

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный университет»

А.В. Осиянова, В.Л. Темкина

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Монография

Рекомендовано к изданию ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский
государственный университет»

Оренбург
2018

УДК 378.147
ББК 74.580
О73

Рецензент - доцент, кандидат филологических наук В.Е. Щербина

Осиянова, А.В.

О73 Опыт формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе вуза : монография / А.В. Осиянова, В.Л. Темкина; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2017.
ISBN 978-5-7410-2041-8

В монографии представлена теория и практика формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе вуза с позиции педагогической науки.

Монография адресована преподавателям, студентам и магистрантам, интересующимся проблемами современного образования.

© Осиянова А.В.,
Темкина В.Л., 2018
© ОГУ, 2018

ISBN 978-5-7410-2041-8

Содержание

Введение	5
Глава 1 Лингвокоммуникативная культура студента как одна из приоритетных целей высшего профессионального образования	8
1.1 Лингвокоммуникативная культура: педагогическая сущность, структура и функции в профессиональном развитии и деятельности студента	8
1.2 Роль лингвокоммуникативной культуры в становлении системы профессиональных и личностных компетентностей будущего специалиста	25
1.3 Возможности иностранного языка в формировании лингвокоммуникативной культуры студента.....	37
Глава 2 Концепция формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе вуза.....	44
2.1 Содержательные и процессуальные компоненты формирования лингвокоммуникативной культуры студента	44
2.2 Вербальная образовательная ситуация как ключевой технологический элемент формирования лингвокоммуникативной культуры	51
2.3 Роль текстовой деятельности в формировании лингвокоммуникативной культуры	68
Глава 3 Технологии формирования лингвокоммуникативной культуры	77
3.1 Проектирование технологии формирования лингвокоммуникативной культуры	77
3.2 Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами технологий коллективного взаимодействия	94
3.3 Подготовка преподавателей к проектированию технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студента	124
Заключение	138
Список использованных источников	143
Приложение А(обязательное) Признаки педагогических технологий	162
Приложение Б (обязательное) Модели иноязычного общения	163

Приложение В (обязательное) Технология «Дебаты» в формировании лингвокоммуникативной культуры	164
Приложение Г (обязательное) Российский судейский протокол	165
Приложение Д (обязательное) Дискуссия в формировании лингвокоммуникативной культуры	166

Введение

Социально-коммуникативные процессы являются условием и предпосылкой развития и становления человека в обществе, поэтому их изучение всегда привлекало внимание наук о человеке. С подписанием Болонской декларации и вхождением России в процессе общеевропейской интеграции в единое образовательное пространство рождается качественно иная образовательная ситуация, обуславливающая перестройку системы высшего образования в связи с объективной потребностью общества в специалистах, воспринимающих в единстве все многообразие мира.

Новый заказ общества на подготовку специалистов высокой квалификации, владеющих иностранным языком и умеющих войти в контакт с представителями другой культуры, другого социума, обусловлен динамикой развития современного общества, эволюцией системы ценностей, диалектикой новизны и традиций в последней, интенсивностью развития новых информационных технологий.

Успешная реализация человека в современной социальной среде требует коммуникативной компетентности - способности к эффективной коммуникации, интерактивному взаимодействию, познавательному и деловому общению. Речевая способность, то есть использование выработанного обществом языка, современной коммуникационной стратегии - необходимая предпосылка любой деятельности. Решение задач развития коммуникативной компетентности является функцией высшего образования, что предполагает актуальность специального выделения проблемы формирования лингвокоммуникативной культуры студентов из общего комплекса проблем. Современный педагогический поиск направлен на решение задач индивидуализации и социализации личности, отвечающей потребностям модернизации системы высшего образования в России, невозможного без активизации лингвокоммуникативной культуры каждого студента, построения педагогического взаимодействия на основе гуманистического общения, овладения преподавателем проектированием технологии формирования

лингвокоммуникативной культуры. Рассмотрение закономерностей формирования лингвокоммуникативной культуры студентов является педагогической проблемой, что определяет необходимость ее анализа и разработки с позиций педагогической науки.

В современной науке имеется совокупность знаний, необходимых для постановки и решения исследуемой проблемы: выявлены функции межсубъектного общения в личностной и профессиональной социализации обучающихся (А.А. Бодалев, Е.В. Ключев, Л.П. Крысин, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик); выявлены возможные пути формирования коммуникативной компетентности (В.В. Горшкова, О.Е. Лебедев, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин); представлен анализ диалога как универсальной характеристики педагогической ситуации, обуславливающей личностное развитие индивида (С.В. Белова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков); дана подробная трактовка проблем коммуникации (Н.Д. Арутюнова, А.Л. Блинов, Л.А. Введенская); речевая культура и текстовая деятельность определяются как содержательная основа и процессуальный компонент вербальной деятельности (Ю.Д. Апресян, А.Н. Васильева, И.Р. Гальперин, Б.Н. Головин, З.Я. Тураева, В.П. Чихачев).

Таким образом, настоящая исследовательская позиция обусловлена **теоретико- методологической базой**, которую составили:

- философские, психологические идеи, рассматривающие теории деятельности и теории развития личности как субъекта (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.А. Деркач, И.С. Кон, А.Н. Ксенофонтова, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, Г.И. Щукина);

- философские, психологические, лингвистические идеи, раскрывающие многоаспектную природу коммуникативной компетентности как предмета междисциплинарного изучения (И.Л. Бим, Н.Е. Ерофеева, Н.И. Жинкин, В.А. Лекторский, Э.С. Маркарян, В.И. Слободчиков, В.М. Соковнин, А.Н. Соколов, Л.Б. Соколова, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.В. Флоря, А.М. Шахнарович);

- исследования аксиологического аспекта коммуникации (Т.К.Ахаян, Б.С.Гершунский, В.И.Гинецинский, М.С.Каган, А.В.Кирьякова);
- идеи лингвофилософов о многоаспектности проблемы культуры и языка (Э. Бенвенист, А. Вежбицкая, В.фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Э. Сепир);
- идеи теории коммуникации и общения, теории коммуникации и деятельности (Г.М.Андреева, Г.С.Батищев, М.Бубер, Б.Ф.Ломов, К.Лоренц, Дж.Мид, Ж.-П.Сартр, Р.К. Терещук, Э.Уилсон, М.Хайдеггер, К.Чери, А.Эспинас, К.Ясперс);
- личностно-ориентированные концепции и антропологические воззрения на человека как целостную социоприродную сущность (В.И. Андреев, Б.М. Бим-Бад, П.П. Блонский, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С. Якиманская);
- психолого-педагогические исследования в области дидактики высшей школы, рассматривающие проблему конструирования взаимодействия его субъектов, целостного образовательного процесса и их трансляции на содержание и организацию обучения педагогов (С.И. Архангельский, А.С. Гаязов, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Н.А. Каргапольцева, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, Н.Ф. Родионова, С.А. Расчетина, В.Г. Рындак, М.С. Скаткин, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева).

В связи с разработкой технологий формирования лингвокоммуникативной культуры нас интересует процесс реального педагогического вербального взаимодействия, его осмысление студентами и педагогами для выработки рекомендаций и обучения эффективному вербальному поведению. Монография состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Глава 1 Лингвокоммуникативная культура студента как одна из приоритетных целей высшего профессионального образования

1.1 Лингвокоммуникативная культура: педагогическая сущность, структура и функции в профессиональном развитии и деятельности студента

Высшая школа готовит выпускников к разнообразной творческой деятельности, закладывает фундамент социальной инициативы, способности работать с человеком и для человека. Создавая культурный потенциал студента, будущего специалиста, она определяет способ его жизнедеятельности и социального бытия, субъективное содержание его работы, ее продуктивность.

Между тем сегодня очевидны неготовность студентов к самостоятельному поиску ответов на сложные вопросы прошлого и современности, их узкий кругозор и малая начитанность, не способствующие выработке собственного мнения, умения самостоятельно оценивать сложные ситуации, брать ответственность на себя, низкая речевая культура и т.п. Нас в культуре интересуют те ее элементы (ценности, язык, знания и т.д.), которые не только создают определенный контекстуальный фон деятельности человека, но и помогают анализировать саму деятельность человека с точки зрения ее мотивации и стимуляции. Признавая значение субъектной позиции студента во взаимоотношениях с культурой, его безусловное право самому избирать ценности в общечеловеческом опыте, не следует забывать, что речь идет о будущем специалисте, которому предстоит работать в поликультурном пространстве, быть готовому к межлингвокультурной коммуникации.

В этих условиях встает вопрос о формировании культуры студента, которая определяется как осознаваемая личностью в виде ценностей система качеств ума, характера, воображения, памяти, полученных в процессе воспитания и образования [170]. Культура личности формируется всем строем, образом и стилем жизнедеятельности, одновременно воздействуя на ее развитие.

Культура человека, студента, будущего специалиста есть состояние, продуктивный процесс и результат усвоения и создания социальных ценностей. Зависимость видов культуры от структуры деятельности позволяет описать всю систему качеств как направленную и целостную совокупность ее гражданских, научных, профессиональных, нравственных и эстетических форм. Все элементы существуют во взаимосвязи и единстве, их разделение возможно только условно. В структуре деятельности студента типология его культуры в значительной мере определяется будущей специальностью и профессией. Ориентация на развитие личности, как на социальный эталон воспитания и образования, часто остается на уровне декларативного призыва. Чтобы воплотить образец в реальность, необходим перевод новых социальных установок в технологию подготовки.

Культуру специалиста можно охарактеризовать как выражение зрелости и развитости всей системы социально значимых ценностных ориентаций личности, продуктивно реализуемых в индивидуальной деятельности как итог качественного развития знаний, интересов, убеждений, норм деятельности и поведения, способностей и социальных чувств. Современными исследователями выделяются следующие показатели культуры специалиста: степень широты кругозора, направленность и степень сформированности мировоззрения, степень социальной активности, социальная значимость индивидуальных норм поведения, владение разнообразными методами деятельности, характер эмоциональной восприимчивости и интуиции, мера творческой активности.

Культура изначально связана с человеком и порождена тем, что он постоянно стремится найти смысл жизни и деятельности, совершенствовать себя и мир, в котором живет. Человек, взрослея, овладевает культурой, которая уже была создана до него, осваивает социальный опыт, накопленный его предшественниками. Овладение осуществляется в форме межличностных отношений (в школе, вузе, на предприятии, в семье и т.д.) и самообразования. Культура, иначе говоря, обязательно предполагает межличностное общение. Бытие ценности в культуре – это приглашение к сотворчеству, соавторству, оно несет в себе стремление личности к самореализации для другого, к продлению, воплощению себя в другом. Поэтому,

рассматривая понятие «лингвокоммуникативная культура», следует подчеркнуть значение слова «культура» вообще, и в данном контексте, в частности.

Понятие «культура» выражает системное качество человеческого бытия. Она выступает основанием существования индивида, это - универсальный мир человека. Исследования данного феномена, имея глубокие философские традиции, привлекают внимание представителей других наук, каждая из которых создает определенное представление о культуре. Отсюда - ее многочисленные определения и многообразие подходов к изучению.

Многозначность понятия культуры отмечают авторы монографий, посвященных проблемам ее теории (М.де Серто, К.Дженикс, П.Гуревич, Б.Ерасов, М.Каган, Л.Коган, Ю.Яковец). По одним оценкам, сейчас существует более 500 определений культуры, по мнению других, эта цифра приближается к тысяче. Приведем некоторые из них: культура - универсальный способ человеческого бытия; саморазвития человека, развертывания и реализации его сущностных сил (Н.С. Злобин, Л.Н. Коган, В.М. Межуев); совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми (В.П. Тугаринов); способ человеческой деятельности (Э.А. Верб, Э.С. Маркарян, В.С. Семенов), характеристика творческой, созидательной деятельности, обладающая целостностью и интегративностью (Л.А. Волович); общение людей различных культур; «форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления» (М.М. Бахтин, В.С. Библер); культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека (М. С. Каган). Существо культуры не в материальных достижениях, а в том, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека (С.С. Аверинцев, Д.С. Лихачев, А. Швейцер). В ней аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, способов и критериев оценки, нормативов, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности; образование - ее «переводчик» и транслятор.

Все перечисленные трактовки культуры в той или иной мере затрагивают ее сущностные свойства, позволяют выделить сущностные характеристики, увидеть ее связь с деятельностью, с общением. Образование, воспитание - это овладение культурой, процесс передачи ее от одного поколения к другому.

Для педагогического исследования проблемы формирования лингвокоммуникативной культуры важно то, что в многочисленных определениях многозначного феномена культуры раскрываются социально-нормативный, индивидуально-смысловой и ценностно-деятельностный аспекты образования (Н.М. Борытко). С этих позиций в социально-нормативном аспекте лингвокоммуникативная культура раскрывается как социальное явление, характеризующее совокупность производственных, общественных и духовных достижений, определяющих традиции, нормы, образцы и правила поведения людей. Индивидуально-смысловой аспект лингвокоммуникативной культуры раскрывает высокий уровень выполнения деятельности, позволяющий личности выделить себя из среды, самоопределиться и самореализоваться. Ценностно-деятельностный аспект образования можно рассматривать как культуру деятельности по утверждению своих взглядов, своего значения во взаимодействии со средой, в принятии ее ценностей.

И культура, и деятельность – это направленное человеческое усилие, в процессе которого меняется не только первоначальный объект этого усилия (в нашем случае – качество речевой коммуникации), но и сам человек. В этом случае культуру как личностное образование можно определить как «полноту качеств человека, способов его деятельности и их предметного воплощения» (М.С. Каган). Данное определение не просто охватывает целостность личности, но и позволяет связать человека с предметным миром его деятельности, воплощением его сущностных характеристик в «плодах его деятельности».

Таким образом, лингвокоммуникативная культура, с одной стороны, может рассматриваться как более высокий по качеству уровень коммуникации. Однако, постольку, поскольку в процессе речевой коммуникации происходят изменения и в личностях общающихся, «лингвокоммуникативная культура» проявляется как

ценностное личностное качество, неотъемлемое свойство языковой личности, определяющее ее способность быть социально мобильной в обществе и создающее благоприятный контекст для ее активной жизнедеятельности и творчества.

В основе культуры лежит мера развития человека. Никакие достижения и научные открытия не определяют уровня культуры общества, если культура не направлена на его совершенствование. Структура культуры включает образование, науку, искусство, литературу, мифологию, нравственность, политику, право, религию, определяя разнообразие ее функций в жизни общества и человека. Все элементы взаимодействуют друг с другом, образуя единую систему. Главной функцией является человекотворческая, гуманистическая, все остальные так или иначе связаны с ней или вытекают из нее. Важнейшей можно назвать и функцию трансляции социального опыта, информационную. Разрыв лингвокультурной преемственности обрекает новые поколения на потерю социальной памяти.

Другой ведущей функцией культуры является познавательная (гносеологическая). Она тесно связана с первой и в известном смысле вытекает из нее. Культура, концентрирующая в себе лучший социальный опыт множества поколений людей, имманентно приобретает способность накапливать знания о мире и тем самым создавать благоприятные возможности для его познания и освоения. Общество интеллектуально настолько, насколько оно использует знания, содержащиеся в культурном генофонде человечества.

Регулятивная (нормативная) функция культуры связана с регулированием различных сторон, видов общественной и личной деятельности людей. Семиотическая функция представляет собой определенную знаковую систему, культура предполагает владение ею. Так, язык - средство общения людей, важнейшее средство овладения культурой. Ценностная, или аксиологическая, функция отражает качественное состояние культуры. Культура как система ценностей формирует у человека ценностные потребности и ориентации. По их уровню чаще всего судят о степени культурности человека.

Анализ функций культуры позволяет выявить соответствующие ей функции лингвокоммуникативной культуры, выступающей частью общей культуры

личности. Наблюдения показывают, что в образовательном процессе вуза лингвокоммуникативная культура проявляется в познавательной, ценностно-ориентационной, информативной, коммуникативной, стимулирующей функциях.

Познавательная функция тесно связана с ролью речи в осуществлении высших психических функций человека. Очевидна связь речи с мышлением, которое является языковым по своей природе; речь - орудие мышления. Характеристика познавательных процессов строится из понимания роли, которую играют в их формировании язык и речь. Познавательная функция лингвокоммуникативной культуры реализуется при условии такого владения речью, которое не препятствует свободному общению, целенаправленно и спонтанно используя информацию из различных областей знаний. Она обогащает предметное содержание образования знаниями о нормах и ценностях культуры в целом и лингвокоммуникативной культуры, в частности. Лингвокоммуникативная культура играет важную роль в осознании бесконечности познания, в совершенствовании познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, речи, воображения), формировании познавательных мотивов учения и понимании необходимости образования через всю жизнь.

Лингвокоммуникативная культура, раскрывающая содержание человеческого бытия, может стать источником и условием познания. Познавая действительность, человек активно воздействует на нее. Это воздействие может быть успешным, если строится на объективно верном отражении мира природы, общества и самого человека. Реализуясь в образовательном процессе вуза, данная функция предполагает знание преподавателем возрастных и индивидуальных особенностей студентов, а также создание благоприятных условий для успешного усвоения студентами предметного содержания образования путем организации комфортного культурного общения.

Ценностно-ориентационная функция связана со становлением языковой личности, обретением человеком речевой индивидуальности, себя. Она направлена на то, чтобы заложить механизмы самореализации, саморазвития, самовыражения, самоопределения, саморегуляции, необходимые для становления личности,

диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией. Другими словами, она связана с удовлетворением экзистенциальных потребностей человека (обретением себя, выстраиванием своих ценностей, открытием мира собственного «Я»). Основным условием реализации ценностно-ориентационной функции выступает активное участие студента в критическом анализе, отборе и конструировании лично значимого содержания образования. При этом акцентируется внимание на развитии лично-смысловой сферы студентов, признаком которой является их отношение к постигаемой действительности, переживание и осознание ее ценности.

Информативная функция связана с передачей информации и созданием благоприятных условий для успешного усвоения студентами системы знаний. Преподаватель передает студентам информацию целенаправленно и спонтанно. Помимо этого данная функция включает в себя получение сведений о самом студенте. Фиксируются внешние проявления, обнаруживаются кажущиеся незначительными факты, на самом деле являющиеся отражением внутренних процессов, весьма существенных для понимания. Информативная функция зависит от отношений, сложившихся между преподавателем и студентом.

Коммуникативная функция используется для воздействия, влияния на мысли, поведение, сознание, взгляды с тем, чтобы изменить отношение к действительности, стимулировать к определенным действиям и поступкам, установить контакт. Данная функция включает в себя средства выражения, воздействия, сообщения. Всякая речь предметна, выражая оценочное отношение к тому, о чем говорится и к тем, к кому обращаются. Специфика речи в том, что она оказывает воздействие не только на окружающих, но и на себя. Эта функция подчеркивает диалогичность лингвокоммуникативной культуры как главного качества, воздействуя на сознание, волю, и чувства участников общения с целью повлиять на их взгляды и убеждения, изменить отношения к явлениям действительности, склонить к действиям и поступкам, к взаимодействию. Коммуникативная функция предполагает средствами лингвокоммуникативной культуры совершенствовать общение и общающихся, способствуя формированию их субъектной позиции.

Стимулирующая функция связана с побуждением к действию, с влиянием на студентов, с эмоциональностью и выразительностью. Стержнем речи является ее смысловое содержание, но в живой речи есть эмоционально-экспрессивные стороны, проявляющиеся разнообразно, в том числе стилистически. Это стимулирует к выражению, непосредственно воздействует на взгляды, вкусы, поведение. Стимулирующая функция связана с ориентацией субъектов процесса обучения на успешную эффективную коммуникацию, формирующую личные образовательные приращения внешних и внутренних качеств личности. Стимулирующая функция лингвокоммуникативной культуры выполняема при условии позитивной оценки преподавателем опыта самореализации и самосовершенствования личностных качеств студента в общении и познании, создании средствами лингвокоммуникативной культуры атмосферы для положительной мотивации и благоприятного эмоционального климата обучения, расширяя, таким образом, сферу потребностей, интересов, убеждений, ценностных ориентаций. Такой результат достигается как смысловым содержанием речевой коммуникации, так и эмоционально-экспрессивной стороной речи.

Ценностно-смысловое единство всех функций помогает студентам овладевать различными способами вербальной деятельности, соотнося позиции каждого из субъектов друг с другом, позволяя осуществлять выбор ценностей, задавая критерии для оценок социальных, нравственных и педагогических явлений. Единство функций учит умению вырабатывать собственное мнение. Исходя из осмысления различного опыта, идей и представлений, оно помогает принимать самостоятельные решения.

Нарушение этого единства может оказать влияние на успешность взаимодействия субъектов вербальной деятельности. Так, например, неадекватность информативно-познавательной функции сказывается на обучении студентов, на возможности их когнитивных потенций. Пренебрежение коммуникативной направленностью приводит к нарушению контактов преподавателя со студентами, воздвигает психологический барьер, нарушая нормальную учебную атмосферу. Неполноценность стимулирующей, побуждающей функции может нанести урон

развитию студентов, замедлить или воспрепятствовать формированию их личностных образований, активности, самостоятельности, саморегуляции.

Как видно, формирование лингвокоммуникативной культуры обеспечит совершенствование культуры личности в целом, о чем может свидетельствовать соотношение их функций (таблица 1).

Таблица 1- Функции культуры и лингвокоммуникативной культуры

Функции культуры	Функции лингвокоммуникативной культуры как педагогического явления
<ul style="list-style-type: none"> - человекотворческая (гуманистическая) - трансляции социального опыта, информационная - познавательная (гносеологическая) - регулятивная (нормативная) - семиотическая - ценностная (аксиологическая) 	<ul style="list-style-type: none"> - ценностно-ориентационная (гуманистическая) - информативно-познавательная - коммуникативная - прогностическая - стимулирующая - рефлексивная

Тесно соприкасаясь с проблемами речевой культуры, развития речи, культуры общения, формирования коммуникативной компетентности, мастерства устной речи преподавателя (Э.Э. Антон, В.А. Артемов, Л.К. Гейхман, В.С. Грехнев, В.А. Григорьева-Голубева, З.Г. Зайцева, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, В.В. Соколова, Л.Е. Тумина, В.П. Фурманова, А.П. Храмченко, В.П. Чихачев, Г.И. Щукина),

лингвокоммуникативная культура обнаруживает объективно существующую связь между языком, познавательными процессами и жизненными ценностями. Поэтому, выявляя педагогическую сущность лингвокоммуникативной культуры, необходимо четко определить семантически близкие понятия, функционирующие в смежных областях исследуемой нами проблемы: речевая культура, культура общения, коммуникативная культура, коммуникативная компетенция/компетентность, лингвокоммуникативная компетентность.

Речевая культура как феномен педагогический, связана с умением сознательно отбирать и правильно употреблять языковые средства, помогающие осуществить речевое воздействие и обеспечить решение конкретных задач речевого общения [175]. Неотъемлемые качества речевой культуры: содержательность, выразительность, действенность, точность, логичность, богатство словарного состава. Владея богатством речи, разнообразными средствами языка и разными способами передачи одного и того же смысла, говорящий адекватно выражает в своей речи ситуацию общения, учитывает ее, заботится об обратной связи, вызывая нужную интеллектуальную, эмоциональную или волевою реакцию собеседника. В педагогической теории речевой деятельности речевая культура рассматривается как важнейшее средство творческого развития личности (В.А. Артемов, Л.Р. Крымская, С.В. Коровина, А.Н. Ксенофонтова).

Термин коммуникативная культура, обладающий объяснительной силой в области содержания образования и требований к уровню его освоения, введен в категориальное поле педагогики В.В. Соколовой [280]. Он представляет коммуникативную культуру совокупностью знаний, умений и навыков, реализуемых личностью для осуществления комфортного, эффективного и национально-самобытного общения. Объектное значение коммуникативной культуры рассматривается как система социальных установлений, сформированных на основе этнических особенностей, образа жизни народа и регламентирующих общение как особый вид деятельности; субъектное значение соотносится с инвариантно-деятельностными качествами личности и представлено как совокупность свойств, коммуникативных умений языковой личности (социально-

психологических, логико-информационных, речевых), реализующихся в коммуникативной деятельности [280, с. 22]. Система качеств языковой личности, представляющая ее коммуникативную культуру, включает творческое мышление, культуру вербального действия (грамотность построения фраз, простоту и ясность изложения мыслей, образную выразительность и четкую аргументацию, адекватный ситуации общения тон), культуру восприятия коммуникативных действий партнера по общению, культуру эмоций (как выражение эмоционально-оценочных суждений в общении). Коммуникативная культура личности предстает, таким образом, как совокупность ценностных структур в виде эмоциональной культуры, культуры мышления, культуры речи, в их отражении через совокупность способностей и свойств языковой личности (В.В. Соколова). Коммуникативная культура определяется также как «культура деятельности говорения и/или слушания одного из партнеров вербального общения», что семантически близко к лингвокоммуникативной культуре, однако не тождественно ей [128, с. 23].

Интеграция системы ценностей, социальных норм, коммуникативных традиций обеспечивает такой компонент коммуникативной культуры, как нравственная культура, этикетная культура - культура чувств личности. Интегрированные знания о системе средств, обеспечивающих структуру, форму, логику осуществления коммуникации, ее восприятие и интерпретацию, способствуют формированию культуры мышления. Интеграция знаний о языке, вербальных средствах общения становится составной частью лингвокоммуникативной культуры личности (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структура коммуникативной культуры

Термин культура общения синонимичен коммуникативной культуре, однако употребляется преимущественно в социально-психологических науках, где рассматривается как система социальных контактов между людьми, отвечающая потребностям интеллектуального, эмоционального развития личности (Г.М. Андреева, А.А. Брудный, Л.П. Бueva, Я.Л. Коломинский, Л.А. Петровская). Вместе с тем в педагогических исследованиях профессиональная культура общения учителя трактуется как «социально значимый показатель (мера) его способностей, умений осуществлять свои взаимоотношения с другими людьми – способности и умения воспринимать, понимать, усваивать, передавать содержание мыслей, чувств, стремлений в процессе решения поставленных педагогической деятельностью конкретных задач обучения и воспитания. [99, с. 18].

Коммуникативная компетенция/компетентность, имеющая множество толкований и представляемая разным компонентным составом, характеризует современную тенденцию определения качества результата образования в терминах компетенций. Анализ существующих трактовок коммуникативной компетенции, выполненный в диссертационном исследовании Л.К. Гейхман [88] показал, что она представляет собой междисциплинарную область знания, поскольку представлена в лингвистике, психолингвистике, психологии, педагогике, риторике, методике

преподавания иностранных языков (И.Л. Бим, С.Л. Братченко, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, И.И. Рыданова, В.П. Фурманова, А.В. Хуторской, N. Chomsky, R. Cooper, D. Hymes, L.F. Bachman). Коммуникативная компетентность становится семантически близким понятием к «лингвокоммуникативной культуре», поскольку компетентность выступает интегральной характеристикой человека как субъекта коммуникативной деятельности и выходит далеко за пределы «техники» общения, умения поддерживать контакты и строить поведенческие стратегии. Она рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия, реализуемых в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [88]. Лингвокоммуникативная культура характеризует коммуникативную компетенцию и одновременно создает ее как личностное качество.

Лингвокоммуникативная компетентность студента, исследованная К. Ш. Бикмурзиным на материале дисциплины «иностраный язык», представляет собой базовое интегративное личностное образование, соединяющее в себе иноязычные и профессиональные знания, мотивы познания, умения, ценностные отношения, заключающиеся в ориентировке в информационном пространстве и системе межкультурных коммуникаций. Она включает мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты и определяет способность субъекта ориентироваться в современном иноязычном пространстве. Лингвокоммуникативная компетентность отражает социально обусловленный уровень развития студента в коммуникативной деятельности, имеет профессионально и личностно значимую ценность [35].

Таким образом, системный анализ предшествующего опыта и интерпретации понятийно близких терминов позволил определить лингвокоммуникативную культуру как совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, которая имеет свои особенности: восприятие речи других, выражение собственных мыслей, активное воздействие на собеседника (стремление убедить, доказать свою правоту, выразить отношение к происходящему). В ней выражены психические процессы восприятия и памяти, процессы мыслительные, волевые. В вербальной

деятельности отражается богатство содержания жизни, ее мотивы, направленность, статус языковой личности (А.Н. Ксенофонтова, Н.И. Монстакова, И.А. Зимняя).

Лингвокоммуникативная культура основана на субъект - субъектном диалогическом образце отношений и отражает целостное, синтетическое восприятие мира, преломляя и реализуя на уровне вербального поведения своеобразные и значимые для культуры категории. Информационное понимание эффективности общения подразумевает «лишь один вид познавательного взаимодействия между сознаниями», который М.М. Бахтин определял как «научение знающим и обладающим истиной незнающего и ошибающегося, т.е. взаимоотношения учителя и ученика, и, следовательно, педагогический диалог» [25]. «Педагогический диалог» в этом понимании есть некое «общение с обратным знаком», «антиобщение», противопоставленное разнообразию взаимодействий между учеником и учителем, которое не может быть названо эффективным, так как характеризует лишь один аспект педагогического взаимодействия - передачу знаний - и лишь одну ее форму, соответствующую субъект-объектной модели, свойственной монологической, а не диалогической педагогике сотрудничества. Лингвокоммуникативная культура в данном контексте - это способность к согласованию и соотнесению своих действий с Другим, принятию и восприимчивости Другого, подбору и предъявлению аргументов, выдвижению альтернативных объяснений, обсуждению проблемы, пониманию и уважению мнения Других и на основе этого к регулированию отношений для создания общности в достижении единой цели деятельности; потребность в Другом, сопоставление точек зрения, умение стать на позицию своих учащихся; готовность к гибкому тактичному взаимодействию с Другим, к рефлексивной деятельности, к проектированию коммуникативных умений и применению их в новой ситуации.

Рассматриваемое нами понятие тесно связано с закономерностями и особенностями развития и функционирования языка, с вербальной деятельностью во всем ее разнообразии. Оно включает в себя еще и определенную, предоставляемую языковой системой возможность находить для выражения конкретного содержания в каждой реальной ситуации вербального общения новую вербальную форму.

Лингвокоммуникативная культура вырабатывает навыки регулирования отбора и употребления языковых средств в процессе вербального общения, помогает формировать сознательное отношение к их использованию в вербальной практике. Она включает в себя такие качества речи, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей (образность, чистота, выразительность, ясность, понятность, точность, логика, система, эмоциональность, правильность произношения).

Являясь ядром индивидуальной культуры, лингвокоммуникативная культура представляет собой базовое интегральное личностное образование, включающее в себя три блока: когнитивный или научно-познавательный (знания о культуре, языковой системе, речевой культуре); ценностно-мотивационный (осознание ценности межсубъектных отношений, лингвокоммуникативной культуры и мотивов ее формирования); вербально-деятельностный (связанный с вербальным поведением, умением планировать дискурс и управлять им).

Важнейшее звено, с помощью которого осуществляются предметные действия, это умения. В их трактовке выделяют подготовленность к действиям, которые опосредуются знаниями и опытом человека; действенный характер и функционирование в разнообразных условиях; единство содержательной и операциональной сторон деятельности, что определяет значимость умений в становлении языковой личности. Исследование вербальных умений лингвокоммуникативной культуры выделило два основания для их классификации - умения, основой которых является смысловое восприятие речи других, и умения, суть которых составляет выражение собственно вербальной деятельности. В первую группу вербальных умений входят умения логического изложения информации, соотнесение услышанного с приобретением знаний, конкретных фактов с выводами, осмысление вербальных форм. Собственно вербальные умения (вторая группа) требуют логического и системного изложения содержания, точности выражения, адекватности слова и мысли, способствующих пониманию речи, правильности произношения, вербальной выразительности. Связанные с воздействующей функцией речи они складываются из умений размышлять вслух, задавать вопросы,

возражать, утверждать свою точку зрения, выражать свое отношение, доказывать. Обе группы умений взаимосвязаны и дополняют друг друга, но в формировании лингвокоммуникативной культуры группа умений, обеспечивающая воздействующую функцию речи, с нашей точки зрения, более значима, поскольку речь, воздействующая на других, требует целенаправленности, осознания мотивации, содействует активности, самостоятельности студента, более открыта самооценке.

Условием формирования лингвокоммуникативной культуры можно считать целенаправленное воспитание оценочного отношения к высказыванию, что включает в себя осознание говорящим целевой установки общения, учет ситуации и условий общения, его места, адресата, прогнозирование воздействия высказывания на собеседника. Последнее требует конкретного умения - выбора вербальных средств, адекватных целям, условиям и ситуации общения. Импровизация, непосредственность общения, композиция языкового материала - особенности речи, которая должна быть эмоциональной, выразительной, экспрессивной. Формируя лингвокоммуникативную культуру студентов, необходимо научить их раскрытию содержания речи, ее компоновке и адекватному изложению.

