



© Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, И. В. Салосина

DOI: [10.15293/2658-6762.1904.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.10)

УДК 378

Мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров

Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, И. В. Салосина (Томск, Россия)

Проблема и цель. Авторами исследуется проблема формирования дискурсивной компетенции иностранных студентов, обучающихся по программам инженерной подготовки. Цель статьи: выявить мотивационные педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров.

Методология. В качестве исследовательского метода авторы использовали сравнительно-сопоставительный анализ теоретических подходов к изучению проблемы. В связи с чем методологическую основу исследования составляют представления о дискурсивной компетенции как комплекса умений, связанных с восприятием и созданием устных и письменных текстов (М. Н. Вятютнев, Т. В. Васильева, Г. М. Лёвина), понимание структуры дискурсивной компетенции, включающей формально-логический, функционально-стилистический и жанрово-текстовый компоненты (Л. В. Волкова). Были учтены также основные положения современной коммуникативно-когнитивной лингводидактической концепции (Г. М. Лёвина, И. Б. Авдеева, Т. В. Васильева, С. И. Досько и др.), в рамках которой выявлены характеристики аналитического когнитивного стиля будущих специалистов инженерного профиля, позволившие сформулировать авторский подход к разработке принципов организации содержания обучения.

Методами исследования являются: анализ результатов контрольного этапа эксперимента, анкетирование. В контрольном этапе эксперимента приняли участие 39 студентов КНР, обучающихся в Национальном исследовательском Томском политехническом университете: 19 студентов составляли экспериментальную группу, 20 – контрольную. Результаты экспериментальной группы доказали эффективность выявленных педагогических условий. Кроме того, анкетирование показало высокую степень удовлетворенности результатами обучения со стороны студентов.

Гриценко Любовь Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, Отделение русского языка, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: grluba@rambler.ru

Демидова Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент, Отделение русского языка, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: demidtanya@yandex.ru

Салосина Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, Отделение русского языка, Школа базовой инженерной подготовки, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: salosinaiv@tpu.ru

Результаты. В результате исследования были выявлены и обоснованы мотивационные педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования дискурсивной компетенции. Авторами установлены критерии сформированности иноязычной дискурсивной компетенции. Сформулированы принципы реализации мотивационных педагогических условий в соответствии с культурными особенностями обучающихся. Определены особенности формирования дискурсивной компетенции с учетом использования электронного курса для самостоятельной работы.

Заключение. Авторами обобщаются выявленные мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции: профессиональная направленность, индивидуализация, учёт этнокультурных особенностей учащихся; делаются выводы об особенностях их реализации в образовательном процессе технического вуза.

Ключевые слова: мотивационные педагогические условия; языковая подготовка; иноязычная дискурсивная компетенция; электронный курс; платформа MOODLE; учащиеся инженерного профиля.

Постановка проблемы

Выявление аспектов формирования иноязычной дискурсивной компетенции в системе высшего профессионального образования является актуальной проблемой современной педагогической науки в связи с тем, что в настоящее время наблюдается усиление международной учебной миграции, и количество иностранных студентов, прибывающих на обучение в зарубежные университеты, растёт. В данной ситуации вопрос эффективного освоения языка принимающей стороны, языка обучения и выживания, стоит особо остро. И если формированию иноязычной коммуникативной компетенции посвящено достаточно большое количество отечественных и зарубежных исследований, то изучение особенностей и закономерностей формирования и развития её компонентов, в частности дискурсивной компетенции, представляется перспективным направлением.

Определение дискурсивной компетенции, сложившееся в отечественной лингводидактике, имеет интернациональную природу и основано на представлениях об уровнях освоения английского языка. Это отражено в работах Т. В. Васильевой, Г. М. Левиной, О. А. Усковой [1], которые под дискурсивной

компетенцией понимают умение создавать и понимать высказывания/тексты (на иностранном языке), «используя определённые стратегии и тактики речевого поведения» [1, с. 20]. И поскольку основные результаты образовательной деятельности студента в вузе, в том числе и написание текста выпускной квалификационной работы, так или иначе связаны с реализацией данных умений, мы можем говорить о необходимости выявления и создания условий их эффективного формирования и развития в образовательной среде университета.

Именно это объясняет повышенный интерес зарубежных исследователей к формированию и развитию навыков академического письма [2].

В настоящее время актуализируются также исследования, посвященные аспектам формирования дискурсивной компетенции применительно к направлениям профессиональной подготовки студентов. В частности, А. Г. Горбунов основывается на синергетическом подходе к языковой подготовке бакалавров неязыковых специальностей, определяя дискурсивную иноязычную компетенцию как способность интерпретировать и использовать

тезаурус определённого дискурсивного сообщества в процессе продуцирования или декодирования дискурсов [3].

В связи с этим отдельным направлением современной педагогики является разработка теоретических и методических основ профессиональной подготовки на русском языке граждан иностранных государств в технических вузах РФ. Решение проблемы формирования дискурсивной компетенции студентов инженерного профиля находится в области междисциплинарных исследований по теории профессионального образования, лингводидактике, лингвистике, психологии, философии науки и техники. В настоящее время сформулированы основные теоретические положения когнитивно-дискурсивной концепции формирования русскоязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов инженерного профиля в рамках исследований ученых станкиновской научной школы, включающей представителей ведущих инженерных вузов России [4; 5]. В частности, проанализированы профессиональные компетенции будущих инженеров в соотнесении с тем языковым материалом, которым они должны овладеть для их достижения.

Кроме того, в настоящее время развивается этнокультурное направление в области лингводидактики, в рамках которого исследуются аспекты формирования дискурсивной компетенции обучающихся в соответствии с их культурными особенностями, с опорой на традиции педагогической системы той страны, из которой они приехали, с учетом родного языка. Так, особый интерес ученых вызывают проблемы формирования навыков

письменной речи как компонента дискурсивной компетенции у китайских студентов. Это объясняется, во-первых, большим количеством студентов КНР, обучающихся в вузах РФ, во-вторых, значительными различиями языков, культур, традиций педагогических систем. Теоретические основы преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории в разных аспектах рассмотрены в работах Ю. А. Антоновой [6], Т. В. Васильевой, О. А. Усковой [7], И. И. Бабенко, Ц. Цзян [8].

