



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Педагогика высшей школы»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

43,92 % авторского текста
Работа рецензирована к защите

«12» августа 2023 г.
зав. кафедрой РЯ, Л и МОР и Л
Юздова Людмила Павловна

Выполнила:

студентка группы ЗФ-308-160-2-1
Мельникова Алена Сергеевна

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Никитина Елена Юрьевна

Челябинск

2023

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	
1.1 Социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя.....	13
1.2 Компонентный состав модели развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя.....	23
1.3 Педагогические условия развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя.....	37
Выводы по первой главе.....	57
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УЧЕБНО- РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	
2.1 Диагностический этап проведения опытно-поисковой работы.....	58
2.2 Процессуально-технологические особенности развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.....	81
2.3 Итоги проведения исследования.....	94
Выводы по второй главе.....	104
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	105
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	112
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	121

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования объясняется тем, что современный этап совершенствования системы высшего образования ориентирован на подготовку высокопрофессиональных и многофункциональных специалистов.

Современные реалии требуют компетентных специалистов, отвечающих стратегическим направлениям развития общества. Закон РФ «Об образовании», Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в качестве одной из основных задач называют «достижение необходимого уровня будущими учителями лингвистического образования и речевого развития» [26, 38].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) и профессиональному стандарту педагога, выпускник-будущий учитель должен обладать способностью к коммуникации с коллегами, учениками и родителями в устной и письменной формах, соблюдая требования профессиональной этики и речевой культуры в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования.

Студенты высших учебных заведений в соответствии с требованиями современности должны стать специалистами, глубоко понимающие суть своей будущей специальности, умеющие содержательно, аргументировано, на литературном языке мастерски передавать свои знания, владеющие обильным словарным запасом. Поэтому, пробуждая интерес у студентов к возможностям языка через обучение вузовских дисциплин, формирование будущих учителей мастерства речи и привитие навыков процесса искусной обдуманной речи являются одной из важнейших задач.

Профессиональное владение речью важно для учителей всех ступеней, но для учителя начальной школы это умение приобретает особую

значимость. Именно в младшем школьном возрасте определяются идеалы, взгляды и позиции, вырабатывается мировоззрение, усваиваются нормы поведения в контексте конкретной национальной культуры. В силу того, что на этапе начального обучения речевая самостоятельность младших школьников невелика, учителю начальных классов необходимо владеть высокой культурой речи [7].

Важность умений организовать взаимодействие с детьми, общаться с ними в урочное время и вне уроков, управлять их отношениями подтверждена исследованиями В.С. Грехнева, В.А. Кан-Калика, А.Л. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Мудрика и др.

Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с философскими трудами Б.Г. Ананьева, Н.А. Бердяева, Л.П. Буревой, М.С. Кагана, И.С. Кона, Э.С. Маркаряна и др.

Фундаментальное значение для понимания категории общения имеют психолого-педагогические исследования А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Ф.Н. Гоноболина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и др.

Лингвистический аспект проблемы общения освещен в работах Л.А. Введенской, Б.Н. Головина, К.З. Закирьянова, М.И. Ильят, О.М. Казарцевой, А.В. Калинина, Т.И. Кузнецовой, Т.Л. Ладыженской, О.И. Марченко, А.А. Мурашова, Л.Г. Павловой, Л.И. Скворцова, Е.Н. Ширяева и др.

Общие задачи профессионально-педагогической подготовки будущего учителя рассмотрены в работах О.А. Абдуллиной, А.Ф. Амирова, С.И. Архангельского, Р.М. Асадуллина, К.Ш. Ахиярова, В.Э. Бауэр, Б.С. Гершунского, И.А. Зязюна, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандрова, Т.С. Поляковой, В.А. Слостенина, И.М. Синагатуллина, Ф.Я. Хабибуллиной, П.И. Чернецова и др.

Вопросы, посвященные коммуникативной подготовке студентов, рассмотрены в исследованиях Г.Н. Артемьевой, Е.А. Бароненко, Е.Е. Боровковой, В.А. Возчикова, В.А. Григорьевой-Голубевой, С.З. Еникеевой, И.Р. Петерсон, А.А. Поздняковой, Е.Б. Прозоровой, О.П. Протченко, Т.А. Слухай, О.В. Шмайловой.

Наблюдение и анализ профессиональной деятельности учителей и студентов во время прохождения педагогической практики, собственный опыт работы в начальной школе показывают, что недостаточно систематизированная работа по развитию учебно-речевой деятельности приводит к тому, что у большинства учителей отмечаются серьезные затруднения в коммуникативной деятельности [15].

В то же время в практике высшей школы, в психолого-педагогической литературе, нет единого подхода к решению проблемы, которую мы исследуем, что позволило выделить ряд **противоречий**:

– на социально-педагогическом уровне: между потребностями современного общества в педагогах, владеющих учебно-речевой деятельностью, уровнем подготовки учителей к общению с учащимися младших классов, и не полностью реализованными возможностями высших учебных заведений (ВУЗ) в их подготовке;

– на научно-теоретическом уровне: между необходимостью разработки теоретических аспектов развития учебно-речевой деятельности будущего учителя как одной из задач образовательного процесса в высшей школе, и недостаточной их разработанностью;

– на научно-методическом уровне: между объективной потребностью в методическом обеспечении процесса развития учебно-речевой деятельности будущего учителя и недостаточной разработанностью содержательно-методического обеспечения названного процесса.

Проанализировав актуальность и противоречия, мы выявили **проблему исследования**: обоснование методики развития учебно-речевой

деятельности будущего учителя, с одной стороны, и определение практических путей её реализации в образовательном процессе высшей школы для достижения положительного прогнозируемого результата – повышения уровня развития учебно-речевой деятельности, с другой стороны.

Важность рассматриваемой проблемы послужила основанием для определения **темы диссертации: «Развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя».**

Цель исследования: разработать и апробировать практико-ориентированную модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Объект исследования: языковое образование будущего учителя.

Предмет исследования: педагогическое обеспечение развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Гипотеза исследования: в основу диссертационного исследования легло предположение, что:

1. Теоретико-методической основой развития учебно-речевой деятельности будущего учителя является соединение семиотического и лингвокультурологического подходов.

2. Педагогическая модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, отражающая взаимосвязь общекультурного и ресурсного компонентов.

3. Успешность развития учебно-речевой деятельности будущего учителя зависит от следующих педагогических условий:

- ориентация будущего учителя на толерантное общение;
- соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта;
- соблюдение языковых норм речевого поведения будущего учителя.

Цель и гипотеза исследования определили постановку следующих **задач:**

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы развития учебно-речевой деятельности будущего учителя в теории и методике профессионального образования для определения содержания и направленности научного исследования.

2. Спроектировать и апробировать педагогическую модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

3. Апробация комплекса педагогических условий.

Теоретико-методологической основой исследования являются: теоретическими работами в области философии образования (Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, В.Д. Шадриков и др.); исследованиями в области теории развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.); психологическими концепциями становления личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.); профессионального становления личности (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Т.В. Кудрявцева и др.); концепцией личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.С. Сериков, И.С. Якиманская и др.); компетентностным подходом (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А. Шелтен и др.); общепедагогической и профессиональной концепцией интеграции (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Н.К. Чапаев и др.); концепцией профессионально-педагогического образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднев, Е.Ю. Никитина, А.М. Новиков, Ю.Н. Петров, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Х.Ш. Тенчурина, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров и др.); теорией моделирования (К.Б. Батроев, И.В. Бестужев-Лада, А.У. Варданян, М. Вартофский, Ю.А. Гасвитес, А.И. Уемов, В.А. Штофф и др.); теоретическими основами концепции межкультурной коммуникации (Г.В. Власова, Г.В. Елизарова, Д. Льюис, Е.Ю. Никитина, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Теоретические методы:

- анализ нормативно-правовых документов образования;
- историко-педагогический анализ использовался для выявления прогрессивных тенденций в истории прогрессивного образования;
- понятийный анализ философской, психолого-педагогической и лингвистической литературы применялся для характеристики и упорядочивания понятийного поля проблемы;
- системный подход послужил основой для целостного рассмотрения проблемы развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Эмпирические методы:

- изучение нормативно-правовых документов образования;
- организация констатирующего этапа опытно-поисковой работы по определению уровня сформированности у студентов учебно-речевой деятельности;
- проведение формирующего этапа опытно-поисковой работы по практической реализации модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя и апробации комплекса педагогических условий;
- организация опытно-поисковой проверки действенности выделенного комплекса педагогических условий;
- анкетирование, наблюдение, тестирование, самооценка, рейтинг;
- статистические методы обработки данных проверки выдвигаемых гипотез.

Опытно-поисковая работа по развитию учебно-речевой деятельности у будущих учителей. При изучении темы с 2021 года на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета исследование было разделено на три этапа.

На первом этапе (январь 2021 – май 2021) осуществлялось осмысление теоретико-методологических аспектов исследования, выявлялось состояние изученности данной проблемы в научной литературе

и педагогической практике, определялись ведущие позиции исследования (цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, база исследования и т.д.) и его понятийное поле, осуществлялся поиск рациональных теоретико-методических подходов. Проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы.

На втором этапе (июнь 2021 – ноябрь 2022) уточнялась гипотеза и задачи исследования, разрабатывалась модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, выявлялся комплекс педагогических условий и ее успешной реализации, анализировались в опытно-поисковом режиме отдельные аспекты развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

На третьем этапе (декабрь 2022 – февраль 2023) осуществлялась обработка и описание итогов полученных результатов, определялась логика изложения материала, осуществлялось обобщение полученных результатов, формировались выводы исследования, оформлялась магистерская диссертация. Этот этап включает в себя полученную разработку научно-методических рекомендаций в области развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, а также внедрение его в профессиональную подготовку или педагогическую практику.

Научная новизна диссертационного исследования определяется тем, что впервые целостно представлен процесс развития учебно-речевой деятельности будущего учителя как методический ориентир направления педагогической науки в обновлении и уточнении содержания, организация и структура высшего языкового образования.

1. Обосновано, что теоретико-методическим основанием развития учебно-речевой деятельности является синтез коммуникативного, семиотического подходов, что способствует получению знаний и умений не только в области языкознания, но и развитию учебно-речевой деятельности.

2. Спроектирована методика развития учебно-речевой деятельности будущего учителя в виде практико-ориентированной модели, базирующейся на взаимосвязи её дидактических блоков: мотивационно-целевым; организационно-исполнительным; содержательным; аналитико-результативным.

3. Выявлены и экспериментальным путём проверены педагогические условия эффективной реализации методики развития учебно-речевой деятельности будущего учителя: ориентация будущего учителя на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемым языкового и речевого такта; соблюдение языковых норм речевого поведения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– уточнено понятие «учебно-речевая деятельность будущего учителя», под которым понимаем совокупность языковых теоретических и практических знаний;

– выделены функции методики развития учебно-речевой деятельности будущего учителя: информационно-коммуникативная, трудовая, корректирующая и функция «открытого общения»;

– выявлены этапы методики развития учебно-речевой деятельности будущего учителя: активизация мотивационной активности и конкретизация задач, самоанализ, рефлексия, утверждение роли педагога как источника информации, уравнивание активности педагога и самостоятельной речевой практики учащегося, самостоятельный анализ речевого поведения и постановка задач своего речевого развития, находя пути их решения, выбор позиции обучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы и рекомендации по развитию учебно-речевой деятельности служат совершенствованию языкового образовательного процесса в ВУЗ в части:

– реализации педагогической модели развития учебно-речевой деятельности;

– разработки оценочного инструментария для проведения диагностического этапа опытно-поисковой работы;

– выявления эффективных форм и методов освоения языкового образования в целях развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, а также структурирования и описания теоретического и методического материала таким образом, что он может быть включен в курс лекций и практических занятий в педагогических вузах, а также в системе повышения квалификации учителей по теории и методике преподавания русского языка.

Обоснованность и достоверность проведенного исследования обеспечивается использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного предмету, объекту, цели и задачам исследования; разработкой теоретико-методической и методико-технологической аспектов процесса с применением понятийного аппарата, приводящего к однородным выводам; апробацией основных теоретических положений диссертации, опытно-поисковой базы и проведением диагностики развития учебно-речевой деятельности будущего учителя; итоговой проверкой, выдвинутой гипотезой исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики.

Личное участие автора в получении результатов определяется разработкой ведущих положений исследования, общего замысла, методики проведения опытно-поисковой работы в русле настоящей проблемы, руководством и непосредственным участием в опытно-поисковой работе и получении эмпирических данных, теоретическом обобщении и интерпретации полученных результатов.

Структура работы соответствует логике исследования и включает введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретико-методической основой развития учебно-речевой деятельности будущего учителя является синтез семиотического, коммуникативного подходов, обеспечивающий освоение будущего учителя основных понятий из области учебно-речевой деятельности, его элементов, способов работы с ними, происходящие одновременно с накоплением знаний.

2. Методика развития учебно-речевой деятельности будущего учителя в виде практико-ориентированной модели.

3. Педагогическими условиями эффективной реализации методики развития учебно-речевой деятельности будущего учителя являются: оптимальное сочетание языковой культуры; насыщение языкового материала; использование эмпатической речевой коммуникации.

Структура и объём диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка (86 источников), приложения. Текст занимает 135 страниц, содержит 15 таблиц и 10 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

1.1 Социально-исторические и теоретико-педагогические предпосылки развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя

Изучение тематики учебно-речевой деятельности педагогического общения и мастерства, впервые встречаются еще в древнем мире в учениях у философов. В России первое учение по тематике учебно-речевой деятельности появилось в средние века. Свое развитие взяло от принятия христианства. В конце XIX в.: «в России – наступает расцвет культуры индивидуальной речи, в том числе и педагогической» [41].

При изучении литературы отечественного педагога, можно сделать выводы, что его труд, послужил развитию учебно-речевой деятельности педагога в России. В начале 1990-х гг. в нашей стране учебно-речевая деятельность, риторика, оратория начали возрождаться с необычным интересом.

При изучении литературы педагогов-лингвистов по проблеме учебно-речевой деятельности В.И. Аннушкина, М.Т. Баранов, А.Н. Васильевой, А.А. Бодалев О.И. Марченко, А.А. Мурашова и др. [32].

Для становления будущего учителя является необходимостью в изучении педагогики, психологии, философии, лингвистики. Как следствие приведет к развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя, позволит установить, что в абсолютном большинстве исследования учебно-речевой деятельности основываются на следующих методологических посылах:

- современные требования к педагогу, который должен быть коммуникативным лидером, человеком творчески мыслящим, умеющим эффективно воздействовать на аудиторию;

- соответствовать условиям к эффективной педагогической деятельности. Обоснование данной позиции состоит в том, что учитель является носителем знаний и культуры общества и поэтому владение речевыми средствами ему необходимо;

- выступать средством учебно-речевой деятельности для учащихся;

- речевая деятельность учителя творческая по своей природе [1].

Особенности развитие и реализация учебно-речевой деятельности определяются индивидуально-творческими, психофизиологическими характеристиками, педагогическим опытом учителя, а также той речевой средой, в которой функционирует личность в процессе профессиональной подготовки и деятельности.

Педагогический подход к данной проблеме дает также возможность рассмотреть учебно-речевую деятельность в трех аспектах [2]:

Во-первых, учебно-речевую деятельность выступает в качестве показателя личной деятельности человека. Показывает степень сформированности языкового сознания личности, способность творческого использования средств языка в бытовых и профессиональных ситуациях.

Во-вторых, учебно-речевая деятельность является показателем педагогического мастерства. Рассматривая вопросы профессионального мастерства педагога, исследователи в качестве ведущих компонентов называют речевые, коммуникативные умения.

В-третьих, учебно-речевая деятельность учителя является средством развития учебно-речевой деятельности ребенка, являющейся важнейшим средством воздействия и влияния на учеников.

Перечисленные аспекты проявления учебно-речевой деятельности учителя взаимосвязаны и взаимообусловлены. Для учителя речь отражает культуру личности, а также показывает его профессионализм.

В настоящее время проблематике учебно-речевой деятельности уделяют мало внимания и времени на ее развитие, совершенствование у будущего учителя, ссылаясь на отсутствие необходимой учебной литературы. Поэтому на сегодняшний день проблема совершенствования профессиональной культуры педагогического общения и ее развитие у студентов – будущего учителя как никогда актуальна [30].

Решение проблемы учебно-речевой деятельности могли бы ускорить преподаватели того же ВУЗ, если бы была согласованность общих задач,

применялось бы воздействие на совершенствование речи будущего учителя. Но на практике это далеко не так, у преподавателей нет взаимодействия, каждый ставит и решает задачи своих дисциплин.

Также при изучении опросов в интернете был найден интересный факт: «что выпускники педагогического вуза недостаточно владеют речевой культурой общения и слабо подготовлены к обеспечению процесса речевого развития учащегося с учетом каждого возрастного этапа, не подготовлены к учёту особенностей предыдущего и последующего периодов в речевом развитии (дошкольное образование – начальное школьное – общее образование – организация профессионального образования)» [39].