Выявление педагогической сущности лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе (свойства, структурные компоненты, особенности проявления в познании, в общении, в становлении субъектной позиции) - связано с концептуальными идеями. Основная идея заключена в реализации принципа гармонизирующего диалога, суть которого состоит в следующем: диалог выдвигается на первый план в эвристической (направленной на обретение знания) и смысловой, гармонизирующей сути. Его весьма сложная, но вместе с тем определенная, эксплицитная структура предназначена специально для совместного пути преподавателя и студента к знанию, наполнена максимальной эмоциональной движущей силой в стремлении к обретению смысла. Категория гармонии и категория диалога неразрывно связаны друг с другом и определяют пути развития сильной творческой языковой личности, занимая особое место в лингвокоммуникативной культуре. Это объективно существующее единство и

выражено в гармонизирующем диалоге, отражающем предпочтение субъект - субъектной модели познания и общения модели субъект - объектной, монологической. Гармонизирующий диалог приобретает значение принципа организации эффективного вербального общения. Целесообразно считать принцип гармонизирующего диалога ведущим принципом педагогического вербального общения, как наиболее общего закона, предполагающего утверждение и развитие диалогических форм, распространение разнообразных приемов диалогизации, глубинную диалогичность (с установкой на активность познавательной деятельности всех участников общения, на открытость мысли о мире и речи о нем, для постоянного взаимодействия с мыслью и речью). Гармонизация и когерентность являются необходимыми чертами удавшегося вербального события и их психологическим результатом и признаком (радость от общения); речь выступает как одно из главных средств получения удовольствия всеми участниками общения, когда используются всевозможные формы - от игры слов, каламбура, парадокса, до намека, шутки, развернутой метафоры. Для нас значимо определение эффективности общения, которое соответствует концепции гармонизирующего диалога. Эффективность вербального общения должна быть мерой гармонизирующего взаимодействия между его участниками. Эффект гармонизации отражает степень подлинного взаимопонимания и проявляется в чувстве радости от общения и высокой степени когерентности осуществляющегося дискурса. Успешность вербального общения характеризуется также адекватным восприятием намерений участников. Полного «отождествления» сознаний не может быть даже в идеале, и методологически неверно задавать его как идеальный образец (оно правомерно лишь в субъект-объектной, монологической модели познания и общения). Бодрость, жизнеутверждающий характер общения, радость, любовь (категории педагогико-риторического идеала) проявляются в результате действия принципа гармонизирующего диалога. Он является основанием в формировании лингвокоммуникативной культуры, как и способность определять границу значимого и незначимого (выявлять ценность), вести диалог, и делает возможным осуществление того «Мы», в котором все «Я» участников общения сливаются

вместе без утраты самостоятельности и индивидуальности. Это ощущение становится самым ценным эмоциональным и социальным опытом на всю жизнь.

1.2 Роль лингвокоммуникативной культуры в становлении системы профессиональных и личностных компетентностей будущего специалиста

На каждом этапе социального развития культивирование свойств общественного человека, в том числе и формирование его культуры, есть залог продуктивного функционирования общества. Успех зависит, прежде всего, от человека и его культурного потенциала, от степени сформированности социально значимых, творческих качеств личности, от их практической реализации во всех сферах управления, производства, науки, искусства. Высшая школа может оказать существенное влияние на темпы, качество и способы реализации социальной и экономической политики. Утверждается тип мышления, включающий новое отношение к культуре и интеллекту, знанию и пониманию истории, того дела, которому человек отдает свою жизнь. Освоение эталонов культуры создает нравственную атмосферу, значение которой трудно переоценить. Эта лингвокультурная и нравственная среда рождает людей, для которых органично понимание культуры как состояния жизнедеятельности.

Личность воспитывается личностью в процессе общения, специалист формируется в творческом контакте со специалистом, когда партнеры в деятельности обмениваются равноценной информацией. Преподавание же зачастую лишено не только культуры личностного общения, но и коммуникативной культуры. Между преподавателем и студентом не возникает подлинного творческого контакта, у них разные цели в учебно-воспитательном процессе, иногда они говорят на разных языках. Задача воспитания - в преодолении этих явлений. Повышение культурного потенциала, гуманизация педагогического общения, ориентация на интересы студента - это принципы нового педагогического мышления. Всестороннее гармоничное развитие личности студента невозможно без

высокого уровня лингвокоммуникативной культуры (преподавателя, студента, социума).

Таким образом, актуализация понятия «лингвокоммуникативная культура» связана со стремлением выделить базовые личностные образования, которые способствуют процессу личностного развития, что особенно значимо в контексте компетентностного подхода к подготовке современного специалиста, развития языковой личности, определяющееся возросшими объективными требованиями к ее качественным характеристикам и деятельности.

Компетентностный подход к образованию призван обеспечить переход от предметной (знаниевой, знаниево-просветительской) парадигмы к парадигме достижений, предполагающей становление целостной компетентной личности. Закономерно при описании планируемого результата образовательного процесса в контексте компетентностного подхода исследователи обращаются к категории «компетентности», которая затем выявляется в компетенциях специалиста, завершившего отдельную ступень обучения.

Компетенция – категория социально-обусловленная, она является условием интеграции в социум. Но вместе с тем, это категория личностно-значимая, личностно-обусловленная, так как имеет выход на самореализацию личности. Таким образом, компетенции удовлетворяют и потребностям социума, и личностным установкам. Они могут служить такого рода целям, которые учащийся способен сформулировать и измерить, участвуя в осуществлении перехода от конструкции образование на всю жизнь к конструкции образование через всю жизнь. Следовательно, компетентность всегда проявляется в деятельности. Она имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; проявляется в умении личности осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентированные на самостоятельное образование.

От современного специалиста требуется умение рассуждать, сравнивать, оценивать полученную информацию, интерпретировать ее с учетом сложившихся

понятий и представлений, аргументировать свою точку зрения. Следовательно, выпускник вуза должен владеть определенным набором лингвокоммуникативных умений. Умения общаться, сотрудничать, понимать себя и других, слушать и слышать собеседника являются наиболее ценными качествами в новой социально-экономической и культурной ситуации. Особую значимость проблема коммуникативной подготовки приобретает в контексте реализации основной образовательной программы бакалавров филологии, ориентированной на формирование общекультурных и профессиональных компетенций необходимых для осуществления практической деятельности в области образования, коммуникации и прогнозирования межкультурных и межнациональных процессов в России и мире в целом.

Согласно федеральным государственным стандартам высшего образования третьего поколения бакалавры филологии должны обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетенций.

К общекультурным компетенциям отнесены, например, такие как:

- владение культурой мышления; способность к восприятию, анализу и обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- владение нормами русского литературного языка, навыками практического использования системы функциональных стилей речи; умение создавать, редактировать тексты профессионального назначения на русском языке;
- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;
- владение навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации и др.

В группу профессиональных компетенций бакалавров филологии включены:

- способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста, представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии;

- свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме;
- владение основными методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на основном изучаемом языке;
- владение навыками участия в научных дискуссиях, выступлениях с сообщениями и докладами;
- способность к проведению учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в учреждениях общего и среднего специального образования;
- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов;
- готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия и др.

Как видно лингвокоммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций в системе общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров филологии. По мнению современных исследователей, она выступает интегральной характеристикой человека как субъекта коммуникативной деятельности и выходит далеко за пределы «техники» общения, умения поддерживать контакты и строить поведенческие стратегии. Коммуникативная компетенция рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия, реализуемых в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Основной целью обучения на филологических и гуманитарных факультетах является формирование человека, профессионально подготовленного к интерлингвокультурной коммуникации, развитие языковой личности. Она олицетворяется прежде всего с носителем определенного ментально-лингвального комплекса, тезауруса; это филологическая (гуманитарная) личность, т.е. языковая

личность специалиста-гуманитария, филолога, лингвиста.

В контексте культурно-образовательной аксиологии, представляющей ценности образования как элемента культуры, термин языковая личность используется в коммуникативно детерминированном значении. В контексте лингвокоммуникативной культуры языковая личность может интерпретироваться через совокупность вербальных коммуникативных умений, отражающих ее. Уровень эмоциональной культуры личности, культуры ее чувств формируют и отражают социально-перцептивные умения. Их можно представить в виде слушания, говорения, восприятия партнера, понимания его состояния, выстраивания отношений с ним. Это умения понимать людей, мотивы их поступков, их ценностные установки, реализуемые во взаимоотношениях; влиять на людей, исходя из ценности личности, национальных традиций общения; разрешать проблемы и конфликты, поддерживаемые нормами и правилами этикета. Адекватность языковых способностей особенностям мышления, находящим отражение в специфике продуцирования и восприятия текстов, выражается в логико-композиционных коммуникативных умениях и предстает в культуре мышления. Формируемые и реализуемые в работе с текстами, при создании высказываний, извлечении информации из письменных и устных продуктов деятельности, это умения: формулировать тезис, подбирать аргументы, строить доказательства, опирающиеся на знание законов логики; развертывать, располагать устные и письменные высказывания в соответствии с замыслом (планирование частей, их соразмерность, последовательность), извлекать смыслы; строить тексты, ориентируясь на тип общения, его цель (информировать, убеждать, воздействовать), учитывая жанрово-стилистическую специфику; реконструировать идеи и смыслы.

Адекватность средств общения ситуации проявляется в вербальных коммуникативных умениях. Они являются основой любого общения и понимаются как мотивированное использование средств общения. Это умения, демонстрирующие владение орфоэпическими, акцентологическими нормами, правилами интонационного оформления устных высказываний; поддерживающие правильность и чистоту, точность и выразительность речи в ее звуковом и

текстовом осуществлении; владение нормами грамматики (грамматические умения, способствующие незатрудненному устному и письменному общению, обеспечивающие точность, чистоту речи, ее богатство и выразительность - коммуникативные качества речи), создаваемые взаимодействием языковых единиц морфологического и синтаксического уровней; владение лексическим и синтаксическим уровнями языка, мотивированным использованием слов и словосочетаний, объединение их в словесные сцепления при организации вербальных высказываний (В.В.Соколова). Эта модель расширяет представления о категориальном составе ценностей, представляющих, с одной стороны, образ, эталон языковой личности, служащей ориентиром для совершенствования культуры социума (уже - лингвокоммуникативной), с другой стороны - инструмент, позволяющий моделировать ценностные ориентации в виде вербальных коммуникативных умений. Вербальное взаимодействие осуществляется с помощью вербальных коммуникативных умений, которые вырабатываются и совершенствуются в вербальной деятельности.

Основу формирования лингвокоммуникативной культуры личности составляет опыт человеческого общения. Она является одной из характеристик коммуникативного потенциала личности, представляющего собой единство коммуникативных свойств личности, характеризующих развитие потребности в общении, отношение к способу общения; коммуникативных способностей - умения владеть инициативой, проявлять активность, эмоционально откликаться на состояние партнеров, реализовывать собственную программу общения, способности к самостимуляции и к взаимной стимуляции; коммуникативной компетентности - знания норм и правил общения, владение его технологией и т.д.

Основными источниками приобретения коммуникативной компетентности становятся опыт культуры, знание языков общения, опыт межличностного общения. Опыт общения занимает особое место в этой структуре: с одной стороны, он социален и включает нормы и ценности культуры, с другой - индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением в жизни личности.

Динамический аспект этого опыта составляют процессы социализации и индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие человека, а также адекватность его реакций на ситуации общения и их своеобразие [280].

Знакомство с разнообразными моделями человеческого общения закладывает основу коммуникативной эрудиции личности. Она, представляя собой систему знаний истории и культуры человеческого общения, предполагает интеграцию всех компонентов коммуникативной компетенции личности. Личность вступает в общение и становится субъектом общения, обладая определенным уровнем коммуникативной компетенции, самоуважения и самосознания. Персонализация проявляется в овладении кодом ситуативного общения, понимании уместности средств общения.

Взаимопереход внешнего и внутреннего позволяет преподавателю за любым заданием, требованием, обращенным к студенту, видеть внутренние процессы, которые обеспечивают новый уровень развития языковой личности. Из деятельности, предлагаемой преподавателем, студент должен выходить обогащенным. На единстве внешнего и внутреннего нужно строить процесс обучения как непрерывно поступательный, усложняющий задачи, требования к способам, результатам, к деятельности в целом. Для преподавателя, оценки его опыта важна проблема взаимоотношений со студентами. Соучастие в деятельности должно осуществляться на основе позитивных отношений. Привнося в деятельность свои отношения, человек оказывает влияние на ее процесс и результаты.

При анализе роли лингвокоммуникативной культуры в становлении системы профессиональных и личностных компетентностей будущего специалиста основополагающей является гуманистическая идея об активной роли личности в деятельности, ее способности изменять мир и себя. Студент в учебном процессе должен выступать субъектом деятельности. Если он выступает объектом деятельности преподавателя, он все равно остается деятелем, и задача преподавателя в том, чтобы он был активным, деятельным, творческим участником.

Как источник формирования личности деятельность отражает предметный мир, именно здесь сознание студентов приобретает основу для его познания.

Ценность деятельности для становления личности состоит в ценностно-ориентационных связях, формирующих отношения. В учебном процессе создаются разнообразные межличностные, межсубъектные отношения, обеспечивающие благоприятный климат обучения и общения. Деятельность и общение - теоретическая и практическая основа учебно-познавательного процесса, в совершенствовании которого значима вербальная деятельность, органично взаимодействующая с познанием и широким общением. Формирование лингвокоммуникативной культуры обеспечивается целенаправленным построением преподавателем вербальной деятельности и ее педагогически целесообразной организацией, что выражается в функциях сознательного восприятия и отношения к речи собеседника; лаконичности и экспрессивности выражения собственных мыслей; активного общения - в воздействии на собеседника, аудиторию, особенно важных для становления личности. Вербальная деятельность содействует познавательной деятельности, культуре общения, влияет на отношения, создает тонус уверенности. Являясь средством познания, общения, выражения, воздействия, самопознания, она выступает показателем личностных проявлений студента (знаний, умений, отношений, интересов), индикатором его становления как субъекта деятельности.

Формирование лингвокоммуникативной культуры языковой личности не может происходить вне вербальной деятельности, в процессе которой осуществляется познание, общение, вербальное развитие. В речи выражается обратная связь приобретений языковой личности, необходимая для прогнозирования преподавателем путей познания, через внутреннюю обратную связь происходит самопознание учения.

Сопровождая образовательный процесс, вербальная деятельность включает преподавателя и студентов в непрерывное общение, где формируется лингвокоммуникативная культура, где каждый из участников должен уметь найти наиболее выразительное и адекватное средство для выражения своих мыслей в

данном конкретном случае. Вербальная деятельность студентов помогает активному восприятию информации, содействует приобретению содержательной основы познавательных процессов и форм вербального выражения; является выражением результатов их познавательных приобретений: объема, широты, глубины, мобильности знаний и умений; показывает отношение к обучению и учению, внутренние побуждения, интересы, настроение при совершении учебных действий, удовлетворение/ неудовлетворение от учебной и познавательной деятельности; активно выступает в становлении межсубъектных отношений на занятиях как выражение позиции студента и как стремление воздействовать на преподавателя, соучеников, убедить их в обоснованности своих суждений.

В личностном выражении студентом своего «я», в воздействующей силе состоит ценность вербальной деятельности для активного включения студентов в процесс общения, для формирования их самостоятельных суждений, субъектной, личностной позиции. Она - основа общения в его различных проявлениях: в обмене опытом (в восприятии опыта другого, в выражении собственного опыта), взглядами, суждениями, настроениями, оказывая, как правило, воздействие на другого. В общении через вербальную деятельность выражается позиция студента.

Целенаправленное руководство вербальной деятельностью обеспечивает обогащение образовательного процесса, «выводит наружу» познавательные процессы студентов, что содействует их самопознанию, изучению своих возможностей. Для преподавателя вербальная деятельность является основным инструментом выражения сущностных сторон содержания, осуществления воспитательного влияния, «прикосновения к личности», активного воздействия на студентов, выявления уровня их вербального развития, построения прогнозов своей деятельности. Речь студента обнаруживает свои качественные стороны, по которым можно судить о развитии языковой личности, об уровне сформированности лингвокоммуникативной культуры. Вербальная деятельность предметна и осмыслена, главное действующее лицо в ней - ее субъект. От осознания им своей роли, от его мотивов, мастерства зависит реализация цели и ее результат.

Операционная основа вербальной деятельности совершается субъектом, он ответственен за присвоение ее содержательной и процессуальной сторон, репродуктивный или творческий характер, за созерцательный или преобразующий деятельность результат. Активность создателя, творчески реализующего заданные цели, преобразующего объекты деятельности, выдвигающего дополнительные задачи, определяет степень влияния вербальной деятельности на развитие языковой личности.

Педагогический аспект дает возможность проникнуть в объективные и субъективные условия, в отношения, выявляющие механизмы развития вербальной деятельности, сущностные характеристики которой обнаруживают истоки, способствующие ее становлению, а предметность вводит студентов в предметный мир, раскрывает его значимость, подводит к осмыслению, рождающему избирательное отношение и ценностные ориентации к знаниям, что имеет прямой выход на формирование лингвокоммуникативной культуры. Преобразующий характер вербальной деятельности студента в образовательном процессе позволяет ему увидеть результаты своего участия в нем, поскольку она направлена на активное оперирование знаниями и на овладение новыми способами для получения более высоких результатов. Внешние и внутренние стимулы учения укрепляют интерес как мотив учебно-познавательной деятельности.

Свойства языковой личности и ее социальный статус традиционно соотносятся с коммуникативными способностями; в общении, взаимодействии видится особая социальная ценность. По нашему мнению, именно лингвокоммуникативная культура является тем образованием, которое обуславливает его эффективность. Становление личности возможно лишь в ходе содержательной, объективно обоснованной и субъективно значимой деятельности. Человек в процессе деятельности создает самого себя. Формирование лингвокоммуникативной культуры, становление языковой личности возможно в ходе вербальной деятельности.

Многообразие педагогических аспектов общения раскрывается при рассмотрении его как педагогической проблемы. На занятии общение преподавателя

и студентов осуществляется посредством речи. Стремясь достигнуть основной цели, педагог словом воздействует на взгляды, отношения, установки студентов. В этом смысле его речь обладает неограниченными возможностями. Принято считать, что субъектом в учебном процессе является преподаватель, поскольку он ставит цели, организует вербальные действия студентов, побуждая к ним, корректируя, подводя к конечному результату. Однако при авторитарном управлении невозможно достижение цели в виде развитой языковой личности. Преподаватель должен способствовать тому, чтобы студент сознательно и целенаправленно совершал вербальные действия, руководствовался ценными мотивами, осуществлял саморегуляцию, самоорганизацию, самонастраивание на деятельность. Слияние их деятельностей, выполнение намеченной цели обеспечивают совершенствование учебного процесса.

Чем целенаправленней процесс вербальной деятельности опирается на субъектно-субъектные связи, тем эффективней происходит процесс развития языковой личности, формирования лингвокоммуникативной культуры. Субъект-субъектное соотношение («синхронизация внутреннего мира общающихся сторон» при сохранении своеобразия решений каждой), является наиболее эффективным для реализации познавательных задач и организации высокого уровня общения. Для достижения такого взаимодействия преподавателя и студента необходимо освоение остальных соотношений, их вариантов на всех этапах познания. Важно, чтобы не затягивался этап субъектно-объектных отношений, а происходила их трансформация на более высокий уровень. Необходимо усложнение деятельности и форм общения, создание таких ситуаций, когда студент испытывает потребность действовать вместе с преподавателем, что активизирует его, способствуя развитию саморегуляции, становлению как субъекта вербальной деятельности, как языковой личности, как субъекта жизнедеятельности в целом. Аналогичные изменения происходят в деятельности преподавателя и в развитии его личности, поскольку личность сохраняет себя в постоянном расширении своей активности, в расширении сферы своих взаимоотношений с другими. Чем значительней влияние вербальной деятельности на внутреннюю сферу личности, на формирование таких

интегративных личностных образований, как лингвокоммуникативная культура, тем выше ее результативность.

Преобразующий характер вербальной деятельности состоит в том, что, будучи инструментом самовыражения, она направлена на активное оперирование знаниями, на использование новых возможностей для получения более высоких результатов, и представляет собой значимый фактор в становлении студента как субъекта, как языковой личности, позволяя ему увидеть результаты своего участия в учебном процессе. В образовательном процессе формирование способности управлять своими мотивами, соотносить их с перспективными целями определяет меру самостоятельности студента, его отношение к деятельности, позицию в жизни. Важно не только выявить мотивы, но и обеспечить пути формирования и развития мотивации. От мотивов зависит успех конечных результатов; они выражают внутренние побуждения личности, ее потребности и интересы.

В педагогическом процессе соответствие мотивов целям деятельности, ее общественной пользе благоприятствует развитию студента, становлению личности, позволяет обогащать опыт отношений и коллективных переживаний. Ценностью учебного процесса является превращение цели в мотив, поскольку объективно значимая цель становится личностно значимой, субъективно воспринятой студентами.

Важным звеном выступают предметные действия, каждое из которых способствует развитию студента. За счет их усложнения преподаватель, опираясь на интеллектуальные, сенсомоторные, эмоциональные и другие процессы, имеет возможность строить обучение с учетом «зоны ближайшего развития». В предметных действиях происходит акт познания, зависящий от мотива и степени владения умениями. Необходимо обеспечить студентов соответствующими целью и мотивом, апеллировать к их потребностям в познании, общении и на этой основе создавать мотивы действий. Мотивом определяется, как и что осознает студент в предлагаемом материале, какой смысл имеет то, что приобретается в обучении. Следует не только преподавать учебный материал, но и ставить соответствующую задачу, тогда возникает действие для ее решения, а подлежащий усвоению материал

займет в нем структурное место цели. Важно видеть, существует ли у студента внутренняя потребность решить задачу.

1.3 Возможности иностранного языка в формировании лингвокоммуникативной культуры студента

В настоящее время на уровне высшей школы обучение иностранному языку как средству общения понимается как фундаментальная подготовка широко образованного человека. Иностранный язык выпускника - и орудие производства, и часть лингвокоммуникативной культуры, и средство гуманитаризации образования. В XXI веке Россия входит в мировое сообщество на правах партнера, что делает иностранный язык одним из действенных факторов социального, экономического, научного и культурного прогресса. Лингвокультурная и экономическая потребность знания иностранных языков осознается во всем мире, поскольку оно гарантирует человеку уважение и доверие, способствует расширению профессиональной компетентности специалистов, способных конкурировать на мировом рынке. Максимальное развитие коммуникативных способностей - вот перспективная, но нелегкая задача.

Следует подчеркнуть, что основная нагрузка по формированию системы вербальных умений, лингвокоммуникативной культуры в условиях гуманитарного образования в вузе приходится именно на преподавателей иностранных языков. С первого курса происходит интенсивное развитие смыслового значения слов, известных студентам ранее, обогащение научного вокабуляра, расширение выразительных вербальных средств, экспрессивных форм вербального выражения - принадлежности речевой, лингвокоммуникативной и общей культуры человека. Требования, которые предъявляются к иноязычной речи, к примеру, студентов-филологов на занятиях по практикуму, фонетике, грамматике, истории зарубежной литературы, стилистике, анализу и интерпретации текста, лингвострановедению и др., являются необходимыми условиями их вербального развития, и должны

поддерживаться каждым преподавателем, тогда их вербальная деятельность будет обогащаться в соответствии с потребностями каждого учебного предмета, способствуя развитию языковой личности. Учить проникать в слово, воспитывать иноязычную речевую чуткость - задача преподавателя иностранного языка: слово - инструмент преподавателя, и в тоже время это орудие познания каждого студента. Работа над развитием иноязычной речи, речевой культуры является важнейшей педагогической основой обучения языку на гуманитарных факультетах вуза. Иноязычная речь студентов открывает свои качественные стороны, по которым можно судить об их общем развитии. Не случайно исследование актуальности учебных дисциплин в вузе выявило высокое ранговое место иностранного языка как предмета, ориентированного на формирование всесторонне развитой личности [36, 84, 183, 301].

Особенности иностранного языка, его психологические характеристики были предметом исследования многих ученых [14, 30, 128].

Так, И.А. Зимняя делит характеристики языка на три группы. Первая группа отражает социальные функции человека. Согласно этим характеристикам, язык есть средство общения как формы социального взаимодействия; вхождения в языковую общность, идентификации, отождествления; присвоения общественно-исторического и социального опыта (социализации); приобщения индивида к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка). Во вторую группу входят характеристики языка, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют язык как средство соотнесения индивида с предметной деятельностью через ее номинацию, индикацию; обобщения в процессе формирования понятийного, категориального аппарата человека; расширения, дифференциации, уточнения понятийно-категориального аппарата; опосредствования высших психических функций человека; развития познавательного интереса; удовлетворения коммуникативной (выражения мысли, чувства, воли) и познавательной потребности (сюда включается трактовка языка как средства формирования и формулирования мысли); решения коммуникативных, познавательных и профессиональных задач. Третью группу

составляют «личностные» характеристики языка. Здесь он выступает в качестве средства осознания человеком собственного «Я», рефлексии, выражения себя (самовыражения) и саморегуляции (включается осознание собственных действий), средства внутреннего диалога в структуре самосознания личности.

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в его «беспредельности». В каждом учебном предмете есть отдельные тематические разделы, выучив которые, студент может считать, что он их знает. При изучении иностранного языка такая ситуация невозможна - нельзя знать один раздел. Нужно знать фонетику, грамматику, лексику, необходимую для общения [128]. Процесс обучения иностранному языку также имеет свои специфические особенности: объект изучения (иностраный язык) является одновременно средством обучения и средством общения между преподавателем и студентами; овладение студентами иностранным языком наиболее продуктивно осуществляется в процессе вербальной деятельности, где преподаватель и студент являются равноправными партнерами. Отношения между ними представляют собой ярко выраженные субъектно-субъектные отношения, что предполагает наличие у преподавателя умений речевого партнерства; при обучении иностранному языку ставится цель приобретения не столько суммы знаний, сколько системы умений. Знание учебного материала является необходимым условием выработки навыков владения этим материалом.

В отличие от других предметов, также требующих навыков и умений, при обучении иностранному языку это зависит не столько от логических, сколько от речевых действий [183, 319]. Иностраный язык - деятельностный учебный предмет, требующий хорошо сформированных автоматизмов, на основе которых осуществляются все виды вербальной деятельности. В отсутствии иноязычной среды и сиюминутных реальных иноязычных коммуникативных потребностей преподаватель иностранного языка является основным источником информации о тех изменениях, которые происходят в языке и социолингвокультурной ситуации в стране изучаемого языка [300].

В учебной деятельности при изучении иностранного языка формируются необходимые предпосылки развития языковой личности, осознание важности

профессиональной направленности, положительная мотивация, познавательные и волевые процессы. Как учебный предмет он содержит в себе большие резервы для формирования лингвокоммуникативной культуры. Его изучение способствует коммуникативности, произвольному вниманию и запоминанию, лингвистической наблюдательности, планированию речи. Овладение коммуникативной компетентностью на иностранном языке формирует культуру общения специалиста: умение правильно и грамотно излагать свои мысли, установление и поддержание контактов, управление процессами и их регулирование в совместной деятельности, стимуляцию активности партнера в соответствии с коммуникативными правилами и нормами. Коммуникативные умения имеют то общее, что позволяет переносить их в другие виды деятельности, поэтому, формируя их, можно оказать влияние на такие сферы жизнедеятельности, как общение и труд.

Знание языка развивает умения взаимодействовать с людьми другой этнокультуры, навыки творческой деятельности и профессионально значимых операций (синтез, анализ, прогнозирование); это приводит к выводу о том, что возможности иностранного языка значительно шире, чем принято считать, а формирование лингвокоммуникативной культуры на предметном содержании дисциплины «Иностранный язык» обеспечивает целостность системы подготовки специалиста. Одним из главных условий при этом является формирование билингвов - людей, умеющих практически пользоваться иностранным языком как средством общения [36]. Подлинным субъектом процесса коммуникации человек становится лишь тогда, когда проявляет активность в свободной и самостоятельной деятельности. Становление личности есть процесс ее развития через общение в деятельности. Следовательно, в образовательном процессе при формировании лингвокоммуникативной культуры внимание следует уделять активизации общения и вербальной деятельности студентов.

Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь - это трудная задача, поскольку общение - не просто вербальный процесс. Его эффективность зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм

выражения, наличия фоновых знаний и др. «В ситуации контакта представителей различных культур языковой барьер - не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально- специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения» [296, с.77]. К национально-специфическим компонентам культуры можно отнести: традиции, обычаи и обряды; бытовую культуру; повседневное поведение (привычки, принятые в социуме нормы общения), мимический и кинетический коды, используемые носителями лингвокультурной общности; «картину мира», отражающую специфику восприятия мира, национальные особенности мышления; художественную культуру. Носитель национального языка и культуры также обладает специфическими особенностями. «Каждая лингвокультурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [264, с. 211]. Поскольку реальное воспроизводство речи определяется знанием социальной и лингвокультурной жизни людей, говорящих на этом языке, необходимо изучение мира носителей языка, их культуры, образа жизни, менталитета и т.п. «Язык не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [264, с. 185].

Все уровни языка культураносны, и все аспекты обучения иностранному языку должны содержать информацию, которая позволит студенту воспринимать его как реализацию конкретной культуры. В этом путь осуществления иноязычного диалога культур, обладающего большими возможностями для формирования лингвокоммуникативной культуры, для создания социокультурного контекста развития языковой личности студента, для приобщения его к общечеловеческим ценностям.

Взгляд на язык, как на феномен культуры и средство познания культуры своего народа при изучении родного языка и вхождения в культуру народа-носителя изучаемого языка, вносит существенные коррективы в проблему формирования студента как языковой личности. Усвоение иностранного языка есть вхождение в новую культуру. Коммуникативная направленность обучения языку - обучение

вербальному поведению, общению на иностранном языке - актуализирует данную проблему. Вербальное общение является необходимым условием существования и развития культуры, оно обеспечивает единство культурных процессов в рамках данной общности - создание, хранение и передачу культурных ценностей. Таким образом лингвокоммуникативная культура оказывается тем звеном, в котором пересекаются и взаимодействуют язык, как система элементов разных уровней, и культура, в которой он существует и необходимым компонентом которой он является. Учет связи языка и культуры в процессе обучения языку необходим и возможен потому, что все сферы культуры всеобъемлюще отражаются в языке.

Цель образования гораздо шире, чем приобретение определенных умений, равно как и процесс обучения иностранному языку не заключается только в привитии навыков и умений общения - иначе цель превращается в самоцель. Иностраный язык, прежде всего, должен формировать языковую личность и делать это своими специфическими средствами и обязательно по всем четырем аспектам в комплексе: обучение, познание, воспитание, развитие. Процесс овладения иностранным языком может и должен нести учащимся иноязычную культуру. Под ней понимается та часть духовного богатства (культуры), которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку (Е.И. Пассов). Обучение иноязычной культуре, одной из сторон которого является иностранный язык, воспринимается как средство обогащения духовного мира личности, составная часть формирования ее лингвокоммуникативной культуры и фактор полноценной реализации ее возможностей в профессиональной деятельности. Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и формирования лингвокоммуникативной культуры очевидны. Каждое занятие иностранного языка - это перекресток культур, это тактика межлингвокультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым - обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Процесс становления языковой личности, формирования лингвокоммуникативной культуры достаточно сложен. Трудно определить, как появляется у студента стремление и способность к самовыражению,

самонастраиванию, саморегуляции, самоорганизации деятельности. На первом курсе вуза начинается интенсивное обучение иностранному языку, происходит полноценное формирование лингвокоммуникативной культуры студентов. Они обретают понимание и отражают вербально особенности научной лексики в практических и теоретических предметных областях, овладевают инструментарием вербального выражения: логикой и доказательностью в изложении содержания теоретических предметов, эмоциональностью, живостью вербальных средств в отображении образов, явлений, событий, с которыми имеют дело история языка и литературы, страноведение, стилистика и интерпретация текста, проникаются ощущением необходимости использования образных средств, юмора, влияющих на воображение, живую мысль и ассоциации собеседника. Главным в воздействии на поведение, настроение, поступки, действия, жизненный тонус становится не только стилистическая точность и правильность произношения, а деятельная сущность речи, основа ее проявлений и возможностей - весь спектр отношений и чувств.

Сегодня российские педагоги пытаются реализовать задачи межлингвокультурной коммуникации в учебных курсах и учебниках [301]. Однако проблема еще далека от своего практического решения. Становление Человека культуры, языковой личности, способной усваивать и в целостном виде представлять культуру, становится образовательным императивом цивилизации.

Для решения этой задачи требуется развитие всех видов вербальной деятельности, новые учебные материалы и педагогические технологии.