Современные зарубежные и российские ученые активно обращаются к описанию национальной специфики обучения письму иностранных обучающихся. Результаты исследований отражены в многочисленных научных трудах (А. Gatti, Т. O'Neill [9], С. Lu [10], Ли Сикуй [11], Чжан Юйпин, Т. Е. Лишманова [13], О. В. Дубкова, Л. Мэй [13], С. М. Морозова [14], Ли Гэнвей¹ [15], Е. Ю. Панферова [17], Ань Лихун² и др.). В некоторых университетах письменная речь выделена как отдельная дисциплина в рамках преподавания русского языка как иностранного. Но чаще всего студенты обучаются шаблонному письму. Им предлагаются образцы писем, ряд упражнений, задания на создание собственного текста. Такой формальный подход приводит к тому, что иностранный обучающийся может создавать свой текст, являющийся, по сути, копией образца, а даже незначительное изменение задания влечет за собой возникновение серьезных логических ошибок [11; 12; 13]. Таким образом, создание грамотного письменного текста представляет собой большую проблему. А с учетом того, что навыки создания текстов различных жанров и

¹ Ли Гэнвэй. Обучение китайских студентов жанру русского делового письма на занятиях по русскому языку как иностранному (второй сертификационный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб. – 2016. – 17 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30447896>

² Ань Лихун. Теоретические и практические аспекты в обучении письменной речи китайских учащихся: дисс. ... д. пед. н. Харбин: Хэйлунцзянский университет. – 2003. – 239 с. (in Chinese)

стилей обеспечивают академическую и социальную адаптацию студентов в университете, определяют успешность их профессиональной подготовки, можно сделать вывод, что степень сформированности иноязычной дискурсивной компетенции влияет на уровень профессиональной подготовки в целом. Поэтому в настоящее время в англоязычной научной литературе появился ряд работ, в которых предлагается использование новых подходов к обучению письменной речи. Так, М. Porto [16] доказывает эффективность интерактивных форм обучения письму на иностранном языке. Кроме того, многие ученые считают, что развитие информационных технологий расширяет не только возможности взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и интенсифицирует процесс освоения иностранного языка. Причем современные исследователи сфокусированы на восприятии электронных обучающих ресурсов участниками, а также на развитии мотивации к обучению и общей удовлетворенности от использования подобных курсов [17; 18].

Несмотря на возрастающий многоаспектный интерес к проблеме, в настоящее время отсутствует системное описание педагогических условий формирования дискурсивной компетенции иностранных студентов с учетом их национальных традиций, когнитивного опыта и направления профессиональной подготовки.

Этим обусловлена постановка цели исследования: выявить мотивационные педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров.

Настоящее исследование фокусируется на мотивационных педагогических условиях формирования иноязычной дискурсивной

компетенции с учетом направления профессиональной подготовки и этнокультурных особенностей обучающихся.

Методология исследования

В качестве исследовательского метода авторы использовали сравнительно-сопоставительный анализ теоретических подходов к изучению проблемы, что позволило выявить содержание и структуру иноязычной дискурсивной компетенции. Методологическую основу исследования составляют представления о дискурсивной компетенции как комплекса умений, связанных с восприятием и созданием устных и письменных текстов [1]. Основанием для выделения критериев сформированности иноязычной дискурсивной компетенции является позиция Л. Б. Волковой, которая определяет формально-логический, функционально-стилистический и жанрово-текстовый компоненты в её составе [19], соответственно каждый компонент измеряется определенными критериями.

Были учтены также основные положения современной коммуникативно-когнитивной лингводидактической концепции [4; 5], в рамках которой выявлены характеристики аналитического когнитивного стиля будущих специалистов инженерного профиля. Опираясь на исследования в области психологии, лингвистики, семиотики, философии техники, И. Б. Авдеева разработала модель когнитивной и профессиональной деятельности инженера, которую проецирует на структуру учебников по русскому языку для иностранцев [20]. Автор выделяет инженерную коммуникацию в качестве отдельной речевой культуры, позиционируя когнитивность в качестве базового принципа лингводидактики в области обучения русскому языку будущих инженеров. Описан лингво-когнитивный портрет студентов инженерного профиля и выявлены

особенности их аналитического типа восприятия, хранения и обработки информации, который необходимо учитывать при разработке и реализации программ языковой подготовки в вузах [20; 21]. Это позволило сформулировать авторский подход к разработке принципов организации содержания обучения с учетом профессиональной направленности обучающихся.

Кроме того, базовым положением исследования является то, что смешанное обучение может быть использовано в качестве стратегии повышения мотивации студентов, благодаря возможности гибко управлять образовательным процессом, индивидуальному подходу, увеличению доли самостоятельной работы. Авторы подчеркивают повышение степени вовлеченности студентов в учебный процесс, удовлетворенности результатами деятельности, а также отмечают возможность выбора студентами приоритетных для них элементов, необходимых для совершенствования производительности и приобретения навыков [22–31].

В качестве основного метода исследования был выбран метод педагогического эксперимента (Т. Ю. Бодрова [32], Z. Abrams, S. Berchtold Schiestl [33] и др.). Экспериментальная работа включала три этапа: диагностирующий, формирующий, контрольный. В целом в экспериментальной деятельности участвовали 350 человек – студентов 1–4 курсов ТПУ. Основной задачей контрольного этапа эксперимента была проверка гипотезы об эффективности выявленных мотивационных педагогических условий формирования дискурсивной компетенции будущих инженеров. Контрольный эксперимент проводился в

течение 2017/18 учебного года в четырех группах китайских учащихся 3 курса (Отделение русского языка, Национальный исследовательский Томский политехнический университет). В эксперименте приняло участие 39 человек; 1 группа (20 человек) – контрольная, 2 группа (19 человек) – экспериментальная, в рамках работы которой создавались выявленные педагогические условия.

Для оценивания степени удовлетворенности результатами обучения была разработана анкета, в состав которой были включены вопросы, связанные с содержанием обучения, с организацией обратной связи с преподавателем, планированием времени, взаимодействием с другими членами группы, связью содержания обучения с будущей профессиональной деятельностью. Студенты оценивали каждый параметр по пятибалльной шкале.

Результаты исследования

На первом этапе исследования была сформулирована рабочая гипотеза о том, что мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров определяются в виде трёх компонентов: профессиональная направленность, индивидуализация, учёт этнокультурных особенностей. Это и определило дальнейшую логику исследования.