Чтобы учебно-речевая деятельность будущего учителя развивалась, нужно создать условия, близкие к профессиональной деятельности, а именно педагог в школе или ВУЗе. Поэтому студентам необходимо принимать участие в производственной практике. Мы считаем, что студенты в процессе практики, придают социальную значимость приобретенным знаниям и умениям, и развить культуру педагогического общения.

По теории А.Л. Вербицкого он отмечает, что: «формирование культуры общения будущих учителей в процессе их подготовки целесообразно использовать контекстное обучение. При контекстном обучении осуществляется переход от традиционных форм и методов организации учебного процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым видам обучения. При этом создается активная обучающая среда в процессе обучения дисциплинам в вузе, что обеспечивает развитие познавательных мотивов, интереса к будущей профессиональной деятельности, вследствие чего развивается речевое общение будущего учителя. В целях развития культуры общения будущего учителя, контекстный подход можно реализовать на лекциях, практических, семинарских и лабораторных занятиях» [19].

Учебно-речевая деятельность будущего учителя, педагогическая риторика, педагогический речевой этикет являются частью языкового воспитания. Поднять культуру речи студента ВУЗа преподаватели-филологи не в состоянии. Необходим тесный контакт со всем профессорско-педагогическим коллективом ВУЗа. При совершенствовании учебно-речевой деятельности в процессе профессиональной подготовки учителей особое внимание должно быть обращено:

- на общие стандарты к требованиям устных ответов студентов;
- рекомендации по работе с учебной литературой;
- на стандартизацию разных жанров учебно-научных письменных работ;
- на запрет использования иностранных слов в русской речи [27].

Особенно важно разработать систему контроля над коммуникативными навыками и умениями студентов.

Оптимизации профессиональной подготовки студентов на занятиях способствуют:

- культура поведения преподавателя в вузовской аудитории, интегрирующая информативный и коммуникативный аспекты его деятельности, выполняющая одновременно нормативную и регулирующую функции;
- активизация межпредметных связей, применение рациональных приёмов и прогрессивных средств обучения для успешной тренировки профессиональных коммуникативных умений студентов [43].

В научной литературе многие исследователи отождествляют понятия: «учебно-речевая деятельность, культура речевого поведения преподавателя, педагогическое общение и речевая культура». В связи с этим, необходимо рассмотреть содержание основных понятий, с которыми граничит понятие «учебно-речевая деятельность».

Вопросом педагогической культуры занимались множество исследователей, но стоит отметить Е.Б. Гармаша, который отмечает: «что педагогическая культура представляет собой интегральное, системное, динамическое образование личности учителя, определяющее тип, стиль и способы его профессионального поведения и деятельности» [22].

Учебно-речевая деятельность определяется в научной литературе как система ценностей-регуляторов педагогической деятельности, предпосылка, цель, способ, инструмент педагогической деятельности, уровень самореализации в ней, ее результат, концентрированное выражение личности педагога. Под понятием «речь» понимается один из видов коммуникативной деятельности человека – использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речевой деятельностью понимается речь, выступающая или в виде целостного акта деятельности, или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность, структура речевой деятельности включает этапы ориентировки, планирования, реализации и контроля.

По мнению М. В. Буланова-Топорковой: «Речевая культура – это степень соответствия речи нормам орфоэпии, словоупотребления, грамматики, установленным для данного языка, способность следовать лучшим образцам в своей индивидуальной речи. Культура речи – владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения» [68].

По мнению Н.А. Ипполитовой: «речевая культура как часть культуры в целом охватывает не весь национальный язык, а только часть, ограниченную рамками культуры коммуникации и литературным языком, который характеризуется набором правил и норм и отличается этим от всех других разновидностей национального языка, таких как просторечье, жаргоны и территориальные диалекты» [44].

По мнению Ю.В. Рождественского: «Речевая культура – это есть сознательный отбор, выявление и сохранение образцовых языковых средств, соблюдение норм литературного языка, основанное на произведениях литературной классики» [73].

М.С. Узерина рассматривает: «Речевая культура состоит из двух аспектов. При характеристике первого акцент делается на практическом применении речевой культуры: на нормативной (владение нормами литературного языка в устной и письменной формах), коммуникативной (выбор и организация языковых средств в соответствии с ситуацией и целью коммуникации) и этической (соблюдение речевого этикета) сторонах речевой деятельности, имеющей целью решение поставленных задач коммуникации с наибольшим эффектом. Во втором аспекте делается упор на культуру речи как раздел лингвистики, который занимается теоретической разработкой и кодифицированием языкового материала» [86].

В.Е. Гольдин и О.Б. Сиротина дают следующие определение: «речевая культура в общеязыковом, литературоведческом и духовном планах. Ученые подчеркивают важность литературной классики как языковых образцов, менталитета общения, языковых традиций и языкового сознания, использование невербального сопровождения речи, навыки и умения применять профессионально-речевую культуру» [25].

Понятий по определению, что же такое «учебно-речевая деятельность» очень много, но одним из важных требований – это соблюдения всех языковых норм, т.е. недопущение лексических, грамматических, орфоэпических ошибок.

Проблемы развития учебно-речевой деятельности, в том числе и научной, будущего учителя традиционно рассматриваются в методике профессионального образования с точки зрения специфики содержания обучения, форм и методов обучения. Профессиональное образование

должно обеспечить необходимую теоретическую языковую подготовку студентам с целью эффективного осуществления дальнейшей педагогической деятельности, в процессе которой имеет значение уровень владения будущего учителя учебно-речевой деятельностью.

Студенты должны в полной мере иметь теоретические и практические знания в области современного русского языка; иметь базовые понятия; работать с научной и методической литературой; понимать, интерпретировать и воспроизводить учебно-научную информацию [51].

Разработка отдельных вопросов развития профессионального педагогического образования выполнена в исследованиях (А.К. Маркова, Л.И. Митина, А.В. Мудрик, В. А. Сластенин и др.).

Специальные исследования В.Н. Зайцева, Г.С. Ковалевой, Л.М. Митиной и других, посвященные проблеме развития учебно-научной речи будущего учителя, свидетельствует о многообразии подходов к формированию личности будущего учителя. Одно из главных направлений поиска – попытки выделить спектр проблемы подготовки учителя, как исследование особенностей организации учебного процесса в педагогическом институте; основные методы и организационные формы обучения студентов, применение современных технических средств; специфику организации учебного процесса при подготовке учителей различных специальностей; определение оптимального соотношения теоретической и практической подготовки; соотношение аудиторной и внеаудиторной работы, и многое другое [37].

Научная речь обслуживает научную сферу общественной деятельности. В.Ю. Рюб считает, что: «Важнейшая задача научного стиля речи – объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания. Студенты сталкиваются с научной речью при работе с учебником, справочными материалами и используют следующие жанры научной речи: сообщение, ответ (устный

ответ, ответ-анализ, ответ-обобщение, ответ-группировка), рассуждение, языковой пример, объяснение (объяснение-пояснение, объяснение-толкование) [76].

Для научной речи характерно использование специальных слов (терминов), абстрактной лексики, специальной фразеологии и сложных синтаксических конструкций, предварительное обдумывание высказываний, монологический характер. Научная речь оперирует понятиями, умозаключениями, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности [56].

Научная речь имеет обобщенный и абстрагированный характер и отличается недостаточной эмоциональной окраской. Почти каждое слово выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета. Отвлеченно-обобщенный характер речи проявляется в отборе лексического материала и особых синтаксических конструкций.

Между частями высказывания имеется упорядоченная система связей, изложение непротиворечиво и последовательно. Это достигается использованием особых синтаксических конструкций и типичных средств межфразовой связи. Точность изложения достигается использованием однозначных выражений, терминов, слов с ясной лексико-семантической сочетаемостью [77].

Научным текстам свойственна доказательность: рассуждения аргументируют научные гипотезы и положения. Объективность изложения проявляется в изложении, анализе разных точек зрения на проблему, в сосредоточенности на предмете высказывания и отсутствии субъективизма при передаче содержания, в безличности языкового выражения, а насыщенность фактической информацией необходима для доказательности и объективности изложения. Все эти и другие особенности научной речи вызывают определенные трудности для полноценного оперирования ею студентами.

Из теоретического анализа психолого-педагогической литературы, определены компоненты учебно-речевой деятельности будущего учителя:

1. Языковой компонент.
2. Этический компонент.
3. Коммуникативный компонент [53].

Языковой компонент – явление историческое. По мнению автора: «Это официальный язык художественной литературы и науки, театра, печати и радио. Этический компонент речевой культуры автор указывает, что: «подразумевает знание и практическое применение правил языкового поведения в определенных ситуациях. Под этическими нормами речевого общения понимается речевой этикет, который включает речевые формулы приветствия, просьб, вопросов, благодарности, поздравлений».

Коммуникативный компонент. По мнению автора: «Данное понятие включает в себя возможность находить новую языковую форму для выражения конкретного содержания в определенной ситуации речевого общения. В процессе освоения культуры речи вырабатываются навыки отбора, а также употребления различных языковых средств в речевом процессе, формируется сознательное применение этих средств в речевой практике в соответствии с задачами конкретной коммуникации» [53].

Подведем итоги параграфа:

1. Актуальность настоящей проблемы обусловлена повышением требований к молодым педагогам, нерезализованным потенциалом ВУЗ в подготовке высококвалифицированных педагогов с развитой речевой культурой.

2. Исторический анализ проблемы развития учебно-речевой деятельности показал, что проблеме исследования основ развития речевой деятельности человека было посвящено много работ ученых-лингвистов; речь традиционно рассматривалась в качестве одной из глобальных проблем, т.к. она играет особую роль в человеческой жизни.

3. На основе изучения научной литературы, а также, исходя из цели и задач нашего исследования, мы определили содержание понятия «учебно-речевая деятельность». Коммуникативные качества речи играют важнейшую роль в общественной коммуникации, способствуют взаимопониманию людей, успешной совместной деятельности, как на общепринятом, так и на событийном уровнях.

4. Определены компоненты, из которых состоит учебно-речевая деятельность будущего учителя, а именно: языковой компонент (охватывает правила выбора языковой единицы литературного языка, опирается на его нормы, обусловленные системой данного языка); этический компонент (связан с речевым выражением нравственного кодекса народа и учетом этого фактора в процессе речевой деятельности).

5. К социально-историческим предпосылкам возникновения и становления проблемы развития учебно-речевой деятельности будущего педагога можно отнести: социально-производственные, выражающиеся в социальном заказе на включение методической работы в процесс непрерывного повышения учебно-речевой деятельности будущего учителя в целом и в учебно-речевой деятельности частности; социально-педагогические, представляющие процесс развития учебно-речевой деятельности будущего педагога в системе методической работы как перспективное направление, которое позволяет успешно решать проблему составления и реализации персонифицированных программ повышения квалификации педагогических работников, расширения коммуникативных возможностей педагогов, обеспечивающих полноценное проживание ребенком всех этапов детства; культурно-исторические, базирующиеся на понимании личности педагога как активной творческой и саморазвивающейся коммуникативной личности, способной осознавать свой коммуникативный потенциал, формировать индивидуальную траекторию развития учебно-речевой деятельности и получать ту

профессионально-личностно значимую подготовку, которая требуется для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

6. Теоретико-педагогические предпосылки развития учебно-речевой деятельности будущего педагога заключаются в том, что теория развития учебно-речевой деятельности будущего педагога нуждается в выделении новых подходов и определении нового содержания с учетом целевых и содержательных требований непрерывного профессионального образования в условиях образовательной организации, специфики образования педагогических работников и подготовки специалистов для охраны и укрепления физического и психического здоровья, эмоционального благополучия детей.

1.2 Компонентный состав модели развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя

Нашей задачей на данном этапе является создание модели. В частности, В.А. Штофф считает: «Моделью мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая отображая или, воспроизводя объект исследования, дает нам новую информацию об этом объекте» [84].

Направленность модели определяется по следующим признакам:

1. Структурированности на базе конкретных методологических принципов.
2. Внутренней интерпретируемости компонентов и их взаимосвязей.
3. Семантической компактности, позволяющей сохранять модель в памяти без опоры на внешние дополнительные средства фиксации.
4. Взаимосвязи и взаимозависимости входящих в модель компонентов, согласованных так, что удаление из модели любого из них приводит к потере целостной информации о ней и др.

Установлено выпускник ВУЗа получает свою профессиональную квалификацию на протяжении всего обучения. Следовательно, наша модель по развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя должна соответствовать определенным условиям, которые предъявляет современное общество [80].

Проработав информацию можно выделить следующие условия:

1. Условие универсальности направляет будущих преподавателей вузов на формулирование содержания речевого образования, которое позволяет обучаемым с успехом осуществлять функциональные обязанности в своей профессиональной деятельности.

2. Условие системности отталкивается из определения педагогом содержания коммуникативного образования, которое включает в себя диалектическую взаимосвязь с философской, культурологической, лингвистической, психологической, педагогической и другими подготовками.

3. Условие иерархичности учитывает определение преподавателем и будущими специалистами ориентированности на собственную учебную деятельность, неотъемлемо включающей в себя как базовые, фундаментальные познания и навыки, так и те, которые дают возможность специализировать профессиональную подготовку.

4. Условие динамичности обязует обучаемых формулировать содержание речевого образования, способствующее профессиональному росту и совершенствованию будущих специалистов в дальнейшем.

5. Условие диагностичности направляет педагогов на поиск содержания речевого образования в соответствии с критериями, которые характеризуют конкретный уровень совершенствования учебно-речевой деятельности будущего учителя [34].

Во время проектирования мы использовали:

– профессионализм преподавателя, которые преподают в ВУЗе;

- имеющиеся факторы: рынок труда, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования;
- уровень речевого общения студентов.

Проектируя компонентный состав педагогической модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, мы имели в виду тот факт, что содержание и взаимодействие каждого из компонентов определяются требованиями к содержанию высшего профессионального образования, необходимостью определения суммы коммуникативных знаний и умений обучаемых [33].

Спроектированная модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя имеет структурную организацию, задается содержанием семиотического и лингвокультурологического подходов и морфологически представлена из четырех компонентов: мотивационно-целевым; организационно-исполнительным; содержательным; аналитико-результативным (рисунок 1).





Рисунок – 1 Модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя

Охарактеризуем каждый из представленных компонентов.

Целевой компонент, на основе разных трактовок, понятия цели складывается ее понимание как образ желаемого результата с фиксированным временем получения, соотношенного с возможностями его получения к требуемому сроку, мотивирующего будущих профессионалов действовать в направлении его достижения, т.е. заданного так, что всегда можно сравнить полученный результат с ожидаемым.

При этом под ближайшей целью мы понимаем формирование учебно-речевой деятельности будущего учителя на более высоком уровне, необходимом для осуществления будущей эффективной профессиональной деятельности, а под перспективной – повышение качества образования обучаемых, обладающих высокой адаптационной и профессиональной конкурентоспособностью и мобильностью в условиях динамично развивающегося современного общества.

В таком случае целеполагание и последующее прогнозирование становятся определяющими звеньями процесса формирования учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Исследованием установлено, что целевой компонент разработанной нами модели характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Он включает обучение студентов планированию своих учебных действий по достижению учебной цели и поиску способов решения коммуникативных задач. Целевой компонент важен для всей последующей деятельности преподавателя по осуществлению развития учебно-речевой деятельности обучаемых.

Организационно-исполнительный компонент включает в себя следующие этапы: подача учебной информации, организация самостоятельной работы обучаемых, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, анализ результатов текущего контроля процесса учебно-речевой деятельности будущего учителя и педагогические условия реализации модели.

Подача учебной информации состоит в установлении прямой связи в образовательном процессе между педагогом и обучаемым. Данный этап является ориентировочным и определяет существенные признаки и необходимые характеристики для достижения цели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Он включает в себя: определение целей управления; учет качественного своеобразия учебного материала для реализации коммуникативного образования студентов; учет индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых.

Организация самостоятельной работы обучаемых – второй этап учебного процесса, который происходит при наличии определенных условий, основными из которых является правильное распределение бюджета времени студентов. В зоне студентов находится формирование и

развитие навыков умственной работы. Обучаемый должен уметь вести поиск необходимой литературы, владеть динамичным и проницательным чтением, пользоваться методом абстракции при изучении источников, вести записи прочитанного, знать алгоритмы, составляющие содержание действий, которые обеспечивают эффективность выполнения самостоятельной работы и т.д.

Установление оперативной обратной связи в учебном процессе представляет собой третий этап развития учебно-речевой деятельности будущего учителя. Подача учебной информации от преподавателя к обучаемому образует прямую связь в обучении. Получение сведений о качестве усвоения учебной информации, т.е. связь «обучаемый – преподаватель», образует обратную связь в обучении. При этом она может устанавливаться в конце учебного процесса и в процессе обучения. Установление оперативной обратной связи в учебном процессе обеспечивает повышение качества усвоения получаемой учебной информации.

Анализ результатов текущего контроля является последним этапом. На этом этапе изучаются итоги работы в целях выяснения основных причин затруднений в усвоении, определения последующих мер обучения с учетом индивидуального подхода к обучаемым.