Глава 2 Концепция формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе вуза

2.1 Содержательные и процессуальные компоненты формирования лингвокоммуникативной культуры студента

Если рассматривать лингвокоммуникативную культуру с позиции овладения деятельностной культурой, то ее анализ можно выполнить через призму теории деятельности. Как личностное образование культура предстает в виде совокупности качеств и способов деятельности личности, их предметного воплощения. Для определения теоретических основ лингвокоммуникативной культуры использовался аксиологический подход, релевантный для исследования по следующим основаниям:

- позволяет рассматривать личностно и жизненно важные потребности человека, его саморазвитие как ценность образования;
- ориентирует на выявление многообразных связей самореализации человека, представляющих особую ценность, сведение их в единую концепцию;
- предупреждает опасность интуитивных представлений о ценностях.

Единство аксиологического и деятельностного аспектов служит источником и способом познания, является комплексным методом педагогического исследования, основой оценки решений поставленных исследовательских задач. Из деятельностного и аксиологического подходов вытекает необходимость антропологического принципа, ориентирующего на признание человека как целостности в деятельности и в ценностях. Антропологический принцип в данном исследовании предполагает включение категории Человека во все сферы педагогического познания. Он является вершиной иерархии принципов, объяснительным принципом изучения лингвокоммуникативной культуры студентов в образовательном процессе.

Ориентация исследования на изучение универсальных проблем, связанных с человеком, важнейших явлений в его жизнедеятельности обусловило выбор методов исследования. Моделирование, как нацеленность на прогностическое развитие науки, отражает ее конструктивность. Модели подготовки к конструированию в нашем исследовании строились на основе постоянной конструктивности, как динамически развивающиеся модели в конкретных вербальных образовательных ситуациях и условиях. Реализация методики вербализации связана с необходимостью создания специальных условий для студента, которые обеспечивают возможность осознания вербальных составляющих лингвокоммуникативной культуры, их когнитивно-регулятивных и операциональных структур. Процесс осознания является ключевым моментом самой методики и предоставляет возможность ее использования в качестве средства анализа лингвокоммуникативной культуры.

В целом методика изучения формирования лингвокоммуникативной культуры студентов включала в себя: наблюдение за вербальной деятельностью в процессе выполнения режима; регистрацию вербального общения и последующий анализ характера общения; стандартизированные самоотчеты в процессе создания и выполнения «личностного» текста, понятийно-терминологической карты; совместное выполнение вербальных проектов с развернутыми комментариями; регистрацию результативных и процессуальных характеристик, реализованную программным путем. Методы конструктивного моделирования и вербализации были использованы для решения задач выделения и проверки теоретических оснований исследования в практике построения программ формирования лингвокоммуникативной культуры студентов.

Теоретические основы формирования лингвокоммуникативной культуры студентов вуза раскрывают ее аспекты через анализ взаимодействия логики учебных предметов и логики развития межсубъектных отношений в образовательном процессе. Цель лингвокоммуникативной культуры понимается как развитие языковой личности, общей культуры студентов через передачу предметных знаний. Процесс обучения во многом определяет особенности формирования

лингвокоммуникативной культуры студентов. Поэтому основной акцент сделан на тех аспектах лингвокоммуникативной культуры, которые достигаются именно в процессе обучения. Учитывая, что мотивационно-целевой аспект обосновывает самостоятельность речи, особое внимание уделяется доказательности. Ценностно-смысловой аспект ориентирован на определение приоритетов в личной и профессиональной жизни, на принятие ответственности за сделанный выбор, на повышение уровня культуры работы с учебной информацией. Данный этап позволяет, используя универсальную модель обучения и систему эффективных методик, создать на занятии атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем. Ценностно-смысловые основы формирования лингвокоммуникативной культуры строятся посредством трех стадий, которые помогают студентам самим определять цели лингвокоммуникативной культуры, осуществлять продуктивную работу с содержанием и размышлять о том, что они узнали.

На стадии восприятия в сознании студентов происходит процесс актуализации знаний и представлений о предмете изучения. Поскольку при этом сочетаются индивидуальная и групповая формы работы, их участие в образовательном процессе активизируется, формируется познавательный интерес, вырабатывается положительное отношение к учению. На стадии осмысления студент получая новую вербальную информацию, систематизирует сведения, соотнося их со знаниями. На этом этапе преподаватель с помощью вербальных приемов помогает студентам самостоятельно определять эффективность образовательного процесса. На стадии размышления основными задачами являются целостное осмысление, присвоение и обобщение полученной информации; выработка собственного отношения к изучаемому материалу, выявление еще не познанного; анализ лингвокоммуникативной культуры в целом. Содержательные основы формирования строятся посредством конкретизации связи преподаватель - учебный материал - студент, как проекции основного дидактического отношения, межсубъектного обмена деятельности преподавателя и студента.

Целостность дидактической формы предъявления знания рассматривается в исследовании через анализ регуляторной основы лингвокоммуникативной культуры студента. Актуализация субъектной позиции студента в процессе обучения позволяет построить индивидуализированную модель содержания в лингвокоммуникативной культуре, отражающую характер понимания содержания, особенности его включения в индивидуальный опыт сознания, деятельности, отношений и связей с предметным миром. В учебном процессе субъектно-объектные и субъектно-субъектные связи непосредственно влияют на становление позиции студента.

Операциональные основы конструирования лингвокоммуникативной культуры определяются через анализ дидактического отношения: передача содержания учебного материала преподавателем - присвоение знаний, превращение их в инструмент дальнейшего познания студента. Учет субъектно-субъектных связей, находящих выражение в трансляции вербальной деятельности преподавателя, рассматривается как неотъемлемый элемент конструирования. В качестве ее операциональной основы выделены способы вербальной деятельности, общие при любом предметном содержании. В результате эмпирического обобщения в качестве таких способов определены два основания: умения, основой которых является смысловое восприятие речи других, и умения, суть которых составляет основу формирования лингвокоммуникативной культуры.

Конкретизация методологического положения о взаимозависимости развития личности студента и педагогических воздействий обусловило необходимость рассмотрения процессуально-организационной динамики, находящей выражение в изменении вербальных ситуаций и определяемой сменой вербальных предметных и личностных задач внутри вербальной образовательной ситуации. Смена предметных вербальных задач детерминирована логикой учебного предмета, а личностных - логикой отношений. В ходе формирования лингвокоммуникативной культуры студенты овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и

представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

При определении принципов формирования лингвокоммуникативной культуры, как комплексного научно-практического исследования в педагогической области для разрешения конкретных педагогических задач, необходимо руководствоваться различными уровнями методологии. На основе проведенного в исследовании анализа в качестве комплекса принципов конструирования лингвокоммуникативной культуры определены:

аксиологические - ориентация на ценностно-смысловой аспект в вербальной деятельности;

научно-теоретические - методологическая доказательность относительно данного явления, системность в анализе и конструировании, непрерывность, функциональная дополнительность;

педагогические - учет особенностей лингвокоммуникативной культуры, закономерностей ее развития, ориентация на успех, гармонизирующий диалог;

деятельностно-творческие - уровневое соотношение вербальных ситуаций, ориентация на саморазвитие, рефлексивность, принцип укрепления субъектно-субъектных отношений;

организационно-практические - действенность, готовность преподавателя к реализации, мотивация воздействия.

Следующая задача - определение логики действий в конструировании, которая соединяется в единую деятельность при разработке и реализации программ развития, проектировании технологии. Наиболее полно общую логику конструирования лингвокоммуникативной культуры можно представить следующим образом:

1. Для определения замысла следует начать с анализа вербальной ситуации, выявления целей лингвокоммуникативной культуры, выбора проблем и идей, их согласования.

2. Ценностно-мотивационный этап связан с формулировкой идей, системой ценностных установок для определения приоритетов в личной и

профессиональной жизни, принятием индивидуальной ответственности за сделанный выбор, с повышением уровня лингвокоммуникативной культуры, выявлением смыслообразующего мотива.

3. Разрабатываются модели действия (связь с предметной областью познания, выработка отношений к предметному миру, к смысловой стороне речи, выбор наиболее эффективных методов построения). На данном этапе происходит активное восприятие студентами вербальной деятельности преподавателя, ее адекватное выражение в их речи, процесс активной совместной деятельности и самостоятельное оперирование студентами вербальной деятельностью в целях углубления и расширения познания и общения.

4. Конкретизируются задачи для решения, определяются и обосновываются условия и средства для достижения целей, разрабатываются основания вербальных умений, развития языковой личности, система вербального взаимодействия.

5. Организуется непрерывная обратная связь, оценка различных вариантов вербального общения, значимости монолога, диалога, текстовой деятельности в становлении языковой личности; доработка и корректировка процесса.

6. Производится оценка, анализ, изменение позиции преподавателя и студента в вербальной деятельности, обобщение результатов, определение дальнейших направлений.

7. Заканчивается конструирование программы развития языковой личности, формирования лингвокоммуникативной культуры, модернизации лингвистического образования.

Теоретические идеи построения лингвокоммуникативной культуры доказывают, что она является важнейшим фактором обогащения образовательного процесса. Она содействует познавательной деятельности, формируя культуру общения, влияет на отношения, создает тонус уверенности. Активизация деятельности студентов на занятиях в большинстве случаев проявляется вербально. Для преподавателя это показатель множества личностных проявлений (знаний,

умений, отношений, интересов). Целью формирования лингвокоммуникативной культуры является сильная творческая языковая личность.

Вербальная деятельность, в которой происходит познание, общение - не только индикатор становления студента как языковой личности, но и база, основа, среда для этого (происходит развитие в языке, затем - выход на личность). В речи выражается обратная связь приобретений языковой личности, необходимая для прогнозирования преподавателем путей познания; через внутреннюю обратную связь происходит самопознание студента. Познавательная деятельность, состоящая из преобразования знаний и умений, включающая в себя психические процессы мышления, памяти, эмоций, воображения, приобретает с пониманием речи других, с выражением этих приобретений в вербальной практике, и вне вербальной деятельности не осуществляется. Ей присущи вербальные характеристики монолога и диалога, которые связаны с воздействующей функцией (выполнение логических операций, владение приемами повествования, умение размышлять вслух, убеждать, задавать вопросы, защищать свои суждения, взгляды, выражать свое эвалюативное отношение к происходящему).

Вербальность - основа общения преподавателя и студентов в образовательном процессе. Занятие рассматривается как вербальное общение, обеспечивающее организацию их совместной деятельности. Здесь студенту предоставляется возможность выступить субъектом учебной деятельности, поскольку она помогает ему открыть для себя окружающий мир, открыть себя в нем. Задача преподавателя - создать условия для проявления субъектной позиции студента, побудить его самостоятельно ее занять. Субъектность позиции студента проявляется в виде конструктивных предложений, требующих вербального выражения, возможности проявления самостоятельности. Связь и зависимость вербального общения преподавателя и студента дает возможность для синхронного протекания, дополнения и обогащения деятельности с сохранением своеобразия решений каждого из них. Преподаватель опирается на вербальную активность студентов, их самостоятельность, полагаясь на их творческие возможности; его работа осуществляется при участии, понимании и принятии студентами сути его идей.

Результат отражает их совместную деятельность. Такое соотношение наиболее эффективно для реализации вербальных задач и организации высокого уровня вербального общения в учебном процессе.

Начиная с первого курса университета, происходит полноценное формирование лингвокоммуникативной культуры студентов. В школе они получили представление о различных процессах и явлениях, изучили ведущие идеи и закономерности, научились отражать особенности лексики в различных предметных областях, овладев логикой, доказательностью, вербальными средствами для отображения образов, явлений, событий; поняв необходимость использования эпитетов, метафор, сравнений, юмора, воздействующих на воображение, мысль, ассоциации собеседника. Трудности иноязычной вербальной деятельности, судя по ответам преподавателей и студентов, составляют недостаточная логика в изложении теоретических вопросов, неумение адекватно употреблять научную терминологию, невыразительность речи. Большинство преподавателей отмечают, что вербальная деятельность, имеющая побуждающее значение, способствует активизации студентов.

2.2 Вербальная образовательная ситуация как ключевой технологический элемент формирования лингвокоммуникативной культуры

Ключевым технологическим элементом формирования лингвокоммуникативной культуры является вербальная образовательная ситуация - ситуация актуального активизирующего незнания. Ее цель - получение студентами личного образовательного результата в ходе специально организованной деятельности. Личностно ориентированная вербальная образовательная ситуация - это пространственно-временная характеристика бытия субъекта, особый педагогический механизм, который ставит студента в условия, трансформирующие обычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новой модели поведения. Проектируется тот способ жизнедеятельности, который адекватен природе

личностного развития. Специфика последнего состоит в осмысливании, субъективировании, переживании собственной жизненной ситуации, которая складывается объективно и порождается студентом, т.е. особым образом понимается, принимается, и истолковывается им, предстает как со-бытие.

Личностный опыт - это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая требует приложения личностного потенциала студента, его проявления как личности. Вербальная образовательная ситуация представляет собой совокупность внешних и внутренних, объективных и субъективных условий, детерминирующих определенный момент жизнедеятельности человека. Теоретическая модель лично образующей вербальной ситуации представлена предметным содержанием деятельности, включающим задачу из определенной сферы социально-культурной практики и инструментарий средств ее решения; способы и формы делового и межличностного взаимодействия; варианты развития ситуации; движущие силы и механизмы преобразования ситуации, мотивы и стимулы деятельности ее участников.

Личностно ориентированная ситуация является реализацией специально создаваемого педагогического проекта; при этом преподаватель получает представление о жизненной ситуации студентов-участников этого процесса, формулирует педагогическую цель этого проекта. При конструировании ситуации используются следующие технологии: «представление элементов содержания образования в виде разноуровневых лично ориентированных задач; усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлекссию, самореализацию личности; имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в условиях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания» (В.В. Сериков).

Вербальная образовательная ситуация - это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая преподавателем, требующая своего разрешения через вербальную деятельность всех ее участников. Понятие вербальной образовательной ситуации связано с тремя сторонами учебного

процесса: во-первых, с «единицей построения» учебника, во-вторых, со способом преподнесения студентам языкового материала на занятии и, в-третьих, со способом организации деятельности. Вербальная образовательная ситуация включает в себя: мотивацию деятельности, ее содержание, личное решение проблемы участниками ситуации, владение вербальными качествами, вербальными умениями, рефлексии результатов. Началу вербальной ситуации соответствует искусственно или естественно созданная образовательная напряженность. Преподаватель планомерно создает напряженность; это может быть также косвенно возникшее непредвиденное противоречие или проблема; нарушение привычных норм, несоответствие полученных результатов ожидаемым и др.

Вербальная образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок речевой реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания студентами вербальных выражений. Учебный материал (заданный преподавателем) в вербальной ситуации имеет значение образовательно-вербальной среды, а не результата, который должен быть получен студентами. Цель такой среды - обеспечить условия для появления их собственного вербального продукта. Степень отличия вербальных продуктов, созданных студентами, от речевой среды, заданной преподавателем, является индикатором эффективности решения вербальной образовательной ситуации.

Преподаватель организует образовательно-вербальную среду: отбирается необходимый материал, исследуются отношения между участниками, намечаются ключевые понятия. Основой вербальной ситуации могут быть общий объект исследования, поиск его смысла, разнородные вербальные продукты студентов и необходимость отыскания новых вербальных способов и видов деятельности. Участие преподавателя в образовательной вербальной ситуации определяется спецификой вербальной деятельности. Результаты этой деятельности оцениваются по тем направлениям, которые заранее наметил преподаватель. Вербальная образовательная ситуация допускает открытое, неокончательное решение проблемы, что побуждает студентов к поиску других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Наиболее действенной оказывается та ситуация, в которую включен в

качестве участника сам преподаватель, то есть, когда возникшая проблема является для него не учебной, а реальной, и ему приходится ее решать наравне со студентами, доказывая, аргументируя, убеждая, выражая свое отношение к происходящему. Результаты такого обучения оказываются максимально продуктивными.

Вербальные образовательные ситуации приобретают личностную значимость для студента, окрашиваются эмоциями и переживаниями, радостью успеха, прогресса. Они способствуют становлению и укреплению его субъектной позиции. В них студент занимает позицию субъекта деятельности, когда от начала и до завершения идет самонастраивание, саморегуляция, самоорганизация. Здесь механизмы вербальной деятельности многообразнее и ближе к языковой личности, поскольку активная, целенаправленная, сознательная деятельность студента, выполняющего вербальную задачу, создает особую внутреннюю предрасположенность к учению. Активизируются мыслительные процессы, воображение (догадка, логические суждения, обобщения); мобилизуются и расширяются знания (ведущие идеи, факты в качестве доказательств); апробируются разнообразные умения; происходит поиск и выбор нужных способов, правильных путей решения.

Социально-педагогическое назначение формирования лингвокоммуникативной культуры в высшей школе требует создания определенных вербальных ситуаций для развития языковой личности, для повышения эффективности учебного процесса. Проблемные ситуации, которые ставят студентов перед противоречиями и необходимостью поиска выхода из них, позволяют более основательно развивать познавательные процессы языковой личности студента, способствовать становлению его субъектной позиции. Такие ситуации значимы и ценны для развития мыслительных возможностей студентов, способствуя поиску наиболее совершенных вербальных форм выражения, как противоречий, так и решений, которые необходимо представить ясно и доказательно.

Ситуации могут быть конструктивными и полемическими. Конструктивные в конечном счете приводят к консенсусу, согласию; полемические свидетельствуют о несовпадении позиций преподавателя и студентов, а нередко и о непримиримости их взглядов, мнений, логик. Ситуациями, способствующими активизации студентов, являются дискуссии по проблемам, не имеющим единого решения, обнаруживающие различные взгляды, вызывающие различные суждения, по поводу которых следует высказать свою точку зрения и суметь ее обосновать, рассчитывая на воздействие на других студентов и преподавателя. Ситуации, в которых может быть принято не одно, а несколько решений, требуют активных мыслительных процессов, рассуждений о том, что является критерием выбора этих решений, доказательства, почему одно решение не исчерпывает собой полноты изучаемого содержания.

На занятии важно создавать ситуации, требующие выразительности вербальных форм, поиска эффективных средств, максимально воздействующих на чувства, переживания студентов. Они наполняют их вербальную деятельность яркими сравнениями и образами, нейтрализуя штампы и схематизм. Ситуации могут возникать стихийно, но чаще всего требуют специальной организации, например, рецензирования ответов соучеников, взаимопроверки сочинений, в которых даются как положительные суждения, так и критические оценки. Рецензирование способствует умению в тактичной форме выразить свое отношение, доказывающее правильность суждений оппонента, не вызывая негативных эмоций. Ситуации совместной деятельности студентов требуют общего поиска выразительных вербальных средств. Студенты корректируют и дополняют друг друга, обогащаются опытом коллективной вербальной деятельности. Кроме вербальных ситуаций, большое значение имеют вопросы (преподавателя к студенту, студента к преподавателю и к соученикам), выступающие как проявление активной вербальной деятельности. Вопросами преподаватель стимулирует не только вербальное, но и интеллектуальное развитие студента, что помогает решению педагогических задач.

Ведущей характеристикой лично-развивающей вербальной образовательной ситуации является ее диалогичность. Личностно ориентированная

ситуация создается при помощи диалога, направленного на актуализацию личностных функций студента, на накопление им опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия, рефлексии творческого решения проблем. Готовность к диалогу, один из универсальных показателей сформированности индивида как личности, предполагает «мотивированность этого процесса (раскрывать и отстаивать собственную, принимать или отвергать иную позицию); осознавать свое нахождение в диалоге - в особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения некоторых правил; удерживать в сознании цель диалога».

Человек способен открыть себя, просторы для собственных мыслей и действий, стать языковой личностью, если он владеет текстовой компетентностью, диалогической речью. В силу социальной природы он нуждается в собеседнике, который дает возможность удовлетворить его коммуникативную потребность в процессе вербального общения, отличающегося диалогичностью, спонтанностью, эллиптичностью и экзофоричностью (вплетенностью в экстралингвистический контекст). Вербальная коммуникация всегда преследует определенную цель (установить контакт, поддержать разговор, получить необходимую информацию), что прослеживается на примере диалогической формы. Именно в диалоге язык более широко и явно выражает свое назначение как орудие коммуникации.

С психологической точки зрения монолог неестественен: ведь согласно теории коммуникации и речевых актов речь должна иметь адресата, должна быть обращена к собеседнику. При таком подходе монолог не есть речь одного, как он обычно определяется, а реплика в диалоге, растянутая во времени и в объеме. Не только в произносимом и тем более записанном монологе, но даже в мысленном человек обращен к предполагаемому собеседнику, как бы прикидывает его реакцию на свою мысль: автор обдумывает речь и прогнозирует ее восприятие, пишущий пишет письмо и предвкушает реакцию своего адресата. Монолог естественен в образовательном процессе: преподаватель читает лекцию студентам, излагает курс, они слушают, записывают, конспектируют, иногда обращаются с вопросами: на первый взгляд монолог, речь одного. Но в этом случае можно подойти к лекции с

точки зрения общения, и сразу станет ясно, что данная ситуация диалогическая: преподаватель передает информацию, студенты ее воспринимают, перерабатывают в своем сознании, готовятся к обратной связи - к собеседованию, зачету, экзамену. А бывает, внутренне спорят с лектором.

Диалогическая речь ситуативно и контекстуально обусловлена, связана с обстановкой, в которой происходит разговор, и каждое последующее высказывание в ней в значительной степени обусловлено предыдущим. Поэтому она свернута и эллиптическая, в ней многое может лишь подразумеваться. Диалогическая речь состоит из обмена высказываниями; на композицию, содержание и языковой состав влияет непосредственное, чаще всего немедленное восприятие. Участники диалога оказывают друг на друга сильное активизирующее влияние. Весь диалог или его части могут расцениваться как целый текст. Он малопонятен в отдельных репликах и может быть адекватно понят только целиком или в составе пары реплик. Структура диалога - обмен репликами. Типы реплик, группирующихся попарно: вопрос — ответ; добавление к первой реплике или пояснение; согласие или возражение; формы речевого этикета. Каждая реплика может рассматриваться как ступень к продолжению диалога и условие его продолжения. Реплика в диалогической речи - это чаще всего непосредственная вербальная реакция на тот или иной раздражитель. Содержание такой реплики обычно связано с содержанием предшествующей, причем иногда связана и ее языковая форма - для диалогической речи типичен парафраз предыдущей реплики.

В диалогической речи значимы не реплики каждого из говорящих в отдельности, а единица диалогической речи, которая включает в себя взаимонаправленные реплики, то есть реплики говорящего и слушающего, ориентированные друг на друга. Благодаря целенаправленности и «задачности» диалога поток реплик расчленяется на законченные диалогические единицы общения, характеризующиеся определенной степенью «разрешенности» задачи общения. Они представляют собой сцепление реплик со взаимонаправленными интенциями и реализуют определенный тип межличностного общения (убеждение,

просьба, выяснение, выпытывание). Каждая реплика может рассматриваться как ступень к продолжению диалога и условие его продолжения.

В диалоге отчетливо прослеживаются, просматриваются движущие силы речевых актов - мотивы, цели, а также паралингвистические средства. Языковой состав реплик нацелен на восприятие, на активизацию второго члена диалога. В зависимости от содержания реплик, от позиций его участников диалог может развертываться линейно, с нечастыми ответвлениями, дискуссионный диалог строится по контрастному принципу. Диалог предрасположен к экспрессии: эмоции в нем играют значительную роль. Используются повторы, междометия, частицы, лексика разговорного стиля.

Основная функция диалогической речи состоит в отображении непосредственного общения людей. Таким образом, она в значительной степени подчиняется законам устной речи, которая влияет на специфику диалога, проявляющуюся в обязательной эмоциональной окрашенности (в выборе слов, конструкций, в интонационном рисунке фразы). Происходит это в речи спонтанно, автоматически, на основании предшествующего коммуникативного опыта. Обстоятельства развития конкретной вербальной ситуации часто торопят говорящего, не оставляя времени на обдумывание и сознательный отбор средств выражения, на полноту оформления высказываемой мысли. Как следствие этого, диалогическая речь, будучи первичной, естественной формой языкового общения, генетически восходящей к устно-разговорной сфере, отличается следующими специфическими чертами: направленностью на слушающего (в диалоге многое решает именно собеседник, и часто диалог разворачивается неожиданно для его инициатора); значительной лаконичностью; ярко выраженной эмоциональной окрашенностью; большой степенью ситуативности и, следовательно, отсутствием строгой организации (реплики диалога часто алогичны, им свойственны эллипсисы, дислокации - перестановки слов, частей фразы и т.п.); экстралингвистичностью; сиюминутностью, обусловленностью данной конкретной ситуацией; информативностью; политемностью; спонтанностью, что влечет за собой, как правило, необходимость быстрой реакции собеседника. Диалог характеризуется еще

и тем, что в нем реплика каждого зависит от вербального поведения другого. Построение фразы обладает характерологическими функциями, ибо отражает индивидуальные и общественно обусловленные качества собеседников.

Диалог представляет собой особого рода совместную деятельность его участников, каждый из которых признает наличие общей для них цели или «направления» диалога. Цель или «направление» могут быть заданы с самого начала (когда предмет диалога назван эксплицитно) или выявляться в процессе общения. Цель может быть четко определена, но бывает и не до конца ясна, и тогда ее участники обладают полной «свободой слова». Важным является соблюдение принципа кооперации, суть которого сводится к тому, что высказывание должно содержать не меньше и не больше информации, чем требуется. Излишняя информация может ввести в заблуждение, вызвать не относящиеся к делу вопросы, стать причиной пустой траты времени. Хорошая вопросно-ответная система, характерная для диалогической речи, должна давать ответ, содержащий эксплицитно больше информации, чем требовалось в вопросе, но не предлагающий избыточной информации или сведений, в которых не нуждается собеседник.

В диалоге каждое высказывание имеет автора - говорящего и обращено к собеседнику - слушающему. Это означает, что для предложения в диалогическом тексте очевидно его вхождение в речевой акт, фиксирующий место, время, участников коммуникации, контекст и т.д. Реплики диалога ориентированы друг на друга и соотносятся как стимул и реакция. При симметричной коммуникации говорящий находится в более выигрышной позиции перед слушающим, так как обладает приоритетом, задавая ход дальнейшей коммуникации. Роли говорящего и слушающего меняются таким образом, что каждый из них то понижает, то повышает свой коммуникативный статус. Всем репликам, включенным в конкретный речевой акт, присуща прагматическая связность. Иначе говоря, реплики, связанные между собой прагматически, объединены по их иллокутивной функции, то есть по выражению того или иного намерения коммуниканта. При отсутствии связности возникают так называемые «аномальные» диалоги (непопадание реплик, стилизация разговора людей, как бы не слышащих друг

друга).

Языковая личность, рассматриваемая как вербально-деятельностная единица, представляет собой двучлен говорящий-слушающий. Говорящий и слушающий совершают конкретные вербальные действия и тем самым стремятся к достижению как содержательного, так и коммуникативного результата. В основе их общения лежит взаимная нуждаемость, под которой понимается недостаточность одной языковой личности в каком-либо отношении (в том, чем она не обладает на момент общения). Эта недостаточность является импульсом, побуждающим искать восполнения у другой личности. Взаимную нуждаемость личностей называют истоком коммуникативной потребности. Общаясь, они находятся в отношении своеобразного соавторства. В процессе творческой деятельности реализуются их коммуникативные потребности.

В идеальной форме вузовского диалога преподаватель и студенты, как равноправные участники общения, олицетворяют собой паритетные начала при переменной (и, следовательно, одинаково активной) роли. Языковой отбор для них структурно, содержательно и экспрессивно определяется составом каждой предыдущей реплики. Взаимная заинтересованность всех участников в успехе диалога помогает равномерному распределению ответственности между преподавателем и студентами, то есть не только реплика, но и сам момент ее восприятия подготавливают состав следующей (ответной) реплики. Необходимо учитывать и тот факт, что в процессе общения преподаватель и студенты оказывают определенное воздействие друг на друга. Имеется в виду наличие у них целей, мотивов, интенций, подлежащих дальнейшей реализации.

Развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии, т.е. включает студентов в деятельность. Преподаватель в диалоге проявляет познавательную (отражения), информативную (сообщения, выражения), ценностно-смысловую, коммуникативную (воздействия), стимулирующую функции лингвокоммуникативной культуры. В реальном педагогическом процессе эти функции не обособлены в речи преподавателя, они взаимосвязаны, могут

переходить одна в другую, составляя единство, необходимое для его профессиональных качеств. Реализация этих функций создает информационно-коммуникативное поле, к которому причастен каждый, как слушающий или как говорящий. Диалог всегда мотивирован. Акт говорения предполагает акт слушания, то есть «чередование вербальных воздействий собеседников». Преподаватель задает вопросы, комментирует ответы студентов, дополняет их, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания. Это правомерно, однако не следует забывать о главной цели - активизации студентов, создании ситуаций, в которых они могли бы в полной мере использовать свои возможности вербального выражения, определить силу своего вербального воздействия на других. Активность приближает студента к позиции субъекта, принимающего самостоятельные решения. Поэтому здесь столь значимы вопросы студентов, обращенные как к преподавателю, так и к соученикам. Как проявление вербальной активности они могут быть использованы в педагогических целях - для стимуляции вербального и интеллектуального развития, т.к. побуждают студентов к размышлениям, к активному поиску недостающего звена в их познании.

Диалогу присущи ситуативность и реактивный характер. Суть диалогического общения гораздо глубже вопросно-ответной формы; в нем не всегда однозначно задаются цели его участников, когда преподаватель только устанавливает обратную связь, а студент проверяет свои знания. Ставятся более значительные цели - раскрыть возможности студента, помочь ему проникнуть в существенные связи, понять закономерности явлений и процессов. Студент, в свою очередь, может руководствоваться желанием самоутвердиться, выразить себя, понять, на что он способен. В диалоге преподавателя и студентов необходимо уяснить, какая задача поставлена преподавателем, как решают её студенты и какова мотивация их действий. В зависимости от существа задач и уровня их решения следует оценивать степень влияния диалога на развитие познавательных интересов студентов, языковой личности. Такие побуждения преподавателя как «Подтвердите», «Докажите», «Сравните», «Определите», «Можете ли вы выразить?», «Выскажите вашу точку зрения» и т.п. стимулируют студента к поиску адекватных вербальных

средств и смыслового содержания. Ответы студентов на подобные вопросы («Я считаю», «Могу привести следующие доказательства», «У меня иная точка зрения», «Не согласен с этим утверждением, поскольку,...») способствуют развитию языковой личности.

Диалог предполагает предмет или тему, размышления над которыми не должны приводить к эмпирически проверяемым истинам. Для личности таким предметом, вызывающим мотивацию к исследованию может быть она сама, поэтому диалог - это разговор о смысле события для личности, о значимости личности для других людей и событий. Диалог - это подтверждение ее ценности, рождение желания стать лучше. Предмет диалога существует в контексте личностных целей, интересов, смыслов собеседников. Чем реальнее это для преподавателя и студентов, тем продуктивнее их диалог. Диалог не сводится к усвоению предмета. Он надпредметен, расширяя границы познаваемого за счет обмена не только информацией, но и оценками, смыслами, гипотезами-откровениями.

В информативном диалоге выбор лексико-грамматических средств определяется коммуникативными интересами собеседников. В фатическом - социальной и лингвокультурной нормой, присущей определенному обществу. Акт говорения предполагает, что собеседники всегда знают, о чем идет речь, предполагает акт слушания. И с этой особенностью связано чередование во времени вербальных воздействий собеседников, которые не всегда развертывают мысль, доводят высказывание до его наиболее полной формы. В современной теории аргументации, рассматривая ход диалога как многоуровневый процесс, выделяют принципиальные (основные, главные вопросы относительно выдвинутого тезиса) и операциональные вопросы (частные вопросы, возникающие в ходе рассуждения). В ходе обсуждения ставятся актуальные, жизненно важные вопросы, и только в таких ситуациях формируются вербальные умения-«воздействия». Настоящий диалог - это умение «примерять» разные позиции, разные логики, разные системы ценностей, выход не к абстрактному знанию, а к актуализированным сущностям бытия. Это общение одного субъекта с другими субъектами, разрешение внутренних противоречий в сознании, в поисках конструктивных решений при сохранении

«напряжения творческой активности». Это партнерство, сотрудничество, сотворчество, со-бытие, со-участие преподавателя и студентов, которые в пространстве диалога присваивают и отстаивают определенные позиции, роли, логики, типы мышления, проявляя при этом свой свободный выбор и поступая в соответствии с особенностями своего вербального развития.