Выбор иноязычной дискурсивной компетенции в качестве предмета изучения обусловлен содержанием ФГОС 3++³ по направлениям инженерной подготовки, поскольку он определяют комплекс умений, связанных с осуществлением письменной коммуникации в научной и деловой сфере в структуре универсальных и общепрофессиональных компетен-

³ Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>.

ций. Кроме того, отдельные умения, связанные с анализом и систематизацией данных в процессе профессиональной деятельности, обозначенные профессиональными стандартами, также зависят от уровня сформированности дискурсивной компетенции.

В составе универсальных компетенций по направлениям инженерной подготовки бакалавриата категория «Коммуникация» определяется как способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной

формах на государственном и иностранном языке», что непосредственно связано с умением создавать тексты в соответствии с деловой ситуацией общения.

Анализ содержания общепрофессиональных компетенций (далее ОК) ФГОС (3++) показал, что навыки работы с текстами: анализ, синтез, обработка, составление текстов, в той или иной степени отражаются в ОК. Отдельные примеры по направлениям приведены в таблице 1.

Таблица 1

Связь компонентов ФГОС 3++ по направлениям инженерной подготовки с содержанием дискурсивной компетенции

Table 1

Connection of components of the Federal State Educational Standard 3 ++ in areas of engineering training with the content of discursive competence

Направления подготовки бакалавриата	Общепрофессиональные компетенции
02.03.01 Математика и компьютерные науки	ОПК-3 Способен самостоятельно представлять научные документы и отчеты
04.03.01 Химия	ОПК-6. Способен представлять результаты своей работы в устной и письменной форме в соответствии с нормами и правилами, принятыми в обществе
12.03.02 Оптотехника, 12.03.01 Приборостроение	ОПК-5. Способен участвовать в разработке текстовой, проектной и конструкторской документации в соответствии с нормативными требованиями
13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника 13.03.03 Энергетическое машиностроение 14.03.01 Ядерная энергетика и теплофизика	ОПК – 1. Способен осуществлять поиск, обработку и анализ информации из различных источников и представлять её в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий
21.03.01 Нефтегазовое дело	ОПК-7. Способен анализировать, составлять и применять техническую документацию, связанную с профессиональной деятельностью, в соответствии с действующими нормативными правовыми актами

Кроме того, данный компонент дискурсивной компетенции является наиболее востребованным в контексте двустороннего сотрудничества России и Китая [34–38], что повышает уровень конкурентоспособности выпускников российских вузов, граждан КНР, на

рынке труда и положительно влияет на мотивацию к обучению. Данный навык также актуализируется во время обучения в российском университете, когда обучающийся сталкивается с необходимостью написания официальных документов (заявления, отчета о практике

или стажировке, жалобы, благодарности, приглашения на официальное мероприятие) и/или ответа на них. Отдельные жанры официального письма включены в Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение⁴. Многие студенты ориентированы на получение сертификата ТРКИ-2 для дальнейшей профессиональной деятельности на совместных российско-китайских предприятиях.

Посредством теоретического анализа научных исследований по проблемам обучения русскому языку учащихся инженерного профиля, было установлено, что студенты технических университетов обладают аналитическим типом восприятия, хранения и обработки информации [4; 21], который соотносится с характером инженерной деятельности. Это позволило утверждать, что оптимальным принципом организации учебного материала являются алгоритмы, модели и структурно-логические схемы. Данное положение обосновывает и необходимость создания электронного курса для самостоятельной работы на платформе LMS Moodle, которая позволяет генерировать логические текстовые структуры и доводить формируемый навык до автоматизма. Это усиливается возможностью сочетать аудиторную работу с самостоятельной домашней работой в электронном курсе. Электронный курс является также условием получения своевременного фидбэка преподавателя, что мотивирует к возвращению студента к курсу и тщательной проработке материала, который вызвал затруднения.

В настоящее время все большее количество исследователей склоняется к мысли об эффективности использования электронных

курсов и применении методов смешанного обучения в процессе преподавания иностранного языка. Авторами подчеркивается успешность внедрения методов смешанного обучения в практику преподавания иностранных языков, поскольку они позволяют использовать весь спектр медиаресурсов (видео, аудио, изображение), а также реализовать принципы коммуникативности, что является важнейшим аспектом изучения иностранного языка [27].

В связи с этим нами был создан на базе LMS Moodle курс «Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо», который нацелен на выполнение обучающей, стимулирующей и контролирующей функций⁵.

Для разработки электронного курса нами была использована платформа Moodle, представляющая собой модульную объективно-ориентированную динамическую учебную среду, которая применяется в преподавании разных дисциплин, в том числе и в обучении иностранным языкам [28]. Moodle включает различные интерактивные возможности, что значительно расширяет рамки обучающего процесса, который может протекать в зависимости от реализуемых задач и возможностей обучающихся (самостоятельное усвоение материала, предоставление учащимся необходимой информации или отдельных фрагментов курса, тренировочные материалы в виде упражнений, тестов, заданий с предоставлением возможности самоконтроля и самопроверки, возможность выполнения индивидуальных, творческих, проектных, командных заданий, оценка и контроль, обсуждение и анализ фрагментов курса и др.) [29; 30].

Moodle – гибкий инструмент, позволяющий эффективно соотносить дидактические

⁴ Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. – М.; СПб: Златоуст, 1999. – 40 с.

⁵ Гриценко Л. М., Демидова Т. А., Новикова А. В. Второй сертификационный уровень. Субтест «Письмо» [Электронный ресурс]. URL: <https://stud.lms.tpu.ru/enrol/index.php?id=2001>

цели с учебным материалом, варьировать, дополнять, совершенствовать структуру курса в соответствии с целями и задачами, а также иметь доступ к постоянно появляющейся новой информации [31]. Однако электронные ресурсы не могут полностью заменить очное взаимодействие преподавателя и студента, основанное на визуальном, коммуникативном контакте, когда появляется возможность наблюдать, задавать вопросы и т. д. В связи с этим, несомненно, смешанное обучение, представляющее собой совокупность электронных и традиционных форм обучения, создает благоприятную среду для эффективного образования.

Реализация курса в течение 2017/18 учебного года позволила сделать следующие выводы.