Анализ результатов текущего контроля означает проведение ряда учебно-методических мероприятий по устранению пробелов в знаниях обучаемых, обнаруженных в результате установления оперативной обратной связи. В числе этих мероприятий могут быть дополнительные разъяснения на последующих занятиях, совершенствование их содержания, проведение консультаций (групповых и индивидуальных). Коррекцию обучения следует считать эффективной только в том случае, если она обеспечивала своевременное устранение пробелов в знаниях обучаемых.

Содержательный компонент является системообразующим в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Проектируя содержательный состав концептуальной модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, мы имеем в виду необходимость определения суммы знаний и последовательной учебно-речевой деятельности обучаемых, способную обеспечить непрерывное развитие их учебно-речевой деятельности. В итоге были выявлены общекультурный и ресурсно-технологический компоненты.

Охарактеризуем каждый компонент в отдельности.

Выделение общекультурного компонента в системе подготовки будущего учителя к развитию учебно-речевой деятельности обусловлено социокультурной ситуацией, сложившейся в России, при которой реализация концепции воспитания человека российской культуры является одной из важнейших задач современного образования. Развивающаяся личность будущего учителя находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей и направлений.

В связи с этим система образования не может ограничиваться только трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Назначение ее состоит в воспитании личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющей обрести в нем собственную систему культурных ценностей, реализовать свою «я концепцию».

Только ценности культуры, ставшие достоянием культурологического образования, помогают будущему педагогу обрести личностные смыслы и духовные ценности. В этой связи задача состоит в том, чтобы в процессе подготовки к управлению дифференциацией

образования студент овладел не только системой профессионально-педагогических знаний в данной области, но и приобщился к культурным ценностям, доминирующим в российском обществе, в том числе и в культурной среде высшей педагогической школы.

Образование – сложный культурный процесс. В отечественной науке культурное пространство образования исследовали философы и психологи: М.М. Бахтин (идея диалога культур), В.С. Библер (культура как диалог), Л.С. Выготский (культурно-исторический подход к развитию личности), а также Г.С. Батищев, М.М. Мамардашвили, Э.С. Маркарян и др. (представление о культурном поле самой личности и круге ее общения).

Так, известный философ В.С. Библер считает, что человек ближайшего будущего будет поставлен перед необходимостью выбора своего социума культуры, в котором он и станет осуществлять свое духовное самоопределение [14].

Академик Д.С. Лихачев отмечает, что XXI «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил» [59].

Основываясь на принципах культурологического образования, мы рассматриваем образование как часть культуры, которая, с одной стороны, питается ею, а с другой – влияет на ее сохранение и развитие через человека.

В этой связи, идентифицируя процесс становления личности в ВУЗе с осознанием принадлежности к российской культуре, интериоризации ее ценностей, выбору и осуществлению культурообразного образа жизни, мы воспитываем духовную, нравственную личность, способную к воспитанию нового поколения людей культуры (Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик, Н.Р. Милютин, А.В. Мудрик, Е.Н. Шиянов и др).

Принимая во внимания научные изыскания этих и других исследователей, мы под общекультурным компонентом системы

подготовки студента к управлению дифференциацией образования понимаем особый вид образования, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами [57].

Данный компонент обеспечивает личностно-смысловое развитие студентов, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию. Управление дифференциацией образования предполагает гуманистический тип педагогической культуры, в основе которого лежит целостное представление о педагогической действительности как культуuroобразующей среде, где главной ценностью является личность ребенка.

Общекультурный компонент содержания профессионально-педагогического образования будущего учителя в области развития учебно-речевой деятельности содержится во всех изучаемых в этой связи дисциплинах, что в свою очередь указывает на необходимость специальной работы по его выявлению, обогащению и использованию в целях культурной идентификации будущего учителя.

Отбор содержания образования, входящего в общекультурный компонент, обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономико-правовую, духовную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения [79].

Сегодня общеобразованным становится факт, что без системы знаний и умений, составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современных цивилизационных процессов. Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, с одной стороны, способствует сохранению и развитию культуры, а с другой –

создает благоприятные возможности для творческого овладения процессом управления дифференциацией образования [75].

Вышеизложенное позволяет поставить следующие задачи реализации общекультурного компонента разработанной системы:

- мировоззренческая ориентация личности в понимании жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- приобщение студента к системе культурных ценностей и выработка своего отношения к ним;
- раскрытие диапазона и конкретного содержания общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и т. д.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам вообще, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождение традиций российской культуры, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к законам страны и гражданским правам личности и др. [60].

Итак, общекультурный компонент включает в себя:

- осмысление философских понятий, таких, как теория и практика, осознание их диалектического единства и взаимодействия;
- усвоение таких понятий, функционирующих в современных условиях на стыке различных наук, как культура, культура и образование, культурные ценности, культурная среда, модель, стиль, парадигма и пр.;
- понимание сущности теорий, оказывающих воздействие на изучаемые дисциплины: теория культуры (диалога культур, культуры как диалога, представления о культурном поле самой личности и круге ее общения и т. д.), общая теория систем (система, системный подход, системный анализ, системное качество и др.); общая теория управления

(кибернетика, управление, менеджмент, управленческий подход, социальное управление, педагогическое управление);

– овладение основными культурологии, знакомство с различными подходами к пониманию культуры в отечественной и западной науке, концепциями культуры, концепцией педагогической культуры;

– освоение культурологического, аксиологического, ценностно-партиципативного подходов к учебно-познавательной деятельности обучающихся;

– овладение процессом и этапами культурной идентификации обучающимся;

– освоение методологии педагогики (учения о структуре, функциях педагогического знания, изучение фундаментальных педагогических теорий, теоретических методов и конкретных методик педагогического исследования) [55].

Ресурсно-технологический компонент подготовки студента представляется весьма актуальным в контексте преодоления стихийной, слабо структурированной и потому малоэффективной подготовки будущего учителя в данной области.

Мы живем в эпоху, когда успехов в любой области и в соперничестве с другими достигает тот, кто владеет более совершенными, интенсивными технологиями, позволяющими при тех же или меньших затратах времени и средств ускорять прогресс и опережать других. В свою очередь образование также не может отставать от требований быстро развивающейся жизни.

В мировой педагогике разработано немало принципиально усовершенствованных новых технологий образования, характерной особенностью которых выступает их психолого-педагогический характер, позволяющий на деле реализовать принцип природосообразности и избежать субъективизма, волюнтаризма и авантюризма в педагогической работе [48].

Подготовка будущего учителя к развитию учебно-речевой деятельности современных интенсивных технологий составляет сегодня, на наш взгляд, реальный инновационный ресурс. Развитие учебно-речевой деятельности реализует свой потенциал, если оно грамотно педагогизировано и обязательно индивидуализировано.

Значительная часть времени текущего управления затрачивается на индивидуальные контакты учителя и ученика, при которых создаются уникальные условия для адресных, систематичных и эффективных педагогических воздействий педагога на каждого обучаемого и всех одновременно [45].

В этой связи под ресурсно-технологическим компонентом подготовки будущего учителя в области развития учебно-речевой деятельности мы подразумеваем систему креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализированной деятельности в учебно-речевой деятельности.

Иными словами, ресурсно-технологическая подготовка будущего учителя к развитию учебно-речевой деятельности определяется знаниями принципов, правил, содержания, форм, методов, технологий управления в указанной области и представляет собой систему общекультурных и психолого-педагогических управленческих знаний и умений, построенных по логике решения профессионально-педагогических управленческих задач.

Следовательно, важным заметить, что знания и умения имеют самостоятельное значение, хотя и тесно связаны между собой, ибо фактически знания не существуют вне умений и, наоборот, умения не могут быть ни освоены, ни реализованы без опоры на знания [52].

Ресурсно-технологическая подготовка – это фиксируемая социально-проверенных и упорядоченных норм и правил, отражающих закономерности развивающегося процесса развития учебно-речевой

деятельности будущего учителя в тех или иных формах, которым следует учитель, развиваем как самого процесса, так и его участников. Названный компонент – это некая жесткая основа (логика) процесса, следуя которой педагог достигает запланированного результата.

В рамках данной подготовки будущий специалист должен овладеть умениями:

- оперативно разрабатывать содержание дифференциации образования, научно-методическое обеспечение и др. в общеобразовательных школах в целом и школах нового типа (лицеи, колледжи, гимназии, адаптивные школы и др.) в частности;

- разграничивать понятия «внутренней» и «внешней» учебно-речевая деятельность;

- устанавливать уровень развития познавательных возможностей и способностей учащихся;

- выделять индивидуально-психологические особенности учащихся, их число и характер;

- на основе изучения, анализ и обобщение эффективного педагогического опыта разрабатывать педагогические технологии развития учебно-речевой деятельности;

- владеть комплексом информативных методик, позволяющих управлять учебно-речевой деятельностью;

- разрабатывать методику развития учебно-речевой деятельности будущего учителя;

- применять методику выявления уровней развития студентов;

- соотносить теоретические состояние проблемы развития учебно-речевой деятельности будущего учителя [71].

Подведем итоги параграфа:

1. Реализация модели развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя базируется на дидактических закономерностях и

принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех ее компонентов (общекультурный компонент, ресурсно технологический компонент) и изменение функций компонентов при ее совершенствовании.

2. Модель состоит из следующих этапов: подачи учебной информации, организации самостоятельной работы обучаемых, установления оперативной обратной связи в учебном процессе и анализе результатов текущего контроля.

3. Технология модели представлена многочисленными вариантами, связанными с различными стратегиями, уровнями реализации, способностями студентов обучаться самостоятельно, периодами, этапами, формами и методами. Возможные стратегии ее развития обусловлены психолого-педагогическими требованиями к построению учебных процедур.

1.3 Педагогические условия развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя

В настоящее время пересматриваются задачи, содержание, методы обучения. Всё настойчивее звучит мысль о необходимости создания научно обоснованной системы подготовки специалиста.

Педагоги, обучающие студентов педагогических вузов, должны обладать определёнными профессионально-личностными умениями и способностями, чтобы грамотно решать образовательные задачи в постоянно меняющейся системе образования.

При этом проблема формирования и развития учебно-речевой деятельности будущего учителя непосредственно в образовательном процессе является одной из сложных проблем профессионально-педагогического образования, его теории и практики, к тому же, в настоящее время эта проблема не нашла достаточного изучения на практике.

Обучение коммуникативным навыкам включает в себя расширение багажа знаний о коммуникации и понимание ситуаций, с которыми мы сталкиваемся, определение и достижение целей и способность использовать различные поведенческие навыки для достижения целей [4].

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяют выделить следующий комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя:

1. Ориентация студентов вуза на толерантное общение.

Толерантность является одним из значимых показателей профессиональной культуры будущего преподавателя. В устной речи толерантное поведение выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др.

Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по деловой переписке, принадлежащими к разным, по отношению к своей, культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения.

В начале вузовского обучения толерантные характеристики поведения будущих преподавателей «дискретны» – размыты, несвязаны между собой, тогда как для устойчивого толерантного поведения необходимо формирование всех признаков толерантности в их интегративном единстве. В этом случае студент сможет демонстрировать в своем поведении принятие культурных различий и осуществлять бесконфликтное устное деловое общение [40].

Формирование установок на толерантное общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. С этой целью используются активные методы обучения, уже доказавшие свою

эффективность и нашедшие признание в педагогике: дискуссия, моделирование, ролевые игры, диалог, рефлексивные методы и др.

Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Она не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь, толерантность предполагает взаимосвязь и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность – важный компонент жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и готовой, если потребуются, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позиции и ценностям других людей.

Суть понятия «толерантность» отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех и каждого и состоит в уважении прав другого (в том числе, и права быть иным), а также воздержании от причинения вреда, так как вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для себя самого.

Этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым. Этот личный ресурс различен и определяется характерологическим портретом обучаемого, его психофизическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуального развития и т.д.

Подготовка обучаемых к деловой коммуникации должна включать уважительное отношение к культуре, обычаям, традициям делового партнера. Другими словами, основа деловой коммуникации – это толерантность, которая в психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, поведение, особенности других индивидов [28].

Толерантность – ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразным мировым культурам и цивилизациям, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями.

Суть понятия «толерантность» отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех и каждого и состоит в уважении прав другого (в том числе, и права быть иным), а также воздержании от причинения вреда, так как вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для себя самого.

Каждая личность как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого, по мнению Л.В. Щербы, «отлито в форму родного языка», взаимодействует с другими людьми согласно нормам и традициям, присущим народу, представителем которого он является. Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнерами, а также при наличии контроля над общением, которое регламентируется рамками конвенциональных отношений [85].

Толерантность является одним из значимых показателей учебно-речевой деятельности будущего учителя и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др.

Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения,

разъяснения. Этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым. Этот личный ресурс различен и определяется характерологическим портретом обучаемого, его психофизическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуального развития и т.д.

В контексте учебно-речевой деятельности будущего учителя толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речевого поведения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий. И.Л. Плужник, соотнеся признаки толерантного поведения с языковыми средствами их выражения в языке, выявила следующее:

- гибкость проявляется в умении использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать свое поведение с учетом разноплановых ситуативных факторов;

- эмпатийное поведение воплощается в «поддерживающей коммуникации» – выборе одобряющих фраз, переспросов, обращениях к эмоциям, чувствам партнера, использовании лексики с позитивной семантикой;

- некатегоричность суждений при выражении мнения заключается в способности вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия. Данный признак реализуется в использовании в речи косвенных способов выражения мысли, а также в позитивной модальности высказываний [70].

В период получения высшего профессионального образования толерантные характеристики поведения будущих специалистов «дискретны», размыты, не связаны друг с другом, тогда как для устойчивого толерантного поведения необходимо формирование всех признаков толерантности в их интегративном единстве. В этом случае студент сможет

демонстрировать в своем поведении принятие культурных различий и осуществлять бесконфликтное деловое общение.

Ориентация на толерантное деловое общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. Основой делового взаимодействия становится диалог между партнерами по деловому общению, при этом диалогичность рассматривается как норма культурного развертывания мыслительного процесса.

Следует заметить, что во всех случаях для мысли должна быть предоставлена открытость и возможность свободного и ответственного выбора. Необходимость ориентации студентов вузов на толерантное поведение обусловлена тем, что обе стороны в деловом общении стремятся к достижению взаимопонимания, т.е. выражают желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно, толерантно принять иную точку зрения [82].

В этом случае легко будут прощены или не замечены и языковые, и социокультурные ошибки. Напротив, интолерантное поведение одной или обеих сторон коммуникации может привести к возникновению барьеров во взаимопонимании и, следовательно, либо снизить эффективность общения, либо служить причиной полного разрыва отношений. Следовательно, основой делового общения будущих специалистов должно стать толерантноестремление к взаимопониманию.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

– толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с партнерами, принадлежащими к другим культурам и отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями;

– необходимость ориентации будущего специалиста на толерантное деловое общение в процессе профессиональной подготовки обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного

общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем профессиональной культуры специалиста любого профиля.

2. Соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта является сегодня обязательной частью языковой практики. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

Появление эвфемизмов вызвано целым рядом прагматических причин, среди которых: вежливость, деликатность, щепетильность, благопристойность, стремление завуалировать негативную сущность отдельных явлений действительности, страх и т.д. В области политики образование новой эвфемистической лексики диктуется прагматическим принципом регулятивного воздействия на аудиторию [46].

Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании языкового такта в социальных и межличностных отношениях – это стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. Более специфическая в социальном смысле цель заключается в вуалировании, камуфлировании существа дела.

Таким образом, языковой такт – это совокупность тактических приемов, с помощью которых делается попытка соблюсти баланс взаимодействия между отдельными лицами, группами, сообществами. Все изменения в собственно культурной сфере отражаются в языке и речи, а языковые и речевые тенденции, в свою очередь, активно участвуют в культурных процессах и влияют на них.

Соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта является сегодня обязательной частью языковой практики западного общества. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые

задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

Язык тесным образом связан с культурой, менталитетом, традициями и поведенческими стереотипами его носителей, поэтому многие явления и процессы, происходящие в обществе, находят отражение в системе языка и в речевой практике людей, говорящих на нем [31].

Культурно-поведенческая и языковая тенденция, получившая название «политической корректности» возникла более двадцати лет назад в связи с возмущением африканцев по поводу «расизма» английского языка и требованием его «дерасиализации».

Сегодня политическая корректность – обязательная часть языковой практики западного общества. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

По определению С.Г. Тер-Минасовой, «политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» [83].

При этом она весьма справедливо, на наш взгляд, полагает, что термин «политическая корректность» является не совсем удачным, поскольку он подчеркивает именно политический, а не добровольный и искренний мотив выбора того или иного выражения. По ее мнению, более адекватным мог бы стать термин «linguistic tact» или «языковой такт» (который, кстати, шире по своему значению), но попытка ввести его была предпринята, когда в лингвистической науке и языковой практике уже прочно утвердилось

терминологическое сочетание «политическая корректность» и было заимствовано другими языками, а обозначаемая им тенденция достигла огромного размаха.