В диалоге (или полилоге) сталкиваются разные, подчас резко противоположные, позиции: обсуждение, спор, полемика, дискуссия, диспут. В дискуссионном диалоге отмечается наличие действительно весомой проблемы, актуальной, достойной обсуждения, способной возбуждать и привлекать интерес студентов; наличие полюсов многочисленных и вновь возникающих мнений по обсуждаемой проблеме, к которым тяготеют различные позиции студентов; их компетентность, так как дилетантский уровень не может привести к истине; реальность, осуществимость позиций спорящих. В полилоге заметно возрастает ролевая функция каждого студента, каждый участник более независим, чем в диалоге. Содержание реплик имеет большую амплитуду отклонений и колебаний, нежели в диалоге. Участие в диалоге (полилоге) способствует развитию критического, рефлексивного и творческого мышления, необходимого при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей; навыков публичного выступления; исследовательских навыков (приводимые аргументы требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима работа с источниками информации); организационных навыков; навыков слушания и ведения записей.

Правильное использование диалогической речи способствует становлению субъектной позиции студента, развитию познавательного аспекта и аспекта общения, формированию и совершенствованию лингвокоммуникативной культуры. Диалог определяет сущность гуманитарного мышления, в основе которого лежит признание диалогичности любого текста, порождающего дискурс между сознаниями, а также внешней и ментальной речью внутри определенного сознания. Полноценный диалог возможен при признании участниками диалога равноценности позиций и смыслов, которые открываются в высказываниях, суждениях, репликах,

вопросах, согласии, возмущении, ожидании и т.д. В связи с этим диалог существует лишь там, где есть «диалог диалогов» - бесконечная спираль высказываний и вербальных ситуаций. Диалог со студентами - это сотрудничество, предполагающее распределение ролей. Диалог разворачивается внутри лично значимых сфер деятельности как некая жизненная ситуация, как образ жизни преподавателя и студентов, выступая как своеобразная технология усвоения эмоционально-ценностного опыта, опыта деятельности поиска смысла при изучении гуманитарных предметов.

По своей дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию и имеет ее атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информации, целостного представления о ситуации, но, с другой стороны, лично-смысловой диалог не ставит своей целью «снятие» этой проблемности. Для личности важно само уяснение коллизии, того, что возникшая перед ней проблема «достойна» того, чтобы быть человеческой жизненной проблемой. Диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог - значит, приобщать другого к своей проблеме. Отклик преподавателя на проблему студента служит для последнего подтверждением ее значимости, стимулом для образования нового смысла. Потребность в диалоге - духовная потребность человека. Личностно-развивающий потенциал диалога связан с диалогической природой личности, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самим собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно.

Степень влияния диалога на развитие познавательных процессов студента и становление языковой личности зависит от поставленных преподавателем задач и уровня их решения студентом, ценности мотиваций его действий. Как уже было отмечено, диалог - это не просто общение двух или нескольких субъектов между собой в единой знаковой системе, а со-бытие с другими, сосуществование с ними. Задача преподавателя заключается в том, чтобы организовать его посредством текстов и удерживать диалогическую ситуацию на протяжении всего занятия.

Диалогическая ситуация создается (и в этом главное отличие от занятия, на котором преподаватель заранее знает ответы на поставленные вопросы), исходя из реакции студентов на сообщаемые или приобретенные факты, смыслы, ценности. Она, естественно, прогнозируется, модулируется педагогом, но никогда не может быть запрограммирована заранее, так как в этом случае теряет смысл диалог как свободное общение равноправных сознаний, где смыслы не могут представлять некие отвердевшие образования, а рождаются из рецепции, взаимодействия сознаний. Мастерство преподавателя заключается в умении создавать ситуации удивления, парадокса, поиска, желания кого-то выслушать и задать вопросы. Эти диалогические ситуации, в которых «завязываются узлы или точки удивления», называют загадками слова, числа, природы, момента истории, сознания, предметного орудия. Загадкой может быть все, что имеет философский или бытийный смысл. Это побуждение к работе не только мысли, но и воображения, эмоциональной сферы.

Для разрешения диалогической ситуации необходимыми условиями являются постановка проблемы, высказывание различных вариантов ответа, выявление разных подходов к ее решению, обсуждение этих подходов и выбор оптимального. Диалог пронизывает все бытийные смыслы студента и преподавателя на занятии, создает необходимую среду для погружения его участников в культуру. Психологическими характеристиками диалогической ситуации являются равноправие участников диалога, «наличие вне себя другого равноправного и ответно-равноправного сознания», поиск согласия и взаимопонимания, его конструктивный и созидательный характер проявления, альтруизм и эмпатия, умение слушать других и проговаривать себя, доверие и чуткость к преподавателю, соученикам, доверие и терпеливость к другому.

Диалогическая ситуация рождается из взаимодействия двух текстов: подготовленной преподавателем режиссуры занятия и текста, продуцируемого в результате коллективной работы всех участников диалога. Многоплановость диалогической ситуации предполагает разные виды деятельности студентов, связанные с восприятием, оценкой, интерпретацией явлений, творческой

деятельностью, и может осуществляться не только в виде эвристической беседы, но и в разных жанрах и организационных формах, в различных диалогических ситуациях (информативно-проблемных, оценочно-интерпретационных, функционально-ролевых).

Особенностью диалогических ситуаций является активное использование игровых методик, что восходит к бахтинскому пониманию сущности диалога и интериоризации культуры. Диалогические ситуации предполагают: вычленение педагогом и студентами фактов, понятий, идей, концепций, которые могут стать предметом обсуждения и осмысления; включение предметного материала в пространство диалога; обеспечение духовно-личностного вхождения студента в диалогическую ситуацию; организацию познавательной деятельности студентов; осознание, формулирование студентами индивидуальных позиций; интеграцию найденных подходов и выбор оптимального. Характер диалогических ситуаций определяется психологическим состоянием участников диалога, характером изучаемого материала, индивидуально-типологическими особенностями студентов, задаваемыми семантико-культурными контекстами.

В условиях диалогических ситуаций на занятии возникает множество видов дискурсов, представляющих собой связь между системой знаков (текст) и системой смыслов (речь), т.е. текста и его версии, его интерпретации в речевом процессе. Такие дискурсы проявляются и в традиционных приемах работы с текстом, и в новых, которые отражают тенденции в современном преподавании. Но в обоих случаях студент рассматривается в качестве субъекта обучения, в ходе которого формируется его языковая личность, развиваются его перцептивные и творческие способности. Первый вид дискурсов - это разного вида комментарии историко-культурного, лингвистического и литературоведческого плана, которые позволяют «раскодировать» язык изучаемого текста, его образный строй, проникнуть в его культурный универсум. Вместе с тем комментарий способствует созданию у студентов некоего базового фонда, необходимого для полноценного осмысления картины мира. Одним из сложнейших дискурсов является взаимодействие текста с контекстом (контекст понимается как относительно законченный в смысловом

отношении отрывок текста или речи, в котором выясняется смысл и значение входящих в него слов, словосочетаний, предложений). Текст весь погружен в контексты, окружен ими.

Все ситуации совместной деятельности создаются преподавателем для формирования благоприятных отношений между студентами, для совместной работы. Студенты в общении ищут наиболее выразительные вербальные средства, обогащаются опытом друг друга. Решению проблемы формирования лингвокоммуникативной культуры способствуют созданные на занятии вербальные ситуации, требующие выразительности речевых форм, поиска средств, воздействующих на чувства, переживания слушателей, собеседников, коммуникантов; игровые ситуации; дискуссии по вопросам, не имеющим единого решения; ситуации совместной деятельности и др. В вербальных ситуациях, которые содействуют развитию активных самостоятельных проявлений, студент аргументировано защищает свое мнение, задает вопросы преподавателю, соученикам, выясняет непонятное, рецензирует ответы, вносит коррективы, дает советы, выполняет вербальные задания. В этих ситуациях студенты находят не одно, а несколько самостоятельно принятых решений; практикуется свободный выбор заданий, преимущественно проблемных, поисковых, творческих. Создается заинтересованность коллективной деятельностью, на основе которой и происходит формирование активной позиции ее участников.

Целенаправленное руководство вербальной деятельностью обеспечивает благополучие учебного процесса, обогащает учение, «выводит наружу» познавательные процессы студентов (Г.В. Воробьев), содействуя их самопознанию, изучению и развитию возможностей, активному и сознательному формированию лингвокоммуникативной культуры. Для преподавателя это основной инструмент для выражения сущностных сторон содержания, для осуществления воспитательных целей, активного воздействия на студентов для выявления уровня развития языковой личности, прогнозирования формирования лингвокоммуникативной культуры. Создаваемые ситуации активизируют размышление, формирование суждений, ценностное осознание явлений для принятия личностного смысла.

Конструируемые ситуации стимулируют понимание, восприятие личностных ценностей и достижений различных субъектов коммуникации и взаимодействия; способствуют коллегиальности при принятии решений, нахождению общего смысла в коллективном творчестве; развитию устремленности в действии, нацеленности на результат. Конструирование лингвокоммуникативной культуры должно быть местом взаимопересечения языковой личности, как субъекта своего выбора, и условий деятельности, как предоставления преподавателю возможности этого выбора и поддержки в личностной самореализации.

2.3 Роль текстовой деятельности в формировании лингвокоммуникативной культуры

Особую роль в актуализации ситуации развития лингвокоммуникативной культуры играет текстовая деятельность, которая выступает как объект наблюдения и анализа, как исходный материал обучения, как образ деятельности и как продукт ее. Текстовая деятельность, воплощающая в себе культуру, является основой билингвально-культурного развития языковой личности, целесообразным аспектом культурно-языкового пространства, в рамках которого происходит языковое взаимодействие и обеспечивается формирование лингвокоммуникативной культуры. Правильное использование текстовой деятельности способствует становлению субъектной позиции студента, развитию познавательного аспекта общения, языковой личности, формированию языковой картины мира, лингвокоммуникативной и общей культуры через обучение способам, содействующим становлению субъектной позиции студента в учебном процессе.

Построить в условиях отсутствия иноязычной языковой среды и соответствующего культурного социума (важнейших компонентов иноязычного образования) учебный процесс, компенсирующий недостающие компоненты - это путь моделирования культурного пространства и предоставления студентам

дидактических возможностей длительного и активного пребывания в нем посредством аутентичных текстов, являющихся условием формирования у них образа «картины мира», текстовой деятельности.

Язык - инструмент познания, механизм отражения отраженного - механизм формирования образа картины мира. Продуктом текстовой деятельности становится создание образа картины мира - своего текста, Текста для себя, а как условие творческой деятельности - создание Текста для Других. Текстовая деятельность, под которой понимается порождение и потребление текстов, как соединенных, так и разделенных по времени, может быть рассмотрена с двух сторон: внутренней, как интеллектуально-мыслительная деятельность и внешней - материально-практической. Если первая подразумевает осмысление сообщения, то вторая - непосредственные внешние действия: аудирование, говорение и т.д. Текстовая деятельность - это самостоятельный вид деятельности, имеющий структуру: цель, мотив, предмет, субъект, результат. В текстовой деятельности актуализируется общение, для которого язык является средой, в которой существует общение, и средством, при помощи которого оно осуществляется. Каждый индивид является участником общей текстовой деятельности, а значит и создателем элементов культуры того общества, в котором он существует. Культуросообразная и личностная ориентация образования определяет социокультурный, личностно-ориентированный подход к обучению.

Новая стратегия обучения - это стратегия одновременного изучения языка и культуры, транслируемой посредством данного языка в условиях диалогового взаимодействия, взаимопонимания контактирующих культур и их трансляторов-языков, родного и иностранного. При социокультурной ориентации современного иноязычного образования предложение, как неадекватный инструмент, перестает быть универсальной дидактической единицей.

Язык-культура и процесс «потребления» культуры в конкретной языковой упаковке (иностраный язык) осознается как главное условие развития сильной языковой личности, условие ее успешного «вхождения» в социум. Культура как предметное содержание языкового образования трансформирует процесс обучения в

подлинно мотивированный: культура в многоликости, разнообразии и новизне интересна каждому, кто с ней соприкасается, и в этом ее неисчерпаемый мотивационный потенциал. Поэтому, основной дидактической единицей в лично ориентированной, культуросообразной парадигме современного языкового образования становится текст, воплощающий в себе культуру, опредмечивающий ее.

Необходимость выдвижения качественно новой дидактической единицы продиктована новыми требованиями к языковому владению, точнее, более высоким уровнем требований к нему и подкреплена результатами научных исследований в текстологии, теории речевой деятельности, социологии, филологии, психолингвистике, педагогике. Единица обучения должна в миниатюре представлять презентруемый целостный объект, сохраняя все основные свойства и функции последнего; она должна быть воспроизводимой, потенциально готовой к осуществлению межкультурного взаимодействия и являться образцом такого взаимодействия, что предполагает ее ценность, образцовость и нормативность в языковом, речевом и социокультурном планах, лично направленную информационную насыщенность, разнообразие видов и типов (жанрово-стилевое разнообразие); должна обладать информационным базисом для развертывания мотивированной текстовой деятельности с целью социального конструирования повседневности доступными для студента вербальными средствами (дискуссия, внутренний монолог, саморефлексия).

В рамках текста, целесообразного, аутентичного фрагмента определенного культурно-языкового пространства, моделируется культурно-языковое взаимодействие студентов посредством управляемой, лично-заостренной текстовой деятельности и обеспечивается развитие языковой личности, формирование лингвокоммуникативной культуры. Важным качеством является способность обнаруживать и демонстрировать текстообразующие потенции формально-языковых единиц. Текстовая деятельность дает возможность выбора и реализации языковых средств всех уровней для решения проблем межкультурного взаимодействия, включая нормы, правила, уровни общения социума. Только на

текстовом уровне можно увидеть соотношение между содержанием речи, ее смысловыми центрами и их формально-языковым, структурно-композиционным и жанрово-стилистическим оформлением; функциональную сторону лексико-грамматических конструкций; взаимосвязь всех средств языка, участвующих в передаче содержания и смысла высказывания. Особенности функционирования лексики также возможно познать посредством активной текстовой деятельности рецептивного характера. Освоение целесообразного и осознанного отбора слов и словосочетаний, целых выражений происходит в текстовой деятельности продуктивного характера. Общий принцип, способный преобразовать подход к обучению, должен основываться на выведении законов, правил и определений в процессе текстовой деятельности и приводить, в конечном счете, к формированию специфического мышления, картины мира, характерной для носителей данного языка, но отличной от собственной языковой картины мира студента.

Текстовая деятельность позволяет слить воедино два направления в развитии языковой личности, в формировании лингвокоммуникативной культуры: познание системы формально-языковых средств и познание норм и правил общения, вербального поведения в социокультурном контексте страны изучаемого языка. Текстовая деятельность как цель и средство позволяет достичь органичного единства в изучении системных умений. Текст рассматривается как основная единица вербальной коммуникации, индивидуальная вербальная реализация системы языка, неразрывно связанная с мыслительной деятельностью, и, тем самым, неотделимая от человека, порождающего или воспринимающего его. Текст описывает не действительность как таковую, а действительность, преломленную в сознании его автора, чем обусловлен его личностный характер. Иными словами, текст репрезентирует определенную «картину мира», безусловно достоверную для его автора, имеющую общую основу с «картинами мира» остальных людей, и в то же время не тождественную им.

Поскольку «картина мира» понимается как результат индивидуальной обработки информации об окружающей действительности, необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в соответствии с новыми

тенденциями требует развития языковой личности, обладающей текстовой компетенцией, т.е. свободно оперирующей текстовыми действиями. Текст в его первом значении может рассматриваться как единица общения, по отношению к которой предложение и высказывание выступают в качестве компонентов (1), во втором - это последовательность языковых единиц, обладающая смысловой связанностью и коммуникативной целостностью (2). Тогда дискурс есть текст во всей полноте его коммуникативных связей, или текст как деятельность. Любой тип когнитивной деятельности связан с оперированием некоторыми когнитивными структурами, и каковы бы ни были парадигмальные расхождения в их описании, существенным остается факт их вхождения в сознание и хранения в памяти в качестве рядоположенных с языковыми, но самостоятельных сущностей. Адекватное соединение целостных, многогранных когнитивных структур с их языковыми коррелятами образует вербальное высказывание, дискурс. Глубинные преобразования когнитивных структур в дискурс постоянно сверяются с замыслом интенций и в процессе порождения текста детализируются и уточняются, эксплицируясь в речи.

Характерное для нашего времени увеличение количества типов и жанров общения меняет языковую личность и языковую картину мира, которая напрямую связана с изменениями в сознании носителей языка. Языковые новации связаны не столько с глобальными преобразованиями системы, сколько с изменениями «по дискурсам», которые отражают персональную работу со смыслами, понятиями, определениями, оценками. Языковая личность берет на себя ответственность за согласованность/несогласованность слов в дискурсе. Концепции обучения основываются на приоритете речи, на рассмотрении языковых средств с акцентом на их вербальную предназначенность и потребность, на дидактическую практику, связанную с реальностями вербального опыта студента и базирующуюся на текстовой деятельности, на овладении навыками общения во всех предлагаемых жизнью обстоятельствах, на персонализации обучения, движении языковой картины мира через вербальные задачи к языковой норме. Накопление этих черт осуществляется в текстовой деятельности, в дискурсивной практике.

В условиях отсутствия языковой социокультурной среды текст является единственной возможностью ее воссоздания, единственным способом расширить это культурно-языковое пространство и обеспечить столь угодно долгое пребывание в нем студентов. Сами по себе тексты не могут организовывать диалог. Это пока паутина, переплетение «мертвых следов», оставленных в знаковом материале живыми речевыми процессами, связанными со смыслополаганием. Чтобы тексты порождали диалог, необходимо «воскресить» их в вербальной деятельности, в сознании студента. Так, «преобразившись в контексте другого сознания, но оставаясь идентичным себе в своей коммуникативной событийности», текст образует дискурс как взаимоналожение языка и речи, текста и его версии, квазитета, который создается в сознании студента. На основании рецепции текста выстраивается еще один текст - его интерпретация. Задача преподавателя заключается в том, чтобы организовать коммуникативное событие как взаимодействие сознаний студентов и преподавателя. Речь в этих рамках выполняет три основных функции: является средством фиксации достижений студентов во всех аспектах обучения, служит источником информации при обучении чтению и, наконец, выступает как самостоятельное умение продуцирования высказываний, наличие которого свидетельствует о зрелости языковой личности студента.

Текстовая деятельность - цель обучения общению, поскольку восприятие, воспроизведение и порождение текста составляет реальное поле общения. Роль текста для разных видов вербальной деятельности неодинакова. При обучении чтению и аудированию она достаточно велика, поскольку текст - основной материал обучения. Однако сам процесс обучения состоит, в основном, в членении предъявляемого текста, т.е. останавливается на уровне аналитической работы с текстом-источником (это естественно, поскольку соответствует природе этих видов вербальной деятельности). Последний как бы дробится на составляющие его единицы и при их поэтапном рассмотрении, он адекватно воспринимается как единое целое - текст, выступая как база текстовой деятельности. Что касается говорения, то текст строится постепенно, конструируется, «разворачивается», соединяются его информативные части, вводятся модусные смыслы, используются

связующие средства организации и комментирования информации. В процессе обучения письменной речи текст выступает как объект наблюдения и анализа, как образ деятельности и как продукт текстовой деятельности.

Одним из критериев отбора текстов является их способность к эмоциональному и нравственному воздействию, которое может обеспечить полноценность образовательно-воспитательного процесса с точки зрения развития языковой личности. Требование функциональности относится и к текстам-источникам, взятым в их совокупности, и к каждому тексту, создаваемому студентами. Промежуточные, или учебные тексты, порождение которых не является конечной целью, служат дидактическим материалом для формирования умений. С их построением на занятиях связано формирование умений, необходимых для коммуникативно значимой текстовой деятельности, овладение операциями восстановления, трансформации, комбинирования и комментирования информации. В результате регулярной работы с учебными промежуточными текстами с учетом их операционной основы формируется готовность к текстовой деятельности. Порождение текстов заданного жанра и заданных характеристик является целью, поскольку они по своему информативному содержанию и жанровым параметрам соответствуют реальным коммуникативным потребностям. Исходным моментом текстовой деятельности при порождении текстов является интенциональный, смысловой, структурный и языковой анализ. При формулировке конкретных заданий особое внимание уделяется реализации таких характеристик речи, как развернутость, полнота, логичность, выбор оптимальных вариантов языкового оформления смыслов, а также соблюдение жанровых характеристик порождаемого текста. Текст, полученный в результате такой работы, представляет собой и контрольный срез умений, и продукт текстовой деятельности, и реальную коммуникативно значимую продукцию, приближенную к потребностям студентов. Текст последовательно выступает как исходный материал обучения (текст-источник), как образ деятельности (промежуточный учебный текст) и как продукт текстовой деятельности студентов (итоговый текст порождения).

Задачей преподавателя является создание соответствующих условий, учитывающих психологические закономерности, создание мотивации у студентов в текстовой деятельности. При формировании текстовой компетенции нужно обратить особое внимание на ее специфику в условиях высшей школы. Одним из главных условий успеха является создание творческой, доброжелательной обстановки на занятиях; отношения должны строиться на принципах сотрудничества; авторитарный стиль неприемлем. Это установка на создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи; положительная оценка любой творческой работы студента; воспитание чувства самоуважения, веры в свои силы и возможности; создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы и положительных мотивов текстовой деятельности. Любой положительный сдвиг не должен остаться незамеченным. Нужно уметь находить «изюминки» в вербальных проявлениях студентов и обыгрывать их так, чтобы они верили в свои способности, одаренность.

Специфика педагогического процесса формирования текстовой компетенции заключается в том, что задания усложняются постепенно по мере усвоения более простого; текстовые умения формируются последовательно. Систематически проводится комплексный анализ текста, позволяющий повторить материал курса и одновременно закрепить общеучебные текстовые умения. Студент осознанно стремится производить текстовые действия, понимая, что этим он приобретает важные умения, необходимые для формирования лингвокоммуникативной культуры. Применяется продуманная система формирования текстовой компетенции, в которой не должен быть упущен ни один вид работы.

Формирование лингвокоммуникативной культуры имеет целью развитие языковой личности с комплексной коммуникативной компетенцией, представляющей собой совокупность знаний, умений, способностей, инициатив, необходимых для установления межличностного контакта в социально-культурной, профессиональной (учебной, научной, производственной) сферах и ситуациях. Важнейшими задачами являются совершенствование навыков владения нормами разговорного и литературного языка; формирование коммуникативной и текстовой

компетенции. В результате формирования лингвокоммуникативной культуры студент должен приобрести умения, детерминируемые социокультурной спецификой иносоциума и необходимые для успешного межкультурного общения. Текстовая деятельность создает в сознании студентов новые связи и комбинаторику уже имеющихся элементов профессионального знания и культуры, необходимых для успешной коммуникации. Она предполагает специфический метод познания - адекватное понимание, которое может быть достигнуто лишь в том случае, если студент овладеет механизмом коммуникации - порождением и интерпретацией текстов.

Об эффективности общения можно говорить лишь тогда, когда преподаватель и студенты работают на основе сходных образов, основывающихся на общности знаний, предваряющих и определяющих восприятие. Поэтому текст, содержащий новую информацию, как бы надстраивает над фоновыми знаниями новое знание, которое может быть адекватно проинтерпретировано благодаря связи с уже имеющимся. Обучение будущих специалистов должно быть организовано так, чтобы построить в когнитивной системе студента знания, которые соотносились бы с картиной мира представителя иной социокультурной общности. Текстовая деятельность должна быть направлено на то, чтобы студенты, постигая специфические особенности иносоциума, приобретали навыки эмпатического восприятия форм вербального поведения носителей языка.

Средствами презентации картины мира в новой образовательной среде являются мультимедийные, информационные и коммуникационные технологии. При подготовке студента к жизни в информационном обществе возрастает роль сочетания устойчивого мировоззрения, максимальной индивидуальной свободы, социальных и нравственных убеждений с высокой психологической лабильностью, гибкостью, способностью творчески усваивать и перерабатывать информацию и создавать новую. Новый тип жизнедеятельности личности в таком обществе предполагает изменения в существе образования, его целях, содержании, методах и технологиях. Информационная культура личности становится неотъемлемой частью общей и лингвокоммуникативной культуры личности, и в этом проявляется новый

виток развития цивилизации. С другой стороны, прогрессирующие информатизация и технологизация общества не должны привести к технократизму, дисбалансу, дисгармонии в жизни, как человека, так и общества в целом. Таковую культуросберегающую функцию выполняет личностно-ориентированное образование. Личностно-гуманитарная парадигма как прогностическая концепция образования предполагает обеспечение сохранности духовной сущности человека в условиях мощного наступления «искусственного интеллекта».

Принимая во внимание доминанту современной концепции обучения (конечная цель - формирование языковой личности, ее основная задача - адекватная интерпретация устных и письменных текстов), особое значение приобретает понимание текста с позиций национально-культурной значимости, что непосредственно связано с тремя уровнями структуры языковой личности. Главную роль здесь играет фактор формирования лингвокоммуникативной культуры - когнитивных (понимание мира и языка иной социокультурной общности), ценностно-мотивационных (отношение, поведение) и вербально-деятельностных, или лингво-праксиологических базисных структур (вербальное поведение, деятельность, в которой находят выражение ценностные ориентации и языковые качества).

Глава 3 Технологии формирования лингвокоммуникативной культуры

3.1 Проектирование технологии формирования лингвокоммуникативной культуры

Как известно, педагогическая технология понимается как совокупность способов приемов, упражнений, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности, обеспечивающие определенный результат [32, с. 25]. Соответственно, в нашем исследовании технология

формирования лингвокоммуникативной культуры студента представляет собой комплекс методов, форм и средств, а также систему действий субъектов целостного педагогического процесса, направляющих развитие их лингвокоммуникативной культуры. Целью данной педагогической технологии является создание комплекса условий для формирования лингвокоммуникативной культуры, способной обеспечить познание, общение и становление субъектной позиции личности студента.

Реализация педагогической технологии, обеспечивающей формирование лингвокоммуникативной культуры студента посредством становления в нем субъектности, требует высокого уровня развития теоретико-методологической (способность к проектированию образовательного процесса, его целостному видению, рефлексии, конструированию) и технологической (работа в условиях конкретной образовательной ситуации) культуры педагога.

Проектируемая нами технология формирования лингвокоммуникативной культуры студента вуза должна обладать всеми присущими педагогическим технологиям признаками: системность, управляемость, обратная связь, эффективность, воспроизводимость, концептуальность, актуальность (В.И. Боголюбов, В.П. Беспалько, В.С. Блум, М.В. Кларин, Г.В. Селевко).

Системность указывает на то, что технология должна обладать всеми признаками системы: компонентным составом, структурой, функцией, интегративностью. Управляемость предполагает необходимость диагностического целеполагания, планирования, проектирования, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов. Обратная связь предусматривает наличие системы контрольных заданий, адекватных целям и алгоритмам контроля. Эффективность проявляется в том, что технология должна быть оптимальна по затратам и результатам, то есть обеспечивать гарантированную результативность образовательного процесса с позитивными изменениями в развитии обучающихся. Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения) технологии в других однотипных учреждениях, другими субъектами. Концептуальность предполагает, что технология должна опираться на

определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения цели. Актуальность проявляется в разрешении стоящих дидактических, методологических, организационных технологических проблем, которые можно определить в педагогической деятельности в рамках данной технологии.

Сущность технологии формирования лингвокоммуникативной культуры состоит в том, чтобы построить учебное познание как систему задач и разработать средства для того, чтобы, во-первых, помочь студентам осознать проблемность предъявляемых задач, во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций лично-значимыми для них и, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи. Специфика данной технологии состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни.

Технология формирования лингвокоммуникативной культуры предполагает равенство позиции партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, искренний обмен мнениями, открытость, искренность, отсутствие предвзятости. Недопустимы подавления, равнодушие друг к другу, формальные отношения. Главный путь перехода к взаимодействию – включение в совместную коллективную творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат. Следовательно, эта технология предполагает организацию педагогом развивающей комфортной среды для каждого студента, а это означает постоянное развитие группы (ее ценностей, отношений) до уровня истинного коллектива. Чем выше уровень развития группы, тем больше увеличиваются возможности в плане формирования лингвокоммуникативной культуры каждого ее участника, развития его субъектных качеств.

Методологической основой проектирования технологии формирования лингвокоммуникативной культуры выступает компетентностный подход в единстве с деятельностным и аксиологическим подходами. Как и любая другая, технология

формирования лингвокоммуникативной культуры руководствуется принципами общедидактического характера:

- информационной насыщенности учебного и практического материала для побуждения к конкретным действиям (уточнить, выяснить, попросить), для использования аргументов, доказательств или опровержений, основанных на конкретных фактах, источниках, данных;

- социальной обусловленности предмета изучения; ранее было отмечено, что современная действительность и многообразие социальных отношений требуют способности к социальной адаптации;

- коммуникативности в процессе осмысления проблем и их обсуждения с учетом того, что умения лингвокоммуникативной культуры индивидуальные и самостоятельные, но проявляются они в спорах, дискуссиях, при обсуждениях и публичных выступлениях, поэтому коммуникативные умения участников обсуждения проблем для формирования лингвокоммуникативной культуры играют решающую роль в успехе;

- проблемности содержания материала – этот общедидактический принцип становится ведущим при построении технологии формирования лингвокоммуникативной культуры, с которым он тесно связан общими свойствами, определяя приоритет использования методов и приемов проблемного обучения;

- мотивации и проблемности в знании – основан на том, что отправным пунктом мыслительной деятельности вообще, и коммуникативной в частности, является рефлексия, которая возможна при условии, если человек мотивирован на то, чтобы узнать, понять, убедить, осмыслить, возразить, согласиться, отстаивать свою точку зрения, доказать, установить истину или получить положительный результат; в противном случае ни о какой коммуникативной деятельности не может быть речи;

- научности, достоверности и доступности информации – способности и умения определить ценность информации, необходимой для формирования лингвокоммуникативной культуры.

Мы рассматриваем проектирование технологии формирования лингвокоммуникативной культуры в виде системы, состоящей из:

- диагностики у субъектов педагогического процесса исходного состояния исследуемых свойств лингвокоммуникативной культуры, необходимых для осуществления технологического процесса;

- средств диагностики текущего состояния, прогнозирования тенденций развития системы и представления планируемых результатов формирования лингвокоммуникативной культуры;

- критериев построения оптимальной модели формирования лингвокоммуникативной культуры студента в процессе обучения и механизма обратной связи для конкретных условий, обеспечивающих взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения.

Таким образом, технология формирования лингвокоммуникативной культуры студентов представляет собой имитационно-проектное моделирование ситуаций освоения компетентностного опыта. Она включает диагностику уровня лингвокоммуникативной культуры, выбор и проектирование образовательного маршрута для разных уровней лингвокоммуникативной культуры студентов, создание системы вербальных образовательных ситуаций, их последовательное усложнение с целью развивающего потенциала на основе разработки лингвокоммуникативных проектов. Технология формирования лингвокоммуникативной культуры позволяет запрограммировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения, учитывая стохастическую сущность педагогического процесса, и со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты.

Для технологического построения образовательного процесса наиболее важна воспроизводимость полученных результатов и процесса их достижения, особенность которых состоит в сочетании воспроизводимости результатов с их личностным характером. Главная проблема заключается в том, насколько объективированными и воспроизводимыми могут быть заведомо личностные результаты обучения. Вместе с тем, следует учесть, что полная алгоритмизация педагогической технологии маловероятна в связи с присутствием в ней определенной доли неопределенности, характерной для гуманитарных систем,

связанных с сознанием человека, его воспитанием и научением, требующими учета философского, психологического, медицинского и экологического аспектов проблемы. Так, при выборе оптимальной модели формирования лингвокоммуникативной культуры для каждого типа конкретных условий (формирование лингвокоммуникативной культуры на родном и/или иностранном языке, обучение студентов-лингвистов или студентов других специальностей и т.п.), некоторая доля вероятности будет зависеть от компетентности, опыта, здравого смысла, «чутья» педагога. Именно личное искусство педагога не позволяет формализовать и воспроизвести тот аффективный элемент, который как интеллект и воля, являясь «сердцевиной образования», не проектируемы. Это приводит к выводу, что мерилем ценности педагогической технологии будет не только операционально фиксируемый результат, но и сам процесс, проектирование которого должно учитывать его стохастическую сущность.

Укажем на основные измерения, в которых фиксируются воспроизводимые признаки-характеристики технологически построенного образовательного процесса:

Первое измерение, эталон результата: описание предметного результата обучения, фиксация эталонов усвоения в виде идентифицируемых учебных результатов (продуктов учебной деятельности, действий во внешнем плане). Познавательные действия совершаются с предметным материалом, который предварительно расчленяется на составляющие элементы. Результаты обучения носят личностно-нейтральный характер, поддаются объективному описанию и фиксации.

Второе измерение, алгоритм процесса: описание стадий и процедур образовательного процесса, структура действий преподавателя и учащихся.

Третье измерение, надпредметный результат обучения: описание эталонов усвоения в виде внутренних процессов (рефлексии над действиями с предметным материалом, порождение смыслов). Так как адекватное представление внутренних процессов во внешнем плане принципиально затруднено, фиксируется их структура. Результаты обучения носят личностный характер.

