0,53	Низкий
студент_12	28	0,5	0,62	0,56	Низкий

Таблица 13. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-3

Студент ЭГ-3	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	47	0,85	0,72	0,79	Высокий
студент_2	21	0,38	0,58	0,48	Низкий
студент_3	24	0,43	0,6	0,52	Низкий
студент_4	27	0,49	0,69	0,59	Пороговый
студент_5	37	0,67	0,76	0,72	Пороговый
студент_6	39	0,7	0,66	0,68	Пороговый
студент_7	47	0,85	0,83	0,84	Высокий
студент_8	29	0,52	0,6	0,56	Низкий
студент_9	24	0,43	0,6	0,52	Низкий
студент_10	42	0,76	0,92	0,84	Высокий
студент_11	17	0,31	0,58	0,45	Низкий
студент_12	38	0,68	0,69	0,69	Пороговый

Таблица 14. Результаты предэкспериментального среза в КГ-3

Студент КГ-3	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	44	0,79	0,82	0,81	Высокий
студент_2	22	0,4	0,56	0,48	Низкий
студент_3	34	0,61	0,63	0,62	Пороговый
студент_4	19	0,34	0,58	0,46	Низкий
студент_5	29	0,52	0,6	0,56	Низкий
студент_6	38	0,68	0,69	0,69	Пороговый
студент_7	39	0,7	0,67	0,69	Пороговый
студент_8	26	0,47	0,61	0,54	Низкий
студент_9	31	0,56	0,59	0,58	Пороговый
студент_10	24	0,43	0,6	0,52	Низкий

Таблица 15. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-4

Студент ЭГ-4	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	30	0,54	0,58	0,56	Низкий
студент_2	33	0,59	0,69	0,64	Пороговый
студент_3	54	0,97	0,8	0,89	Высокий
студент_4	25	0,45	0,68	0,57	Пороговый
студент_5	35	0,63	0,71	0,67	Пороговый
студент_6	38	0,68	0,75	0,72	Пороговый
студент_7	22	0,4	0,65	0,53	Низкий
студент_8	42	0,76	0,77	0,77	Высокий
студент_9	26	0,47	0,65	0,56	Низкий
студент_10	29	0,52	0,65	0,59	Пороговый
студент_11	50	0,9	0,86	0,88	Высокий
студент_12	30	0,54	0,66	0,6	Пороговый
студент_13	24	0,43	0,64	0,54	Низкий

Таблица 16. Результаты предэкспериментального среза в КГ-4

Студент КГ-4	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	38	0,68	0,67	0,68	Пороговый
студент_2	25	0,45	0,57	0,51	Низкий
студент_3	48	0,86	0,78	0,82	Высокий
студент_4	27	0,49	0,61	0,55	Низкий
студент_5	39	0,7	0,69	0,7	Пороговый
студент_6	35	0,63	0,74	0,69	Пороговый
студент_7	24	0,43	0,62	0,53	Низкий
студент_8	49	0,88	0,87	0,88	Высокий
студент_9	26	0,47	0,63	0,55	Низкий
студент_10	46	0,83	0,75	0,79	Высокий
студент_11	28	0,5	0,59	0,55	Низкий
студент_12	24	0,43	0,64	0,54	Низкий
студент_13	35	0,63	0,77	0,7	Пороговый

Результаты итогового среза

Таблица 17. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-1

Студент ЭГ-1	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	46	0,83	0,85	0,84	Высокий
студент_2	34	0,61	0,65	0,63	Пороговый
студент_3	47	0,85	0,87	0,86	Высокий
студент_4	26	0,47	0,64	0,56	Низкий
студент_5	28	0,5	0,62	0,56	Низкий
студент_6	41	0,74	0,8	0,77	Высокий
студент_7	31	0,56	0,66	0,61	Пороговый
студент_8	25	0,45	0,67	0,56	Низкий
студент_9	32	0,58	0,65	0,62	Пороговый
студент_10	34	0,61	0,69	0,65	Пороговый
студент_11	29	0,52	0,6	0,56	Низкий
студент_12	41	0,74	0,74	0,74	Пороговый

Таблица 18. Результаты предэкспериментального среза в КГ-1

Студент КГ-1	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	22	0,4	0,61	0,51	Низкий
студент_2	50	0,9	0,86	0,88	Высокий
студент_3	28	0,5	0,62	0,56	Низкий
студент_4	26	0,47	0,6	0,54	Низкий
студент_5	41	0,74	0,78	0,76	Пороговый
студент_6	39	0,7	0,65	0,68	Пороговый
студент_7	27	0,49	0,63	0,56	Низкий
студент_8	30	0,54	0,58	0,56	Низкий
студент_9	28	0,5	0,61	0,56	Низкий
студент_10	48	0,86	0,8	0,83	Высокий
студент_11	29	0,52	0,63	0,58	Пороговый