Солидаризируясь с мнением С.Г. Тер-Минасовой, мы считаем термин «языковой такт» более точным, так как он позволяет избежать довольно узких ассоциаций только лишь с политической сферой распространения изучаемого явления [83].

Вышеизложенное позволяет резюмировать, что термин «политическая корректность» имеет несколько значений:

- совокупность идеологических взглядов и убеждений;
- культурно-поведенческая традиция;
- языковая тенденция.

Все эти истолкования данного термина взаимосвязаны. Они исторически и эволюционно развивались и следуют именно в указанном порядке. В рамках указанной проблемы нас интересует политкорректность как языковая тенденция или собственно лингвистический аспект политкорректности, который заключается, по нашему мнению, во-первых, в языковом такте, исключающем те или иные слова из лексикона вообще, а во-вторых, в речевом такте, когда корректировка языкового кода предусматривает наложение определенных ограничений на сферу употребления конкретного слова [21].

3. Использование языковых норм речевого поведения.

Языковая норма – исторически обусловленная совокупность общеупотребительных языковых средств, а также правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее пригодными в конкретный исторический период.

Языковая норма – это традиционно сложившиеся правила использования речевых средств, т.е. правила образцового и

общепризнанного произношения, употребления слов, словосочетаний и предложений.

Норма – одно из существенных свойств языка, обеспечивающих его функционирование и историческую преемственность за счёт свойственной ей устойчивости, хотя и не исключающей вариантности языковых средств и заметной исторической изменчивости, поскольку норма призвана, с одной стороны, сохранять речевые традиции, а с другой – удовлетворять актуальным и меняющимся потребностям общества [6].

Частным случаем языковой нормы является литературная норма, она отличается рядом свойств: едина и общеобязательна для всех говорящих на данном языке; консервативна и направлена на сохранение средств и правил их использования, накопленных в данном обществе предшествующими поколениями. В то же время она не статична, а, во-первых, изменчива во времени и, во-вторых, предусматривает динамическое взаимодействие разных способов языкового выражения в зависимости от условий общения.

Языковая норма является результатом коллективного представления о языке, но основывается на частном, индивидуальном употреблении языковых средств в процесс речевой деятельности каждого носителя языка в отдельности.

Языковая норма фиксируется в нормативных словарях и грамматиках. Значительная роль в распространении и сохранении норм принадлежит художественной литературе, театру, школьному образованию [47].

Норма обязательна и охватывает все стороны языка. Различают нормы письменные и устные. Письменные языковые нормы – это прежде всего орфографические и пунктуационные нормы. Устные нормы подразделяются на: грамматические, лексические и орфоэпические.

Термин «речевое поведение» обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-

коммуникативном аспекте. Иными словами, это речевые действия, с необходимостью совершаемые человеком в общении [50].

Вступая в общение в социальной сфере, мы неизбежно оказываемся ограниченными рамками социальных и коммуникативных ролей, вне которых профессиональная коммуникация невозможна. Социальная роль – это нормативный, одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего.

Социальная позиция, или статус, формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы. Понятия статус и роль взаимосвязаны. Статус характеризует место человека в обществе (например, VIP-персона), а роль – род занятий. При этом каждая из социальных ролей требует особого типа речевого поведения. В то же время ведущей его особенностью на современном этапе развития общества является то, что изначально общение строится, исходя из определения собеседника как партнера, равноправного участника диалога, вне зависимости от его социальной позиции и коммуникативной роли [58].

Нормы языкового социального общения – это нормы литературной речи. Они кодифицируются, т.е. описываются, фиксируются в справочниках, словарях и учебниках.

В науке выделяются фонетические, лексические и грамматические нормы устной речи (и др.).

1. Фонетические нормы устной речи.

Процесс смены нормы включает стадию сосуществования вариантов: дэмпинг и демпинг, риэлтер и риэлтор, оферта и офферта. Особенно это касается слов, недавно вошедших в лексику русского языка и еще не вполне усвоенных ею. В основном, это экономические, политические и технические термины.

Произносительная норма русского литературного языка отличается от просторечных и диалектных вариантов произношения, которые квалифицируются словарями как ошибочные (платит и плотит, просрочивать и просрачивать и др.) [18].

Существует разговорно-просторечный тип редукции слов, т.е. особого стяжения [седня, щас, как-нить, када, прям, чо, ничо, ваще]; норма литературного произношения предусматривает полное проговаривание слогов. Особенно недопустима подобная редукция в обстановке официального общения при обращении к официальному лицу: не «Виктор Степаныч», а «Виктор Степанович». С другой стороны, такие слова, как констатировать, прецедент, инцидент, компрометировать, нередко произносятся с лишним н.

Орфоэпические ошибки особенно заметны в чужой речи и отвлекают внимание слушателя от сути изложения. Существует целый ряд профессиональных ошибок, к сожалению, закрепляющихся в массовом сознании. У юристов это «приговор», «осужденный» вместо «приговор», «осужденный», у управленцев это «квартал», «обеспечение» вместо «квартал», «обеспечение».

2. Лексические нормы устной речи.

Если в письменной деловой речи строгий лексический выбор обеспечивается благодаря специфике письменных стандартных речевых средств, то в устной речи такого строгого лексического отбора нет. Это обусловлено следующим:

– практическим отсутствием в устной речи терминов, специфических оборотов, развернутых номенклатурных знаков;

– использованием в устной речи усеченных вариантов терминов. Ср.: сертификат (устн.) – сертификат качества (письм.); безнал (устн.) – безналичный расчет (письм.); счет (устн.) – расчетный счет (письм.) и т.д.;

– проникновением в устную речь огромного количества проторечной и образной лексики, носящей жаргонизирующий характер и часто имеющей терминологические соответствия. Ср.: накрутка (устн.) – наценка (письм.); подсесть с товаром (устн.) – нести убытки (письм.) и т.д.;

– основу устной деловой речи нейтральная межстилевая лексика, значительная часть которой представлена словами с указательным значением и глагольными лексемами со значением действия и говорения;

– в устную деловую речь проникают разговорные выражения, о которых шла речь, и эмоционально окрашенная лексика: бешеные цены, аховые цены, пиковая ситуация, море дел, море товаров, смешные деньги, пустяковое дело и т.д.;

– следствием спонтанности является активное использование в устной речи незначительной лексики: частиц и междометий: э-э, мм, гм, ну, вот, даже, только; вводных и вводно-модальных слов и выражений: должно быть, может быть, может, по всей вероятности, наверное, значит; неразложимых десемантизированных выражений: навроде того, по сути дела, елисказать, на самом деле и т.д.

Все эти пласты лексики составляют сублексикон устной деловой речи, но должны использоваться в связи с особенностями ситуации [78].

Ситуация общения может быть строго официальной (протокольные виды делового общения), официальной (непротоколируемое деловое общение контрагентов в рабочей обстановке) и неофициальной (деловое общение в нерабочей обстановке).

Первый и второй типы официального общения предполагают повышенную строгость в выборе лексики. В официальном общении совершенно неуместно употребление жаргонно-профессиональной лексики. Недопустимо в официальной обстановке использовать и так называемые слова-диффузы («крутой», «музыка» и др.), семантика которых стерта и расплывчата и которые принимают контекстное значение, т.е.

впитывают семантическое наполнение конкретной ситуации, отраженной в семантике высказывания.

Культурный человек чутко реагирует на обстановку общения, определяя допустимость или недопустимость использования речевых средств. Их отбор зависит не только от сферы общения. Но и от наличия наблюдателей, степени знакомства говорящих и т.д. Использование различных пластов литературной лексики в общении должно быть оправдано. Общим принципом лексического отбора является соответствие целям, задачам и обстановке общения.

3. Грамматические нормы устной речи.

Грамматические нормы едины для русского литературного языка, для письменной и устной речи. Однако существует специфика структуры устного предложения – предикативной единицы и устного текста, которая затрудняет отличие ошибки от перестроек по ходу высказывания, оговорок и неизбежных самоперебивов, смещающих перспективу высказывания [69].

В отличие от тестовой организации письменной речи устная речь строится на: принципиальной атекстовости структуры высказывания; ассоциативности; взаимосвязи с интонацией и фоновыми знаниями.

Выявим специфические особенности грамматических норм устной речи:

1. Длина предложения должна соотноситься с таким понятием, как оперативная память человека. В ней удерживается начало высказывания, его продолжение и конец. Объем оперативной памяти невелик: 7 ± 2 элемента. По наблюдениям лингвистов длина предикативной единицы редко превышает 11-12 слов.

2. Для устной речи характерны такие осложнители, как причастные и деепричастные обороты, являющиеся яркой приметой синтаксиса книжно-письменных стилей речи.

3. В устной речи для отражения сложных отношений чаще используются структурно сложные предложения, а в письменной речи – простые. Однако семантическая организация простых предложений языка документов оказывается нередко более сложной, чем семантическая организации сложных предикативных единиц устной речи. Взаимодействия сторон, не предусмотренные настоящим договором, разрешаются в порядке, установленном действующим законодательством (письменная речь). Ну/ а вот если нас не устроит/ как тогда быть/ или вы будете все свертывать? (устная речь). Сложные отношения, с одной стороны, передаются простым по структуре, но сложным по смысловой организации предложением, с другой стороны, сложной по конструкции, но более простой по смысловой организации предикативной единицей. Поэтому письменную речь так трудно воспринимать на слух.

4. Редкое использование конструкций с отыменными предлогами, часто представляющих собой клишированные синтаксические единицы: в соответствии с достигнутой ранее договоренностью, в связи с задержкой оплаты и т.п. Такие конструкции в информационном отношении тождественны придаточному предложению и с успехом заменяются им в устной речи: – Ну, вот / поскольку мы с вами договорились / мы этот пункт сюда внесли...; – Вы понимаете / поскольку нам задерживают оплату / мы не можем все это выполнить...

5. В устной диалогической речи отыменные предлоги вообще используются редко, предпочтение отдается простым предлогам: по предварительному соглашению – мы этот вопрос уже решили и т.п.

Использование отыменных предлогов в монологической деловой речи уместно, поскольку она в большей степени ориентирована на книжно-письменные стили. Специфика ее заключается в полноструктурности, непрерывности речевого потока и моноперсональности адресанта речи [61].

Диалогическая речь состоит из реплик участников диалога – коммуникантов, она имеет другие специфические особенности: прерывистость, двунаправленность речевого потока, которая диктуется распределением коммуникативных ролей, речевую неполноту, активность интонационного оформления.

Соблюдение конвенциональных норм является важнейшим постулатом речевого поведения цивилизованного человека и обуславливает выбор речевых средств в зависимости от ситуации общения.

Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения. Согласно этикетным требованиям, нельзя, например, перебивать говорящего и затягивать деловой телефонный разговор, время которого, как правило, регламентировано (не более трех минут) [42].

Конвенциональные нормы никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания коммуникации, так как они отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения. Конвенциональные способы прерывания говорящего, учитывающие принцип вежливости, направлены на то, чтобы коммуникатор при этом не почувствовал падения интереса к своему сообщению. Вторжение в чужую речь осуществляется с помощью реплик, подтверждающих принятие информации (угу, конечно, да-да, ну, это понятно, я тоже так думаю и т.п.), выражающих сочувствие (отлично, хорошо, какой ужас, да что вы!), удивление (что вы говорите!, неужели, вот даже как?), удовлетворение и восторг (О-О-О!, здорово!, вот это да!).

Речевые конвенции связаны с двумя важнейшими аспектами коммуникационного взаимодействия – информационным обменом и

этической и эмоциональной сферой коммуникации. К конвенциональным нормам информационного обмена относятся:

- постепенное развертывание темы;
- квантирование информации;
- ориентация адресата речи в коммуникативных намерениях;
- мотивация речевых действий и своей позиции;
- ориентация адресата в перспективах общения.

Постепенное развертывание темы приобрело конвенциональный характер, поскольку связано с особенностями восприятия информации. Особенности функционирования сознания выражаются в том, что информационный и речевой потоки квантируются, т.е. разбиваются на содержательные фрагменты, которые сознание в состоянии переработать в процессе интерактивного общения. При большом объеме новой информации, подаваемой нерасчлененно, сознание может блокироваться, а, следовательно, эффективность общения будет низкой [50].

Принцип соблюдения конвенциональных норм речевого поведения включает в себя:

– ориентацию адресата в коммуникативных намерениях. Попытка с первой фразы сориентировать адресата в коммуникативных намерениях, обозначить цель общения предотвращает потерю времени и организует общение тематически;

– ориентацию партнера в перспективах общения. Подводя итог общению, следует констатировать его результативность / нерезультативность и прогнозировать необходимость новых контактов;

– мотивацию речевых действий и собственной позиции. Дело в том, что в деловых письмах мы используем лишь клише, мотивирующие следующую за ними просьбу, заявление, требование и т.д. Мотивацией чаще всего являются цель, причина, ссылка на прежнюю договоренность: Ввиду задержки груза...прошу... В связи с неполучением счета-

фактуры...прошу... На основании устной договоренности...высылаем вам...и т.п.

Нам импонирует точка зрения Л.А. Азнабаевой, по мнению которой выделяются следующие основополагающие механизмы конвенционального поведения:

- максима позитивного отношения – демонстрируй дружелюбие, невраждебные отношения;

- максима взаимности – отвечай на дружелюбные акты, на направленные в твою сторону речевые действия (приветствия, поздравления);

- максима психологической поддержки – разделяй эмоциональное состояние собеседника, эксплицируй свою солидарность с собеседником;

- максима снижения негативной реакции – не отвечай раздражением на раздражение, не позволяй втягивать себя в конфликтные ситуации, снижай негативную реакцию собеседника [3].

Опыт показывает, что без учета такого важного аспекта речевого взаимодействия, как этическое и эмоциональное взаимодействие, грамотно выстроить стратегическую линию ведения диалога просто невозможно. Психологами отмечено, что сначала воспринимается эмоциональный рисунок высказывания, а затем уже сознание усваивает содержательную часть информации. Поэтому, если в голосе звучит раздражение, это сразу чувствуется, особенно в процессе телефонных контактов, и провоцирует на ответную реакцию. Не поддаться на эту провокацию чрезвычайно сложно.

Однако только таким образом можно перенять речевую инициативу. Нейтрализовать негативные моменты общения и усилить позитивные на основе кооперации – такова общая направленность этических конвенциональных норм. Логически они объединяются двумя базовыми принципами конвенционального общения: экспликацией отношений и антиципацией. Эти принципы реализуют конвенциональные ожидания.

Суть их сводится к следующему: адресат речи одновременно является субъектом и объектом речевой коммуникации, т.е. воспринимающим сообщение и влияющим на развитие диалогических партнерских отношений. Успешным может стать общение, которое представляет собой идеальное сотрудничество коммуникантов [29].

При соблюдении конвенциональных норм речевого поведения необходимо выполнение следующих требований:

– требование экспликации отношений заключается в том, что любое реагирующее высказывание содержит эксплицитно и имплицитно выраженное отношение (к сообщаемому, к адресату речи). Иначе говоря, вне зависимости от того, что мы сообщаем, мы вольно или невольно выражаем свое отношение к адресату и предмету речи. Даже простое «м-м» вместо ответной реплики может выражать гамму чувств – от скептически-иронического до позитивно-рефлектирующего;

– требование антиципации представляет собой такой вид коммуникативного сотрудничества, который основан на предвосхищении, предвидении коммуникативных шагов собеседника и оказании помощи ему в реализации коммуникативного замысла. В ситуации, когда собеседник затрудняется в формулировании мысли, в подборе нужного слова, адресат задает уточняющий вопрос, как бы подхватывая незавершенное высказывание. Такой вид коммуникативного сотрудничества наглядно реализует совместное продвижение к цели в процессе речевого общения [20].

Способность предугадывать последующее речевое событие может быть связана и с тематикой дискурса, что особенно важно в деловом общении. Возможность заблаговременно переключить внимание собеседника на другую тему, вернуться в конце обсуждения к главной проблеме, группировать темы – необходимые навыки профессионального коммуникатора. Подобные операции выполняются при помощи так

называемых метакоммуникативных высказываний: – Я хотел бы вернуться к началу нашей беседы... – Если вы не возражаете, мы рассмотрим эти вопросы в конце нашей встречи... – Нет-нет, никаких поздравлений – к делу...

Являясь нормами взаимодействия коммуникантов, конвенциональные нормы носят национальный характер. Их исполнение требует знания ритуалов, этикетных средств языка, речевых жанров как устойчивых стереотипов речевой коммуникации и других средств языка, на котором идет общение. Если оба коммуниканта знают, как поступать в стереотипных ситуациях и имеют общие коммуникативные намерения, процесс речевого взаимодействия, как правило, осуществляется в рамках конвенциональных норм речи. Если же коммуникативные намерения не совпадают, общение может протекать вне рамок конвенциональных норм с позиции «я не желаю вас слушать» или «не отрывайте меня от дела». Нарушение их в этом случае будет расцениваться как социально неприемлемая стратегия речевого поведения, ибо в любой ситуации общения можно выбрать социально приемлемые тактики и стратегии, основанные на традиционно соблюдаемых в рамках данной национальной культуры конвенциональных нормах речевого общения [50].