Качественные и количественные показатели, получаемые в результате диагностики лингвокоммуникативной культуры (опросные методы исследования и включенные наблюдения), фиксируют не только знания, навыки и умения, составляющие опыт познавательной деятельности, но и опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Они характеризуют потребности, интересы, мотивы личности, ее способности к самопознанию и самооценке, а также осознание ею необходимости совершенствовать свою лингвокоммуникативную культуру.

Критерии и показатели дают возможность определить уровни сформированности лингвокоммуникативной культуры как качества деятельности:

1 уровень - воспроизводящий. Недостаточность этого уровня деятельности заключается в том, что овладение техникой взаимодействия и взаимоотношений в вербальном общении происходит по образцу, по алгоритму, используя речевые штампы, клише, не раскрывающие уровня лингвокоммуникативной культуры личности.

2 уровень – воспроизводяще-творческий. Воспроизведение вербальной деятельности по самостоятельно выбранному варианту алгоритма, наиболее соответствующему заданию и условиям, позволяет назвать этот уровень функциональным. Его воспроизводяще-творческий характер проявляется на содержательном этапе технологии, обеспечивая вербальное выражение в зависимости от осознанности предлагаемых упражнений и степени проявления самостоятельности, поощряемой преподавателем. На данном уровне обучаемый начинает ориентироваться на воздействующий эффект речи, определяющий успех общения.

3 уровень – творческий. Данный уровень лингвокоммуникативной культуры проявляется в нестандартной, новой обстановке, свидетельствуя о самостоятельности, активности, ответственности, креативности, как качествах личности, заинтересованной в самосовершенствовании и саморазвитии. Самостоятельное планирование и свободное выполнение вербальной деятельности

на основе полученных ранее опор обеспечивает успешное вербальное выражение и воздействие на этом уровне.

Итак, проектирование стратегии формирования лингвокоммуникативной культуры студента может быть представлено следующими шагами, отражающими логику образовательного процесса:

1) разработка идеи: анализ ситуации, определение проблем для решения, вхождение в ситуацию проектирования;

2) разработка методологии проекта: разработка и конкретизация идеи в рамках определенной системы педагогических ценностей и подходов;

3) определение цели проекта в соответствии с идеями и ценностями, формулировка различных гипотетических предположений о достижении целей и вариантов организуемых процессов;

4) оценка предлагаемых для решения вариантов на основе прогностических методов, выбор наиболее эффективного варианта. Подготовка концепции проекта и процесса его реализации в общей модели деятельности;

5) стратегическое целевое планирование – этап создания целевых программ или разработка обобщенных моделей действий;

6) разработка тактики действий для реализации замысла проекта, определение условий решения, средств для достижения целей, вариантов управления в процессе реализации проекта и системы взаимодействия участников проектирования, создание планов для решения задач по различным направлениям, определение способов оценки достижений на различных этапах реализации проекта и возможных вариантов коррекции образовательных и педагогических процессов;

7) реализация проекта с постоянным анализом, диагностикой, оцениванием, коррекцией и доработкой проекта для соблюдения гармоничного развития образовательного процесса;

8) обобщение результатов реализации проекта в конкретных продуктах педагогического творчества (публикациях различного характера, программах, открытого представления опыта для педагогической общественности).

Предполагается, что эти шаги находятся в тесной взаимосвязи и взаимопереходах: уточнение цели проводится постоянно на всех этапах проектирования; анализ, диагностика прогноз также постоянно сопровождают деятельность педагогов; процесс корректировки – необходимый элемент при анализе и уточнении целей, планировании, анализе противоречий и достижении на различных этапах реализации.

Технология формирования лингвокоммуникативной культуры имеет 3 этапа: ориентировочный, содержательный, контрольно-оценочный.

Ориентировочный этап – это привлечение внимания субъектов педагогического процесса к проблеме формирования лингвокоммуникативной культуры и ориентировка в условиях обучения. Данный этап задает направленность процессу формирования лингвокоммуникативной культуры в ходе овладения предметным содержанием изучаемых дисциплин. Для решения поставленных на ориентировочном этапе задач могут быть использованы следующие методы исследования, создающие основу проектирования данного и последующих этапов:

- опросные методы (анкеты, опросники для преподавателей и студентов);
- интервью, беседы;
- тесты по оценке коммуникативных качеств речи;
- специальные диагностики лингвокоммуникативной культуры студентов вуза.

Таким образом определяются критерии и показатели лингвокоммуникативной культуры, способы мотивационного управления, способствующие формированию лингвокоммуникативной культуры в проектируемой технологии. При этом содержание работы определяется компетентностным, аксиологическим и деятельностным подходами, чтобы на основе развития общеучебных умений и навыков, используя систему вербальных образовательных ситуаций и лингвокоммуникативных проектов (коллективных, групповых, индивидуальных) в соответствии с интересами и способностями субъектов образовательного процесса определить ценностно-коммуникативную направленность лингвокоммуникативной культуры и проектирование научно-методической работы.

Интегрируясь, содержательный и контрольно-оценочный этапы, обеспечивают продвижение процесса формирования к заданной цели. При этом содержательный этап предполагает обучение продуктивной вербальной деятельности, повышающей коммуникативные качества речи в атмосфере сотрудничества. На содержательном этапе проектирование формирования лингвокоммуникативной культуры представляет собой совместную деятельность преподавателя и студентов, их взаимодействие. Пространственно-временной локализацией этого взаимодействия является вербальная образовательная ситуация как ключевой технологический элемент.

Третий, контрольно-оценочный этап, обеспечивает организацию содержательной и эмоциональной обратной связи, дающей информацию об уровне лингвокоммуникативной культуры. Назначение этого этапа – диагностически-коррекционное.

Исследование вербальной деятельности студентов в аспекте формирования лингвокоммуникативной культуры проводится посредством включенного наблюдения в учебном процессе в вузе, исходя из следующих заданных положений:

1. Обнаружить мотивы, стимулирующие вербальную деятельность студентов.

2. Определить функцию вербальной деятельности студентов (познавательная, коммуникативная, ценностно-смысловая, информативная, стимулирующая).

3. Установить качества речи студентов (ясность выражения мысли, точность словесного выражения, содержательность, логика вербального выражения, система изложения, богатство словарного запаса, образность, эмоциональность, выразительность, правильность произношения);

4. Выявить уровень использования вербальных умений двух видов: (а) основой которых является смысловое восприятие речи преподавателя или других студентов, и (б) суть которых - выражение собственно вербальной деятельности.

5. Определить степень вербальной активности студентов (при введении нового материала, опросе, выполнении индивидуальных или самостоятельных работ).

6. Установить характер вопросов, задаваемых студентами.

7. Выявить особенности речи студентов в проблемных ситуациях.

Бланк наблюдений, составленный на этой основе, позволяет фиксировать различные проявления вербальной деятельности студентов, которая исследуется с помощью заданий, различающихся по характеру и степени сложности. На первом этапе студентам предлагаются репродуктивные задания, требующие от них воспроизведения некоторой части учебного материала. Второй этап объединяет задания, требующие активных мыслительных операций и соответственно сложных вербальных умений: логики изложения, использования и объяснения новых дефиниций и понятий, умения рассуждать, высказывать свою точку зрения, отстаивать свои убеждения. Третий этап включает в себя творческие задания, для выполнения которых необходимо использование сложных вербальных конструкций, являющихся отражением индивидуальных мыслительных процессов, воображения и неординарности при поиске адекватного решения. Так вербальная деятельность строится с учетом её структурных компонентов - мотивационного, содержательного и операционального.

Процесс формирования лингвокоммуникативной культуры есть процесс становления языковой личности. Теоретическое осмысление проблемы дает основание для рассмотрения обучения как процесса, который тесно связан с общественной необходимостью и личной потребностью в развитии и саморазвитии языковой личности. Исследования в сфере личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, Е.В. Кульневич, И.Б Котова, В.В.Сериков, Е.Н. Шиянов) связаны с проблемами личностного роста, стимулирования творческого мышления, сотрудничества и совместной учебно-познавательной деятельности, что прямо или опосредованно затрагивает проблему становления языковой личности, организацию диалогов, полилогов, дискуссий.

В лично ориентированном образовательном процессе содержание, методы и приемы направлены на раскрытие и использование субъективного опыта студента и подчинены становлению лично значимых способов познания через организацию учебного общения, где происходит усвоение знаний и развитие способности к общению, которая проявляется в умении воспринимать людей, давать им оценку, добиваться взаимопонимания, оказывать на них влияние. Учитывая эти особенности, технология формирования лингвокоммуникативной культуры обязывает предусматривать интенсивную подачу материала, активную жизненную позицию и высокую степень самостоятельности обучающихся, постоянную внутреннюю обратную связь (самоконтроль и самокоррекцию), диалогичность, проблемность.

Разные уровни овладения лингвокоммуникативной культурой достигаются разнообразными методами и приемами обучения: проблемное обучение, учебное исследование, метод проектов, имитационные и коммуникативно-лингвистические игры, стратегии развития критического мышления в лекционной форме и в проведении семинаров и т.д. Важное место в формировании лингвокоммуникативной культуры должна занимать творческо-поисковая деятельность студентов: написание рефератов, выпуск студенческих газет, дискуссии, дебаты, «брейн-ринги», заседания «круглого стола», тематические викторины, конкурсы, элементы театрализации, ролевые игры, в ходе которых приобретается опыт решения насущных проблем. Условиями для успешной реализации такой деятельности является позитивный настрой участников общения, корректность и этичность поведения, выбор средств и материалов обучения, соответствующих ситуации, нацеленность всего процесса на самосовершенствование и саморазвитие.

Учебное занятие в проектируемой технологии формирования лингвокоммуникативной культуры можно рассматривать как общение между преподавателем и студентами, которое обеспечивает организацию их совместной деятельности в образовательном процессе (поскольку речь предполагает взаимодействие и взаимовлияние общающихся сторон). Вследствие разных

позиций, занимаемых ими, способы их влияния различны и зависят от целей взаимодействующих сторон и ожидаемых результатов их вербального поведения. Преподаватель определяет содержание и объем учебного материала, руководит процессом его усвоения, корректируя при этом вербальную деятельность каждого студента и всей группы в целом. Раскрывая цель, преподаватель содействует пониманию студентами содержания знаний, вооружает их необходимыми вербальными умениями. Под влиянием речи преподавателя, выступающей эталоном, студенты вслушиваются в вербальные проявления соучеников, стараются самостоятельно разобраться в поставленных перед ними вопросах, точнее выразить свои суждения.

Речь преподавателя на занятии обычно подготовлена - продумана общая смысловая структура, формальные и смысловые детали; определенные фрагменты воспроизводятся по памяти. Правилom, однако, должны стать «ситуации импровизации», требующие вербальной реакции, не подготовленной заранее. Профессионализм преподавателя зависит от умения адекватно и быстро решать такие задачи (это касается и «воспитывающей», и «обучающей» речи). Студенты, выступая в роли исполнителей, могут оказывать на поведение преподавателя определенное воздействие, побуждая его к вербальным проявлениям, к оценке их высказываний. Субъектность их позиции проявляется в виде конструктивных предложений, требующих вербального выражения, в возможности быть самостоятельными. Преподаватель, опираясь на вербальную активность и самостоятельность студентов, полагается на их творческие возможности; его работа осуществляется при их участии, понимании и принятии сути его идей. Результат выражает их совместную деятельность. Такое соотношение наиболее эффективно для реализации вербальных задач и организации высокого уровня вербального общения в обучении. Чем целесообразней и правильней организовано соотношение познавательной деятельности и общения в речи, тем эффективней протекает вербальная деятельность.

Основная цель, которая преследуется в учебно-воспитательном процессе, построенном с учетом технологии формирования лингвокоммуникативной

культуры - развитие студента как языковой личности, активного деятеля. Для этого преподаватель вырабатывает у студента «внутренние основания», позволяющие ему самостоятельно и активно управлять своей деятельностью, организовывает ее так, чтобы студент сам приходил к открытию фактов и законов, вырабатывал убеждения, овладевал способами решения предлагаемых задач. Вербальная деятельность помогает студенту открывать мир для себя, открывать себя в нем.

Цель деятельности выступает как специфическая детерминанта, обуславливающая её направленность, определяющая перестройку знаний, опыта деятеля и его продвижение. В условиях обучения процесс познания задается целью. Она закладывается государственным стандартом, учебными планами. Но цель познания - это не механический их перенос на занятия, а прогнозирование педагогических задач в овладении студентами знаниями, способами деятельности, в отработке ее этапов, осуществлении воспитательных и развивающих функций, решаемых в комплексе. Преподаватель стремится раскрыть студентам избранную цель с объективно-ценностной стороны, помочь адекватно ее воспринять. Он применяет специальные вербальные приемы, чтобы показать зависимость деятельности от цели. Необходима трансформация поставленных целей в побуждения самой личности, в её внутренние устремления - мотивы (они побуждают деятельность и увеличивают ее ценность). Предметность и осмысленность (внешнее и внутреннее), взаимодействуя друг с другом, создают предпосылки развития вербальной деятельности, ее совершенствования.

Потребность познания окружающего мира, общения с другими людьми определяет мотивы вербальных действий студента при овладении иностранным языком. Организуя любое упражнение, связанное с речью, нужно помнить о необходимости обеспечить мотивы говорения. Выполнение большинства упражнений, вербальных по форме, не имеет ничего общего с вербальным процессом создания высказывания, который начинается с потребности говорить. Если роль общей цели выполняет мотив, который осознается, и происходит сдвиг мотива на цель, эффект увеличивается. Любая цель объективно существует в

некоторой предметной ситуации, поэтому необходимо не только обеспечить мотивацию студентов, но и ставить перед ними определенные цели.

Цель, которую преследует преподаватель, состоит в том, чтобы сообщать, «передавать предметные знания», формировать лингвокоммуникативную культуру. Его вербальная деятельность, с одной стороны, направлена на то, чтобы сообщить необходимые знания, а с другой - оказать воздействие на студентов, привлечь их внимание, активизировать мысль, оживить эмоции, заставить переживать. Статус речи преподавателя определяет смыслообразующий мотив - воздействовать на студента, вызвать к жизни лучшие его начала, повлиять на становление личности. Содержание его речи включает в себя объяснение учебного материала, вопросы, инструктаж (мобилизующий студентов на различные виды деятельности), оценочные суждения, замечания. Содержание вербальной деятельности студентов состоит из подготовленных сообщений, ответов по домашнему заданию, вопросов к преподавателю, речи, сопровождающей выполнение различных видов деятельности, ответов на вопросы, участия в общем обсуждении (анализ и корректировка ответов соучеников), речи-размышления при выполнении самостоятельной работы, речи отвлекаемого свойства. Содержание вербальной деятельности преподавателя характеризуется насыщенностью новыми фактами, сведениями, понятиями, познавательной информацией. Преподаватели работают над обогащением вокабуляра студентов, вводят новую лексику, закрепляют в вербальной практике ранее изученную.

Важным звеном выступают предметные действия, каждое из которых способствует развитию студента. За счет их усложнения преподаватель, опираясь на интеллектуальные, сенсомоторные, эмоциональные и другие процессы, имеет возможность строить обучение с учетом «зоны ближайшего развития». В предметных действиях происходит акт познания, зависящий от мотива и степени владения умениями. Необходимо обеспечить студентов соответствующими целью и мотивом, апеллировать к их потребностям в познании, общении и на этой основе создавать мотивы действий. Мотивом определяется, как и что осознает студент в предлагаемом материале, какой смысл имеет то, что приобретает в обучении.

Следует не только преподавать учебный материал, но и ставить соответствующую задачу, тогда возникает действие для ее решения, а подлежащий усвоению материал займет в нем структурное место цели. Важно видеть, существует ли у студента внутренняя потребность решить задачу.

Особую роль в технологии формирования лингвокоммуникативной культуры, предполагающей становление субъектной позиции студента, играет использование опор, которые могут вызывать ассоциации, переводить их в абстракцию, в логику, в словесное изложение того, что вызвало ассоциативный план. Опора фиксирует ход рассуждений, заставляет осмысливать информацию. Доступность опоры позволяет студентам с разным уровнем развития увидеть учебный материал во взаимосвязях и построить свои ответы системно и доказательно.

Опора служит формированию языковых умений, помогает обогащать словарный запас. Составление опорных конспектов, ключевых слов, выделение главного, существенного активизирует мыслительную деятельность, вынуждает вникать в текст, добиваться более глубокого понимания, а процесс развертывания рассуждения, то есть озвучивание опоры, требует активизации вербальной деятельности. Опора является элементом программированного обучения; при озвучивании, декодировании опоры происходит развитие творческой инициативы студентов.

При ознакомлении с новым, ранее не изучавшимся материалом может быть востребовано объяснение преподавателя, обращение к опоре, изложение учебного материала с использованием опоры. Опора выстраивает логику высказывания, не позволяет упустить информацию, гарантирует структурную точность и четкость. Работа на занятии с использованием опоры может проводиться по одной из схем: 1) восприятие теории (объяснение преподавателя + опора) - аналитические упражнения - конструктивные упражнения - вербальные задания; 2) актуализация имеющихся знаний - их обобщение и углубление по опоре - конструктивные упражнения - вербальные задания.

Теоретической основой для обоснования сущности опоры в педагогике является, с одной стороны, положение о необходимости выделения главного,

существенного в процессе познания, а с другой стороны - об использовании наглядных образов с целью более глубокого проникновения в сущность проблемы, активизации деятельности субъекта и развития его самостоятельности. Опора предполагает разработку логических схем методов познания, позволяющих субъекту самостоятельно, под руководством преподавателя, приобретать и использовать знания, передавать их посредством вербальной деятельности, воздействуя на участников коммуникации логичным и ясным изложением. Учебные опоры, схемы позволяют расчленивать сложные проблемы, с тем, чтобы привлечь внимание студентов к сущности; дают представление об изучаемой категории, охватывая выделенные моменты в их целостности, облегчая усвоение материала.

Вербальная деятельность опирается на предметно-практическую, детерминирующую генезис и структуру человеческой психики, в том числе освоение знаково-символических систем. Знаково-символическая деятельность зарождается в предметно-практической, выявляется и фиксируется в исторически сложившихся формах духовной культуры и, развиваясь, приобретает разные виды. Мыслительные операции можно целенаправленно формировать путем постепенного перехода от развернутых внешних действий, заранее запрограммированных и выполняемых в заданной последовательности, к более свернутым умственным действиям. Это хорошо прослеживается при выделении главного, существенного на основе опоры, например, составлении конспекта, логико-графической схемы. Иногда заложенная в опоре информация выходит за пределы учебной программы, что способствует расширению теоретических знаний, возможностей студента.

Опора, представляет собой специфическое наглядное средство, в основе которого лежит выделение главного, существенного в изучаемом материале, представленного в виде логической знаково-символической схемы, выполняющей важнейшие функции в учебно-воспитательном процессе, стимулируя познавательную деятельность и вербальную активность студентов. Опора позволяет укрупнить дидактическую дозу изучаемого материала; способствует прочности знаний, так как позволяет держать в памяти не развернутый текст, а его основные положения, факты, логические связи между ними; является своеобразным

индикатором глубины осмысления материала; реализует гармоническое единство развития репродуктивного и продуктивного мышления, стимулирует развитие творческого мышления; обеспечивает контроль за ходом учения в сочетании с самоконтролем и самооценкой; рационализирует организацию обучения студентов; способствует овладению приемами мыслительной деятельности; предполагает вариативность ответов (чем больше вербальных образований при декодировании опор, тем выше уровень развития языковой личности).

Так на основе деятельностного, аксиологического и компетентностного подхода обеспечивается формирование лингвокоммуникативной культуры как личностного качества.

3.2 Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами технологий коллективного взаимодействия

Любая система обучения отвечает своему назначению, если в ней изначально заложены взаимодействие преподавателя и студентов, наличие устойчивого и эффективного управления познавательным процессом, мотивация учебной познавательной деятельности. Эти факторы инвариантны для любой системы, ибо обучение - это взаимодействие преподавателя и студента в совместной познавательной деятельности. С учетом поставленных целей, с учетом интересов развития личности, а применительно к лингвокоммуникативной культуре - языковой личности, важно определиться с приоритетами в области педагогических технологий.

Структура высшего образования предполагает единство исследовательской и учебной деятельности преподавателей и студентов. Его характерной чертой можно считать также единую образовательную и исследовательскую вертикаль от уровня отбора будущих студентов до уровня непрерывного, профессионального

совершенствования преподавательского состава. Основные положения обучения языкам и культурам формулируются следующим образом:

1. В основе обучения должна лежать самостоятельная практика каждого обучающегося в том виде вербальной деятельности, которым он овладевает в настоящее время.

2. Деятельность каждого студента должна строиться на основе интерактивности. Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы педагог имел возможность систематически на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность студентов.

3. Самостоятельная деятельность студента нуждается в эффективной обратной связи как в отношении используемого учебного материала - пооперационная внутренняя обратная связь, обеспечивающая возможность самоконтроля, так и во внешней обратной связи при работе в группах, при контактах с преподавателем.

4. Виды самостоятельной деятельности студентов также должны быть разнообразными - индивидуальными, парными, групповыми (обучение в малых группах по принципу обучения в сотрудничестве, со всей группой).

Основными принципами, имеющими концептуальное значение для организации подобной системы обучения, являются следующие:

- коммуникативности (обеспечивается при контактах с преподавателем и работе в малых группах, при использовании разнообразных проблемных заданий, разработке совместных проектов, в том числе и с носителями языка, при работе с информацией, получаемой из различных баз данных, конференций Интернет и региональных сетей, библиотек, научных и культурных центров мира);

- сознательности (предусматривает опору на определенную систему правил, предваряющих формирование навыка и в совокупности дающих студентам представление о системе изучаемого языка);

- опоры на родной язык (находит отражение в ознакомлении студентов с новым языковым материалом, при формировании ориентировочной основы действий);

- наглядности (предусматривает различные виды и формы - языковую наглядность, т.е. отбор аутентичных текстов, речевых образцов, показывающих функциональные особенности изучаемого языка в культурной среде, что особенно эффективно реализуется при работе над совместными проектами с носителями языка; зрительную и слуховую наглядность с использованием разнообразных мультимедийных средств, организации видео- и аудиоконференций);

- доступности (обеспечивается не только за счет соответствующей разработки учебного материала разных уровней сложности, но и за счет интерактивного режима работы);

- положительного эмоционального фона, формирующего устойчивую мотивацию учения для каждого студента, что достигается, с одной стороны, специфической организацией самого курса, возможностью создания реальной языковой среды при контактах в сети с носителями языка, обеспечивающей формирование потребности в использовании иностранного языка как средства общения. С другой - системой устанавливаемых отношений в процессе обучения между преподавателем и студентами, между самими студентами.

Создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания, гармонии и доверия - одно из условий успеха. Поэтому оправдывают себя обучение в сотрудничестве, проектные методы, которые позволяют установить атмосферу взаимопомощи и доброжелательности, гарантирующие каждому студенту успех и чувство удовлетворения от выполненной работы. При их использовании студенты получают реальную возможность достигать результатов в различных областях знания, осмысливать получаемые знания, формировать собственную точку зрения. Наиболее эффективно решаются также проблемы личностно-ориентированного обучения.

К сожалению, до сих пор в вузах приоритет часто остается за объяснительно-иллюстративными и репродуктивными методами, которые коррелируют со следующей структурой обучения: введение нового материала (преподавателем), его закрепление (под руководством преподавателя), воспроизведение (запоминание) и применение, что адекватно целям формирования «послушных» имитаторов. В

соответствии с тенденцией, направленной на реализацию задачи формирования свободной, сильной, творческой языковой личности, на учебный процесс, в котором студент является не объектом, а субъектом деятельности, приоритет должен быть за ее самостоятельными видами, активностью студентов в поиске, обработке, осмыслении и применении необходимой информации. Это не означает, что объяснительно-иллюстративные методы, фронтальные виды работ должны быть исключены из учебного процесса. Речь идет о смещении акцентов и о приоритетах. Работа в малых группах, работа над проектами, работа по разным уровням плохо укладывается в регламент занятия. Необходима более гибкая система образования, позволяющая приобретать знания так, как это удобно студенту. Нужно, чтобы он не только имел определенную сумму знаний, но и научился самостоятельно их приобретать, работать с информацией, овладевать способами когнитивной деятельности. Для формирования лингвокоммуникативной культуры важны технологии, которые позволяют оптимизировать накопление, фиксацию и воспроизведение культурной и языковой информации, технологии развивающего обучения, ориентированные на «зону ближайшего развития» студентов, стимулирующие развитие их способности к самоанализу, самоконтролю, самооценке. Среди образовательных технологий адекватными поставленным целям являются технологии взаимодействия (А.Г. Ривин, В.В. Архипова, В.К. Дьяченко, А.С. Соколов и др.).

Педагогические технологии взаимодействия обладают всеми характерными признаками: системность, управляемость, обратная связь, эффективность, воспроизводимость, концептуальность, актуальность (В.И. Боголюбов, В.П. Беспалько, В.С. Блум, М.В. Кларин, Г.В. Селевко) (приложение А).

Технологии взаимодействия, предполагающие использование интерактивного метода обучения, обладают следующими признаками:

1) ведущие формы: организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа обучаемых в парах сменного состава;

2) компоненты:

– подготовка учебного материала (отбор учебных текстов, дополнительной и справочной литературы, смысловое структурирование учебного материала, разработка целевых заданий);

– ориентация обучаемых: подготовительный (дидактический тренинг) и ознакомительный (сообщение целевых установок, усвоение «правил игры», способов учета результатов учения) этапы;

– технология проведения учебного занятия (учет объема учебного материала, времени усвоения, возраста обучаемых); этапы: индивидуальная проработка учебного материала; обмен знаниями с партнером в ролевой парадигме «преподаватель - студент» с обязательной сменой ролей; проработка полученной информации и поиск нового ролевого партнера для взаимообучения.

3) дидактический метод – «погружение» обучаемых в учебную тему во временных рамках обучающего цикла (совокупность действий обучающего и обучающегося, приводящих последнего к усвоению определенного содержательного фрагмента с заранее определенными показателями).

Важнейшая закономерность педагогики указывает на то, что нет иного пути и средства получения образовательного результата, кроме деятельности самого учащегося (Загвязинский В.И., Юдин В.В.). Следовательно, технологии взаимодействия в формировании лингвокоммуникативной культуры, прежде всего, должны фиксировать шаги деятельности студента, носить субъектно-ориентированный характер. Если будут реализованы все этапы познавательной деятельности студента, вынужденно сформируется и результат.

Обращаясь к технологиям взаимодействия, мы учитываем, что “взаимодействие”- это особая форма связи между участниками образовательно-воспитательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса [302]. Закономерно, технологии взаимодействия в формировании лингвокоммуникативной культуры можно определить как комплекс методов, форм и средств, а также систему действий субъектов педагогического процесса,

нацеленную на создание комплекса условий для формирования «языковой личности» учащегося.

Технологии взаимодействия опосредованы совместной деятельностью преподавателя и студентов и способами ее осуществления, при которых позиция студентов значительно меняется, становится более активной, субъектно-деятельностной, способствуя формированию когнитивного, ценностно-мотивационного, вербально-деятельностного компонентов лингвокоммуникативной культуры. Они предполагают сочетание самых разнообразных способов взаимодействия студентов на учебных занятиях, в основе которых лежит собственная учебная деятельность обучаемых, индивидуальное приобретение и присвоение знаний, формирование навыков, развитие коммуникативных умений. Модель одностороннего общения, которая часто присутствует на занятиях, заменяется моделью двустороннего и многостороннего общения (приложение Б).

Технологии взаимодействия предполагают равенство позиции партнеров, уважительное отношение друг к другу, принятие партнера таким, каков он есть, искренний обмен мнениями, открытость, искренность, отсутствие предвзятости. Недопустимы подавления, равнодушие друг к другу, формальные отношения. Главный путь перехода к взаимодействию – включение в совместную коллективную творческую деятельность, создание условий для совместных переживаний, вклад каждого в общий результат.

Основными составляющими характеристиками технологий взаимодействия в процессе обучения называют:

- 1) принятый стиль общения (авторитарный, демократический, либеральный);
- 2) установка на организацию совместных действий через использование штампов, стереотипов, традиций или новаций;
- 3) выявление позиций участников взаимодействия в качестве субъектов (инициативных, самоактуализирующихся) или объектов (пассивных, ведомых) ситуаций общения;

4) определение ведущей формы взаимодействия – конфронтация, соперничество, подавление, отчуждение, пассивное согласие, сотрудничество, содружество;

5) готовность к полноценной рефлексии: от ухода до принятия различных точек зрения на одну и ту же обсуждаемую проблему [302].

Основная идея технологий взаимодействия применительно к формированию лингвокоммуникативной культуры – создать условия для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных ситуациях, научить их общаться естественным образом (в том числе и на иностранном языке) в условиях учебного процесса. Естественную речь стимулирует не необходимость, а потребность в реальном общении. Опираясь, на опыт ученых (Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская), можно сделать вывод, о том, что высказывания студентов в ходе беседы, когда обсуждается какой-либо вопрос, приобретают естественный характер, если совместная деятельность организована в рамках группового общения. В естественных коммуникативных ситуациях, в процессе учебной, трудовой, общественной деятельности человек гораздо чаще сталкивается с полилогической формой общения, чем с диалогической: мы общаемся с членами семьи, с одноклассниками, с коллегами по работе с посетителями магазинов.

Технологии взаимодействия различаются по форме, типам, уровням и видам [302].

По форме технологии взаимодействия различаются в зависимости от способа взаимодействия: прямое, косвенное, параллельное. Прямое обеспечивает непосредственное воздействие субъектов друг на друга, косвенное направлено на оказание влияния через референтную группу или референтное лицо, параллельное воздействие предполагает влияние через коллектив.

По типу технологии взаимодействия различаются на основе степени доверительности, взаимопроникновением в другого: мотивационные, критические, конфликтные, самопрезентующие, автономные, рефлексивные, самореализующие, смыслотворческие и духовные. Мотивационный тип диалогового взаимодействия отражает интерес его участников к теме, диалогической форме общения.

Критический – характеризует критически осмысленное содержание диалогового взаимодействия, гипотетическое рассмотрение любых решений проблемы. Конфликтный тип отличается противоречивостью отношения личности к предмету проблемы. Самопрезентирующий – демонстрация личностью «выгодного» для нее имиджа, автономный тип взаимодействия – внутренний диалог, выражающий проявление защитной реакции личности. Рефлексивный указывает на способность личности вести самоанализ, самореализующий характеризует момент утверждения, самораскрытия личности, смыслотворческий характеризует поиск личностью ценностей и духовный тип взаимодействия отражает глубинное проникновение в содержание, друг в друга.

По уровню технологии взаимодействия могут быть личностными, межличностными и мультидиалоговыми. Личностный уровень - это взаимодействие с собственным «Я», межличностный уровень - взаимодействие с другими участниками («Я» и «Другой»), мультидиалог – множественный диалог, возникающий в малых группах.

По виду технологии взаимодействия делятся на поисково-исследовательские, имитационно-моделирующие, информационные. Сущность поисково-исследовательской технологии состоит в том, чтобы построить учебное познание как систему задач и разработать средства для того, чтобы, во-первых, помочь студентам осознать проблемность предъявляемых задач, во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций личностно-значимыми для учащихся и, в-третьих, научить студентов видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи. Специфика имитационно-моделирующей технологии состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Эта технология предполагает организацию педагогом развивающей комфортной среды для каждого студента, что означает постоянное развитие группы (ее ценностей, отношений) до уровня истинного коллектива.

Информационные технологии взаимодействия, с одной стороны подразумевают способ и средства сбора, обработки и передачи информации для получения сведений об изучаемом объекте, с другой, совокупность знаний о

способах и средствах работы с информационными ресурсами. Информационные технологии являются тем звеном образовательной системы, при помощи которого можно реально выполнить цели личностно ориентированного образования. Кроме того, в новой образовательной среде они являются средствами презентации картины мира.

Современные информационные технологии - это средства, интегрированные в процесс традиционного обучения, которые не существуют в отрыве от преподавателя и его опыта. Говоря о дидактических свойствах и функциях информационных технологий, важно иметь в виду, что обучение, по определению, предполагает взаимодействие преподавателя и студента. Наличие преподавателя в системе обучения обязательно, что обусловлено принадлежащей ему функцией управления процессом обучения; каждая система обучения строится на определенной дидактической концепции, которая определяет отбор содержания, методов, организационных форм, средств обучения. Обучение строится на концептуальных педагогических положениях. В центре процесса обучения должна находиться самостоятельная познавательная деятельность студента. В условиях информационного общества обучение, самостоятельное приобретение и применение знаний становится потребностью человека на протяжении всей его жизни.