Во-первых, использование электронного курса позволяет снять психологические барьеры в обучении; это связано с наличием широкого арсенала инструментов, позволяющих студенту самостоятельно контролировать время, место, темп обучения. Во-вторых, помогает сэкономить аудиторное время и более эффективно и оптимально его использовать, поскольку усвоение теоретического материала связано с индивидуальными особенностями студента. В-третьих, развивает навыки самообучения, эффективного поиска необходимой информации. Наличие возможности эффективной самостоятельной работы с использованием тренажеров разного типа (теоретический лекционный материал, тестовые задания на отработку фраз-клише и структурных элементов и т. д.) во многом способствуют развитию дискурсивной компетенции. Кроме того, у студента, занимающегося самостоятельно, существует возможность увидеть и оперативно исправить совершенные им в процессе работы ошибки. Закономерно, что просто самостоятельные занятия по учебнику

(даже при наличии ключей) не дают такого эффекта.

В-четвертых, электронный курс дает возможность многократного обращения к образцу, что особенно важно в китайской аудитории. Электронная среда Moodle предполагает использование наглядных образцов, к которым студенты при необходимости могут обращаться неоднократно, учась различать особенности каждого из них. С учетом этой специфики формирование дискурсивной компетенции: адекватный выбор формы и содержания официального письма – представляется более эффективным.

В связи с чем можно сделать вывод, что индивидуализация процесса обучения через использование электронного курса является эффективным средством повышения мотивации к обучению.

На основе анкетирования студентов было выявлено, что процесс формирования дискурсивной компетенции должен быть организован с учетом индивидуальных и культурных особенностей обучающихся. При таком подходе существует возможность спроектировать индивидуальную зону развития учащегося, организовать персональную траекторию изучения письменной речи. Такую возможность дает электронная образовательная платформа, которая выстраивается по принципу предоставления выбора заданий: предлагается множество упражнений на отработку написания писем разных типов различной сложности, даются дополнительные задания, творческие и т. п. Данный подход особенно важен при обучении письму китайских студентов, поскольку они, как правило, относятся к тому типу учащихся, знания которых активизируются не в прямом общении, а в процессе познавательного процесса, в выполнении индивидуальных письменных заданий.

Кроме того, необходимо учитывать, что существует принципиальная разница в оформлении официального письма в России и Китае, что предопределяет невозможность дословного перевода и полного копирования текстов. Различия проявляются и на уровне формы (например, дата в китайском письме имеет отличный от русского формат: *гг-мм-дд*), и на уровне содержания (типичные фразы-клише, этикетные речевые формулы и приоритетные синтаксические конструкции с преимущественно ограниченным и строго определенным набором лексики). Соответственно в процессе обучения необходимо акцентировать особое внимание на различиях китайской и русской традиции создания официального и делового письма.

Помимо этого, фактором эффективности является интерактивное взаимодействие участников педагогического процесса. Многообразные формы предоставления информаци-

онного и учебного материала, мультимедийный контент электронной среды (аудио-, видео-, интернет-ресурсы) вносят разнообразие в учебный процесс, делая его более увлекательным и информативным.

Таким образом, профессиональная направленность, индивидуализация и учёт этнокультурных особенностей обуславливает развитие мотивации к обучению, активизирует учебную деятельность, что в результате предполагает успешное формирование дискурсивной компетенции.

Основанием для выделения критериев сформированности дискурсивной компетенции стала концепция содержания дискурсивной компетенции Л. Б. Волковой, которая выделяет формально-логический, функционально-стилистический и жанрово-текстовый компоненты в её составе [19]. Связь критериев с компонентами дискурсивной компетенции отражена в таблице 2.

Таблица 2

Связь критериев сформированности дискурсивной компетенции с её компонентами

Table 2

Relationship of the criteria of formation of discursive competence with its components

№	Критерий	Компоненты дискурсивной компетенции
1.	знание структурно-логических схем текстов различных жанров и стилей	формально-логический
2.	воспроизводство текстов по структурно-логическим схемам	
3.	выбор структурно-логической схемы в соответствии с заданной ситуацией речевого общения	функционально-стилистический
4.	продуцирование текстов соответствующего жанра и стиля в соответствии с ситуацией речевого общения	жанрово-текстовый

В соответствии с критериями были разработаны материалы для итогового тестирования. Для оценивания по критериям 1,3 были разработаны тесты типа «Множественный выбор», по критериям 2,4 – задания с открытым

ответом на создание текстов в соответствии с ситуацией речевого общения.

Результаты тестирования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты

Table 3

Results

Группа	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовлетворительно»	«Не справились с заданием»
Группа 1. Контрольная (20 человек)	25 %	40 %	20 %	15 %
Группа 2. Экспериментальная (19 человек)	42 %	47 %	11 %	0 %

Кроме того, были выявлены факторы эффективности обучения в соответствии с реализованными педагогическими условиями.

Во-первых, *повышение интенсивности обучения*. Наличие наглядного материала (элемент «Лекция», «Книга») и постоянная доступность тестовых тренажеров (элемент «Тест») в электронной среде позволили учащимся экспериментальной группы эффективно планировать время изучения каждой темы в соответствии с индивидуальными потребностями. Кроме того, увеличению скорости восприятия информации способствовала возможность видеть свои ошибки сразу после прохождения тестов и оперативно исправлять их, при необходимости – вести диалог с преподавателем (элемент «Форум», аудиторная работа). Студенты контрольной группы такой возможности были лишены, соответственно время и скорость изучения темы увеличивались.

Во-вторых, *организация самостоятельной работы студентов*.

Как уже отмечалось, смешанное обучение предполагает эффективную организацию самостоятельной работы студентов (элементы «Лекция», «Тест», «Задание», «Форум»). Преподаватель при этом имеет возможность контролировать работу студентов. В процессе эксперимента было выявлено, что студенты

контрольной группы испытывали затруднения при самостоятельном изучении темы «Официальное письмо». Этот факт обусловлен следующими причинами: сложность темы, невозможность получения оперативной консультации преподавателя, ограниченный набор упражнений для отработки темы, вынужденное ожидание проверки выполненных работ. Работа же в электронном курсе увеличивает процент самостоятельной работы учащихся, позволяет при необходимости возвращаться к темам и заданиям, вызывающим затруднения, доводить навыки создания письма до автоматизма.