Таблица 19. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-2

Студент ЭГ-2	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	27	0,49	0,61	0,55	Низкий
студент_2	30	0,54	0,69	0,62	Пороговый
студент_3	27	0,49	0,63	0,56	Низкий
студент_4	47	0,85	0,88	0,87	Высокий
студент_5	38	0,68	0,76	0,72	Пороговый
студент_6	34	0,61	0,67	0,64	Пороговый
студент_7	32	0,58	0,73	0,66	Пороговый
студент_8	49	0,88	0,9	0,89	Высокий
студент_9	35	0,63	0,69	0,66	Пороговый
студент_10	29	0,52	0,68	0,6	Пороговый

Таблица 20. Результаты предэкспериментального среза в КГ-2

Студент КГ-2	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	24	0,43	0,6	0,52	Низкий
студент_2	42	0,76	0,76	0,76	Пороговый
студент_3	27	0,49	0,63	0,56	Низкий
студент_4	31	0,56	0,64	0,6	Пороговый
студент_5	40	0,72	0,86	0,79	Высокий
студент_6	30	0,54	0,58	0,56	Низкий
студент_7	27	0,49	0,63	0,56	Низкий
студент_8	42	0,76	0,76	0,76	Пороговый
студент_9	43	0,77	0,88	0,83	Высокий
студент_10	50	0,9	0,84	0,87	Высокий
студент_11	26	0,47	0,63	0,55	Низкий
студент_12	32	0,58	0,65	0,62	Пороговый

Таблица 21. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-3

Студент ЭГ-3	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	47	0,85	0,72	0,79	Высокий
студент_2	28	0,5	0,66	0,58	Пороговый
студент_3	27	0,49	0,63	0,56	Низкий
студент_4	29	0,52	0,72	0,62	Пороговый
студент_5	42	0,76	0,8	0,78	Высокий
студент_6	42	0,76	0,69	0,73	Пороговый
студент_7	53	0,95	0,88	0,92	Высокий
студент_8	34	0,61	0,68	0,65	Пороговый
студент_9	28	0,5	0,69	0,6	Пороговый
студент_10	48	0,86	0,96	0,91	Высокий
студент_11	24	0,43	0,65	0,54	Низкий
студент_12	42	0,76	0,76	0,76	Пороговый

Таблица 22. Результаты предэкспериментального среза в КГ-3

Студент КГ-3	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	46	0,83	0,85	0,84	Высокий
студент_2	23	0,41	0,59	0,5	Низкий
студент_3	37	0,67	0,68	0,68	Пороговый
студент_4	22	0,4	0,63	0,52	Низкий
студент_5	29	0,52	0,6	0,56	Низкий
студент_6	39	0,7	0,72	0,71	Пороговый
студент_7	41	0,74	0,68	0,71	Пороговый
студент_8	28	0,5	0,62	0,56	Низкий
студент_9	34	0,61	0,64	0,63	Пороговый
студент_10	25	0,45	0,61	0,53	Низкий

Таблица 23. Результаты предэкспериментального среза в ЭГ-4

Студент ЭГ-4	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	34	0,61	0,64	0,63	Пороговый
студент_2	36	0,65	0,74	0,7	Пороговый
студент_3	60	1,08	0,88	0,98	Высокий
студент_4	28	0,5	0,71	0,61	Пороговый
студент_5	42	0,76	0,77	0,77	Высокий
студент_6	45	0,81	0,81	0,81	Высокий
студент_7	24	0,43	0,68	0,56	Низкий
студент_8	48	0,86	0,85	0,86	Высокий
студент_9	31	0,56	0,66	0,61	Пороговый
студент_10	30	0,54	0,67	0,61	Пороговый
студент_11	54	0,97	0,89	0,93	Высокий
студент_12	36	0,65	0,7	0,68	Пороговый
студент_13	28	0,5	0,67	0,59	Пороговый

Таблица 24. Результаты предэкспериментального среза в КГ-4

Студент КГ-4	количество баллов	R1	R2	итоговые показатели	выявленный уровень сформированности компетенции
студент_1	38	0,68	0,69	0,69	Пороговый
студент_2	27	0,49	0,61	0,55	Низкий
студент_3	49	0,88	0,8	0,84	Высокий
студент_4	28	0,5	0,62	0,56	Низкий
студент_5	40	0,72	0,7	0,71	Пороговый
студент_6	36	0,65	0,75	0,7	Пороговый
студент_7	32	0,58	0,63	0,61	Пороговый
студент_8	50	0,9	0,88	0,89	Высокий
студент_9	27	0,49	0,63	0,56	Низкий
студент_10	42	0,76	0,76	0,76	Пороговый
студент_11	29	0,52	0,6	0,56	Низкий
студент_12	25	0,45	0,67	0,56	Низкий
студент_13	36	0,65	0,78	0,72	Пороговый