Желание учиться – это, прежде всего, осознание важности процесса для всей жизни человека, осмысление зависимости успеха, благополучия от качества приобретаемых знаний и умений, осознанная в них потребность. Овладение ими реализуется в результате активных самостоятельных действий студентов. Если раньше приоритет в системе обучения принадлежал преподавателю, то сегодня он «сдвинут» в сторону студента. С появлением новых информационных технологий старая парадигма образования обучающий - информация - обучающийся заменяется на другую: обучающийся - информация - обучающий. При этом студент обретает иной, значимый статус. Задача преподавателя - организовать его когнитивную деятельность, научить самостоятельно добывать знания, свободно ориентироваться в них, применять на практике, формировать собственное мнение, использовать ранее полученные знания для получения новых. Необходимо умение обмениваться

письменными или устными сообщениями в реальном времени без посредника. Ведение спонтанной беседы с носителем языка предполагает высокий уровень знания языка, активное им владение. Не случайно в цикле учебных дисциплин, изучаемых в высшей школе, трудно найти такую, при преподавании которой идея использования информационных технологий взаимодействия находила бы столь же активный отклик, как в практике преподавания иностранных языков.

Новые информационные технологии открывают доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, дают совершенно новые возможности для творчества, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения. Дидактические свойства и функции информационных (компьютерных) технологий, не исключают традиционные средства обучения (учебник, раздаточные материалы, таблицы, слайды и пр.), которые сохраняют свою дидактическую роль. Важно найти пути их интеграции с помощью новых информационных технологий, являющихся средством реализации дидактических задач формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе вуза.

В типологии компьютерных программ, используемых в формировании лингвокоммуникативной культуры, воплощены идеи когнитологии, лингвистики, педагогики. основополагающими здесь являются программы, которые эксплицитно содержат знания о языке, его системе и подсистемах и включают когнитивные и творческие аспекты функционирования естественного языка. Задачи формирования лингвокоммуникативной культуры соотносятся с программами, которые призваны:

- быть источником лингвистической информации для решения когнитивных задач при работе над письменным или устным текстом;
- выступать в роли собеседника в учебном диалоге при наличии дружелюбного комфортного интерфейса;
- содержать графические средства для моделирования микромиров культурологического плана.

Формирование лингвокоммуникативной культуры приобретает особый смысл и ставит ряд задач, среди которых приоритетным является обучение,

обеспечивающее наряду с лингвистическими знаниями успешное вхождение в иноязычную культуру и в информатизированную среду мирового сообщества. Доминантой обучения является развитие мышления, творческой активности, поисковых способностей студента. Эти условия делают возможным обучение через деятельность, через открытие, постановку когнитивных задач. Данный подход способствует реализации программных средств (teacher's tools) для развития творчества; игр с остросюжетным сценарием; имитационных моделей учебного диалога; программ для работы с когнитивными задачами, с устными и письменными текстами. Компьютер при формировании текстовой компетенции позволяет интенсифицировать учебный процесс, увеличить объем текстовых операций. Компьютерные программы предполагают анализ текста, выбор языковых средств, конструирование высказывания.

Работа по формированию текстовых умений, в первую очередь текстообразующих, требует дифференцированного подхода с учетом индивидуальных возможностей и способностей студентов, что достаточно сложно осуществить на обычном занятии и вполне возможно с помощью компьютера. Персональные компьютеры на время становятся «преподавателями», предоставляя студентам определенные задания и обеспечивая их контроль.

Таким образом, компьютер вместе с использованными в нем информационными средствами выступает не просто ускорителем передачи информации в образовательном процессе, а открывает принципиально новые возможности в области лингвистического образования, в учебной деятельности. Информационные технологии обучения становятся основными инструментами дальнейшей практической профессиональной деятельности студента.

Все студенты разные, одни «схватывают» быстро все объяснения преподавателя, овладевают лексическим материалом, коммуникативными умениями; другим требуется не только значительно больше времени на усвоение материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Также есть студенты, которые стесняются задавать вопросы при всей группе, не могут сформулировать вопрос. В таких случаях обучающихся можно объединить в группы по 3-4 человека,

где будут и сильный, и средний, и слабый. В этом случае при выполнении совместного задания каждый несет ответственность за общий результат всей работы, слабые студенты могут заполнить пробелы в знаниях.

В условиях использования технологий коллективного взаимодействия, когда группа обсуждает какой-либо вопрос, отпадает необходимость высказываться не по теме беседы. Студенты в этой связи могут изложить свою точку зрения, согласиться или не согласиться с мнением одноклассника, делать выводы, заключения. У студентов развиваются умения и навыки осуществления тех действий, которые, как правило, выполняет сам преподаватель: определять тему, очередность участия в беседе и ее предметное содержание, уточнять факты, обобщать поступившую информацию; появляются умения распределять внимание в равной мере между формой и содержанием высказываний, что определяет уровень коммуникативной компетенции студента. Студенты могут успешно корректировать высказывания друг друга, даже если они не получают установку к данному виду деятельности со стороны преподавателя (исправлять грамматические ошибки, задавать уточняющие вопросы). Групповая организация общения помогает увеличить не только собственно речевую практику, но и практику в аудировании иноязычной речи. Каждый член группы становится «носителем» не только собственной информации, но также информации партнеров по общению.

Остановимся более подробно на возможностях технологий взаимодействия, использованных нами в ходе опытно-экспериментальной работы по формированию лингвокоммуникативной культуры у студентов лингвистических и неязыковых специальностей: «Дебаты», «Учебная дискуссия», «Проектная технология» и др. Выбор данных технологий обусловлен их значимостью в решении задач обучения общению через общение, которое осуществляется в образовательном процессе на основе постепенного усложнения различных вариантов познавательной и личностной вербальной деятельности преподавателя и студентов, на идеях межсубъектного взаимодействия.

Умение управлять общением, создавать нужный тонус настроения и эмоциональной насыщенности – важная особенность технологии «Дебаты».

«Дебаты» имеют свои принципы и правила, позволяют развивать как коммуникативные умения студентов, так и умения грамотно вести полемику, отстаивать свою позицию на основе знаний и логических рассуждений. Кроме того, дебаты развивают у участников мышление, включая умения сопоставлять, сравнивать, самостоятельно находить и анализировать информацию из различных источников (приложение В). В дебатах побеждает тот, чья позиция более аргументирована, чья речь более логична, убедительна, корректна. Дебаты вовлекают обучающихся в обсуждение актуальных проблем, учат их высказывать собственное мнение и понимать противоположную точку зрения.

Задачи технологии «Дебаты»:

- развитие критического мышления (рациональное, рефлексивное и творческое мышление, необходимое при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей);
- развитие лингвокоммуникативной культуры, навыков публичного выступления;
- формирование исследовательских навыков (приводимые аргументы требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима работа с источниками информации на родном и иностранном языке);
- формирование организационных навыков (подразумевают не только организацию самого себя, но и излагаемого материала);
- формирование навыков слушания и ведения записей на иностранном языке.

Подготовка к игре предполагает предварительную работу с информацией по теме: активизацию знаний (мозговой штурм); поиск информации в различных источниках, ее систематизацию; составление кейсов (системы аргументов) утверждения и отрицания тезиса; подготовку раунда вопросов и т.д. Так на подготовительном этапе происходит формирование общих и специальных учебных умений и навыков:

- умение правильно формулировать вопросы, обнаруживающие противоречия в позиции противоположной стороны;

- формулировать и обосновывать аргументы, контраргументы, подбирать поддержки;
- строить стратегии отрицающей стороны;
- овладевать знаниями риторики, логики и применять их на практике;
- овладевать навыками аутотренинга, релаксации и эффективной работы в группе.

Задачи формирования лингвокоммуникативной культуры студентов на занятиях по иностранному языку позволяют использовать формат дебатов К. Поппера (таблица 2) .

У1 - первый спикер команды утверждения, О1 – первый спикер команды отрицания и т.д. Каждая команда (в составе трех спикеров) имеет возможность брать таймауты между любыми раундами общей продолжительностью 8 мин.

Таблица 2 - Дебаты по формату К. Поппера

У1	6 мин.
Вопросы О3 к У1	3 мин.
О1	6 мин.
Вопросы У3 к О1	3 мин.
У2	5 мин.
Вопросы О1 к У2	3 мин.
О2	5 мин.
Вопросы У1 к О2	3 мин.
У3	5 мин.
О3	5 мин.

Каждый спикер во время игры выполняет строго определенные технологией игры роли или функции, причем роли первых спикеров отличаются друг от друга, а роли вторых и третьих – совпадают. За временем на протяжении всей игры следит

«тайм-кипер», который предупреждает команды и судей за две, одну и полминуты об окончании времени выступления (подготовки).

Анализ игры предполагает оценку эффективности выбранных аргументов и контраргументов, проведения раунда перекрестных вопросов, выполнения каждым спикером своей роли, слаженности работы команды. Любая критика должна быть конструктивной. На первом месте в анализе игры должен выступать самоанализ команды и каждого игрока. Недопустимо сравнивать спикеров между собой, их можно сравнивать только с самими собой. Исходя из проведенного анализа, планируется последующая работа по формированию лингвокоммуникативной культуры студентов.

В основу подведения итогов игры должны быть положены оценки судейской коллегии, представленные в протоколе. Критериями для оценивания игры каждого являются:

- содержание речей спикеров (разнообразие, глубина, доказательность и отношение к теме аргументов и аспектов, наличие фактических ошибок и умение работать с вопросами);
- структура выступлений (соответствие роли спикера, логика построения речи, структурированность выступления, соблюдение регламента);
- способ выражения (культура речи, культура общения и корректность по отношению к оппонентам).

Наивысший балл – 30, но за каждый недочет по выше перечисленным пунктам снимается от 1 до 3 баллов, затем высчитывается количество баллов, набранных каждым членом команды, и по общей сумме выбирается команда – победитель. В российском протоколе (приложение 4) акцент делается на умениях и навыках вести дебаты каждого игрока в отдельности, поэтому использование этого протокола актуально вначале тренировки команд, когда необходимо при разборе игры понять, над чем каждому участнику еще необходимо работать.

В технологии «Дебаты» большое значение приобретает внимание к этике участников дебатов, что важно в формировании лингвокоммуникативной культуры

как личностного качества. Этика участников дебатов требует соблюдать следующие правила:

1. Дебаты должны способствовать тщательному анализу разнообразных проблем, признавая, однако, что уважение к каждому человеку и терпимость – это основные ценности, которые должны быть дороги всем людям.

2. Дебаты должны способствовать и воодушевлять на поиск истины, нежели чем простому упражнению в риторике.

3. Соревнование и желание победить не должны преобладать над готовностью к пониманию и исследованию обсуждаемых проблем.

4. Дебаты должны распространять идеал терпимости к точкам зрения других людей, способствуя поиску общих ценностей, принимая различия, которые существуют между людьми, вовлеченными в дебаты.

Подобные правила помогают сформулировать нормы поведения участников дебатов, тренеров и судей.

Этика участника дебатов:

- при обсуждении сторон участники дебатов должны воздерживаться от личных нападок на своих оппонентов;

- участники дебатов должны спорить в дружеской манере;

- язык и жесты, используемые участниками дебатов, должны отражать их уважение к другим;

- участники дебатов должны быть честными и точными, представляя поддержки и информацию; они не должны умышленно искажать факты, примеры или мнения;

- участники дебатов должны внимательно слушать своих оппонентов и постараться сделать все, чтобы не искажать их слова во время дебатов.

Этика тренера:

- тренеры должны способствовать личному вкладу участников дебатов и свободному обмену идеями при подготовке к дебатам;

- тренеры должны обеспечить дружескую атмосферу для участников дебатов и проявлять положительную и стимулирующую ответную реакцию;

- тренеры должны облегчать подготовку к дебатам, но не должны сами придумывать аргументы;

- тренеры должны подчеркивать образовательные, а не соревновательные цели дебатов;

- отношения между тренерами и участниками дебатов должны основываться на взаимном доверии и уважении.

Этика судей:

- судьи должны быть справедливыми и честными, принимая решения;

- роль судьи в дебатах не «карать», а обучать;

- судьи должны поощрять честную игру и способствовать положительной обстановке во время и после дебатов;

- в случае запроса, судьи должны конструктивно отреагировать на игру участников дебатов;

- судьи должны дать четкое объяснение своего решения в письменной форме (протокол);

- участники дебатов должны уважать решение судей и считать его окончательным и бесспорным;

- судьи должны принимать независимые решения и уважать решения других судей.

Технология «Дебаты» может быть использована в образовательном процессе высшей школы, как на семинарских и практических занятиях (прежде всего по таким дисциплинам, как иностранный язык, экономическая и социальная география, правоведение, литература, история и т.д.), так и во внеаудиторной работе. Формы игры различны: открытые дебаты (plenary debates), предусматривающие постановку проблемы с последующим обсуждением без четкого выделения утверждающей и отрицающей стороны и с привлечением широкого круга участников; дебаты в форме телевизионного talk-show (panel debates), требующие умения направить дискуссию по существу вопросов; ролевые игры – «Суд истории» или «Бой ораторов» и т.п.

Внеаудиторная работа студентов может осуществляться в рамках клуба «Дебаты» - открытой организации, привлекающей для подготовки и проведения показательных игр максимально большое число участников. Опыт показывает, что заседания клуба следует проводить 1 – 2 раза в неделю. Программа таких встреч может включать: тренировочные игры; проведение мастерских (изучение какого-либо аспекта «Дебатов»); «мозговой штурм» (анализ новых тем в поиске аргументов); работу с источниками информации (книгами, журналами, газетами, материалами сети Internet); практику в различных видах деятельности в области риторики, культуры речи и культуры речевого общения (импровизационная речь, актерское исполнение отрывков произведений, парламентские дебаты и т.п.).

В рамках работы клуба тренер команды может проводить различные мастерские, тренинги, игры, целью которых является обучение и совершенствование необходимых для дебатов (в игре и в жизни) умений и навыков. Ниже приводим примеры некоторых мастерских.

Мастерская «Построение кейса»

Участники дебатов знакомятся с понятием «кейс», т.е. чемодан, в котором аккуратно разложены аргументы. Они учатся его защищать и атаковать. Чтобы это сделать, участники должны ответить на ряд вопросов, ответы на которые помогут организовать речевую защиту или атаку: зачем? почему? кому нужно?; что знаю я? что я должен знать? что знает собеседник?; что я умею? чем я должен овладеть, чтобы построить кейс? чему можно поучиться у собеседника?; как построить свои аргументы, чтобы они были убедительными?; что я получу, выиграв, проиграв? Анализ результатов – это школа совершенствования лингвокоммуникативной культуры.

Мастерская «Стратегии отрицания»

Здесь участники дебатов учатся находить контраргументы и выстраивать линии отрицания. Мастерская строится в форме упражнения по критическому чтению с последующим детальным обсуждением прочитанного.

Мастерская «Сравнительный анализ позиций сторон»

Цель данной мастерской – научить сравнивать аргументы и находить в них слабые места. Мастерская строится в форме упражнения по критическому мышлению. Учащимся выдается статья, в которой содержатся аргументы, как в пользу, так и против некоторого тезиса. Производится сравнение этих аргументов и оценка их убедительности в связи с тремя типичными недостатками аргументов.

Мастерская «Перекрестные вопросы»

Цель мастерской – научить строить цепочки вопросов. Мастерская также строится в форме упражнения по критическому мышлению. Участники дебатов получают тему, придумывают 1 – 2 аргумента в утверждение или отрицание, затем они по очереди задают друг другу вопросы с целью принизить значение аргумента друг друга.

Мастерская «Подготовка поддержек»

Цель мастерской – обучить участников дебатов умению «видеть» поддержки в тексте и использовать их при подготовке речи. Студентам предлагается набор цитат, касающихся какой-либо проблемы, и кейс. Необходимо указать, к какому аргументу, либо выступлению, либо заключению речи относится каждая поддержка и как может быть применена при выступлении.

Таким образом, «Дебаты» как технология формирования лингвокоммуникативной культуры помогает решать многие образовательные и воспитательные задачи. Коммуникативные умения, полученные в ходе подготовки, проведения и анализа игры (умение слушать и слышать собеседника; сопереживать другим людям и проявлять солидарность; относиться терпимо к различным взглядам, иным точкам зрения; работать в команде) находят свое применение при подготовке к семинарским занятиям, на которых ставятся проблемы, требующие своего решения, предметным олимпиадам, а также при подготовке к такой форме итоговой аттестации, как выпускная квалификационная работа. Подготовка к дебатам в рамках учебного процесса далеко не всегда является сугубо личной и индивидуальной деятельностью. Поэтому весьма важным представляется то, что в рамках коллективного обсуждения темы дебатов, выдвижения и обсуждения аргументов, «мозгового штурма» участники дебатов имеют возможность для

развития способностей формулировать и развивать утверждения путем рассуждений и споров, развивать навыки работы в команде. Позволяя прояснить интересы сторон, рассмотреть проблему с разных точек зрения, подвергать сомнению факты и идеи, дебаты готовят к самостоятельной жизни, ответственному принятию решений.

Разные уровни формирования лингвокоммуникативной культуры посредством технологий взаимодействия достигаются разнообразными методами и приемами обучения: упражнения «вопросы и ответы», коммуникативные стратегии и ролевые игры, имитационные и коммуникативно-лингвистические игры, метод проектов, проблемное обучение и др. Необходимой технологической единицей формирования лингвокоммуникативной культуры выступает диалог, по своей внешней форме напоминающий проблемную ситуацию. Чтобы диалог состоялся, необходим материал, проблема, а объективно существующую проблему нужно представить в виде субъективно значимого вопроса. Поскольку студенты не сразу овладевают опытом диалога (тем более если этот диалог ведется на неродном для них языке), то вначале возможна некая имитация, своеобразная игра в диалог. Необходимость в таких действиях (драматизациях, эмоционально-эстетическом самовыражении участников учебного процесса через креативность, экспрессивность, художественность) появляется, когда возникает осознание ограниченности возможностей усвоения материала только при его логико-понятийной интерпретации [267]. Эта ограниченность может быть преодолена путем упражнения в использовании вопросов и ответов для обеспечения взаимопонимания общающихся субъектов. Если студентам удастся освоить технику использования вопросов, то они задают их в разнообразных контекстах, анализируя ситуации с разных позиций.

Обучение вопросам и ответам – первый шаг в формировании лингвокоммуникативной культуры средствами технологий взаимодействия. Начинают обучение, как правило, с репродуктивных (требующих восполнить факты, воспроизвести по памяти ранее изученный материал), эвристических (требующих выработать и определить понятие), затем переходят к проблемным (устанавливающим причинно-следственные связи на основе самостоятельных

рассуждений отвечающего, демонстрирующим степень понимания проблемы). Важными для формирования высокого уровня лингвокоммуникативной культуры являются практические вопросы, побуждающие применить знания на практике и установить взаимосвязи между теорией и практикой. Так, к примеру, в формировании лингвокоммуникативной культуры студентов 1 курса специальности «Связи с общественностью» при работе с упражнениями «вопросы и ответы» мы учитывали, что главное требование к вопросам заключается в том, чтобы они предполагали полный и доказательный ответ. Если преподаватель не получает такого ответа, он задает уточняющие (Если я тебя правильно поняла...; Ты утверждаешь, что...;) или объясняющие (Почему? – начало таких вопросов), оценочные (Это хорошо? Дайте оценку факту...) и даже творческие (Если бы... Как будут развиваться события? Сравните и т.д.) вопросы.

Постоянно направляя внимание студентов на точное понимание вопроса, получив ответ, преподаватель использует репродуктивные, эвристические, оценочные, творческие дополнительные вопросы, обеспечивая в вербальной деятельности доказательность суждений и, главное, взаимопонимание.

Использование упражнений «вопросы и ответы» является эффективным приемом для подготовки студентов к учебной дискуссии.

Учебная дискуссия – это метод обучения, основанный на обмене мнениями по определенной проблеме. Обучающая и воспитывающая ценность дискуссии, которая отражает собственное мнение студента или опирается на мнение других лиц, учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаясь с мнением других. Учебная дискуссия требует подготовки, которая станет основой личностного становления студента средствами лингвокоммуникативной культуры. Поэтому, студенты должны:

- доказывать правильность своего мнения фактами и примерами, но не криком, оскорбительными словами и интонацией;
- научиться не обижаться на замечания и не переносить на себя негативное отношение партнеров к способу решения проблем.

Особенность дискуссии заключается в том, что проблемы, предложенные для обсуждения – это дискуссионные проблемы изучаемой науки или проблемы, уже решенные наукой, но неизвестные студентам. Дискуссия может стать эффективной формой глубокого личностного усвоения знаний, избавляя от механического воспроизведения заученного, формируя у студентов и преподавателей лингвокоммуникативные умения, выражающиеся в умении слушать, уважать мнение оппонентов, аргументировано доказывать свою точку зрения, терпимо относиться к мнению собеседника, достойно отказаться от своей раскритикованной точки зрения.

Для подведения итогов особое значение приобретает позиция преподавателя, обеспечивающая целесообразность обсуждения и анализа проблемы, доказательность и результативность ее решения. Преподаватель, ведущий семинар-дискуссию, должен четко представлять себе имеющиеся и опубликованные в литературе различные точки зрения на постановку и решение дискуссионной проблемы, разбираться в тонкостях аргументации представителей каждой из них. Не имея собственной точки зрения на решение дискуссионной проблемы, преподаватель не в состоянии подвести итоги обсуждения, высказывая свою позицию как пример самостоятельного критического анализа проблемы.

Поощрение независимых, неожиданных, неординарных суждений усиливает конфронтацию сторон, что в конечном итоге стимулирует творческое воображение, критическое и креативное мышление участников дискуссии. Предлагаемая в приложении 5 схема раскрывает учебную дискуссию как технологию формирования лингвокоммуникативной культуры и может быть использована преподавателем при подготовке студентов к проведению практического занятия в такой форме по изучаемой дисциплине.

В процессе ведения дискуссий, особенно у молодых педагогов часто наблюдаются следующие недостатки:

- 1) не всегда рационально используется время на обсуждение тех или иных вопросов;

2) преподаватель в своих суждениях или бывает слишком категоричен, или его точка зрения так и остается непонятной для студентов;

3) преподаватель спешит с обобщениями и выводами, не предоставляя возможности сделать это самим студентам.

В учебной литературе выделяются различные виды и модели дискуссий: проблемные дискуссии, дискуссии в сочетании с игровым моделированием, полемика, дебаты. Рассмотрим стратегию проведения перекрестной дискуссии на семинарских занятиях в образовательном процессе вуза.

Стратегия перекрестной дискуссии, разработанная Донной Алверман – сложный вид аудиторной работы в рамках семинарских занятий [349]. Само слово «перекрестная» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Таким образом, перекрестная дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных суждений, например, «хорошо - плохо», «будет – не будет», «возможно - невозможно». Работа на семинаре в режиме перекрестной дискуссии вариативна. Вопреки сложившимся представлениям, согласно которым для организации дискуссии достаточно разделить аудиторию на две группы, придерживающиеся противоположных точек зрения на обсуждаемые вопросы, технология перекрестной дискуссии включает в себя разнообразные виды деятельности, которые разделены по этапам.

Вопрос, предлагаемый для перекрестной дискуссии, должен быть стержневым для изучаемой темы, то есть поиск аргументов для ответа должен предполагать использование всего спектра информации, конструирования причинно-следственных связей между основными понятиями темы. Вопрос может быть предложен и самими студентами. В любом случае это должен быть бинарный вопрос, то есть требующий либо положительного, либо отрицательного ответа.

Рассмотрим этапы подготовки и проведения перекрестной дискуссии.

1. На первом этапе работы преподаватель просит аудиторию разбиться на пары и начертить следующую таблицу:

Аргументы «за» Вопросы для дискуссии Аргументы «против»

.....

.....

.....

Студентам в парах предлагается заполнить таблицу, последовательно записывая несколько аргументов «за» (4 – 5 суждений) и несколько аргументов «против». Во второй графе может быть несколько вопросов, которые дополняют основной вопрос для дискуссии или являются интерпретационными. Запись аргументов в таблицу происходит в процессе обсуждения в парах.

2. После того как оба списка готовы, пары объединяются в четверки. Они сравнивают записи, взвесив аргументы «за» и «против», приходят к какому-либо выводу, который в развернутом виде выписывается на демонстрационном листе и вывешивается на стену, чтобы с ним могли ознакомиться другие группы. Группа может прокомментировать сделанные выводы, приводя примеры, цитаты из текста. Если преподаватель считает, что в дискуссии должны быть задействованы все студенты, он может после обсуждения результатов в четверках продолжить объединение в восьмерки и т.д.

3. Последним этапом работы может стать возвращение к самому процессу полемики. На этом этапе преподаватель может задать вопросы о том, каким образом были отобраны аргументы для защиты той или иной точки зрения, насколько принятые в группе аргументы для защиты соответствовали точке зрения конкретного участника данной группы, есть ли люди, которые в результате обсуждения не пришли ни к одному из двух решений.

Напомним, что в процессе перекрестной дискуссии каждый из ее участников должен прийти к какому-либо выводу. Вместе с тем приводимые аргументы предлагаются участникам в «свернутом», сжатом виде. Зачастую предложенный текст не дает возможностей для оперирования конкретными примерами. Таким образом, после того как были высказаны суждения, которые выработали группы, преподаватель может:

1. Предложить ознакомиться с дополнительным материалом, который позволит продолжить список аргументов и расширить уже существующий список конкретными фактами.

2. Попросить аудиторию разделиться на две группы: «за» и «против». Может быть организована и третья группа из тех студентов, которые еще не определились. В дальнейшем эти студенты будут переходить в ту группу, которая убедит их принять свою точку зрения.

3. Дать время (до 10 минут) на суммирование всех аргументов в каждой из групп, после чего предложить попеременно высказывать свои аргументы. При этом Дж. Стил и ее коллеги рекомендуют, чтобы:

- в каждой группе высказывались все;
- каждое выступление строилось с учетом аргументов, приведенных оппонентами;
- группы были непостоянными и студенты, принявшие другую точку зрения, могли перейти в соответствующую группу;
- в процессе дискуссии участники вели записи (возможно, в виде «бортового журнала»);

Таблица 3 - Форма для «бортового журнала»

Аргументы, приводимые противоположной стороной	Комментарии, дополнения, замечания

- в заключение преподаватель по возможности обобщил результаты дискуссии, отметив наиболее сильные аргументы обеих групп;
- после завершения дискуссии студенты обобщили ее результаты в письменной работе, используя при этом свои «полевые записи» (Темпл Ч).

Вербальные образовательные ситуации формирования лингвокоммуникативной культуры успешно конструируются в рамках технологий взаимодействия с помощью функционально-ролевой игры «Аргументация».

«Аргументация» - это речевое общение, по поводу спорных положений, упорядоченное правилами и нормами, которое строится на основе коммуникативных умений, приобретенных в упражнениях «вопросы-ответы». Игра решает коммуникативные задачи, предоставляющие студентам возможность самостоятельно детерминировать функциональный характер своих высказываний и свою речевую цель. Имея определенные речевые цели (уговорить, убедить, проинформировать, посоветовать, узнать мнение по какому-либо вопросу, возразить и т.п.), каждый по-своему планирует ход беседы с учетом вероятностной реакции собеседника. Чтобы реализовать свою цель, каждый участник стремится захватить инициативу в общении, умело удерживать ее, соблюдая правила лингвокоммуникативной культуры, предоставляя возможность собеседнику и содействуя ему в реализации своей речевой цели вербальными и невербальными средствами.

Умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника связано с выбором функционально-детерминированного речевого поступка, который обеспечивают ответный речевой поступок – реплику. При этом речевая цель говорящего не изменяется, происходит частичная перестройка путем введения новых речевых поступков или исключения запланированных, что является причиной перехода инициативы в вербальной деятельности от партнера к партнеру.

Развитию умений ориентироваться в определенной ситуации, находить эффективные пути и средства решения, возникающих в общении задач, активизации речемыслительной деятельности субъекта, повышению уровня коммуникативной мотивации способствует один из наиболее популярных современных методов обучения иностранному языку - метод проектов. Метод проектов понимается как способ организации познавательно - трудовой деятельности обучающихся с целью решения проблем, связанных с проектированием, с созданием, изготовлением реального объекта. Метод проектов - это комплексный обобщающий процесс рационального сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности, позволяющей комбинировать и соединять формальные знания с практическим опытом; это система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания в

процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов [40, 41]. Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить; находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей; прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения. Все это в полной мере реализуемо в процессе изучения иностранного языка.

По количеству участников в подготовке проекта можно выделить личностные проекты между двумя партнерами, находящимися в разных вузах, регионах, странах; парные между парами участников и групповые между группами. По продолжительности проведения проекты могут быть краткосрочными, средней продолжительности и долгосрочными.

Некоторые проекты могут быть исследовательскими. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детальной структуры совместной деятельности участников. В ролево-игровых проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники проекта принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Информационные проекты изначально направлены на сбор информации о каком-либо объекте или явлении; ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов. Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности его участников с определением функций каждого из них.

Для монопроекта выбирается наиболее сложная тема или раздел программы, например, тема, связанная со страноведческой, социальной, исторической

тематикой. Подобный проект требует тщательной структуризации по занятиям с четким обозначением не только целей и задач проекта, но и тех знаний и умений, которые студенты предположительно должны в результате приобрести. Межпредметные проекты могут затрагивать 2-3 предмета; они могут быть объемные, продолжительные, общевузовские, планирующие решить ту или иную достаточно сложную задачу.

В проектах с открытой, явной координацией координатор участвует в собственной своей функции, ненавязчиво направляя работу его участников, организуя в случае необходимости отдельные этапы проекта, деятельность отдельных его участников. В проектах со скрытой координацией координатор выступает как полноправный участник проекта. Примером такого проекта может служить известные телекоммуникационные проекты в Великобритании.

Внутренние или региональные проекты - проекты, организуемые внутри одного вуза, на занятиях по одной дисциплине, или междисциплинарные, между вузами, группами внутри одного региона, одной страны (это относится только к телекоммуникационным проектам). Участниками международных проектов являются представители разных стран. Специфика международных проектов заключается в том, что они «работают» на овладение иностранным языком и знакомство с культурой страны изучаемого языка.

Полномасштабный проект на иностранном языке включает в себя три основных этапа [40].

1 этап (ориентировочный). Студентам предлагается проблема в скрытом виде, которую надо выявить, сформулировать.

2 этап (подготовительный), обеспечивающий языковые и речевые умения учащихся: распределяются задания, осуществляется практика в использовании лексики, грамматического материала, поиск дополнительной информации из различных источников.

3 этап (содержательный). Защита и презентация проекта. Каждая группа защищает свой проект перед приглашенными людьми (жюри).

Дополнительный этап – заключительный (контрольно-оценочный). Оценка проекта - самое трудное в деятельности преподавателя, который проводит проект, поскольку оценивается не только языковое оформление проекта, но и творческий подход к его выполнению. Преподаватель может придумать несколько номинаций: «самый смелый проект», «самый изящный», «самый обоснованный» и т. д.

Следует помнить, чтобы решить проблему, которая лежит в основе проекта, студенты должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями, составляющими основу лингвокоммуникативной культуры личности. Это умение работать с текстом, анализировать информацию, делать обобщения, выводы, умение работать с разнообразным справочным материалом; умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, умение лаконично излагать свою мысль, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником. Итак, если преподаватель иностранного языка решил использовать метод проектов, он должен четко определить учебные задачи, продумать какую помощь можно оказать студентам, не предлагая готовых решений.

В подготовке к проектной деятельности, развитию иноязычных лингвокоммуникативных умений, умения говорить самостоятельно без опоры на полные записи того, что используется в высказывании помогают многочисленные коммуникативные стратегии. В ходе практической деятельности на занятиях английским языком мы использовали следующие коммуникативные стратегии: line-up; rounds; strip-story; smile; merry-go-round; kind words; contacts; reflection; listening; politeness; concessions; respect; gratitude; rally; conflict [31].

line-up – студенты стараются как можно быстрее выстроиться в ряд в соответствии с предложенным признаком;

rounds – участники «круга» произносят каждый свое слово таким образом, чтобы образуемое предложение звучало так плавно, как если бы его произносил один человек;

strip-story – каждый студент получает свою фразу и старается быстрее занять соответствующее место в «рассказе»;

smile – студенты подходят друг к другу и с обязательной улыбкой обмениваются репликами;

merry-go-round – участники образуют внешний и внутренний круг и, двигаясь по кругу, обмениваются репликами;

kind words – обучающиеся говорят любые приятные слова в адрес собеседника;

contacts – участники подходят друг к другу и начинают беседу;

reflection – участники пытаются представить, что о них думают другие школьники;

listening – студенты внимательно слушают партнера, кивая в знак согласия и выражая согласие с ним;

politeness – студенты обращаются друг к другу с вежливыми просьбами;

concessions – участники учатся уступать друг другу в споре;

respect – студенты говорят о своем уважении друг к другу и подкрепляют свои слова примерами;

gratitude – работая в парах, обучающиеся выражают друг другу благодарность за ранее оказанную услугу, помощь, поддержку и т.п.;

rally - участники учатся обращаться к аудитории, открывая «митинг»;

conflict – студенты учатся правильно реагировать на «эмоциональную фразу» партнера.