В результате увеличения скорости прохождения темы и организации эффективной самостоятельной работы студентов часть аудиторной работы по отработке материала (фраз-клише, типовых конструкций, структурных элементов документа) была перенесена в электронную среду, что значительно сократило временные затраты. У преподавателя появилась возможность уделить больше времени реализации первостепенных задач, направленных на формирование дискурсивной компетенции учащихся, отработать наиболее сложные темы: анализ стилистических эквивалентов (разговорный – официальный), поиск адекватной формы выражения намерения говорящего в письменной форме в

соответствие с внеязыковой ситуацией. Ряд заданий в электронном курсе также был составлен с учетом принципов компетентностного подхода и предполагал не только тестовую отработку конструкций, фраз-клише, свойственных документам разного вида, но и был нацелен на самостоятельную оценку студентами заданной речевой ситуации (моделируется с учетом экстралингвистических факторов: актуальность для учащегося, детерминированность жизненным опытом и учебной необходимостью). Например, задания на оценку экстралингвистической ситуации, выбор жанра официального документа, его продуцирование; тестовые задания на определение своего статуса.

В-третьих, *организация интерактивного взаимодействия образовательного процесса*. Интерактивное взаимодействие позволяет не только стимулировать познавательный интерес обучающихся, но и развивать навыки критического мышления при оценке работы одноклассника. Студентам предлагалось проанализировать работы друг друга, оценить их (опираясь на критерии: структура – содержание – соответствие стилистическим нормам). Работа такого рода, перенесенная в электронную среду (элемент «Семинар»), имела ряд неоспоримых преимуществ: сокращение временных затрат и строгая регламентировать каждого вида деятельности (предоставление работ – анализ – результаты); анонимность рецензирования (что снимает страх поставить низкий балл); возможность рефлексии в ходе совместного обсуждения (дать рекомендации для исправления ошибок, предложить и обсудить варианты); постоянный контроль преподавателя, связь с ним. В анкете, предложенной учащимся после изучения курса, студенты экспериментальной группы в большинстве такой вид работы оценили высоко («интересно», «хорошо», «понравилось»), в контрольной

группе давали менее высокую оценку («скучно», «было сложно», «можно обидеть друга»).

В-третьих, *возможность педагогической рефлексии*. В частности, типологизация ошибок. В процессе работы в группах китайских студентов был сделан ряд наблюдений о наиболее частотных типах ошибок в написании документов разных жанров. Это ошибки в оформлении обращения к адресату (*Уважаемый Иванов! // Уважаемый Смирнова! // Уважаемый преподаватель Иванов! и др.*); написание русских фамилий, имен, отчеств (*коменданту общежитие № 7 Анной В. Н.*); неверное использование лексики, имеющей стилистическую детерминированность (*Прошу отпустить меня в командировку в Москву...//... в связи с тем что мой автобус уже уехал*); ошибки во фразах-клише, типичных конструкциях, нарушение порядка слов и др.

На занятиях со студентами контрольной группы преподаватель был вынужден обобщать частотные ошибки учащихся одной группы и отрабатывать преимущественно только их. Возможности реализации индивидуального подхода в данном случае были ограничены и временем занятия, и необходимостью работы со всеми учащимися группы одновременно. Методы смешанного обучения предоставляют возможность увеличить процент индивидуальной работы со студентом: в рамках форумов, за счет подбора тестовых заданий для каждого студента, наличия ряда индивидуальных заданий, проверка которых предполагает индивидуальный отзыв, описание ошибок и рекомендации к исправлению (функция «Комментарий» в структуре элемента «Задание»).

Таким образом, экспериментальным путем было доказано, что выявленные мотивационные педагогические условия обеспечивают эффективное формирование дискурсивной

компетенции, обеспечивают возможность корректировать обучение в соответствии с индивидуальным темпом и личными потребностями обучающегося. Они позволяют увеличить долю индивидуальной работы со студентом, обеспечить его эффективную самостоятельную работу. В рамках реализации данных условий преподаватель получает возможность отслеживать темп изучения каждой темы, процесс ее усвоения каждым студентом.

Кроме того, с целью определения эффективности педагогических условий при форми-

ровании дискурсивной компетенции и выявления степени удовлетворенности результатами обучения было проведено анонимное анкетирование студентов – участников эксперимента. Обучающимся было предложено ответить на ряд вопросов. В опросе приняло участие 39 человек. Результаты анкетирования представлены в таблице 4. Экспериментальная группа (ЭК) – 19 человек. Контрольная группа (КГ) – 20 человек. Студентам было предложено оценить утверждения по пятибалльной шкале с возможностью добавления комментария.

Таблица 4

Результаты анкетирования

Table 4

The results of the survey

Критерии	Оценка (1–5) средний балл/комментарии	
	ЭК	КГ
1. Цели курса были ясными с самого начала	5	5
2. Теоретическая информация была дана в доступной форме	5	4,45
3. Тесты и задания соответствуют уровню владения русским языком	4,6	4,3
4. Критерии оценивания были понятны. Оценка была объективной	5	4,45
5. Заданий и тестов было достаточно для отработки темы	4,6	3,9 «хотелось больше», «можно увеличить»
6. Задания и тесты проверялись быстро, ошибки были указаны	5	3,8 «нужно ждать результаты»
7. Преподаватель постоянно контролировал процесс обучения	5	4,3
8. Времени для индивидуальной работы с преподавателем достаточно	5 «можно задать вопрос в форуме»	3,8 «времени на занятии не хватает», «мало времени»
9. Есть возможность самостоятельно изучать темы, планировать свое время обучения	4,8 «есть схемы в электронном курсе», «удобно», «можно спросить преподавателя»	3,15 «сложно по учебнику», «без преподавателя тяжело»

Окончание таблицы 4

10. Такой вид работы, как анализ и оценивание работы других студентов, полезен и делает обучение более увлекательным	4,8 «интересно», «хорошо», «понравилось»	3,9 «скучно», «можно обидеть друга»
11. Есть возможность постоянно обращаться к изученному материалу для его повторения после прохождения курса	5	3,1
12. Результаты курса могут быть использованы в профессиональной деятельности	5	4,3
13. Курс может быть полезен при подготовке к экзамену ТРКИ-2 субтест «Письмо»	5	5

Заключение

В результате исследования были выявлены и обоснованы мотивационные педагогические условия формирования иноязычной дискурсивной компетенции будущих инженеров: профессиональная направленность, индивидуализация, учёт этнокультурных особенностей. Было доказано, что для повышения мотивации к освоению навыков письменной речи необходимо учитывать направление и результаты профессиональной подготовки студентов, а также когнитивные способности, особенности восприятия и хранения информации, присущее представителям данного направления профессиональной подготовки. Кроме того, эффективность формирования обеспечивает построение гибкой индивидуальной траектории образовательного процесса