Подводя итоги параграфа, отметим следующее:

1. Под педагогическими условиями модели развития учебно-речевой деятельности в процессе профессиональной подготовки понимается взаимосвязанная совокупность мер в образовательном процессе высшей школы, обеспечивающую достижение будущими специалистами более высокого уровня учебно-речевой деятельности.

2. Выявлены, научно обоснованы и проверены в опытно-поисковом режиме следующие педагогические условия повышения уровня учебно-речевой деятельности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: ориентация будущего учителя на толерантное общение;

соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых норм речевого поведения.

3. Новизна выделенных педагогических условий повышения уровня учебно-речевой деятельности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки заключается в том, что они не использовались в комплексе для избранного нами предмета исследования. Необходимость и достаточность искомых условий будет доказана во II части настоящей работы.

Выводы по первой главе

1. Актуальность исследования определяется существующими противоречиями между возросшими социальными требованиями к уровню подготовки специалистов-учителей, способных эффективно работать в условиях поликультурного сообщества и существующей системой профессиональной подготовки будущих учителей; необходимостью дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе, практической значимостью проблемы развития учебно-речевой деятельности будущего учителя и с отсутствием законченных исследований по данной проблеме, позволяющих создать оптимальные условия для процесса развития данной образованности при подготовке учителей в ВУЗе.

2. Определили, что в себя включает терминология речь и ее основные аспекты. Разобрали понятие «учебно-речевая деятельность», и ее структуру.

3. Теоретико-методической основой развития учебно-речевой деятельности будущего учителя выступает семиотический и

лингвокультурологический подходы, рассматривающий обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, для овладения техникой общения на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

4. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, включает в себя: ориентация будущего учителя на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых норм речевого поведения.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УЧЕБНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

2.1 Диагностический этап проведения опытно-поисковой работы

Первая глава исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, а именно: рассмотрены теоретические аспекты проблемы, выявлен и научно обоснован семиотический и лингвокультурологический подходы, которые явились теоретико-методической основой проведенного исследования.

При этом в ходе теоретического осмысления заявленной проблемы выдвинут ряд предположений, которые потребовали опытно-поисковой проверки, а именно: развития учебно-речевой деятельности будущего учителя протекает более успешно в рамках разработанной модели, подробно описанной в § 1.2: модель может быть успешно реализована лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий, который включает: ориентацию будущего учителя на толерантное деловое общение;

соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых норм речевого поведения.

На основании изложенного сформулированы следующие задачи опытно-поисковой работы: определить состояние проблемы в практике; выявить и проверить надежность показателей определения уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя; определить начальный уровень развития качества; проверить, повышается ли уровень развития учебно-речевой деятельности будущего учителя в результате реализации в образовательном процессе вузов разработанной модели по сравнению с начальным; выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных педагогических условий способствовать более успешному развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов. Констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить уровень учебно-речевой деятельности в высшей школе. Формирующий этап опытно-поисковой работы направлен на реализацию модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, спроектированной на основе семиотического и лингвокультурологического подхода, а также на реализацию педагогических условий успешной реализации данной модели. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты опытно-поисковой работы позволил обобщающий этап.

Опытно-поисковая работа проводилась с участием студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Всего в опытно-поисковой работе приняло участие 200 студентов.

Достоверность получаемых в ходе опытно-поисковой работы результатов во многом зависит от условий, в которых она проводится, поскольку они могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого педагогического объекта и, тем самым, выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных.

Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: анкетирование; тестирование; интервьюирование; ранжирование; наблюдение; моделирование; анализ результатов языковой деятельности студентов; качественный анализ документов; методы математической и компьютерной обработки результатов.

Такое комплексное использование методов дало возможность целостного определения уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на имеющиеся в науке общенаучные и конкретно-научные принципы:

1. Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает: использование системного подхода; чёткого определения места изучаемого явления в педагогическом процессе; раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов эксперимента.

2. Принцип объективности, который предполагает: проверку каждого факта несколькими методами; фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и обучающего эксперимента; в ходе разработки диагностической программы; анализе и оценке полученных результатов.

3. Принцип эффективности. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения экспериментальной работы, отслеживании получаемых экспериментальных

данных.

4. Достоверность получаемых в опытно-поисковой работе результатов во многом зависит от условий, в которых он проводился, поскольку условия могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого объекта и, тем самым, выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных [35].

Так как достоверность получаемых на формирующем этапе опытно-поисковой работы результатов в значительной степени зависят от исходных данных, рассмотрим организационно-методические аспекты констатирующего этапа, целью которого явилось выявление показателей развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Задачи включают следующее: изучение вопроса о существовании единой модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя; измерение показателей и уровня развития у студентов учебно-речевой деятельности; выявление определенных показателей, которые бы адекватно и объективно отражали этапы повышения уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя; выявление уровней развития учебно-речевой деятельности студентов.

Важность этого состоит в том, что достоверность получаемых в ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы результатов в значительной степени зависит от исходных данных.

Сформулированы следующие задачи опытно-поисковой работы:

1. Проверить надежность показателей определения уровня учебно-речевой деятельности будущего учителя в процессе коммуникативной подготовки.

2. Определить исходный уровень учебно-речевой деятельности будущего учителя.

3. Проверить, повышается ли показатель уровня учебно-речевой деятельности будущего учителя в результате реализации в образовательном

процессе ВУЗа спроектированной модели по сравнению с его начальным уровнем.

4. Выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно-обоснованных педагогических условий способствовать повышению уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Цель констатирующего этапа опытно-поисковой работы – определение качества учебно-речевой деятельности будущего учителя на занятиях по русскому языку и сопряженных с ним показателей, а именно: характеристика фонда знаний и умений по русскому языку и его применение в общении с окружающими людьми (полнота усвоения содержания социально-ориентированной, культурно-речевой информации); успешность решения коммуникативных задач; уровень сформированности интереса студентов к применению речевых формул в речи; специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации; рефлексия личностного роста.

Таким образом, первое направление констатирующего этапа опытно-поисковой работы связано с изучением вопроса о существовании единой системы развития учебно-речевой деятельности будущего учителя. С этой целью мы обратились к анализу Госстандартов, учебных планов и программ преподавания русского языка в высшем учебном заведении.

Анализируя требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы по «Русскому языку», мы выявили следующее.

1. Предмет «Русский язык» является базовым по формированию у студентов речи. Следовательно, необходимо изменить структуру и содержание учебного материала, чтобы в результате преподавания этих предметов студенты: обладали отвечающей современному уровню развития науки логически обоснованной системой знаний и закономерностей осуществления культурно-речевого общения; знали нормы и правила речевого поведения; умение использовать приобретённые в результате

обучения культурно-речевые навыки в дальнейшей жизнедеятельности.

2. Комплекс научно-методической литературы по развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя недостаточен в образовательном пространстве высшей школы.

Изучение русского языка на ступени высшего профессионального образования направлено на достижение следующих целей:

- развитие умений наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать, рассуждать, решать коммуникативные задачи;
- освоение знаний о русском языке;
- воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающим, толерантного общения с коммуникантами.

Опытно-поисковая работа проходила в естественных условиях образовательного процесса на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в течении двух лет.

Приведем требования Государственного образовательного стандарта к обязательному минимуму содержания образовательной программы по дисциплине русский язык (таблица 1).

Таблица 1 – Требования Госстандартов к обязательному минимуму содержания

Предмет	Обязательный минимум содержания основных образовательных программ	Всего часов
Русский язык	Языковой материал Фонетика. Русский алфавит. Звуко-буквенное соответствие. Ударение и ритмика. Интонационные конструкции русского языка. Морфология. Системы склонения имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений, основные значения падежей и употребление их в русском языке, инфинитив, система спряжения, видо-временные формы глагола, глаголы движения, глагольные формы: причастие и деепричастие. Служебные части речи. Предлоги, союзы, частицы и их функции в русском языке. Словообразование. Основа слова и окончание. Приставка, суффикс их назначение.	672

	<p>Синтаксис. Простое и сложное предложение. Субъект и предикат в предложении и их согласование. Порядок слов в предложении. Виды сложного предложения. Выражение определительных отношений, времени, места, причины, условия, уступки, цели в простом и сложном предложении. Прямая и косвенная речь. Замена прямой речи косвенной. Активные и пассивные конструкции.</p> <p>Требования к знаниям и речевым умениям</p> <p>Студент должен знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - основы фонетической системы, правила современного русского литературного произношения; - основы грамматики русского языка; - основные правила речевого поведения в типичных ситуациях общения. <p>Студент должен уметь:</p> <p>Применительно к чтению:</p> <ul style="list-style-type: none"> - понять основное содержание прочитанного текста учебно-бытовой, страноведческой и учебно-научной тематики и его отдельные факты, положения, логические и причинно-следственные связи между ними; - читать со скоростью 150-180 слов в минуту при ознакомительном чтении; - читать со скоростью 50-60 слов в минуту при изучающем чтении учебно-научных текстов. <p>Применительно к аудированию:</p> <ul style="list-style-type: none"> - понять на слух основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в монологической и диалогической речи, в тексте учебно-бытовой, страноведческой и учебно-научной тематики; - понять на слух учебную лекцию по профилю будущего обучения; - воспринимать на слух тексты при темпе 180-240 слогов в минуту и однократном предъявлении. <p>Применительно к говорению:</p> <ul style="list-style-type: none"> - воспроизводить содержание прочитанного или прослушанного текста учебно-бытовой и страноведческой тематики, учебно-научного текста с опорой на план, вопросы; - построить собственное высказывание по одной из тем, предложенных программой; - принять участие в диалоге по предложенной ситуации, в беседе по изученной теме; - говорить со скоростью речи 150-180 слогов в минуту. <p>Применительно к письму:</p> <ul style="list-style-type: none"> - записать предъявленный на слух учебный материал или материал учебника; - составить план прочитанного или прослушанного текста; - изложить письменно собственное высказывание по предложенной теме; - законспектировать учебно-научный текст, учебную лекцию. 	
Русский язык и	Введение в курс "Русский язык и культура речи".	

культура речи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Русский язык – национальный язык русского народа, форма национальной культуры. 2. Культура речи в системе культуры. 3. Основные понятия "культуры речи" как языковедческой дисциплины. 4. Современная теоретическая концепция культуры речи. <p style="text-align: center;">Язык и его свойства.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Язык как знаковая система передачи информации. 2. Свойства языка в целом (универсалии). 3. Слово как единица языка. 4. Понятие и слово. 5. Способы развития значений слова, перенос значений. 6. Системный характер лексики. Типы словообразования. 7. Формирование норм литературного языка. 8. Основные нормы литературного языка (акцентологические, орфоэпические, морфологические, синтаксические, лексические). <p style="text-align: center;">Речь в межличностных и общественных отношениях.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Язык и речь. 2. Речь, её особенности. 3. Речь и взаимопонимание. 4. Речь в межличностном общении. 5. Семиотический, коммуникативный и поведенческий аспект. 6. Речь в социальном взаимодействии. 7. Общение и его слагаемые. 8. Значение и условия общения. 9. Виды общения. 10. Вербальное и невербальное общение. 11. Бытовое общение. 12. Деловое общение: кодекс, национальные особенности, формы деловых коммуникаций. 13. Этика общения. <p style="text-align: center;">Общение – социальное явление</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ораторское искусство античности. 2. Риторические традиции в России. 3. Инвенция. 4. Диспозиция. 5. Элокуция. 6. Мемория. 7. Акцио. <p style="text-align: center;">Основы классической риторики</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ораторское искусство античности. 2. Риторические традиции в России. 3. Инвенция. 4. Диспозиция. 5. Элокуция. 6. Мемория. 7. Акцио. <p style="text-align: center;">Разновидность речи</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Основания классификации и общая характеристика форм речи. 2. Устная и письменная формы речи. 	
---------------	--	--

	<p>3. Диалог и монолог.</p> <p>4. Функционально-смысловые типы речи.</p> <p>5. Функциональные стили речи.</p> <p style="text-align: center;">Ораторская речь. Речевой этикет</p> <p>1. Функции речевого этикета.</p> <p>2. Знакомство и гостеприимство.</p> <p>3. Застолье и подарки.</p> <p>4. Деловой этикет.</p> <p>5. История развития ораторского искусства.</p> <p>6. Роды и виды ораторской речи.</p> <p>7. Ораторская речь и функциональные стили литературного языка.</p> <p>8. Структура ораторской речи.</p> <p>9. Подготовка речи и выступление.</p> <p style="text-align: center;">Выразительность речи и чтения. Техника речи</p> <p>1. Выразительное чтение как эффективное средство развития искусстваречи.</p> <p>2. Логическая выразительность речи и чтения.</p> <p>3. Подготовка к исполнению литературного произведения.</p> <p>4. Чтение художественной прозы.</p> <p>5. Чтение лирики.</p> <p>6. Чтение драматических произведений.</p> <p>7. Художественное рассказывание.</p> <p>8. Строение голосового аппарата.</p> <p>9. Дыхание, голос, дикция.</p> <p>10. Интонация.</p> <p>11. Акустические компоненты интонации.</p> <p>12. Типы интонации.</p> <p>13. Пауза, её типы.</p> <p>14. Артикуляция.</p> <p>15. Психотехника.</p> <p style="text-align: center;">Логические и психологические приемы полемики</p> <p>1. Общая характеристика спора (понятие и определение).</p> <p>2. Споры в Древней Греции.</p> <p>3. Дискуссия.</p> <p>4. Полемика.</p> <p>5. Стратегия и тактика спора.</p> <p>6. Логические аспекты спора, аргументация.</p> <p>7. Социально-психологические аспекты спора.</p> <p>8. Споры в современном обществе.</p> <p>9. Спор как форма организации человеческого бытия.</p> <p style="text-align: center;">Деловая беседа, деловые совещания, телефонный разговор</p> <p>1. Особенности служебно-делового общения.</p> <p>2. Деловая беседа (цели, виды, структурная организация).</p> <p>3. Деловое совещание (дискуссия, мозговой штурм).</p> <p>4. Телефонный разговор (особенности, телефонный этикет).</p> <p style="text-align: center;">Речевые коммуникации в деловых переговорах</p> <p>1. Типичные коммуникативные ситуации.</p> <p>2. Актуализация деловых переговоров.</p> <p>3. Реализация деловых контактов.</p> <p>4. Контроль и оценка деловых контактов.</p>	
--	--	--

	<p>Использование технических средств коммуникации, особенности речи перед микрофоном и телевизионной камерой</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Общая характеристика средств массовой информации. 2. Технические средства информации (телефакс, факс-модем, сканер, элек-тронная почта, телеконференция, пейджер). 3. Технические средства обслуживания (телефон, сотовый телефон). 4. Информационное поле и информационная норма в СМИ. 5. Средства коллективной работы с компьютером. 6. Технические средства демонстрации. 7. Прагматика и риторика дискурса в периодической печати. 8. Сферасубъекта и выражение оценки. 9. Средства речевой выразительности (общение и принципы с аудиторией радио и телевидения, телеинтервью). 10. Правила поведения перед микрофоном и телекамерой. <p>Совершенствование орфографических, пунктуационных и речевых навыков</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Работа с орфограммами. 2. Работа с пунктограммами. 3. Совершенствование речевых качеств. <p>Качество грамотной речи</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие о русском национальном языке. 2. Устная и письменная форма русского литературного языка. 3. Правильность как качество грамотной речи. 4. Нарушения норм современного литературного русского языка, пути их преодоления. 5. Нарушения орфоэпических норм, пути их преодоления. 6. Нарушения морфологических норм, пути их преодоления. 7. Нарушения синтаксических норм, пути их преодоления. 8. Точность, логичность, чистота и уместность как качество грамотной речи. 9. Выразительность и богатство как качество грамотной речи. 	
--	---	--

Необходимо отменить, что в требованиях ФГОС сформулирована задача развития умения диалогической и монологической речи в основных коммуникативных ситуациях общения, но содержательная сторона этого вопроса не раскрыта. Таким образом, мы констатируем необходимость уточнения структуры и содержания учебного материала, чтобы в результате преподавания этой дисциплины обучаемые: овладели логически обоснованной и отвечающей современному уровню развития науки системой знаний, умений и навыков в области учебно-речевой

деятельности; умели использовать названные знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности.

В то же время в результате проведенного опроса учителей, уже имеющих стаж работы, выяснено, что 55 % респондентов испытывают затруднения в процессе взаимодействия постоянно или часто; 29 % респондентов – иногда; 6 % респондентов по возможности стараются избегать устного контакта и взаимодействия с коллегами и клиентами, занимаясь письменными переводами, и только 10 % респондентов не испытывают затруднений. Большая часть респондентов основной причиной этого считает несоответствие предъявляемого материала реальным потребностям их будущей профессиональной деятельности, а именно: недостаточно внимания уделяется развитию умений неподготовленной устной и письменной речи в ситуациях профессиональной коммуникации учителя.

Таким образом, очевиден тот факт, что единой модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя не существует. При таком положении дел знания, умения и навыки в области учебно-речевой деятельности не могут быть развиты у студентов на должном уровне, и как следствие, результатом этого будут низкие показатели развития учебно-речевой деятельности.