Таким образом, организация работы по применению технологий взаимодействия в формировании лингвокоммуникативной культуры студентов включает в себя: формирование умений излагать мысли, последовательно раскрывать содержание материала, использовать приемы эмоционального воздействия на слушателей. Она предполагает обогащение вокабуляра, углубление смысловых значений слов, правильность произношения. Речь студентов должна быть логически последовательной, точной, доказательной, выразительной, а речь преподавателя - служить для них образцом. Включая новую лексику в вербальную практику, преподаватели уточняют, углубляют смысл, значение слов, приучая студентов работать с толковыми, этимологическими, фразеологическими словарями,

словарями-тезаурусами, развивая их лингвистическую зоркость. Развитие монологической речи идет через обучение различным видам и жанрам изложения - повествованию, описанию, сочинению, рассуждению, через рецензирование статей, художественных и поэтических произведений и др. Диалог направлен на стимулирование активной позиции студента в учебном процессе, развитие собственно вербальных умений. Диалогизация общения отражает процесс становления культуры «диалогического типа», происходящего в современном мире.

3.3 Подготовка преподавателей к проектированию технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студента

В ходе организации исследования процесса формирования лингвокоммуникативной культуры и проектирования технологии актуальным явилось обращение к подготовке преподавателей, поскольку при реализации технологии и программ развития лингвокоммуникативной культуры, организация обучения персонала является одним из наиболее важных факторов достижения успеха.

Обучение преподавателей проектированию технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студентов проходило на базе Оренбургского государственного университета (ОГУ) и Московской государственной юридической академии (Оренбургский филиал). Программы обучения создавались как решение поля проблем, выраженных в программах развития модернизации лингвистического образования и проблем внутрисистемного характера. Работа с преподавателями осуществлялась в группах (временных творческих коллективах) на основе взаимосвязи программ деятельности объединений и групп, их поэтапного анализа и экспертизы результатов работы группы. Для проведения диагностики использовались методики конструктивных опросников, анкеты специалистов (разработка Института образования взрослых РАО, социально-педагогической

лаборатории под руководством С.Г. Вершловского); диагностические методики (кафедра педагогики РГПУ под руководством Е.С. Заир-Бек). Проведенный анализ диагностических данных дополнялся анализом социально- педагогического мониторинга, систематизированных отчетов-опросников методистов, анализом экспертиз.

Аналитические данные позволили выявить поле проблем для решения в подготовке преподавателей к проектированию технологий формирования лингвокоммуникативной культуры. На основе соотнесения этих проблемных полей была разработана общая модель подготовки преподавателей по различным направлениям. В результате анализа в программе развития были выделены основные целевые программы, непосредственно включающие в себя программы обучения педагогов формированию лингвокоммуникативной культуры. Были разработаны программы обучающих семинаров, проводилось обучение в творческих проблемных группах по различным направлениям опытно-экспериментальной работы, подготовки преподавателей к проектированию технологий в филологических предметных областях, обучающие аналитические и обобщающие конференции, спланировано включение в семинары вопросов научно-практического характера. В ходе организации экспертизы программы развития корректировались и дополнялись на основе нового этапа в постановке целей.

Процесс обучения проходил на основе этапов технологии с учетом выделения вербальных образовательных ситуаций и их реализации. Ориентационный этап включал в себя организацию коллективных обсуждений проблем. Обсуждение было организовано в трех формах, каждая из которых имела свои задачи. Целевой функцией данного этапа была ориентация в поле проблем, определение задач для решения, разработка программы - модели обучения организаторов экспериментальной работы и индивидуальных программ для других участников обучения. Первая форма: «Круглый стол» - диалог - обсуждение проблем. При проведении диалога моделировался процесс диалогического общения и проблемы для его обсуждения. На данном этапе были использованы значимые для конструирования диалога положения: диалог может быть реализован при наличии

различных смысловых позиций (диалогических отношений) по поводу определенного объекта рассмотрения; для диалога необходимо сформулированное отношение к высказыванию (модальная информация); для формирования сознания, понимания предмета изучения, обсуждения, недостаточно получения знаний, необходимо выраженное к ним отношение (диалогическое общение); в диалогических отношениях существуют две формы диалога - внутренний и внешний, для возникновения которых важно создавать определенные условия. При создании условий для внутреннего диалога конструировались ситуационные задачи следующего характера: выбор решения из альтернатив; поиск суждений об определенном факте или явлении; решение задач, не имеющих однозначного решения; выдвижение гипотез и предположений. Для создания условий для внешнего диалога конструировался: обмен мнениями, идеями, позициями; коллективная генерация идей; оппонирование предложений, доказательств, идей; полифункциональный анализ идей и гипотез. Для стимулирования внешнего диалога заранее предполагались противоречивость, возможность оценки и выражения точки зрения каждого участника. Конструирование диалогического общения предполагало открытость позиций всех участников.

Для интенсификации диалогического мышления подбирались различные суждения преподавателей, полученные в результате проводимого ранее социально-педагогического мониторинга; варианты предложений по разрешению конкретных проблем. На первом этапе диалога его участники формулировали собственные суждения по приоритетности проблем, основную сложность представляли их точная формулировка и обоснование. В результате обсуждения были выбраны ключевые проблемы. На втором этапе работа организовывалась в группе, где в соответствии со сформулированными проблемами участники отвечали на локальные вопросы по отношению к стержневым. Краткие результаты работы резюмировались при общем обсуждении. После выбора и обсуждения вопросов предлагалось определить, каким образом организуемая у них работа дает возможность участвовать в разрешении общих проблем модернизации лингвистического образования посредством формирования лингвокоммуникативной культуры студентов. Следующий момент -

обсуждение необходимых тем для общей программы обучения и их взаимосвязь с выбором ключевых проблем для решения. В результате определились содержательные блоки программы.

Вторая форма: групповая работа по обсуждению тематических разделов обучения. Целью была разработка вопросов для изучения в каждом тематическом блоке. Для организации работы распределялись темы для изучения, предлагался список смысловых, практических, организационных и личностных вопросов. В результате создавалась модель изучения каждой темы. Характер вопросов менялся в зависимости от последующего конструирования темы. Цель данного цикла - разработка детального плана обсуждения, ориентация его участников на личностную позицию в обучении, мотивировка дальнейшей активной деятельности, обучение способам коллективного принятия решения. Заключительная форма данного дидактического цикла - организация работы по определению личностных задач обучения, конструирование схем программ обучения. Программа конструировалась по проблемному принципу и включала тематические блоки, взаимосвязанные с программой развития лингвистического образования в университете, с особенностями его развития на факультетах и кафедрах. Кроме обучающих семинаров, выделенных в программах развития, преподаватели выразили потребность в дополнительном обучении отдельным темам, уточняющим основные положения концепции модернизации лингвистического образования, программ его развития.

Целевые задачи второго, конструктивно-организационного этапа были следующими: разработка индивидуальных программ обучения и их согласование; отработка умений работы с информационными источниками. Как показало исследование, наиболее продуктивными формами на данном этапе были индивидуальное консультирование участников представителями научно-методического и экспертного советов; самостоятельное заполнение информационных карт по одной из предложенных проблем; обучающие семинары по работе с источниками информации; коллективный анализ индивидуальных программ. Разработка и представление индивидуальных программ осуществлялись

в свободной форме по выбору. В индивидуальных программах методом качественного структурирования определялись и анализировались цели обучения по аспектам: предполагаемый личностный вклад в разрешение проблем развития; достижения как обязательный результат обучения; возможная творческая продуктивность и предполагаемые формы представления результатов; временные задачи обучения на определенных этапах и необходимые для их разрешения условия и формы взаимодействия с руководителями программы и научными консультантами.

На индивидуальных консультациях выявился различный уровень подготовки преподавателей к опытно-экспериментальной работе по проблемам проектирования. У преподавателей с различным стажем педагогической деятельности в высших учебных заведениях (чаще небольшим) обнаружилось неумение выделить проблемы для решения, частичное владение исследовательскими педагогическими умениями. В то же время эти преподаватели принимали участие в различных семинарах, связанных с конструированием программ, и были мотивированы на обучение проектированию технологий.

При анализе индивидуальных планов были сформированы группы, состоящие из преподавателей с различным уровнем понимания основ проектирования и владения исследовательскими умениями. Анализ индивидуальных планов включал планирование объединения деятельности преподавателей по подготовке и проведению семинаров, варианты межличностного обмена опытом при разработке программ, обмен документами по экспериментальной работе. Гибкий характер обсуждения давал возможность каждому высказывать свое мнение. В форме организованного информационного поиска были составлены варианты информационных карточек тематических проблем, которые составляли содержательную структуру обучения и рекомендации к сбору информации для организации конструирования на факультетах и кафедрах.

Следующий этап - общеобразовательный. Основными задачами было усвоение общих теоретических основ проектирования. Были проведены лекции, раскрывающие сущность проектирования, подходы к проектированию, способы

диагностики и анализа результатов формирования лингвокоммуникативной культуры студентов и экспериментальной работы преподавателей. Так как у всех участников обучения имелся базовый уровень знаний и умений, необходимый для решения проблем, возникающих при разработке и реализации программ, обучение выстраивалось в виде лекций, коллективного разбора проблемных ситуаций, лекций конструктивного характера, лекций-дискуссий. Обучение дополнялось групповым практикумом и индивидуальными консультациями по тематике проектирования.

Следующий этап состоял из серии обучающих семинаров, проводимых самими участниками в соответствии с их индивидуальными программами. При проведении семинаров обучение строилось как обмен опытом проектирования. Семинары организовывались в форме сообщений, представления материалов, с оформлением и представлением результатов работы коллективов по реализации проектов в педагогической деятельности. Программа участия каждого преподавателя в том или ином семинаре конструировалась и включалась в общую программу обучения и индивидуальные стратегии учебной деятельности. В зависимости от индивидуального стиля, личностных особенностей педагога выбирали свою стратегию участия в обучающих семинарах и способы анализа результатов обучения. Продуктивность выражалась в продуктах деятельности - комплексе диагностических методик, материалах к семинарам, проектах рабочих программах.

Завершающий этап имел целью аналитическое обобщение результатов подготовки, представление проектов технологий. Формы организации: личностный и коллективный самоанализ достижений (экспертиза и самооценка), инвентаризация решенных и нерешенных проблем в творческих группах, обсуждение процесса реализации программы развития на научно-практической конференции с представлением выступлений о разработанных и реализуемых проектах. На основе соотнесения целевых задач индивидуальных программ и личностных достижений в обучении анализировались его результаты, определялся коэффициент достижений по всем аспектам спланированных ранее целей.

Анализировалась удовлетворенность обучением, его ценностный аспект для личностного развития и повышения методологической грамотности.

В ходе подготовки к проектированию технологий формирования лингвокоммуникативной культуры преподавателей Оренбургского государственного университета дидактические циклы конструировались как последовательность семинаров по различным целевым задачам общей программы. Каждая целевая задача объединяла деятельность различных групп, помогала создать общий и личностный смысл проектирования. Семинары способствовали организации анализа, рефлексии на личностном и коллективном уровне, давали возможность уточнять цели, расширять задачи педагогической деятельности и обучения преподавателей. Консультативная помощь преподавателям оказывалась на индивидуальном и групповом уровне методическим советом, научным руководителем.

Каждый дидактический цикл был ограничен подготовкой, проведением и участием в семинаре, где достижения в обучении ориентированы на признание коллег. Тематика семинаров была взаимосвязана с решением проблем развития лингвистического образования в вузе и программ развития факультетов и кафедр. На личностном уровне концентрировалось поле проблем общего и личностно-профессионального характера, личностное продвижение в обучении получало признание через социально-педагогическую оценку достижений педагогов.

Представим конструкцию обучающих семинаров на отдельном примере: «Конструирование исследовательского диалога как средства самоопределения студентов и преподавателей».

Гипотетическое предложение: способность к диалогу является одним из основных условий самоопределения личности. Мы считаем, что разработка технологий его организации в совместной исследовательской деятельности преподавателей и студентов будет способствовать модернизации лингвистического образования в высшей школе, его ориентации на творческое самоопределение личности. Эффективность диалога будет выше, если будут разработаны способы конструирования программ на основе исследовательского диалога преподавателей и

студентов; дидактическое и психолого-педагогическое сопровождение их в исследовательской деятельности (диагностика и самодиагностика личностных достижений и личностных перспектив); учебные и творческие задания, ориентированные на диалог как основное средство исследовательского поиска; формы и способы организации тематического диалогического общения студентов между собой, студентов и преподавателей, студентов и ученых.

Объект анализа: процесс конструирования диалога в исследовательской деятельности преподавателей и студентов.

Предмет анализа: личностное самоопределение студентов в образовательном процессе.

В процессе подготовки и проведения семинара рекомендовалось проанализировать возможности исследовательского диалога в обучении для конструирования программ совершенствования лингвокоммуникативной культуры, сконструировать модели технологий.

Каждому участнику предлагается выбрать для себя направление деятельности и анализа ее результатов, например:

- определить возможности учебных программ для организации исследовательского диалога в образовательном процессе;
- разработать формы организации образовательного процесса, ориентированные на диалог как средство самоопределения студента в обучении;
- изучить возможности конструирования образования в университете с использованием результатов диагностики и самодиагностики личностных достижений студентов; создать дидактическое сопровождение студента и преподавателя в учебно-познавательном исследовательском диалоге;
- проанализировать и сконструировать технологии организации исследовательского диалога на различных ступенях образования;
- определить роль того или иного объединения в организации диалога в образовательном процессе факультета.

На занятиях и консультациях были проанализированы возможности диалога как диалога культур; диалога студента и преподавателя в совместном исследовании;

диалога студента с самим собой и значимыми другими при определении перспектив личностного роста и творческого самоопределения; диалога преподавателей друг с другом как средства обмена опытом и достижениями; диалога как части формирования лингвокоммуникативной культуры преподавателя; диалога как части формирования лингвокоммуникативной культуры студента; диалога как средства конструирования личностно-ориентированного обучения. Так строился каждый дидактический цикл. Результаты исследований заслушивались на научно-практических конференциях, анализировались и оценивались научным руководителем, что обеспечивало продвижение преподавателей. Личностная ориентация обучения позволила расширить стратегии индивидуального поиска в повышении образованности каждого в зависимости от его диалогического общения с различными контактными группами. В процессе подготовки индивидуальные программы корректировались внутри системы, на уровне других образовательных педагогических систем.

Построение процесса подготовки преподавателей к проектированию технологии формирования лингвокоммуникативной культуры на базе Московской государственной юридической академии (Оренбургский филиал) строилось несколько иным образом ввиду специфики учреждения. Общим была соотнесенность конструирования модели обучения с программой развития и реализацией общей стратегии модернизации лингвистического образования. Подготовительный период в организации целенаправленного обучения педагогов проектированию технологии заключался в индивидуальном собеседовании, посещении и обсуждении занятий, анализе материалов, подготовленных в качестве планирования организации учебно-воспитательного процесса (программ, сценариев занятий, методического инструментария и т.д.). В ходе подготовительного этапа уточнялись замыслы общего проекта развития вуза и индивидуальные замыслы каждого педагога.

Для повышения мотивации к обучению проектированию первый дидактический цикл (ориентационный) был выстроен как ознакомление с достижениями опытных преподавателей и обсуждение возможности включения в

совместное решение проблем, определение концепции и программы развития. Вместе с руководителем была разработана конструкция первого дидактического цикла подготовки (обучения). В него вошли занятия по ознакомлению с документами для программы развития, обсуждение роли преподавателя в ее реализации, определение локальных целей обучения и проектирования для каждого педагога. Заключительным моментом цикла было проведение «Дня открытого диалога» с посещением занятий мастеров проектной педагогики и «круглого стола» по обсуждению сотрудничества в совместной деятельности. Было решено выстроить обучение как продвижение по «лестнице признания педагогического достижения - успеха». Для решения задач развития педагогический коллектив выбрал участие в двух целевых программах: «Лингвистическая образовательная программа как способ индивидуализации обучения», «Способы индивидуализации обучения». Вокруг этих проблем объединялись проекты педагогов.

Следующий этап ознакомительного характера организовывался как «цепочка продвижения к успеху», где молодые преподаватели в сопровождении опытного педагога овладевали опытом анализа учебного процесса, диагностики затруднений вербальной деятельности студентов, планирования деятельности студенческого коллектива, разработки учебных технологий. В процессе сотрудничества педагоги определялись в творческих планах и намечали общие контуры своих индивидуальных программ подготовки к проектированию. Индивидуальные программы были оформлены в виде личностного вопросника, ответы на который педагоги намеревались получить в ходе обучения. Эти вопросники стали ориентирами в конструировании последующих дидактических циклов. Общий тезис обучения - «Понимание живой речи всегда диалогично».

Структурирование вопросов-ответов позволило определить цели и содержание обучения, на основе их соотнесения разработаны формы его организации. В конце каждого цикла проводился аналитический диалог участников обучения и анализ продуктов проектной деятельности. Планировалось наблюдение за проектами молодых педагогов. Опытные педагоги представляли свои проекты на конкурсы, в дальнейшем к представлению проектов включались молодые преподаватели.

Следующий этап конструировался по ходу разработки программы развития, в результате получили конкретизацию проблемы целевых программ в исследовании педагогов, общая тематика исследовательской деятельности: «Конструирование и анализ программ, способствующих развитию дифференциации и индивидуализации лингвистического образования». Была разработана программа развития, целевые стратегические направления ее реализации и в соответствии с ними скорректирована модель обучения педагогов в вопросно-целевой форме. Вопросники корректировались и изменялись по ходу завершения каждого цикла. Индивидуальное планирование обучения стало соотноситься с программой исследовательской деятельности педагогов, которая оформлялась в личностном документе: задачи, ожидаемые результаты, формы анализа и представления, экспертиза, рекомендации. На основе реализации данных программ конструировались вопросы к каждому дидактическому циклу.

Методология проектирования при обучении в группах, индивидуальных консультациях раскрывалась целостно в отношении объекта проектирования, вопросы из индивидуальных программ структурировались на каждый дидактический цикл в зависимости от их направленности на объект. В ходе каждого цикла дополнялась общая информационная карта проектных разработок педагогов: сценариев занятий, конкурсов, авторских программ, других педагогических проектов. В качестве аналитических, ключевых этапов обучения и проектной деятельности, преподавателями были организованы семинары: «Диалог культур в содержании обучения иностранному языку на современном этапе» и «Формирование лингвокоммуникативной культуры студента на базе компьютерных телекоммуникаций». Этап организованного обучения завершился конференцией с экспозицией проектов.

Участие преподавателей в проектировании технологии убедило в том, что педагог, формирующий лингвокоммуникативную культуру студентов, обязан учить их правильности вербальных высказываний в соответствии с нормами, вырабатывать умение точно выбирать и использовать языковые средства, эмоционально-экспрессивные формы, необходимые для каждой конкретной

ситуации общения. Чтобы полноценно общаться, преподаватель должен сам ориентироваться в условиях общения: правильно определять его содержание, находить адекватные средства для передачи, обеспечивать обратную связь. Общение неэффективно, если нарушено какое-то его звено. Оценка успешности и эффективности должна происходить на основе сопоставления реального общения и существующего в данной культуре идеального вербального образца. Педагогический вербальный идеал обладает спецификой, обусловленной особенностями педагогического вербального общения - использования речи как средства получения знаний и развития языковой личности, формирования лингвокоммуникативной культуры.

Работа временных творческих коллективов показала, что специфика лингвокоммуникативной культуры зависит от функциональной потребности. Наиболее полно это понятие раскрывается применительно к специальным дисциплинам: к практикуму устной и письменной речи, к истории зарубежной литературы, лингвострановедению, стилистике и др. От умения преподавателя использовать средства словесной образности, нарисовать при помощи слова эпоху, представить яркие и запоминающиеся биографии и судьбы деятелей мировой истории и культуры, пересказать в качестве образной иллюстрации эпизод из выдающегося художественного произведения, выразительно прочесть поэтический отрывок или вступить в обоснованную и доказательную полемику зависит образовательный и воспитательный эффект занятия. Когда студенты слушают увлеченную, эмоциональную речь преподавателя, она не может оставить их безучастными и способствует формированию лингвокоммуникативной культуры - средства развития сильной творческой языковой личности.

Поскольку в речи выражены важнейшие психолого-познавательные процессы и состояния студентов, естественным должно быть стремление преподавателя опираться в учебном процессе на вербальное развитие студентов, используя их потенциальные возможности в целях совершенствования образования, воспитания, формирования лингвокоммуникативной культуры и развития языковой личности. Основное условие состоит в наполнении образовательного процесса разносторонней

деятельностью, способной обеспечивать социальную детерминацию развития студентов и реализацию индивидуальных потенциалов каждого.

Включение студентов в деятельность на занятии должно предусматривать взаимодействие с ее фундаментальными видами (трудом, познанием, общением), обеспечивающими их жизнедеятельность, подготовку к будущей профессиональной деятельности. Труд, познание и общение являются той основой, на которой формируются личностные образования студента - активность, самостоятельность, интерес к миру, к людям. Все виды деятельности, способствуя выявлению потенциалов студентов, удовлетворению их запросов, всесторонне и гармонически развивают их индивидуальность. Постичь студента, мотивы его действий, понимание им поставленных задач, владение нужными способами и умениями для их выполнения - результат деятельности преподавателя.

Анализ процесса подготовки преподавателей к проектированию технологий формирования лингвокоммуникативной культуры в рамках модернизации лингвистического образования позволил выявить ее характерные особенности:

1. Подготовку управленческого персонала педагогов целесообразно начинать с анализа проблем, определяющих развитие системы. Поле проблем в управлении развитием системы является пространством выбора целевых задач обучения, что позволяет выстроить пересечение целей, их коррекцию, конструировать цели и задачи подготовки на личностном уровне.

2. В организации подготовки взаимосвязанными ориентирами для постановки личностных целей выступают программы развития, которые влияют и на конструирование индивидуальных программ обучения. Конструирование индивидуальных программ возможно только в свободной форме. Программа задает направление и регуляцию учения, формы взаимодействия с его организаторами и преподавателями, консультантами. Программа является эвристическим предписанием организационной конструкции самоуправления и позволяет в обучении расширить его функции и учебную поддержку личностных достижений каждого из руководителей, позволяет реализовать авторские устремления, индивидуальную стратегию образования в области методологии проектирования.

3. В подготовке к проектированию руководителей целесообразно организовывать рефлексивные этапы, связанные с ценностным выбором решений при разработке программ, что транслируется на развитие образовательной системы.

4. Эффективность подготовки к проектированию зависит от точек взаимодействия разных деятельностей: учение - педагогическая профессиональная деятельность; взаимообучение - сотрудничество в практике; самообразование - консультативная поддержка; обучение - самореализация и признание достижений; учение - рефлексивный диалог ценностного характера; учение - продуктивная проектная деятельность - представление, презентация, экспертиза результатов. Взаимопереход различных деятельностей, объединенных метадеятельностью - проектированием развития, позволяет соединить личностный и социокультурный компоненты обучения, преодолеть противоречивость взаимопереходов социальной нормированности и субъективного личностного творческого самовыражения педагогов.

5. Проектирование технологий формирования лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе вуза базируется на усложнении вербальной и текстовой деятельности, различных вариантов вербального общения преподавателя и студентов; на отношении преподавателя к студенту как к субъекту деятельности; на формировании субъектно-субъектных отношений в процессе совместной деятельности.

Экспериментальная деятельность в целом показала, что лингвокоммуникативная культура влияет на успешность студентов, на развитие их общей культуры. Высокий уровень лингвокоммуникативной культуры обуславливает высокий уровень познания и общения. Ее формирование способствует становлению субъектной позиции студента в познавательной деятельности и в образовательном процессе, содействует положительному отношению и гуманистическому общению.

Заключение

Лингвокоммуникативная культура представляет собой базовое интегративное личностное образование, позволяющее реализовать основные функции высшего образования, способствующее развитию языковой личности, ее вхождению в мировое профессиональное сообщество. Лингвокоммуникативная культура понимается как совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, процесс сознательного отбора и использования тех вербальных средств, которые помогают осуществлять вербальное воздействие, являются необходимыми для конкретного случая вербального общения, обеспечивают познание и общение, способствуют выражению отношений, участвующих в становлении студента как ее субъекта и определяющих позицию участников; в более широком смысле - это форма жизнедеятельности человека, проникающая в его образ жизни, поведение, в любую деятельность.

Особая значимость лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе состоит в том, что она органично входит в деятельность студентов и преподавателей. Жизнедеятельность студента, его образ жизни, поведение немислимы вне лингвокоммуникативной культуры.

Актуализация понятия лингвокоммуникативной культуры в педагогике дает возможность проследить ее общепедагогические основы, обеспечивающие познание и общение, влияние на становление субъектной позиции студента. Выявление педагогической сущности лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе (свойства, структурные компоненты, особенности проявления в познании, в общении, в становлении субъектной позиции) связано с концептуальными идеями. Основная идея заключена в реализации принципа гармонизирующего диалога: диалог выдвигается на первый план в эвристической (направленной на обретение знания) и смысловой, гармонизирующей сути. Его весьма сложная, но вместе с тем определенная, эксплицитная структура предназначена специально для совместного пути преподавателя и студента к знанию, наполнена максимальной эмоциональной

движущей силой в стремлении к обретению смысла. Категория гармонии и категория диалога неразрывно связаны друг с другом и определяют пути развития сильной творческой языковой личности, занимая особое место в лингвокоммуникативной культуре. Гармонизирующий диалог отражает предпочтение субъект-субъектной диалогической модели познания и общения модели субъект-объектной, монологической.

Правильное использование вербальной и текстовой деятельности, монолога и диалога способствует становлению субъектной позиции студента, развитию познавательного аспекта общения, языковой личности, формированию языковой картины мира, лингвокоммуникативной и общей культуры. Теоретические идеи конструирования лингвокоммуникативной культуры доказывают, что она является важным фактором обогащения образовательного процесса. Она содействует познавательной деятельности, формируя культуру общения, влияет на отношения, создает тонус уверенности.

Педагогическая сущность формирования лингвокоммуникативной культуры студентов состоит в ценностно-смысловом восприятии речи других, адекватном выражении своих знаний, суждений, оценок и направленном воздействии при помощи логических и экспрессивных сторон вербальной деятельности. Вербальная деятельность способствует формированию субъектной позиции студента в познавательной деятельности, содействует становлению его положительного отношения к учению и гуманистическому общению. В экспериментальных условиях этому способствовало конструирование лингвокоммуникативной культуры с учетом специфики воздействующей функции: преобразующий характер речи, ее воздействие не только на окружающих, но и на самого себя.

Процесс формирования лингвокоммуникативной культуры, имеет содержательные и процессуально-технологические характеристики. В основе содержания этого образования лежит особый вид опыта с ориентировкой в лингвокультурное пространство, в другие виды пространств на базе лингвокоммуникативного ядра. Процессуально-технологический аспект, обеспечивающий усвоение данного вида опыта, представляет собой систему

развивающихся вербальных образовательных ситуаций. Активизация формирования лингвокоммуникативной культуры состоит, прежде всего, в актуализации содержания предметного материала за счет включения информации, соответствующей направленности познавательных интересов студентов, в определении вербальных умений, необходимых им для успешной вербальной деятельности, в формировании этих умений в активной вербальной практике.

Организация работы по применению технологий взаимодействия в формировании лингвокоммуникативной культуры студентов включает в себя: формирование умений излагать мысли, последовательно раскрывать содержание материала, использовать приемы эмоционального воздействия на слушателей; обогащение вокабуляра; углубление смысловых значений слов; правильность произношения. Речь студентов должна быть логически последовательной, точной, доказательной, выразительной, а речь преподавателя - служить для них образцом. Включая новую лексику в вербальную практику, преподаватели уточняют, углубляют смысл, значение слов, приучая студентов работать с толковыми, этимологическими, фразеологическими словарями, словарями-тезаурусами, развивая их лингвистическую зоркость. Развитие монологической речи идет через обучение различным видам и жанрам изложения - повествованию, описанию, сочинению, рассуждению, через рецензирование статей, художественных и поэтических произведений и др. Диалог направлен на стимулирование активной позиции студента в учебном процессе, развитие собственно вербальных умений. Диалогизации общения отражает процесс становления культуры «диалогического типа», происходящего в современном мире.

Процесс формирования лингвокоммуникативной культуры строится на основе усложнения вербальной деятельности, ее структурных компонентов, различных вариантов вербального общения преподавателя и студентов, а также на основе отношения к студенту как к субъекту деятельности.

Педагогическими условиями, способствующими формированию лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе являются:

- определение ценностно-смыслового единства всех ее функций;

- ее обоснованное конструирование в образовательном процессе каждым преподавателем в зависимости от предметного содержания учебного материала на основе;
- создание целенаправленных ситуаций для максимального проявления всех возможностей лингвокоммуникативной культуры;
- использование разнообразных сторон вербальной деятельности в процессе познания студентов;
- обеспечение эффекта общения и единства деятельности преподавателя и студентов;
- усложнение требований, предъявляемых преподавателем к лингвокоммуникативной культуре (своей и студентов);
- создание эмоционально-благоприятной атмосферы;
- использование влияния вербальной деятельности на становление субъектной позиции студента.

Формирование лингвокоммуникативной культуры - обязательная, неотъемлемая часть учебного процесса в вузе. Проектирование технологий ее формирования требует учета особенностей данного процесса, знания педагогических функций, обоснованного конструирования каждым преподавателем системы вербальных ситуаций в образовательном процессе.

Вербальная деятельность - стержень познания и общения. Ей соответствуют характеристики монолога, диалога, текстовой деятельности, которые связаны с воздействующей функцией: это обучение различным видам связного рассказа, выполнение логических операций, овладение приемами описания и повествования, умение размышлять вслух, убеждать, задавать вопросы, защищать свои суждения, взгляды, выражать свое отношение к происходящему, продуцировать текст.

В вербальной деятельности студенту предоставляется возможность выступать субъектом учебной деятельности, поскольку она помогает не только открывать мир для себя, но и открывать себя в нем. Вследствие разных позиций, занимаемых преподавателем и студентом на занятии, способы их влияния были тоже различны и зависели от целей взаимодействующих сторон и от ожидаемых результатов их

вербального поведения. Тесная связь и зависимость характера вербального отношения преподавателя и студентов дает возможность синхронному протеканию деятельности и вместе с тем дополнению и обогащению деятельности друг друга, без утраты своеобразия решений каждого. Преподаватель опирается на вербальную активность студентов и их самостоятельность, всецело полагается на их творческие возможности, его работа осуществляется только при их участии, понимании и принятии сути его идей. Результат выражает как вербальную деятельность студентов, так и результат их совместной деятельности с преподавателем. Это соотношение способствует становлению субъектной позиции студента: от деятельного исполнителя, воспринимающего информацию, через активное оперирование вербальной деятельностью совместно с преподавателем к полной самостоятельности в вербальном выражении.

Мы полагаем, что реализация предложенной концепции формирования лингвокоммуникативной культуры студентов поможет развитию языковой личности на предметной основе обучения, оказывая влияние на взаимодействие преподавателя и студентов в познании и общении, что безусловно необходимо высшей школе в современный период кризиса общества.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностный аспект проблемы общения / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы общения в психологии. – Москва: Наука, 1981. – С. 218-241.
2. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии / Б.Г. Ананьев. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 209 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1 / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 552 с.
4. Алексеев, Н.И. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.И. Алексеев. – Тюмень.: ТюмГУ, 1996. – 216 с.
5. Аксенова, Г.И. Субъектно-деятельностный подход к профессиональному образованию курсантов / Г. И. Аксенова // Прикладная юридическая психология №1. - 2008. - С. 26-33.
6. Атутов, П.Р. Технология и современное образование / П.Р. Атутов // Педагогика. – 1996. – № 2.
7. Байбородова, Л.В. Педагогические технологии (вебинар) [Электронный ресурс] //режим доступа: [http:// www. neo-didactica.ru/upload/files/](http://www.neo-didactica.ru/upload/files/) - 06.09.2013.
8. Басовская, Н.И. Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарное технологии: научно-методические материалы / Н.И. Басовская [и др.]. – Санкт-Петербург: Книжный дом, 2007. – 524 с.
9. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Москва.,1979. -
10. Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов, Кулюткин Ю.Н. Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2002. – 400с.
11. Белая, Г.В. Теоретические основы университетского менеджмента: монография / Г.В. Белая. – Москва.: Изд-во МПГУ, 2001. – 304 с.