с учетом особенностей субъектов образовательной деятельности посредством использования электронного курса. Это обеспечивает психологический комфорт в обучении, а своевременная реакция со стороны преподавателя позволяет корректировать ошибки и добиваться высокого результата. Учет особенностей традиций культуры и образования обучающихся является третьим обязательным компонентом мотивационных условий. Это особенно важно в поликультурной образовательной среде. Необходимо учитывать особенности формирования навыков письменной речи на родном языке обучающихся, чтобы в соответствии с ними разработать соответствующую систему для освоения письма на иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Васильева Т. В., Левина Г. М., Ускова О. А.** Ещё раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 4 (233). – С. 17–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17897517>
2. **Elliott S., Hendry H., Ayres C., Blackman K., Browning F., Colebrook D., Cook C., Coy N., Hughes J., Lilley N., Newbould D., Uche O., Rickell A., Rura G.-P., Wilson H., White P.** ‘On the outside I’m smiling but inside I’m crying’: communication successes and challenges for undergraduate academic writing // Journal of Further and Higher Education. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>



3. **Горбунов А. Г.** Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки // Самарский научный вестник. – 2016. – № 4 (17). – С. 169–174. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27406224>
4. **Лёвина Г. М., Авдеева И. Б., Васильева Т. В., Досько С. И.** Теория обучения русскому языку учащихся инженерного профиля // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2008. – № 128. – С. 77–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12878167>
5. **Авдеева И. Б.** Когнитивность как базовый принцип лингводидактики при обучении иностранных учащихся разных профилей // Вестник Тульского государственного университета. Серия Современные Образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. – 2018. – № 1 (17). – С. 125–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36387864>
6. **Антонова Ю. А.** О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 13–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28121066>
7. **Васильева Т. В., Ускова О. А.** Развитие системы преподавания РКИ – основа конкурентоспособности Российского образования // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 5 (264). – С. 100–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508440>
8. **Бабенко И. И., Цзян Ц.** Традиции и инновации методики обучения русскому языку как иностранному в Китае // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10 (175). – С. 121–124. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26698943>
9. **Gatti Al., O'Neil T.** Writing proficiency profiles of heritage learners of Chinese, Korean, and Spanish // Foreign Language Annals. – 2018. – Vol. 51, Issue 4. – P. 719–737. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12364>
10. **Lu C.** The Roles of Pinyin Skill in English-Chinese Bilingual Learning: Evidence From Chinese Immersion Learners // Foreign Language Annals. – 2017. – Vol. 50, Issue 2. – P. 306–322. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12269>
11. **Ли С.** Основные причины текстовых ошибок в письменном дискурсе у китайских студентов, изучающих русский язык // Иностранные языки в высшей школе. – 2016. – № 2 (37). – С. 100–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26693423>
12. **Чжан Ю., Лишманова Т. Е.** Об обучении письменной русской речи учащихся в Китае: проблемы и перспективы их решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 1-1 (43). – С. 197–201. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22662395>
13. **Дубкова О. В., Мэй Л.** Когнитивные основания логических нарушений в письменной речи китайских русистов // Коммуникативные исследования. 2015. – № 3 (5). – С. 129–136. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862745>
14. **Морозова С. М.** О некоторых методических аспектах обучения иностранных учащихся написанию письма личного характера // Kant. – 2018. – № 2 (27). – С. 106–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35138429>
15. **Li G.** Моделирование учебного курса «Русское деловое письмо в современной коммуникации» как результат опытно-экспериментальной работы в китайской аудитории // В мире научных открытий. – 2013. – № 3-4 (39). – С. 11–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19005136>



16. **Porto M.** Cooperative writing response groups: revising global aspects of second-language writing in a constrained educational environment // *Journal of Further and Higher Education*. – 2016. – Vol. 40, Issue 3. – P. 293–315. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.953457>
17. **Wang N., Chen J., Tai M., Zhang J.** Blended learning for Chinese university EFL learners: learning environment and learner perceptions // *Computer Assisted Language Learning*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1607881>
18. **Левина Г. М.** Изменение содержания и формата тестирования по РКИ на подготовительных факультетах Российских вузов в связи с изменением когнитивного стиля учащихся и развитием новых технологий // *Русский язык за рубежом*. – 2017. – № 5 (264). – С. 105–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508441>
19. **Волкова Л. Б.** Дискурсивная компетенция: содержание, структура и основы формирования // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2018. – № 1 (54). – С. 5–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.20916/1812-3228-2018-1-5-11> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32358600>
20. **Авдеева И. Б.** Выявление архитектоники инженерного дискурса / текста как базового алгоритма инженерной коммуникации // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: вопросы образования: языки и специальность*. – 2016. – № 1. – С. 56–64. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774471>
21. **Грузкова С. Ю., Сагеева Е. Р.** Особенности развития каналов восприятия у студентов технического вуза // *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. – 2015. – № 2 (26). – С. 118–128. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23676226>
22. **Краснова Т. И.** Анализ восприятия онлайн дискуссий в смешанном курсе обучения иностранному языку // *Образовательные технологии и общество*. – 2016. – Т. 19, № 1. – С. 399–409. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25516598>
23. **Krasnova T. I., Vanushin I. S.** Blended learning perception among undergraduate engineering students // *International journal of emerging technologies in learning*. – 2016. – Vol. 11, № 1. – P. 54–56. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i1.4901> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26841298>
24. **Bayley T., Hurst A.** Teaching Line Balancing through Active and Blended Learning // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. – 2018. – Vol. 16, Issue 2. – P. 82–103. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12148>
25. **Diep A.-N., Zhu C., Struyven K., Blicek Y.** Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities? // *British Journal of Educational Technology*. – 2017. – Vol. 48, Issue 2. – P. 473–489. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>
26. **Lockhart J., McKee D., Donnelly D.** Delivering Effective Blended Learning: Managing the Dichotomy of Humility and Hubris in Executive Education // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. – 2017. – Vol. 15, Issue 1. – P. 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12120>
27. **Romeo K., Bernhardt E. B., Miano A., Leffell C. M.** Exploring Blended Learning in a Postsecondary Spanish Language Program: Observations, Perceptions, and Proficiency Ratings // *Foreign Language Annals*. – 2017. – Vol. 50, Issue 4. – P. 681–696. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
28. **Воног В. В., Прохорова О. А.** Использование Lms Moodle при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2015. – № 2-3 (62). – С. 27–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23659992>