Вторым направлением констатирующего этапа опытно-поисковой работы явилось определение показателей развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Педагогическое исследование может быть успешно проведено только тогда, когда разработаны точные критерии учета и оценки его результатов. Критерий – это признак, на основании которого проводится оценка, суждение.

Несмотря на то, что в психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению объективных измерителей

эффективности и качества обучения, общие требования к выделению и обоснованию критериев сводятся к тому, что они, во-первых, должны отражать основные закономерности формирования личности; во-вторых, с помощью критериев должна устанавливаться связь между всеми компонентами исследуемой модели; в-третьих, качественные показатели должны выступать в единстве с количественными [36].

В процессе анализа подходов к проблеме выбора критериальных показателей учебно-речевой деятельности установлено, что критерии в той или иной мере отражают содержание и структуру данной деятельности. Поскольку учебно-речевая деятельность включает проектировочный, стратегический и контрольно-оценочный компоненты, то на наш взгляд, основными показателями ее развития мы считаем степень развития ее основных структурных компонентов.

Таким образом, на основании анализа лингвистической, психолого-педагогической литературы (И.Г. Кузьмина, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин и др.), обобщения педагогического опыта, показателей (Р) развития у будущего учителя учебно-речевой деятельности мы выделили: проектировочный; стратегический; контрольно-оценочный.

Р1 – проектировочный – предполагает нацеленность обучаемых на овладение знаниями культурно-специфических условий профессиональной сферы, коммуникативных ситуаций, инокультурных деловых стереотипов и т.д., то есть национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума. Эти знания помогут обучаемым подготовиться к взаимодействию на мотивационном уровне, поскольку адекватно интерпретируя мотивы, целеполагания и стратегии их достижения, один партнер, в свою очередь, сможет противодействовать или воздействовать на второго партнера при помощи разных типов коммуникативных стратегий, выступающих в качестве ключевого звена моделирования профессиональной коммуникации будущего учителя.

Р2 – стратегический – предполагает овладение элементами семиотического кода изучаемого социума и «подключение» (через тексты) к концептуальной картине мира, реализующейся в тезаурусе социума. Также предполагается наличие специального тезауруса и овладение обучаемыми лексикой и специальным словарем, структурно-системными связями изучаемого языка, которые закладываются при помощи всех аспектов обучения (лексического, грамматического, фонетического) т.е. через курс обучения практическому владению русским языком.

Овладение специальными речевыми стереотипами (стандартизированным предложениями и фразами) и формулами профессионального взаимодействия, его сигналами на вербально-семантическом уровне направлено на формирование умений адекватной идентификации этапов межкультурной коммуникации и связанной с ними текстовой деятельности. Формулы коммуникации направлены на реализацию таких коммуникативных интенций её участников, как установление или прекращение контакта, выражение чувств и эмоций, сообщение или запрос информации, побуждение к совершению действия или его прекращению.

Р3 – контрольно-оценочный – характеризует умение анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности и умение сравнивать результаты своей деятельности с работой других учителей. Данный показатель предполагает также наличие умения корректировать свою деятельность с учётом обратной связи, что напрямую связано с планированием речи, нахождением адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными умениями, вырабатываемыми в процессе речевой деятельности (таблица 2).

Таблица 2 – Сводная таблица системы показателей развития учебно-речевой деятельности будущего учителя

Показатели	Критерии их проявления	Методы определения
1.Проектировочный	<p>Понимание и оценка роли национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; признание ценности коммуникативной компетенции для будущего учителя; умение обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера.</p> <p>По общению: умение выбирать способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению; умение прогнозировать направление и характер развития отношений между людьми; умение отбирать информацию и композиционное построение коммуникации; умениестроить и перестраивать свои действия в связи с конкретной ситуацией общения.</p>	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа.
2.Стратегический	<p>Умение находить и использовать специальный тезаурус; владение лексикой и специальным словарем; владение структурно-системными связями изучаемого языка; владение специальными речевыми стереотипами и формулами профессионального взаимодействия; умение реализовать способы поведения; умение оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.); умение обеспечивать коммуникантов стратегией взаимодействия; умение использовать различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму, интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д).</p>	Контрольное тестирование, анализ информации, оценивание участия в проектах
3.Контрольно-оценочный	<p>Умение анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; умение сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег-учителей; умение корректировать свою деятельность с учётом обратной связи.</p>	Анкетирование, тестирование, групповое обсуждение, экспертная оценка, самоанализ.

Для реализации модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя необходимо выделить ее качественные состояния, т.е. уровни. Для выделения уровней воспользуемся уровнем подходом, который рассматривает любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному.

Основными критериями определения уровня являются: принадлежность систем к разным классам сложности; специфичность законов и закономерностей каждого уровня; подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней; происхождение систем каждого исследуемого уровня из основных структур предыдущего, при этом образование каждого последующего уровня относится к образованиям предыдущего как система к своим элементам.

В работе Н.В. Кузьминой выделены следующие уровни педагогической деятельности: репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам и так, как знает сам), адаптивный (педагог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело), локально-моделирующий (педагог умеет передавать и трансформировать информацию, моделировать знания по отдельным вопросам), системно-моделирующий (педагог умеет моделировать систему деятельности, формировать систему знаний по своему предмету) [54].

В.А. Сластениным выделены следующие уровни: интуитивный (студенты решают педагогические задачи на интуитивном уровне, владея некоторой совокупностью умений); репродуктивный (студенты решают педагогические задачи в пределах инструкций и правил); репродуктивно-творческий (студенты успешно решают типовые задачи, в сложных и неожиданных ситуациях ориентируются с трудом); творческо-репродуктивный (студенты успешно решают педагогические задачи, но эти решения не отличаются оригинальностью, недостаточно развита

способность к прогнозированию); творческий уровень (студенты предлагают способы решения педагогических задач, отличающиеся оригинальностью, характерен поиск новых методов, средств, приемов) [81].

Мы придерживаемся трёхуровневой шкалы, принятой в большинстве стран мира (низкий, средний и высокий уровни), что соответствует трём уровням сформированности учебно-речевой деятельности будущего учителя: низкий, средний, высокий.

Каждый из уровней взаимодействует с предшествующим и последующим. При переходе с уровня на уровень, уровень развития учебно-речевой деятельности будущего учителя возрастает.

Для **низкого** уровня характерно пассивное отношение студентов к процессу развития учебно-речевой деятельности. Студенты сознают значимость теоретических знаний; затрудняются применять их в решении учебных задач; знания поверхностны. Решение учебных задач строится по заранее отработанной схеме, имеет место имитация фрагментов чужих действий.

Для **среднего** уровня характерно то, что студенты более осознанно подходят к идее профессионального развития, овладев в достаточной степени коммуникативными знаниями; умеют провести исследование, перейти от эмпирических данных к теоретическим соображениям; испытывают некоторые затруднения с переводом теоретических положений в конкретные методические разработки. Применение учебно-речевой деятельности в межкультурном общении становится более адекватным. Умения и навыки коммуникативно-ознавательного, исследовательского и организационного характера находятся на достаточно высоком уровне развития. Данный уровень предполагает постепенное включение студентов в самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность. Создается благоприятная атмосфера для сотрудничества.

Высокий уровень предполагает проявление инициативы в постановке вопросов и поиске путей их решения. Студенты глубоко владеют коммуникативными знаниями и используют их при анализе различных ситуаций межкультурной коммуникации; свободно ориентируются в ситуациях, связанных с межкультурным общением и творчески применяют в них учебно-речевую деятельность; самостоятельно проводят исследования; изучают и внедряют опыт специалистов.

Для оценки степени проявления каждого из рассмотренных показателей учебно-речевой деятельности будущего учителя в опытно-поисковой работе использовался целый ряд педагогических методов:

- степень развития проектировочного компонента проверялись с помощью анкетирования, тестирования, опроса, наблюдения, беседы, экспертных оценок;

- степень развития стратегического компонента – анализа выполнения практических заданий и упражнений, наблюдения за деятельностью, контрольного тестирования, анализа информации, оценивания участия в проектах;

- степень развития контрольно-оценочного компонента – проверялась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания [16].

На основе выделенных характеристик уровней развития учебно-речевой деятельности будущего учителя представим более детальную характеристику каждого уровня в таблицах 3-5.

Таблица 3 – Характеристика низкого уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя

Показатель	Критерии выявления
1.Проектировочный	Не понимает или неправильно оценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; не признаёт ценность профессиональных коммуникативных умений для будущего учителя; не умеет обеспечить психологическую диагностику и

	воздействие на умственную деятельность партнера по общению; не умеет соотносить задачи по овладению профессиональной коммуникативной коммуникацией со своей профессиональной подготовкой; имеет поверхностные знания в области профессиональной деятельности учителя; не умеет проводить элементарное исследование уровня сформированности коммуникативных умений; сомневается в выборе способов поведения, наиболее оптимальных по отношению к партнеру по общению; испытывает серьезные затруднения при прогнозировании направления и характера развития отношений между людьми; не умеет отбирать информацию и композиционное построение коммуникации; нелогично строит и перестраивает свои действия в связи с конкретной ситуацией общения.
2.Стратегический	Сомневается в реализации способов поведения; испытывает затруднения при обеспечении коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); неоперативно реагирует на вербальное и невербальное поведение собеседника и неуверенно управляет беседой (начинает, вступает, прерывает, завершает, изменяет ход, тему, продолжает разговор и т.д.); не умеет адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника; старается не использовать различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимика, пантомима; интонация, темп речи, дикция, акцентирование, сила и эмоциональная окраска голоса и т.д).
3.Контрольно-оценочный	Испытывает серьезные затруднения при анализе результатов на основе обобщения результатов своей деятельности; не стремится сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег-учителей; не умеет корректировать свою деятельность с учётом обратной связи.

Таблица 4 – Характеристика среднего уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя

Показатель	Критерии выявления
1.Проектировочный	уровень знаний в области профессиональной деятельности учителя; проводит элементарное исследование уровня сформированности коммуникативных умений, но с затруднениями; делает незначительные ошибки в выборе способов поведения, наиболее оптимальных по отношению к партнеру по общению; почти не затрудняется при прогнозировании направления и характера развития отношений между людьми; отбирает информацию и композиционное построение коммуникации; строит и

	перестраивает свои действия в связи с конкретной ситуацией общения.
2.Стратегический	В целом не сомневается в реализации способов поведения; испытывает лёгкие затруднения при обеспечении коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами языка, установление контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею), не всегда проявляет инициативу; оперативно реагирует на вербальное и невербальное поведение собеседника, но не всегда уверенно управляет беседой (начинает, вступает, прерывает, завершает, изменяет ход, тему, продолжает разговор и т.д.); отвечает на вопрос, высказывание собеседника с небольшими затруднениями; не в полной мере использует различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимика, пантомима; интонация, темп речи, дикция, акцентирование, сила и эмоциональная окраска голоса и т.д).
3.Контрольно-оценочный	Стремится анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнивает результаты своей деятельности с работой коллег-учителей, но делает не всегда корректные выводы; показывает невысокую способность корректировать свою деятельность с учётом обратной связи.

Таблица 5 – Характеристика высокого уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя

Показатель	Критерии выявления
1.Проектировочный	Понимает и правильно оценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; признаёт ценность профессиональных коммуникативных умений для будущего учителя; умеет обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; соотносит задачи по овладению профессиональными коммуникативными умениями со своей профессиональной подготовкой; имеет высокий уровень знаний в области профессиональной деятельности учителя; регулярно проводит исследование уровня сформированности профессиональных коммуникативных умений; уверенно выбирает способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению, отбирает информацию и композиционное построение коммуникации и вследствие этого умеет строить и перестраивать свои действия в связи с конкретной ситуацией общения.
2.Стратегический	Уверенно реализовывает способы поведения; правильно обеспечивает коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами иностранного, и родного языка, установлению контактов и

	взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); умеет оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и правильно управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.); адекватно отвечает на вопрос, высказывание собеседника; умело использует различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.
3.Контрольно-оценочный	Корректирует свою деятельность с учётом обратной связи; анализирует результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнивает результаты своей деятельности с работой коллег-учителей.

С целью выявления уровня развития у студентов учебно-речевой деятельности выделено четыре группы: одна контрольная и три экспериментальные. На наш взгляд, выделенные показатели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя отражают специфику исследуемого процесса. Именно поэтому они использовались нами как в ходе констатирующего, так и формирующего этапов опытно-поисковой работы.

На констатирующем этапе осуществлены статистические «замеры» уровней развития учебно-речевой деятельности будущего учителя в контрольной группе и трех экспериментальных по выделенным показателям. Совокупные результаты использования методик позволили определить уровни развития каждого из показателей, выделенных ранее. Проанализируем результаты «нулевого среза» по первому показателю (P1) – уровень развития проектировочного компонента, которые отражены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты начального среза по критерию уровень развития проектировочного компонента учебно-речевой деятельности будущего учителя

Группа	Уровни развития проектировочного компонента учебно-речевой деятельности (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ – 1	73	27	0
ЭГ – 2	70	30	0
ЭГ – 3	68	32	0
КГ	69	31	0

Следующим шагом было выявление уровня развития учебно-речевой деятельности стратегического компонента. Использовались такие методы, как тестирование, анализ продуктов учебной деятельности (письменные, устные ответы), экзамены, зачеты, оценивание участия в проектах. Поскольку уровень развития данного компонента предполагает умение реализовать способы поведения и правильно обеспечить коммуникантов стратегией взаимодействия, представилось возможным использовать методику М. Снайдера – самоконтроль в общении (Приложение 1) [72].

Чтобы проверить умение оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и правильно управлять беседой, а также умение использовать различные знаковые системы информационного процесса, воспользовались тестом В.Ф. Ряховского (для выявления уровня общительности) (Приложение 2) и личностный опросник Л.П. Калининского (Приложение 3) [74].

В результате проведённых измерений выяснили, что большинство студентов находятся на низком уровне развития стратегического компонента учебно-речевой деятельности. В таблице 7 представлены данные начального среза по показателю уровень развития стратегического компонента учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Таблица 7 – Результаты начального среза по показателю уровень развития стратегического компонента учебно-речевой деятельности будущего учителя

Группа	Уровни развития стратегического компонента учебно-речевой деятельности (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ – 1	76	24	0
ЭГ – 2	81	19	0
ЭГ – 3	76	24	0
КГ	73	27	0

Следующим показателем уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя является степень развития контрольно-оценочного компонента искомой деятельности, которая проверялась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты начального среза по показателю уровень развития контрольно-оценочного компонента учебно-речевой деятельности будущего учителя

Группа	Уровни развития контрольно-оценочного компонента учебно-речевой деятельности (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ – 1	75	25	0
ЭГ – 2	78	22	0
ЭГ – 3	76	24	0
КГ	73	27	0

Результаты проделанной работы позволяют судить об уровне развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, участвующих в опытно-поисковой работе. Оценка общего уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя выводилась с учетом показателей уровней развития проектировочного, стратегического и контрольно-оценочного компонентов учебно-речевой деятельности, и высчитывалась по формуле:

$$U = \frac{P1+P2+P3}{3}, \text{ где}$$

P1 – оценка, соответствующая уровню развития проектировочного компонента учебно-речевой деятельности.

P2 – оценка, соответствующая уровню развития стратегического компонента учебно-речевой деятельности.

P3 – оценка, соответствующая уровню развития контрольно-оценочного компонента учебно-речевой деятельности.

В таблице 9 представлены данные начального среза по уровню развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 9 – Результаты начального среза уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя

Группа	Уровни развития учебно-речевой деятельности будущего учителя (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ – 1	74,7	25,3	0
ЭГ – 2	76,3	23,7	0
ЭГ – 3	73,3	26,7	0
КГ	71,7	28,3	0

На основе полученных данных установлено, что ни в одной группе нет студентов, имеющих высокий уровень развития учебно-речевой деятельности. На среднем уровне развития учебно-речевой деятельности находятся 25,3 % студентов ЭГ – 1, 23,7 % студентов ЭГ – 2, 26,7 % студентов группы ЭГ – 3 и 28,3 % студентов группы КГ. Количество студентов, имеющих низкий уровень развития учебно-речевой деятельности, составило: ЭГ – 1 – 74,7 %, ЭГ – 2 – 76,3 %, ЭГ – 3 – 73,3 % и КГ – 71,7 %.