12. Белошицкий, А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. - 2006. - №5. – С. 60-67
13. Берберян, А.С. Гуманистические технологии формирования механизма самоорганизации и самореализации в системе высшего образования / А.С. Берберян // Вектор науки ТГУ. - 2011. - № 2 (5). – С. 46-49.
14. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – Москва.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
15. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - Москва: Педагогика, 2000.- 195 с.
16. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - Москва., 2008. - 336 с.
17. Беспалько, В.П. Параметры и критерии диагностической цели / В.П. Беспалько // Школьные технологии. 2006. № 1. – С. 118-128.
18. Бикмурзин, К.Ш. Формирование лингвокоммуникативной компетентности студента в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.Ш. Бикмурзин. - Оренбург: Экспресс-печать, 2007. - 24 с.
19. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11 - 15.
20. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 2007. - № 4. – С. 11-17.
21. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. – Санкт-Петербург.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
22. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Н.В. Бордовская. - 2-е издание, стереотипное. Москва.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

23. Борискина, Б.И. Организация дополнительного развития студентов в негосударственном вузе / Б.И. Борискина. – Барнаул: Издательство АЦНТИ, 2007. – 139 с.
24. Борытко Н.М. Теория обучения: учебник для ст-тов пед.вузов/ Н.М. Борытко.-Волгоград:Изд-во ВГИПК РО, 2006.- 72с
25. Борытко, Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография / Н.М. Борытко, О.М. Мацкайлова. - Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. - 132 с.
26. Борытко, Н.М. Воспитание субъектности студента как основа гуманитаризации профессионального образования / Н.М. Борытко,О.А. Мацкайлова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2009.- № 4 (38) С. 37 -42.
27. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. - Москва.: ИП РАН. - 1996. - 109 с.
28. Буюева, Л.П. Культура и образование. Проблемы взаимодействия: материалы «круглого стола». Культура, культурологи, образование / Л.П.Буюева // Вопр. философии. - 2007. - №2. - С. 12 -18.
29. Валеев, А.А. Технология формирования иноязычной деятельности студентов ВУЗА / А.А. Валеев // Вестник ТГГПУ. - 2010. - № 2 (20) – С. 216 - 221.
30. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. - №5.- С. 32 – 37.
31. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы построения новых моделей обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 2. – С. 3 – 6.
32. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва.: Русский язык, 1990. – 246 с.

33. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. - Москва.: Индрик, 2005. — 1040 с.
34. Витвицкая, Л.А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: Л.А. Витвицкая. – Москва: «Дом педагогики», 2009. – 283 с.
35. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Речь, 2011. – 171 с.
36. Гаязов, А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А.С. Гаязов. – Москва.: Наука, 2003. – 255 с.
37. Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Л.К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 46 с.
38. Головятенко, Т.А. [Субъектно-деятельностные образовательные технологии как средство обновления высшей педагогической школы/](#) Т.А. Головятенко // [Актуальные проблемы психологического знания.](#) -2009. - № 3. - С. 36-42.
39. Горшкова, В.В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / В.В. Горшкова. – Санкт-Петербург, 1993. - 37 с.
40. Горшкова, В.В. Диалог в образовании человека / В.В. Горшкова. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУП, 2009.- 192 с.
41. Горшкова В.В. Диалог как технология социальной работы: учебное пособие. - Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010. - 172 с.
42. [Государственная программа](#) Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., утвержденная [распоряжением](#) Правительства РФ от 15 мая 2013 г. N 792 [электронный ресурс]: // режим доступа: <http://base.garant.ru/70379634/>
43. Губарева, Т.О. Формирование коммуникативной компетентности учащихся гимназии автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.О. Губарева – Оренбург, 2007. – 23 с.

44. Гуревич, А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А.М. Гуревич. – Санкт-Петербург, 2004. – 144 с.
45. Гусинский, Н.Э. Введение в философию образования / Н.Э. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – Москва.: Логос, 2003. – 248 с.
46. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В.К.Дьяченко. - Москва.: Просвещение, 2006.-192 с.
47. Ежова, Т.В. Культурологические основы современной парадигмы образования / Т.В. Ежова, К. Ш. Бикмурзин // Вестн. Оренб. гос. пед. ун-та. - Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2007. - № 1 (47). - С. 64-69.
48. Ежова, Т.В. Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателя как педагогическое условие построения гуманитарного педагогического дискурса / Т.В. Ежова // Инновации в образовании. - 2008. - № 11. - С. 16-25.
49. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя – Москва: МПСИ: Флинта, 1998. – 336 с. С.12
50. Ефремова, Т.Ф. Современный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремовой. 2010. - электронный ресурс режим доступа <http://www.efremova.info/>
51. Желвис, В.И. Эмотивный аспект речи / В.И. Желвис. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия. – Ярославль, 1990. – 107 с.
52. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. - Москва: Гардарики, 2003. - 223 с.
53. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
54. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Alma mater. Вестн. Высш. шк. – 2004. – № 9. – С. 21-25.
55. Заир-Бек, Е.С. Стратегии самоуправляемого обучения в высшем образовании / Е.С. Заир-Бек // Вестник Балтийской педагогической академии. –

Санкт-Петербург, 2010. – С. 6 – 10. (Электронный ресурс) [режим доступа] www.baltacademy.ru/download/Vyp.95-2010

56. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – Москва: Логос, 2000. – 384 с.

57. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва: Московский психолого – социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001, - 432 с.

58. Зимняя, И.А. Коммуникативная культура студента (к проблеме формирования) / И.А. Зимняя, И.А. Мазаева. – Москва: Ижевск: Удм. ун-т, 2002. – 42 с.

59. Иванова, С.Г. Развитие коммуникативной компетентности студентов университета в деловом общении: монография / С.Г. Иванова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург:ИПК ГОУ ОГУ, 2010. – 189 с.

60. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров – Москва: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

61. Иоффе, А.Н. Активная методика – залог успеха / А.Н. Иоффе, А.Б. Гутников // Гражданское образование – путь к демократическому обществу: материалы международной конференции – Санкт-Петербург: Изд-во РГПЦ им. А.И. Герцена, 1999. – С. 144-149.

62. Каган, М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – Москва: 2002. – 319 с.

63. Каган, М.С. Философия культуры / М.С.Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 2006.- 416с.

64. Каган, М.С. Философская теория ценностей /М.С.Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 2007.- 205 с.

65. Кан – Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан – Калик. – Москва.: 1994. – 190 с.

66. Карпов, Л.В. Общая психология: Учебник / Л.В. Карпов. – Москва: Гардарики, 2005. – 232 с.

67. Каргапольцева, Н.А. Социализация личности и ценности современного образования / Н.А. Каргапольцева // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург. №2. 2011. – С. 174 – 181.

68. Кашина, Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка. / Е.Г. Кашина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003, 296 с.

69. Кашлев, С.С. Технология развития субъектности педагога в профессиональном образовании / С.С. Кашлев // Педагогическое образование и наука. - 2005. - № 4. - С. 21 - 26.

70. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография /А.В.Кирьякова. - Оренбург: Юж. Урал, 2006. - 190 с.

71. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: Монография / А.В. Кирьякова. - Москва.: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с.

72. Кирьякова, А.В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А.В. Кирьякова, Т.А.Ольховая // Высшее образование в России. - № 5.- 2010.- С. 124-128.

73. Кирьякова, А.В. Ценностные ориентиры университетского образования / А.В.Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург. №2. 2011. – С. 27 – 33.

74. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998 – 180с.

75. Кларин, М.В. Технология учебного процесса / М.В. Кларин // Современная дидактика: теория – практике; под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – Москва, 1999. – С. 14-79.

76. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин. - Москва: Арена, 2005. - 222 с.

77. Климова, Т.Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие /Т.Е.Климова - Магнитогорск: МаГУ, 2007.- 124 с.

78. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия / Е.В. Ключев. – Москва : Рипол классик, 2002. – 459 с.
79. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, - Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
80. Колеченко, И.К. Энциклопедия педагогических технологий / И.К. Колеченко. – Санкт-Петербург, 2002. – 368 с.
81. Коняхин, А. Тренинг интеллектуальных способностей: задачи и упражнения / А. Коняхин. – Санкт-Петербург, 2007. – 128 с.
82. Косов, Б.Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.- метод, пособие для высш. учеб. завед. / Б.Б.Косов// - Москва: Академич. проект, 2007. - 240 с.
83. Краевский, В.В. Педагогика как наука и как учебный предмет / В.В. Краевский // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2003. – № 1. – С. 5-11.
84. Крутова, Н.В. Невербальное общение учителя / Н.В. Крутова // Школьные технологии. – 2002. - № 6. – С. 199-201.
85. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста/ Н.Б.Крылова. - Москва: Высшая школа,2007. - 141 с.
86. Ксенофонтова, А.Н. Технологии взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов: монография / А.Н. Ксенофонтова. – Саратов, 2007. – 164 с.
87. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности: монография. /А.Н. Ксенофонтова.- Москва: Аспект Пресс, 2010. – 166 с.
88. Ксенофонтова, А.Н. Технологии психологического сопровождения личностного развития студентов /А.Н. Ксенофонтова // Тр. Оренбург. ин-та (фил)МГЮА. - Оренбург, 2010. №11. – С. 555-558.
89. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н.Куницына. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.- 544 с.

90. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / М.М. Левина. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
91. Леонтьев, А.А. Лекция как общение / А.А. Леонтьев. – Москва: Знание, 1981. – 39 с.
92. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – Москва: Знание, 1979. – 48 с.
93. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А.А. Леонтьев. - Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 536 с.
94. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2002. – 288 с.
95. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Едиториал УРСС, 2003. – 213 с.
96. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Знание, 1980. – 96 с.
97. Лингвистический энциклопедический словарь / ред.В.Н. Ярцева – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
98. Лиферов, А.П. Интеграция мирового образования - реальность третьего тысячелетия/ А.П.Лиферов. - Москва: Славянская школа, 2007. - 217 с.
99. Лихачев, Б.Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачёв. - Самара: Изд-во СИУ, 2008. - 200 с.
100. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность. /А.Г.Маслоу. Пер. с англ – Санкт-Петербург: Евразия, 2009. - 478с.
101. Маркарян, Э.С. Системное исследование человеческой деятельности / Э.С. Маркарян // Вопросы философии. – 1992. - № 10. – С. 84-109.
102. Меняев, А. Конфликты в обучении и воспитании / А. Меняев // Прикладная психология и психоанализ. – 2000. - № 3.
103. Меркулова, С. К. К проблеме оценки компетентности / С. К. Меркулова // Высш. Образование в России. 2008. №2. – С. 163-165.

104. Михельсон, Л. Тест коммуникативных умений / Л. Михельсон; пери и адаптация Ю.З. Гильбуха [Электронный ресурс] / <http://cpd2020.pisem.net/TEST/TKU.htm>.
105. Моль, А. Социодинамика культуры: пер. с фр. / А. Моль. - Москва, Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.
106. Морева, Н.А. Современная технология учебного занятия / Н.А. Морева. – Москва: Просвещение, 2007. – 158 с.
107. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – Москва: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
108. Мухина, С.А. Современные инновационные технологии обучения / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Москва, 2008. – 360 с.
109. Мясищев, В.Н. Психология отношения / В.Н. Мясищев. / под ред. А.А. Бодалева- Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2005. -356 с.
110. Назаров, Н.В. Ценностный потенциал интерактивного взаимодействия студентов / Н.В. Назаров // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург. №2. 2011. – С. 243 – 248.
111. Насретдинова, Р.Р. Развитие аксиологических ориентаций студентов педагогического вуза : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р.Р. Насретдинова. – Оренбург, 1996. – 186 с.
112. Насретдинова, Р.Р. Информационно-коммуникационные технологии в обучении английскому языку / Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. - № 3-4 (56). - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – С. 107-112.
113. Немирович, О.В. Субъектно - деятельностные технологии образовательные технологии формирования иноязычной профессиональной компетентности / О.В. Немирович // [Сибирский педагогический журнал](#). 2009.- № [11](#). - С. 191-200.

114. Новый французско-русский словарь под редакцией Гака, Ганшиной / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – 9-е изд., испр. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2004. – XVIII, 1196, [2] с.
115. Образцов, П.И. Технология обучения как более высокая стадия развития методики [электронный ресурс] // режим доступа: <http://www.otsu.ru/personal/obraztsov/texts/11.htm>.
116. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.О. Шведова; Рос. Академия наук, Ин-т рус. языка. – Москва: Азбуковник, 2009. – 1104 с.
117. Олешков, М.Ю. Вербальная агрессия учителя в процессе педагогического общения / М.Ю. Олешков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. - № 2. – С. 43 - 50.
118. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета: автореф. дис. ... док. пед. наук / Т.А. Ольховая. – Оренбург, 2007. – 45 с
119. Ольховая, Т.А. [Реализация субъектно-ориентированных ситуаций в образовательном процессе университета](#) / Т.А. Ольховая, Мазова С.В. // [Педагогический журнал Башкортостана](#). - 2010. - № 4-2. - С. 274-291
120. Опросник межличностных отношений (ОМО) [Электронный ресурс] // режим доступа: <http://www.my-love.ru/articies/tests/omo/html.-30.02.2010>
121. Осиянова, А.В. Лингвокоммуникативный портфолио студента / А.В. Осиянова. – Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 28 с.
122. Осиянова, А.В. Роль текстовой деятельности в формировании лингвокоммуникативной культуры студента / А.В. Осиянова, Темкина В.Л. // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012, № 7 (31). – С. 11-29.
123. Осиянова, А.В. Проблемная лекция как аксиологическая технология в компетентностно ориентированном образовании: методическое пособие / О.М. Осиянова, А.В. Кирьякова, О.М. Осиянова. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. – 118 с.

124. Осиянова, А.В. Проектирование технологии формирования лингвокоммуникативной культуры студента: теоретико-методологические аспекты / А.В. Осиянова // Вестник ОГУ № 2, 2013 – С. 191-197.

125. Осиянова, А.В. Субъектно-ориентированная технология формирования лингвокоммуникативной культуры студента / А.В. Осиянова. – Оренбург: ООО «Агентство Пресса», 2013. – 184 с.

126. Осиянова, А.В. Принципы формирования лингвокоммуникативной культуры студента / А.В. Осиянова // Материалы за 9-а международна конференция, «Новината за преднали наука», Том 17, 2013. – С. 60-64.

127. Основные направления работы методической школы по формированию опыта интерактивного взаимодействия в университетском образовании: программа развития на период с 2013-2015 год / под. ред. О.М. Осияновой. – Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 41 с.

128. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

129. Панфилова, А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учеб пособие / А.П. Панфилова. – Санкт-Петербург, 2003. – 536 с.

130. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / под ред. С.А. Смирнова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

131. Петровская, Л.А. Компетентность в общении /Л.С. Петровская. - Москва: Изд-во МГУ, 2006. -146с.

132. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов / под. ред. Е.С. Полат. – Москва: Издат. Центр Академия, 2000. – 272 с.

133. Полат, Е.С. Интернет в гуманитарном образовании: учебное пособие для вузов / под. ред. Е.С. Полат. – Москва: Владос, 2001. – 192 с.

134. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
135. Психологический практикум – методики, тесты, опросники [Электронный ресурс] // <http://psylist.net/praktikum>
136. Рогов, Е.И. Психология общения /Е.И. Рогов. - Москва: ВЛАДОС, 2007.- 336 с.
137. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджер. – Москва: Смысл, 302 с.
138. Рубинштейн, С.Л. Отношение как психологическая категория / С.Л. Рубинштейн. - Москва, 1995. - 628 с.
139. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. – 720 с.
140. Рындак, В.Г. Методологические основы образования: учеб. пособие к спецкурсу / В.Г. Рындак. – Оренбург, 2000. – 192 с.
141. Рындак, В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала личности (теория взаимодействия). Монография / В.Г. Рындак. - Москва: Пед. вестник, 2007. - 224 с.
142. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. / Г.К. Селевко. – Москва: Бонфи, 2008.-256 с.
143. Селевко, Г.К. проблемное обучение / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С.61 – 65.
144. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование / В.В.Сериков // Педагогика. - 2007. - №5. - С. 16 – 21.
145. Сидоренко, Е.В. «Методы математической обработки в психологии». Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2007. – 220 с.
146. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. - Москва: Педагогика, 2007. – 95 с.

147. Слостенин, В.А., Педагогика: индивидуальная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - Москва: Магистр, 2007. - 224 с.
148. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. — М.: – ЭКСМО-Пресс, 2006. – 1308 с.
149. Смолкин, Л.М. Методы активного обучения: научно-метод. пособие /Л.М. Смолкин. - Москва: Высш. шк.,2008.- 176 с.
150. Соколова, В.В. Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования: автореф. дис. д-ра пед. наук / В.В. Соколова. – Чебоксары, 1999. – 41 с.
151. Соколова, В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. – Москва: Просвещение, 1995. – 192 с.
152. Солодовникова Е.Н., Пучков Н.П. К вопросу повышения достоверности результатов педагогических экспериментов / Е.Н. Солодовникова, Н.П. Пучков// Вестник ТГТУ. 2011. Том 17. № 4. С.1099- 1110.
153. Сороковых, Г.В. Сущностная характеристика субъектно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке специалистов в вузе / Г.В. Сороковых // Вестник Томского гос. ун-та. – 2006. – № 291. – С. 276-278.
154. Сысоев, П.В. Разработка авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку/ П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев// Иностранные языки в школе. – 2009. - №2. – С. 8-16.
155. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. - Москва: Изд-во МГУ, 1984. – 325 с.
156. Темкина, В.Л. автореф. дис. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов университета. Оренбург . - 2004
157. Темкина, В.Л. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов университета: монография / А.В. Кирьякова, В.Л. Темкина и др. – М.:Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008.- 578 с.

158. Темкина, В.Л. Лингвокоммуникативная культура студента: технология формирования: монография / В.Л. Темкина, А.В. Осиянова Lap: Lambert Academic Publishing, 2012. – 235 с.

159. Тихомирова, Е.И. Личностное развитие человека в пространстве современного образования / Е.И. Тихомирова // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург. №2. 2011. – С. 355-360.

160. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. - 3-е издание, переработанное. - Москва: Флинта: Наука, 2003. - 320 с.

161. Томин, В.В. Технология взаимодействия как фактор развития речевой деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Томин. - Оренбург, 2006. - 22 с.

162. Тряпицына, А.П. Инновационные процессы в образовании/ А.П. Тряпицына // Инновационные процессы в образовании. II. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. ст. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. - С. 3 - 27.

163. Тучкова, Е.Ю. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов средствами ситуаций общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Тучкова. – Оренбург, 2011. – 24 с.

164. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) [Электронный ресурс] режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>

165. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 224 с.

166. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский и др.- Москва, 2009. – 576 с.

167. Харламов, И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания/ И.Ф. Харламов // Педагогика. - 2007. - № 3. - С. 52 - 59.

168. Харченкова Л.И. Диалог культур /Л. И. Харченкова. – Санкт-Петербург.: Пегас, 2007. - 86 с.

169. Хуторской, А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Хуторской, В.В. Краевский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007.- 352 с.
170. Хуторской, А.В. 55 методов творческого обучения: методическое пособие / А.В. Хуторской. – Москва.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012.- 42 с.
171. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие/ А.В. Хуторской. – Москва: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012.- 73 с.
172. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
173. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1991.
174. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение. – 1986. 144 с.
175. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика. 1988. – 205 с. С. 30 – 31
176. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – Москва, 2002.
177. Юдин, В.В. Педагогические технологии: учеб. пособие./ В.В. Юдин. - Ярославль: Сток, 2007.- 48с.
178. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 2000. – 176 с.
179. Airenti, G. Conversation and behavior games in the pragmatics of a dialogue / G. Airenti, V.G. Vara, M. Colombetti // Cognitive Science. – 1993. – № 17. – P. 197-256.
180. Bach, K. Linguistic, Communication and Speech Acts / K. Bach, R.M. Harnish. – Cambridge, Mass.: 2000. – 352 p.

181. Bean, J. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom* / J. Bean. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – 178 p.
182. Brinkham, Rick , Kirschner Rick *Dealing with difficult people 24 lessons for bringing out the best in everyone*, McGraw – Hill, 2006. – 109 p.
183. Brumfit, C. *The Communicative Approach in Language Teaching* / C. Brumfit, K. Johnson. – Oxford University Press, 1991. – 234 p.
184. *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching for European Citizenship* – Council of Europe, 1996. – 256 p.
185. Cooper, P.J. *Communication for the Classroom Teacher* / P.J. Cooper, C. Simonds. – Addison-Wesley, 2002. – 352 p.
186. DeVito, J.A. *Interpersonal Communication Book (My Communication Lab Series)* / J.A. DeVito. – Allyn & Bacon, 2005. – 432 p.
187. Eisenberg, E.M. *Organizational Communication: Balancing Creativity and Constraint* / E.M. Eisenberg, H.L. Goodall, A. Trethewey. – Bedford/St. Martin's. – 5th ed. – 2006. – 464 p
188. Fay, J. *Teaching with Love and Logic: Taking Control of the Classroom* / J. Fay, D. Funk. – The Love and Logic Press, Inc., 2005. – 399 p.
189. Gibson, R. *Intercultural business communication* / R. Gibson.– Oxford University Press, 2002. – 237 p.
190. Gore Sylee, David Gordon *English for Socializing Express series*. - Oxford University Press, 2011. – 78p.
191. Hartley, J. *Communication, Cultural and Media Studies: The Key Concepts* / J. Hartley, E. Rennie. – Routledge, 2002. – 384 p.
192. Hirsch, H.L. *Essential Communication Strategies: For Scientists, Engineers and Technology Professionals* / H.L Hirsch. – John Wiley & Sons Inc, 2002. – 200 p.
193. Hadfield, J. *Intermediate Communication Games*. – Longman. – 1999. - 128 p.
194. Hymes, D. *On Communicative Competence*. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 2002, pp. 269-293.

195. Knapp, M.L. Interpersonal Communication and Human Relationships / M.L. Knapp, A.L. Vangelisti. – Allyn & Bacon, 2004. – 464 p.
196. Littlejohn, S.W. Theories of Human Communication / S.W. Littlejohn, K.A. Foss. – Wadsworth Publishing, 2007. – 432 p.
197. Lucas, S.E. The Art of Public Speaking / S.E. Lucas. – New York : McGraw Hill, 2002. – 87 p.
198. MacAndrew Richard, Martinez Ron Instant Communication discussions. Thomas. – 93 p.
199. MacAndrew Richard, Martinez Ron Taboos and Issues. Thomas. – 94 p.
200. Monroe, L. Nothing's Impossible: Leadership Lessons From Inside and Outside the Classroom / L. Monroe. – New York : Public Affairs, 2005. – 223 p.
201. Morley, L. Quality and Power in Higher Education / L. Morley. – London. – 2003. – 137 p.
202. Oxford dictionary [электронный ресурс] – режим доступа <http://oxforddictionaries.com/>
203. Patterson, K. Crucial conversation tools for talking when stakes are high. – 2002. – McGraw – Hill. – 238p.
204. Pascal, M. Say it better in English language.- Success Press. – 2007. – 386 p.
205. Pronovost, G. Temps sociaux et pratiques culturelles. PUQ, 2005 – 180 p.
206. Robertson, R. Globality, Global Culture and images of world order // Social Change and Modernity / H. Haferkamp, N.J. Smelser / Robertson R. Berkeley: California University Press, 1992. P. 395-411.
207. Seiler, W.J. Making Connections (My Speech Lab Series) / W.J. Seiler, M.L. Beall. - Allyn & Bacon, 2007. – 528 p.
208. Sharman, E. Across Culture. – Longman. – 2006. – 160 p.
209. Stone, M. Communicative Intentions and Conversational Process in Human-Human and Human-Computer Dialogue / M. Stone // World Situated Language Use: Psycholinguistics, Linguistic and Computational Perspectives on Bridging the Product and Action Traditions. – 2002. – P. 4-25.

210. Tannen, D. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation* / D. Tannen. – Harpercollins, 2001. – 342 p.

211. Tarone, E. *Some on the notion of communication strategy* / E. Tarone, C. Faerch, G. Kasper [eds] «Strategies in Interlanguage Communication». – London. - 2003. - 65 p.

212. Trenholm, S. *Thinking Through Communication: An Introduction to the Study of Human Communication* / S. Trenholm. – Allyn & Bacon, 2007. – 448 p.

213. Widdowson, H.G. *teaching Language as Communication* / H.G. Widdowson. – Oxford University Press. – 2011. – 168 pp.

214. Walsh, K. *Notes of Teaching English by an American in Russia* / K. Walsh // Вестник Московского университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2005. № 1. — С. 55-59.

Приложение А

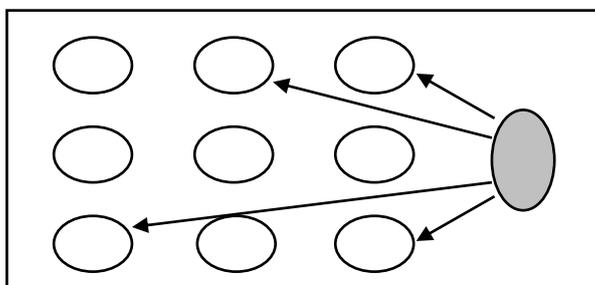
(обязательное)

Признаки педагогических технологий

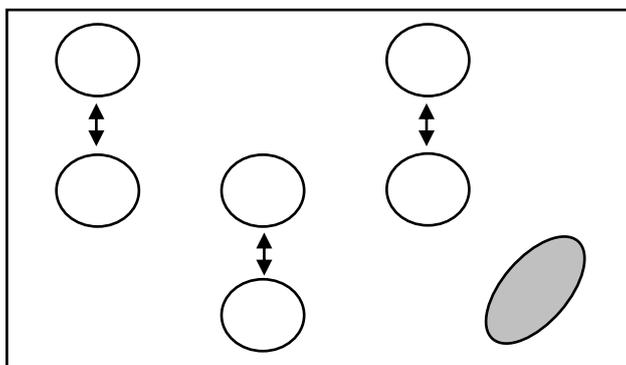


Приложение Б
(обязательное)
Модели иноязычного общения

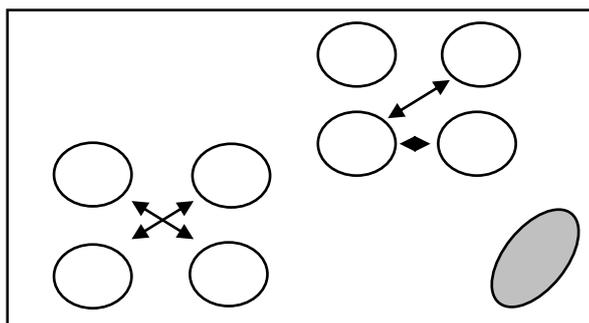
Фронтальная работа



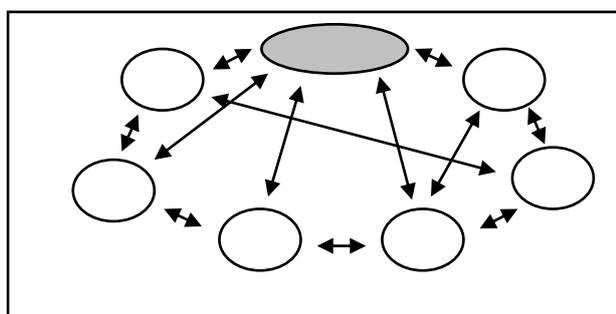
Парная работа



Групповая работа



Коллективная работа



Приложение В

(обязательное)

Технология «Дебаты» в формировании лингвокоммуникативной культуры

ЦЕЛЬ: формируя умения и навыки, необходимые для ведения диалога, дискуссии, воспитывать самостоятельность и критичность мышления, убежденность и ответственность, уважение к собеседнику и твердость позиции.



ЗАДАЧИ:

- формировать умения и навыки коммуникативной культуры (слушать, публично убедительно выступать, толерантно относиться к собеседнику);
- формировать исследовательские навыки;
- развивать самостоятельность и критичность мышления;
- воспитывать потребность в реализации права на творчество, собственную позицию и ответственность.



Этапы подготовки, проведения и анализа игры

1. Подготовка к игре

2. Дебаты

3. Анализ игры

- Поиск информации с использованием различных источников
- Систематизация полученного материала
- Активизация знаний студентов (мозговой штурм)
- Составление кейсов (системы аргументов) утверждение и отрицание тезиса, подготовка раунда вопросов
- Формулирование и обоснование аргументов (в группах)
- Построение стратегии отрицающей стороны
- Овладение умением правильно формулировать вопросы
- Овладение знаниями риторики и логики их применения на практике

Дебаты в формате К. Поппера

- В дебатах участвуют две команды из трех спикеров
- Одна команда утверждает тезис, а другая опровергает
- Команды обсуждают заданную тему
- Обсуждение ведется по регламенту и правилам
- Каждая команда имеет возможность брать таймауты между любыми раундами общей продолжительностью 8 минут

Основные показатели для анализа и критерии оценки:

- слаженность работы команды (культура речи, корректность по отношению друг к другу и оппонентам)
- выполнение спикером своей роли:
 - содержание речей, логика построения;
 - глубина, доказательность;
 - умение задавать вопросы и отвечать на них.
- соблюдение регламента
- эффективность выбранных аргументов и контраргументов

РЕЗУЛЬТАТ:

- ◆ Приводит участников к общему решению, проявив интересы сторон, что позволяет рассмотреть проблему с разных точек зрения, принять правильное решение.
- ◆ Учит студентов смелому и ответственному обсуждению проблем в соответствии с требованиями лингвокоммуникативной культуры.
- ◆ Формирует убеждение, что реализация права на собственную позицию требует достаточных знаний, обоснованной аргументации и умения слушать и слышать другое мнение.

Приложение Г
(обязательное)
Российский судейский протокол
Судья _____ Место проведения _____

Тема:									
Дата:	Состав утверждающей стороны:			№	Состав отрицающей стороны				№
Категория	1.					1.			
	2.					2.			
	3.					3.			
Спикер	Содержание	Структура	Способ	Всего	Спикер	Содержание	Структура	Способ	Всего
У1					О1				
У2					О2				
У3					О3				
Итого:					Итого:				
Лучший спикер (фамилия)					Лучший спикер (фамилия)				
Команда – победитель (номер, сторона)									

Критерии	Можно снимать	У1	У2	У3	О1	О2	О3
Содержание							
Определения	до 2 баллов						
Аспекты и аргументы – отношение к теме	до 2 баллов						
- разнообразие	1 балл						
- глубина	1 балл						
- доказательность	до 2 баллов						
Фактические ошибки	1 балл						
Работа с вопросами	до 2 баллов						
Особое мнение (может добавляться после вычетов)	+ 1 балл						
Структура							
Соответствие роли спикера	до 3 баллов						
Логика построения речи	до 3 баллов						
Структурированность выступления	до 3 баллов						
Соблюдение регламента	1 балл						
Особое мнение (может добавляться после вычетов)	+ 1 балл						
Способ							
Культура речи	до 3 баллов						
Культура общения	до 3 баллов						
Корректность	до 3 баллов						
Особое мнение (может добавляться после вычетов)	+ 1 балл						

Приложение Д (обязательное)

Дискуссия в формировании лингвокоммуникативной культуры

ЦЕЛЬ: формируя лингвокоммуникативную культуру, обеспечить целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, идеями в группе

ЗАДАЧИ:

- совершенствование лингвокоммуникативной культуры в групповом межличностном взаимодействии для выработки общего группового подхода;
- осознание противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой;
- организация совместной поисковой деятельности по актуализации ранее полученных знаний и принятия решения в соответствии с правилами ведения дискуссии

Этапы подготовки и проведения

1. Подготовка дискуссии: создание временных групп

Распределение ролей в группах по 5-6 человек (ведущий, аналитик, протоколист, наблюдатель) и разъяснение их функций. Утверждение регламента.

2. Руководство ходом

Стимулирование критического творческого мышления с помощью вопросов или созданием созидательной конфронтации.

3. Начало дискуссии

Создание благоприятной эмоциональной атмосферы между участниками дискуссии и интереса к проблеме посредством ее изложения, актуализации имеющихся знаний и введения необходимой информации.

4. Ход дискуссии

Правила ведения дискуссии:

- ✓ соблюдайте установленный регламент и подчиняйтесь требованиям ведущего;
- ✓ аргументируйте каждое суждение, опираясь на законы логики;
- ✓ показывайте свое уважительное отношение к оппоненту, следите за доказательностью его суждений;
- ✓ ищите истину, а не навязывайте свою точку зрения;
- ✓ не бойтесь усомниться в правоте собственной точки зрения.

5. Подведение итогов дискуссии

Краткая формулировка вывода, отражающего весь спектр аргументированных мнений с выражением позиции ведущего

РЕЗУЛЬТАТ:

- Выработка общего группового подхода к решению проблемы на основе совершенствования лингвокоммуникативной культуры в групповом межличностном взаимодействии;
- Формирование умений и навыков вести дискуссию в соответствии с правилами;
- Осознание потребности в определении противоречий и трудностей, преодолению которых и должна быть посвящена дискуссия.