29. **Dimic C., Predic B., Rančić D., Petrovic V., Maček N., Spalevic P.** Association analysis of moodle e-tests in blended learning educational environment // Computer Applications in Engineering Education. – 2018. – Vol. 26, Issue 3. – P. 417–430. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21894>
30. **Sun Z., Liu R., Luo L., Wu M., Shi C.** Exploring collaborative learning effect in blended learning environments // Journal of Computer Assisted Learning. – 2017. – Vol. 33, Issue 6. – P. 575–587. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12201>
31. **Luna J. M., Castro C., Romero C.** MDM tool: A data mining framework integrated into Moodle // Computer Applications in Engineering Education. – 2017. – Vol. 25, Issue 1. – P. 90–102. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21782>
32. **Бодрова Т. Ю.** Педагогический эксперимент как эффективное средство проверки знаний при изучении орфографии и пунктуации русского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 3. – С. 91–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20289894>
33. **Abrams Z., Schiestl S. B.** Using Authentic Materials to Teach Varieties of German: Reflections on a Pedagogical Experiment // Die Unterrichtspraxis/Teaching German. – 2017. – Vol. 50, Issue 2. – P. 136–150. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12038>
34. **Панферова Е. Ю.** Обучение деловому письму на иностранном языке в магистратуре неязыкового вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 222. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24921083>
35. **Narins T. P.** Dynamics of the Russia-China Forest Products Trade // Growth and Change. – 2015. – Vol. 46, Issue 4. – P. 688–703. DOI: <https://doi.org/10.1111/grow.12108>
36. **Чу Л.** Сотрудничество между Китаем и Россией в газовой сфере в современных условиях // Россия и АТР. – 2015. – № 1 (87). – С. 191–197. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23148725>
37. **Олесик Т. А., Терновская А. Д.** Сотрудничество в области энергетики между Россией и Китаем // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2017. – № 4-2. – С. 78–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29120349>
38. **Смирнова И. Г.** Россия – Монголия, Россия – Китай: особенности международного сотрудничества по уголовным делам // Вестник Томского государственного университета. Право. – 2017. – № 23. – С. 81–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863104>



DOI: [10.15293/2658-6762.1904.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1904.10)

Lubov Mikhailovna Gritsenko,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department for Russian Language, School of Core Engineering Education,
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1306-0689>

E-mail: grluba@rambler.ru

Tatyana Alexandrovna Demidova,

Candidate of Philological Sciences, Associate professor,
Department for Russian Language, School of Core Engineering Education,
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian
Federation.

Corresponding Author

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9500-5813>

E-mail: demidtanya@yandex.ru

Irina Victorovna Salosina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department for Russian Language, School of Core Engineering Education,
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9563-4422>

E-mail: salosinaiv@tpu.ru

The development of engineering students' foreign language discursive competence: Motivational educational factors

Abstract

Introduction. *The authors study the problem of developing foreign engineering students' discursive competence. The purpose of the article is to identify the motivational educational factors which ensure the effectiveness of foreign language discursive competence formation of engineering students.*

Materials and Methods. *As a research method, the authors used a comparative analysis of theoretical approaches to studying the problem. In this respect, the methodological basis of the research consists of ideas about discursive competence as a set of skills related to the perception and creation of oral and written texts (M.N. Vyatyutnev, T.V. Vasilyeva, G. M. Lyovina), understanding the structure of discursive competence including formal-logical, functional-stylistic and genre-textual components (L.V. Volkova). The main provisions of the modern communicative-cognitive linguodidactic concept were also taken into account (G. M. Levina, I. B. Avdeeva, T. V. Vasilyeva, S. I. Dosko, etc.). The characteristics of the analytical cognitive style of undergraduate students pursuing a degree in engineering were revealed. They allowed the authors to formulate their approach to establishing the principles for organizing the content of training.*

The research methods included analyzing the results of the experiment control stage and questionnaires. Thirty nine (39) Chinese students pursuing their engineering degrees at National Research Tomsk Polytechnic University took part in the control stage of the experiment. Nineteen (19)



students were in the experimental group. Twenty (20) students made up the control one. The results of the experimental group proved the effectiveness of the identified educational factors. In addition, the survey showed a high degree of satisfaction with the learning outcomes among the students.

Results. The authors have identified and clarified motivational educational factors which ensure the effectiveness of developing discursive competence. The authors established the criteria for identifying the level of foreign language discursive competence. The principles of realization of motivational educational conditions in accordance with students' cultural characteristics have been formulated. The features of the discursive competence formation are determined taking into account the use of e-courses for independent work.

Conclusions. The authors summarize the following motivational educational factors contributing to formation of foreign language discursive competence: professional orientation, individualization, and taking into account students' ethnic and cultural characteristics. Conclusions about the features of their implementation in the educational process of a technical university are made.

Keywords

Motivational educational factors; Foreign language training; Foreign language discourse competence; Electronic course; LMS MOODLE; Engineering students.

REFERENCES

1. Vasilieva T. V., Lyovina G. M., Uskova O. A. Once more about communicative competence. *Russian Language Abroad*, 2012, no. 4, pp. 17–23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17897517>
2. Elliott S., Hendry H., Ayres C., Blackman K., Browning F., Colebrook D., Cook C., Coy N., Hughes J., Lillie N., Newbould D., Uche O., Rickell A., Rura G.-P., Wilson H., White P. 'On the outside I'm smiling but inside I'm crying': Communication successes and challenges for undergraduate academic writing. *Journal of Further and Higher Education*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>
3. Gorbunov A. G. Sinergistical aspect of discursive foreign language competence development in future bachelors at non-language institutions in the system of higher education. *Samara Journal of Science*, 2016, no. 4, pp. 169–174. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27406224>
4. Levina G. M., Avdeeva I. B., Vasilieva T. V., Dosiko S. I. The theory of Russian language training of students of engineering field. *Scientific Bulletin of Moscow State Technical University of Civil Aviation*, 2008, no. 128, pp. 77–81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12878167>
5. Avdeyeva I. B. The Kogniotip as the basic principle of language education in the training of international students of different specializations. *Bulletin of Tula State University. Series of Modern Educational Technologies in Teaching Natural Scientific Disciplines*, 2018, no. 1, pp. 125–129. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36387864>
6. Antonova Y. A. Some aspects of teaching Chinese students Russian. *Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 12, pp. 13–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28121066>
7. Vasilieva T. V., Uskova O. A. The development of system of teaching Russian as a foreign language is a basis for competitiveness of Russian education. *Russian Language Abroad*, 2017, no. 5, pp. 100–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508440>
8. Babenko I. I., Czjan T. Traditions and Innovations of the teaching methods of Russian as a foreign language in China. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 10, pp. 121–124. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26698943>
9. Gatti Al., O'Neil T. Writing proficiency profiles of heritage learners of Chinese, Korean, and Spanish. *Foreign Language Annals*, 2018, vol. 51, issue 4, pp. 719–737. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12364>