На диаграмме (рисунок 2) наглядно представлены результаты начального среза уровня развития учебно-речевой деятельности будущего

учителя в контрольной и в экспериментальных группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

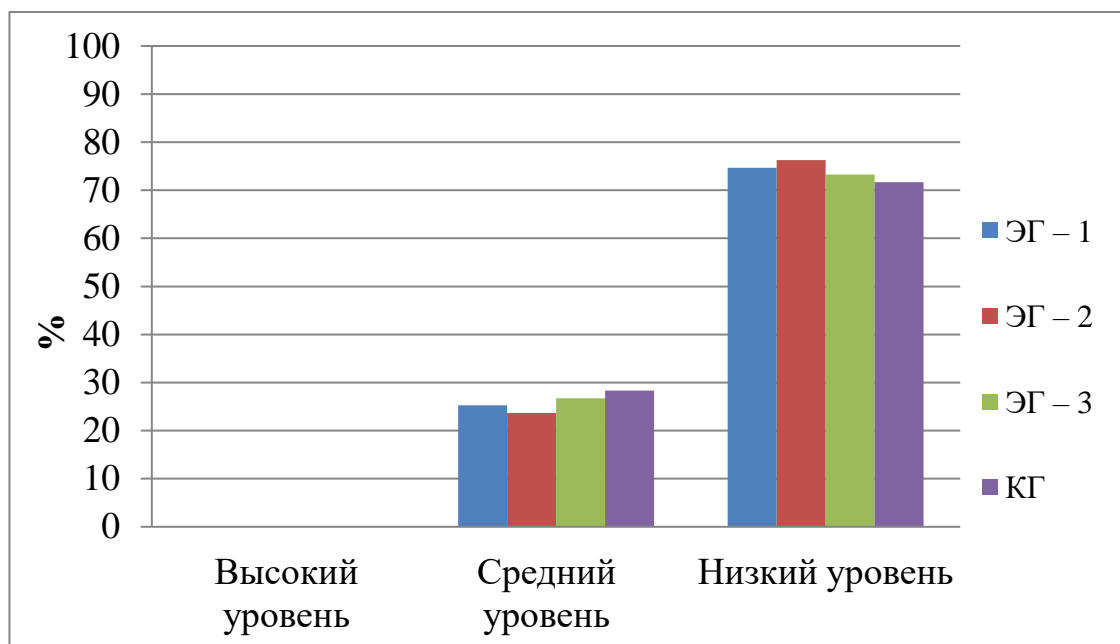


Рисунок 2 – Уровни развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Итак, основными выводами являются:

1. Выявлены логика и содержание опытно-поисковой работы по развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя:

– констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить состояние процесса развития учебно-речевой деятельности в высшей профессиональной школе;

– задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы являются реализация разработанной на основе семиотического и лингвокультурологического подхода модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, а также реализация педагогических условий ее успешной реализации;

– на обобщающем этапе опытно-поисковой работы будут обобщены, обработаны и оформлены результаты.

2. В качестве показателей, характеризующих уровни развития

учебно-речевой деятельности будущего учителя, выделены: степень развития проектировочного, стратегического и контрольно-оценочного компонентов деятельности.

3. Выявленные показатели позволили описать их проявление на трех уровнях развития учебно-речевой деятельности: низком, среднем и высоком, которые отличаются поэтапным продвижением обучаемых от низкого уровня к высокому. На данном этапе опытно-поисковой работы не было выявлено студентов, имеющих высокий уровень данной деятельности, всего около 25 % студентов имеют средний уровень сформированности данной деятельности, а остальная часть студентов находится на низком уровне развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

2.2 Процессуально-технологические особенности развития учебно-речевой деятельности будущего учителя

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, принимая во внимание её состояние в практике работы высшей школы и выявив уровень развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, остановимся в данном параграфе на описании методических аспектов реализации педагогических условий развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

В формирующем этапе опытно-поисковой работы приняли участие 200 студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Опытно-поисковая работа проходила в естественных условиях образовательного процесса, группы подбирались по принципу равных исходных данных, однако в различных группах варьировались отдельные педагогические условия, подвергающиеся проверке.

В первой экспериментальной группе (ЭГ – 1) – было внедрено первое педагогическое условие: ориентацию будущего учителя на толерантное деловое общение. Во второй экспериментальной группе (ЭГ – 2) проверялось первое и второе условие – ориентацию будущего учителя на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта. В третьей экспериментальной группе (ЭГ – 3) профессиональное обучение предполагало ориентацию будущего учителя на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых норм речевого поведения.

В контрольной группе (КГ) не проводилась целенаправленная работа по развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя.

В соответствии с теоретической базой исследования развития учебно-речевой деятельности будущего учителя осуществлялось в четыре этапа:

1. Ориентировочный.
2. Информационный.
3. Ситуативно-практический.
4. Завершающе-коррекционный.

Рассмотрим организационно-методические аспекты развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

В соответствии с логикой построения процесса развития исследуемой деятельности первое направление работы мы связали с диагностикой уровня знаний и умений, притязаний, с формированием у студентов мотивов предстоящей профессиональной деятельности. На данном (**ориентировочном**) этапе формируется интерес к профессиональной коммуникации («коммуникативная мотивация» в теории и практике преподавании РЯ), в основе которого лежат потребности: в общении в целом, присущая человеку как существу социальному; потребность в

реализации конкретного речевого поступка, в участии, развертывании конкретной речевой ситуации.

Процесс развития учебно-речевой деятельности будущего учителя приобретает оптимальный характер, когда студенты овладевают определёнными профессиональными ценностями. Ценностный компонент нашей модели реализуется в сфере проявления профессионально-групповых и индивидуально-личностных ценностей. Профессионально-групповые ценности – это совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессиональную деятельность, они образуют познавательно-деятельностную систему, обладающую стабильностью и повторяемостью.

Мы солидарны с Н.В. Комиссаровой, и предполагаем, что к ценностям профессиональной деятельности учителя можно отнести:

– ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда, престиж профессиональной деятельности);

– ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (возможности общения с интересными партнерами, зарубежными клиентами, обмен духовными и культурными ценностями);

– ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развивать способности, языковая практика и т.д.);

– ценности, связанные с самовыражением (творческий и разнообразный характер труда, романтичность и увлекательность и т.д.);

– ценности, связанные с прагматическими запросами (возможность самоутверждения, профессионального роста, достойная оплата труда и т.д.) [49].

Принимая во внимание выделенные группы ценностей профессиональной деятельности преподавателя, мы считаем возможным создание положительной мотивации языковой деятельности обучаемых в

соответствии с выделенными принципами эффективного функционирования модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, а именно с принципом интеграции реальной деятельности в учебный процесс при помощи введения как рецептивной деятельности с использованием аутентичных источников, так и продуктивной учебно-речевой деятельности.

Введение реальной деятельности в учебный процесс позволяет студенту осознать свои коммуникативные возможности, что является сильным мотивационным фактором. Современные телекоммуникационные средства открывают перед студентами и преподавателями новые возможности интеграции реальной деятельности в учебный процесс.

Информационный этап развития учебно-речевой деятельности будущего учителя предусматривал реализацию содержательного компонента модели. Основной задачей на данном этапе, в соответствии с разработанной моделью, было усвоение студентами профессиональных знаний и приобретение первоначальных умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. По нашему мнению, первоначально целесообразно делать акцент на овладении языковыми знаниями и навыками, необходимыми для лингвистически корректной интерпретации родной речи, что предполагает владение системно-структурными языковыми особенностями, способность быстро переходить от речевосприятия к речепроизводству.

Вместе с тем в процессе развития учебно-речевой деятельности на информационном этапе также внимание мы уделяли развитию специальных умений: умения устанавливать и поддерживать межличностный контакт с представителями социума, умения реализовать «убеждающие» стратегии при деятельности и применять речевые сигналы взаимодействия и т.п.

Ведущим видом деятельности студентов на данном этапе развития учебно-речевой деятельности являлась учебная деятельность

академического типа. Содержание информационного этапа нашего исследования представлено курсами «Русский язык и культура речи» и др.

Первый этап – ориентация студентов на толерантное деловое общение. Является одним из значимых показателей учебно-речевой деятельности будущего учителя и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. Этические нормы толерантного учебно-речевой определяются психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым. В контексте учебно-речевой деятельности будущего учителя толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

– толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с партнерами, принадлежащими к другим культурам и отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями;

– необходимость ориентации будущего специалиста на толерантное деловое общение в процессе профессиональной подготовки обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем профессиональной культуры специалиста любого профиля.

Пример:

Карточка 1.

1. Объясните пословицы разных народов:

Рус.: в чужой монастырь со своим уставом не ходят.

Япон.: отправляясь в чужую страну, узнай что там запрещено. Англ.: когда находишься в Риме поступай как римлянин.

Абх.: в чей обоз сел, песни и пой.

Итал.: в стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь. Рус.: в какой народ приедешь, такую шапку и оденешь.

2. Чем отличаются пословицы разных народов?

3. Какие выводы можно сделать?

Карточка 2.

1. Упражнение «Сходства и различия»:

Ход игры. Вы называете личностное качество или описываете ситуацию и просите участников, по отношению к которым справедливо Ваше высказывание, выполнить определенное действие. Они встают со стула, выполняют это действие и снова садятся на место. Например: «Тот, у кого есть брат, должен щелкнуть пальцами!» Темп игры должен возрастать. Подбирайте утверждения таким образом, чтобы они относились ко многим участникам. Предлагая вопросы и называя действия, учитывайте возраст и темперамент членов группы. Ниже представлены возможные варианты Ваших высказываний:

– у кого голубые глаза – трижды подмигните;

– чей рост превышает 1 м 80 см, пусть изо всех сил крикнет «Кинг Конг!»;

– тот, кто сегодня утром съел вкусный завтрак, пусть погладит себя по животу;

– кто родился в мае, пусть возьмет за руку одного члена группы и станцует с ним;

– кто любит собак, должен трижды пролаять;

- любящие кошек скажут «Мяу!»;
- те, у кого есть красные детали одежды, получают особое задание: они должны сказать соседу справа, что никогда в жизни не пожелали бы себе такой прически, как у него;
- у кого есть замужняя сестра, пусть скажет соседу слева, что это никого не касается;
- кто пьет кофе с сахаром и молоком, заглянет под свой стул;
- кто хоть раз в жизни курил, должен громко крикнуть: «Я это оспариваю!»;
- у кого есть веснушки, пусть пробежит по кругу;
- замужние (женатые) опишут рукой в воздухе большую восьмерку;
- пусть единственный ребенок своих родителей поднимется на стул;
- тот, кого принуждали пойти в эту группу, должен затопать по полу ногами и громко крикнуть: «Я не позволю себя заставлять!»;
- у кого есть собственные дети, подпрыгните (один прыжок за каждого ребенка);
- кто рад, что попал в эту группу, громко скажет «А!»;
- кто считает себя любознательным человеком, пусть поменяется местами с тем, кто думает так же;
- кто изредка мечтал стать невидимым, спрячется за одного из участников;
- тот, кто умеет играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, пусть покажет, как это делается;
- регулярно занимающиеся йогой продемонстрируют свое мастерство прямо сейчас;
- кто не переносит табачного дыма, громко крикнет: «Курить - здоровью вредить! Курение опасно для вашего здоровья!»;
- те, у кого с собой есть шоколадка, жвачка или конфета, трижды громко причмокнут;

– кто находит, что игра длится достаточно долго, должен трижды хлопнуть ладонями по сиденью, скрестить руки на груди и громко крикнуть: «Хватит!».

Сделайте вывод о различии и сходстве людей. На что влияет «разница» людей во взглядах на жизнь, в социальном положении, в ценностях и мировоззрении?

Следующий этап – **соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта** является сегодня обязательной частью языковой практики. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании языкового такта в социальных и межличностных отношениях – это стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта.

Более специфическая в социальном смысле цель заключается в вуалировании, камуфлировании существа дела.

Таким образом, языковой такт – это совокупность тактических приемов, с помощью которых делается попытка соблюсти баланс взаимодействия между отдельными лицами, группами, сообществами. Все изменения в собственно культурной сфере отражаются в языке и речи, а языковые и речевые тенденции, в свою очередь, активно участвуют в культурных процессах и влияют на них. Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило прийти к следующему выводу: культурно-поведенческая тенденция актуализации языкового и речевого такта оказывает огромное влияние на управление учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Карточка 1.

1. Назовите общие правила этикета:

- правила знакомства и представления;
- правило рукопожатия;
- представление с помощью визитных карточек;
- общение, правила обращения;
- искусство вести беседу;
- телефонное общение.

Карточка 2.

1. Деловая переписка. Назовите:

- виды деловых писем;
- каким должно быть деловое письмо;
- как следует оформлять деловые письма;
- правила этикета при общении по электронной почте.

Также во время тренинга будут рассмотрены практические ситуации и случаи использования делового этикета и разработаны нормы неформального общения с деловыми партнерами.

Последний этап – **соблюдение языковых норм речевого поведения.**

Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения. Согласно этикетным требованиям, нельзя, например, перебивать говорящего и затягивать деловой телефонный разговор, время которого, как правило, регламентировано (не более трех минут).

Никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания коммуникации, так как они отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения. Конвенциональные способы прерывания говорящего, учитывающие принцип вежливости, направлены на то, чтобы коммуникатор при этом не почувствовал падения интереса к своему сообщению. Вторжение в чужую

речь осуществляется с помощью реплик, подтверждающих принятие информации (угу, конечно, да-да, ну, это понятно, я тоже так думаю и т.п.), выражающих сочувствие (отлично, хорошо, какой ужас, да что вы!), удивление (что вы говорите!, неужели, вот даже как?), удовлетворение и восторг (О- О-О!, здорово!, вот это да!).

Пример. Карточка 1.

1. Составьте письмо подруге с соблюдением всех конвенциональных норм написания писем.
2. Составьте письмо коллеге с соблюдением всех конвенциональных норм написания писем.
3. Чем отличается форма писем подруге и коллеге?

Карточка 2.

1. Составьте диалог, встречающийся в бытовой сфере.
2. Составьте диалог в форме переговоров в деловой сфере с соблюдением всех конвенциональных норм.
3. Сравните, чем отличаются эти два диалога? Какие нормы использовались для составления диалогов?

Карточка 3.

1. Составьте телефонный разговор, встречающийся в бытовой сфере с соблюдением конвенциональных норм и этикета.
2. Составьте телефонный разговор, встречающийся в форме переговоров в деловой сфере с соблюдением конвенциональных норм и этикета.
3. Сравните, чем отличаются эти составленные разговоры.

Деловые в настоящее время занимают прочные позиции в образовательном процессе высшей школы. Игра служит повышению эффективности вузовского образования, позволяя экономить временные затраты, моделировать будущую профессиональную деятельность, а также развить творческий потенциал выпускника ВУЗа.

Достоинством учебной деловой игры является то, что игра представляет собой не только форму организации обучения, но и способ моделирования будущей самостоятельной профессиональной деятельности учителей, которое в свою очередь предполагает самостоятельное разрешение проблемных ситуаций и активное решение учебных задач, вытекающих из формулировки проблемы. На основе сформулированных теоретических положений, зависимостей и гипотез в соответствии с выбранными целями исследования и конструируется деловая игра.

Поскольку мы видим метод проектов одним из ведущих инструментов интерактивного включения студентов в деятельность, рассмотрим некоторые особенности использования данного вида работы на ситуативно-практическом этапе развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Необходимо отметить, что метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных чётко на реальный практический результат, значимый для каждого студента. Данный метод позволяет создать исследовательскую творческую атмосферу, где каждый участник вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Более того, деятельность студентов в рамках проектной технологии предполагает участие в беседах, диспутах, ролевых и деловых играх и т.д., что способствует в рамках нашей работы развитию учебно-речевой деятельности.

Обратимся к тем этапам, которые характеризуют работу над проектом. В таблице 10 показана последовательность выполнения проекта.

Таблица 10 – Этапы работы над проектом

I этап	Планирование
II этап	Выполнение
III этап	Презентация
IV этап	Контроль

На первом этапе проекта студентам предлагалась в скрытом виде проблема, которую нужно выявить и сформулировать. В этом случае давались наводящие вопросы. Важно раскрыть ситуацию так, чтобы учащиеся как можно более самостоятельно отнеслись к ее решению. Итогом подобной работы был определенный вывод, который учащиеся обсуждали коллективно, затем разрабатывая дальнейший план работы по предложенной теме. Студенты были разделены на группы, и каждой группе предлагалось разработать свой собственный проект по принятому плану.

Второй этап проекта обеспечивал языковые и речевые умения студентов. Параллельно с этим проводилась поэтапная работа над проектом. Тексты, предъявляемые как зрительно, так и аудитивно, служили содержательной базой для развития речевых и исследовательских умений студентов. На этом этапе проектной работы совершенствовались сформированные ранее навыки общения, в частности стратегии коммуникативного поведения, и закладывались основы будущих самостоятельных высказываний будущих учителей.

Большое значение имеет при этом целенаправленное обучение стратегиям и тактикам группового общения. Для изучения предлагались клише типа: Я думаю...; Я уверен...; Мне кажется...; Что касается меня ... и т.д. Студенты должны уметь пользоваться фразами согласия/несогласия, уметь обобщать сказанное, высказать сомнение, удивиться и пр., поскольку такого рода коммуникативные связки очень нужны при проведении дискуссии в группе, при составлении диалогов по ситуациям, при самостоятельном высказывании по теме и т.д.

Третий этап проекта являлся заключительным, так как на этом этапе происходила защита проектов. Каждая группа перед остальными защищала свой проект. Способ презентации варьировался в зависимости от вида

конечного продукта: схемы, буклеты, видеопозказы, спектакли, стенгазеты, устные презентации и т.д.