10. Lü C. The roles of pinyin skill in English-Chinese biliteracy learning: Evidence from Chinese immersion learners. *Foreign Language Annals*, 2017, vol. 50, issue 2, pp. 306–322. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12269>
11. Li X. The main causes of textual errors in written discourse made by Chinese students studying Russian. *Foreign Languages in High School*, 2016, no. 2, pp. 100–106. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26693423>
12. ChzhanY., Lishmanova T. E. On teaching the written Russian language to students in China: Problems and perspectives of their solution. *Philological sciences. Questions of Theory and Practice*, 2015, no. 1-1, pp. 197–201. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22662395>
13. Dubkova O. V., Mei L. Cognitive bases of logical violations in writing Chinese Russianists. *Communicative research*, 2015, no. 3, pp. 129–136. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25862745>
14. Morozova S. M. On some methodological aspects of teaching foreign students writing a personal letter. *Kant*, 2018, no. 2, pp. 106–108. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35138429>
15. Li G. Creation of a course ‘business writing in Russian for contemporary communication’ as a result of pilot testing among Chinese students. *In the World of Scientific Discoveries*, 2013, no. 3-4, pp. 11–25. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19005136>
16. Porto M. Cooperative writing response groups: Revising global aspects of second-language writing in a constrained educational environment. *Journal of Further and Higher Education*, 2016, vol. 40, issue 3, pp. 293–315. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.953457>
17. Wang N., Chen J., Tai M., Zhang J. Blended learning for Chinese university EFL learners: Learning environment and learner perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1607881>
18. Lyovina G. M. how changes in students’ cognitive style and development of new technologies modify the content and format of preparatory courses’ tests in Russian as a foreign language in Russian universities. *Russian Language Abroad*, 2017, no. 5, pp. 105–112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30508441>
19. Volkova L. B. Discourse competence: Content, structure and principles of formation. *Cognitive Linguistics Issues*, 2018, no. 1, pp. 5–11. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.20916/1812-3228-2018-1-5-11> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32358600>
20. Avdeyeva I. B. Analysis of the structure of engineering discourse / text as a basic algorithm of the language engineering. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 2016, no. 1, pp. 56–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25774471>
21. Gruzskova S. Y., Sageeva E. R. Features of development of channels of perception in students of technical college. *Kazan State Power Engineering University Bulletin*, 2015, no. 2, pp. 118–128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23676226>
22. Krasnova T. I. Analysis of perception of online discussions in a mixed course of teaching a foreign language. *Educational Technologies and Society*, 2016, vol. 19, no. 1, pp. 399–409. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25516598>
23. Krasnova T. I., Vanushin I. S. Blended learning perception among undergraduate engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2016, vol. 11, no. 1, pp. 54–56. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i1.4901> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26841298>
24. Bayley T., Hurst A. Teaching line balancing through active and blended learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2018, vol. 16, issue 2, pp. 82–103. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12148>



25. Diep A.-N., Zhu C., Struyven K., Blicek Y. Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities?. *British Journal of Educational Technology*, 2017, vol. 48, issue 2, pp. 473–489. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>
26. Lockhart J., McKee D., Donnelly D. Delivering effective blended learning: Managing the dichotomy of humility and hubris in executive education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2017, vol. 15, issue 1, pp. 101–117. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12120>
27. Romeo K., Bernhardt E. B., Miano A., Leffell C. M. Exploring blended learning in a postsecondary Spanish language program: Observations, perceptions, and proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 2017, vol. 50, issue 4, pp. 681–696. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12295>
28. Vonog V. V., Prokhorova O. A. The use of LMS Moodle in teaching a foreign language to postgraduate students in the context of blended and distance learning. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2015, no. 2-3, pp. 27–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23659992>
29. Dimic C., Predic B., Rančić D., Petrovic V., Maček N., Spalevic P. Association analysis of moodle e-tests in blended learning educational environment. *Computer Applications in Engineering Education*, 2018, vol. 26, issue 3, pp. 417–430. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21894>
30. Sun Z., Liu R., Luo L., Wu M., Shi C. Exploring collaborative learning effect in blended learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2017, vol. 33, issue 6, pp. 575–587. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12201>
31. Luna J. M., Castro C., Romero C. MDM tool: A data mining framework integrated into Moodle. *Computer Applications in Engineering Education*, 2017, vol. 25, issue 1, pp. 90–102. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.21782>
32. Bodrova T. U. Pedagogical experiment as an effective means of testing of knowledge when studying the spelling and punctuation of the Russian language. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 2013, no. 3, pp. 91–98. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20289894>
33. Abrams Z., Schiestl S. B. Using authentic materials to teach varieties of German: Reflections on a pedagogical experiment. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 2017, vol. 50, issue 2, pp. 136–150. DOI: <https://doi.org/10.1111/tger.12038>
34. Panferova E. Yu. Teaching of business letter in foreign language in the non-linguistic ma courses. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 2-2, pp. 222. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24921083>
35. Narins T. P. Dynamics of the Russia-China forest products trade. *Growth and Change*, 2015, vol. 46, issue 4, pp. 688–703. DOI: <https://doi.org/10.1111/grow.12108>
36. Chu L. Present-day gas cooperation between China and Russia. *Russia and the Pacific*, 2015, no. 1, pp. 191–197. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23148725>
37. Olesik T. A., Ternovskaya A. D. Cooperation in the field of energy between Russia and China. *Economy and Business: Theory and Practice*, 2017, no. 4-2, pp. 78–80. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29120349>
38. Smirnova I. G. Russia-Mongolia, Russia-China: Peculiarities of international cooperation in criminal cases. *Tomsk State University Journal of Law*, 2017, no. 23, pp. 81–89. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28863104>

Submitted: 28 January 2019

Accepted: 08 July 2019

Published: 31 August 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).