После презентации проекта/проектов может быть проведена общая дискуссия, которая должна быть заранее продумана преподавателем. На этом этапе студенты должны представить ярко весь собранный материал, чтобы вызвать интерес к своему проекту. Каждая группа сама решает, как подготовить презентацию своего проекта.

На четвертом этапе проекта – контролирующем, производилась оценка проектной работы экспертами. В роли экспертов выступали другие преподаватели и студенты других групп. Сами участники проекта участвовали в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок. Оценка выполнения проекта осуществлялась в сотрудничестве всех участников. В качестве средств оценки были использованы опросники, анкеты, оценочные шкалы, дневник рефлексивной самооценки и др. Оценивать участие в проекте следует за уровень проявленного творчества, зачетность презентации, за проект в целом, исходя из использованных возможностей и приложенных усилий.

Итак, резюмируя вышеизложенный материал, можно сделать следующие **выводы**:

1. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы проведен формирующий этап опытно-поисковой работы, направления которого мы разработали в соответствии с предложенной моделью развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

2. Работа по развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, направленная на поэтапную реализацию процесса развития данной деятельности, осуществлялась в соответствии с моделью и педагогическими условиями её реализации.

3. Для определения эффективности реализации модели проводились диагностические срезы в контрольной и экспериментальных группах, позволяющие определить динамику уровней развития.

2.3 Итоги проведения исследования

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, который показал в целом низкий уровень развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Вследствие этого формирующий этап направлен на реализацию модели развития учебно-речевой деятельности при внедрении выявленных педагогических условий: ориентация будущего учителя на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов.

Основными задачами данного этапа являлись следующие:

- выявить эффективность проводимой работы по развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя в системе высшего образования;
- проверить влияние выделенных условий на развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя;
- сформулировать выводы исследования.

Для определения эффективности реализации модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя и выявления динамики уровня ее развития в ходе формирующего этапа проведены промежуточный и контрольный срезы.

Критериями уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя служили: уровень развития проектировочного компонента, уровень развития стратегического компонента; уровень развития контрольно-оценочного компонента изучаемой деятельности.

Определение степени развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на промежуточном и контрольном срезах осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

В таблице 11 и на рисунке 3 представлены результаты промежуточного среза.

Таблица 11 – Сравнительные данные состояния уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на формирующем этапе опытно-поисковой работы (промежуточный срез)

Группа	Уровни развития учебно-речевой деятельности будущего учителя (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ – 1	64	28	8
ЭГ – 2	57	31	12
ЭГ – 3	45	36	19
КГ	68	30	2

Результаты промежуточного среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях развития учебно-речевой деятельности будущего учителя ЭГ – 1, ЭГ – 2, ЭГ – 3 группах. В контрольной группе были зафиксированы незначительные изменения.

На диаграмме (рисунок 3) наглядно представлены результаты «замера» состояния развития учебно-речевой деятельности будущего учителя по всем выделенным показателям в процессе реализации системы. При этом следует отметить, что, как мы и предполагали, повышение уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на промежуточной стадии формирующего этапа опытно-поисковой работы наблюдалось в большей степени за счет повышения уровня сформированности проектировочного компонента и частично за счёт повышения уровня стратегического компонента, в то время как уровень

развития контрольно-оценочного компонента студентов за этот промежуток времени изменился незначительно.

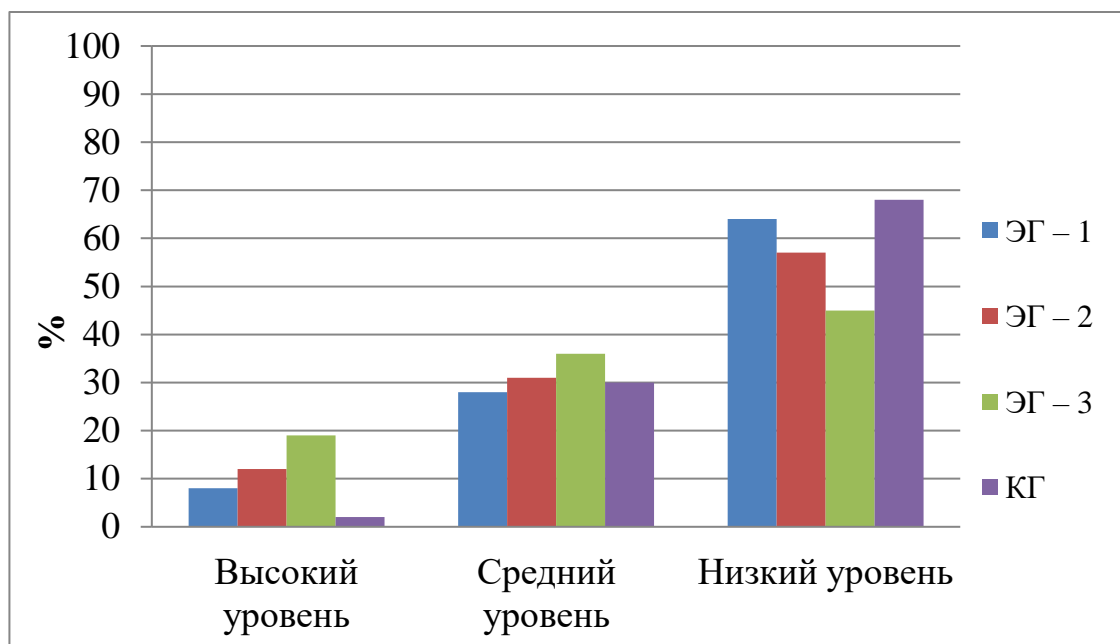


Рисунок 3 – Состояние развития учебно-речевой деятельности на промежуточном срезе

С позиций теории семиотического и лингвокультурологического подхода это объясняется недостаточной включенностью студентов в оценочно-рефлексивную деятельность, недостаток опыта деятельности и собственных наблюдений, позволяющих повышать уровень развития учебно-речевой деятельности.

Результаты промежуточного среза позволяют сделать вывод о том, что уровень развития учебно-речевой деятельности будущего учителя в ЭГ – 3 отличается от результатов студентов в ЭГ – 1 и ЭГ – 2.

Самый высокий уровень отмечается в ЭГ – 3 – 19 %, ниже в ЭГ – 2 – 12 %, самый низкий в ЭГ – 1 – 8 %. Это свидетельствует о преимуществе внедрения совокупности педагогических условий при реализации данной модели. Разработанные на основе семиотического и лингвокультурологического подхода педагогические условия обеспечивали поэтапное развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

При завершении опытно-поисковой работы был проведен контрольный срез уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, результаты которого приведены в таблице 12 и на рисунке 4.

Таблица 12 – Сравнительные данные состояния уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на формирующем этапе опытно-поисковой работы (контрольный срез)

Группа	Уровни развития учебно-речевой деятельности будущего учителя (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ – 1	44	43	13
ЭГ – 2	35	48	17
ЭГ – 3	22	55	23
КГ	64	34	2

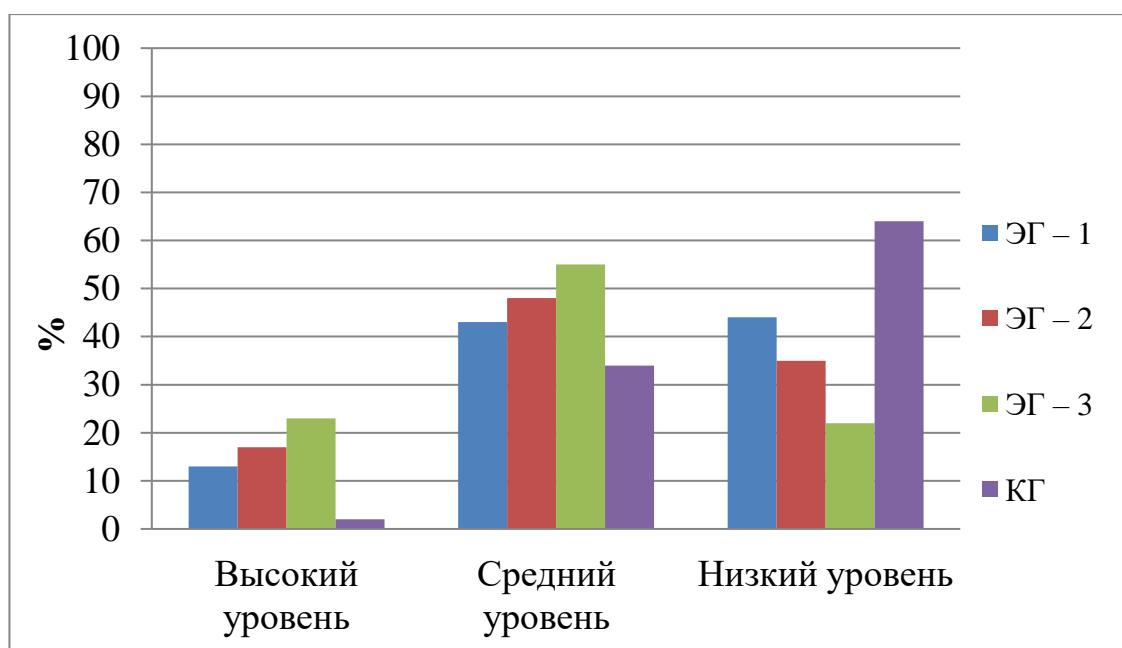


Рисунок 4 – Состояние развития учебно-речевой деятельности на контрольном срезе

Результаты контрольного среза подтвердили наличие положительной динамики во всех экспериментальных группах. В ЭГ – 1 преобладает средний уровень развития учебно-речевой деятельности –

44 %, высокий – 13 %, низкий – 43 %. В большей степени динамика проявилась в ЭГ – 2 (средний уровень отмечается у 48 %, высокий у 17 %, низкий – 35 %) и в наибольшей степени выражена в ЭГ – 3 (низкий уровень составляет 22 %, средний уровень – 55 %, а высокий – 23 %).

Необходимо отметить, что по результатам контрольного среза позитивные изменения в ЭГ – 3 имеют место по всем показателям развития учебно-речевой деятельности, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса. В КГ значительных изменений не зафиксировано (у большинства студентов остался низкий уровень развития учебно-речевой деятельности – 64 %, средний составил 34 %, высокого достигли только 2 %).

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведённой опытно-поисковой работы по развитию учебно-речевой деятельности будущего учителя наибольшее количество студентов с высоким уровнем развития данной деятельности по всем показателям зафиксировано в ЭГ – 3, их общее число повысилось в данной группе на 23 %, в ЭГ – 2 на 17 %, в ЭГ – 1 на 13 %. В контрольной группе, где целенаправленная работа по развитию данной компетенции не проводилась, и образовательный процесс осуществлялся в рамках традиционной технологии, данный показатель изменился на 2 %.

Для подтверждения выводов представим сравнительные данные состояния развития учебно-речевой деятельности будущего учителя по каждому показателю: степень развития проектировочного компонента, степень развития стратегического компонента; степень развития контрольно-оценочного компонента учебно-речевой деятельности (таблица 13-15 и рисунок 5-10).

Таблица 13 – Сравнительные данные состояния уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя по показателю степень развития проектировочного компонента

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%)		
		низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Нулевой срез	ЭГ-1	73	27	0
	ЭГ-2	70	30	0
	ЭГ-3	68	32	0
	КГ	69	31	0
Промежуточный срез	ЭГ-1	71	19	10
	ЭГ-2	58	26	16
	ЭГ-3	56	32	12
	КГ	68	29	3
Контрольный срез	ЭГ-1	65	34	1
	ЭГ-2	60	37	3
	ЭГ-3	40	45	15
	КГ	73	24	3

Таблица 14 – Сравнительные данные состояния уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя по показателю степень развития стратегического компонента

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%)		
		низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Нулевой срез	ЭГ-1	76	24	0
	ЭГ-2	81	19	0
	ЭГ-3	76	24	0
	КГ	73	27	0
Промежуточный срез	ЭГ-1	55	37	8
	ЭГ-2	65	24	11
	ЭГ-3	43	41	16
	КГ	61	38	1
Контрольный срез	ЭГ-1	30	43	27
	ЭГ-2	30	59	21
	ЭГ-3	4	63	33
	КГ	49	49	2

Таблица 15 – Сравнительные данные состояния уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя по показателю степень развития контрольно-оценочного компонента

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%)		
		низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Нулевой срез	ЭГ-1	75	25	0
	ЭГ-2	78	22	0
	ЭГ-3	76	24	0
	КГ	73	27	0
Промежуточный срез	ЭГ-1	66	28	6
	ЭГ-2	48	43	9
	ЭГ-3	36	35	29
	КГ	75	23	2
Контрольный срез	ЭГ-1	37	52	11
	ЭГ-2	25	48	27
	ЭГ-3	22	57	21
	КГ	70	29	1

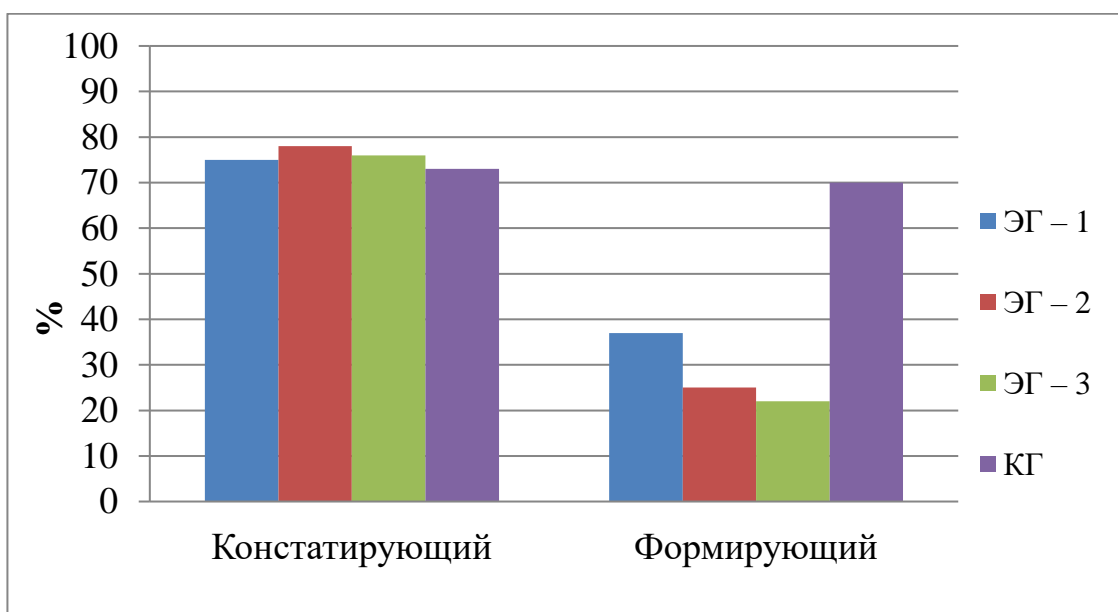


Рисунок 5 – Динамика количества студентов на низком уровне по этапам

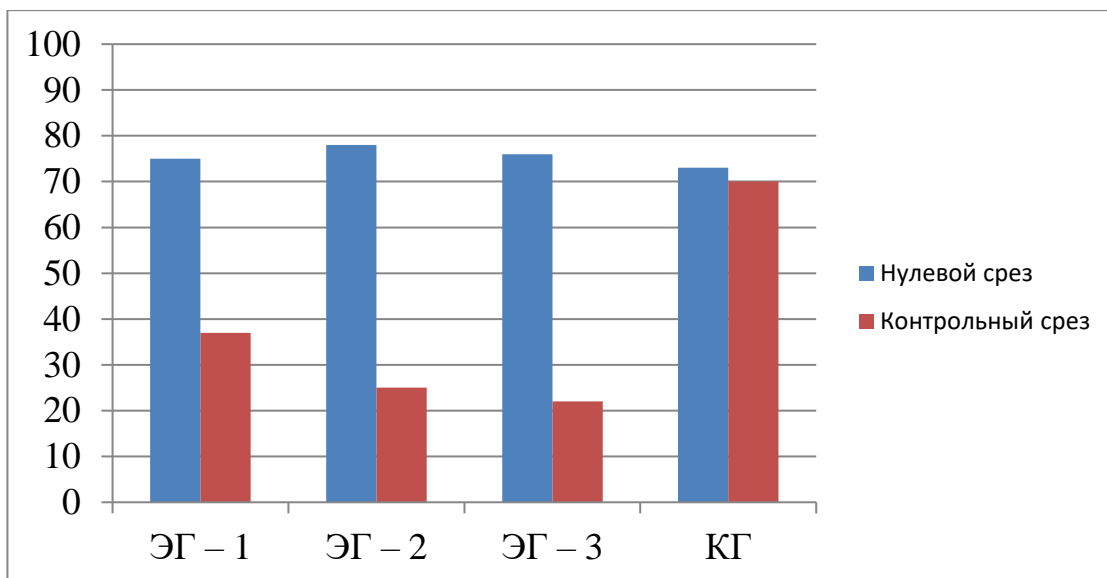


Рисунок 6 – Динамика количества студентов на низком уровне по группам

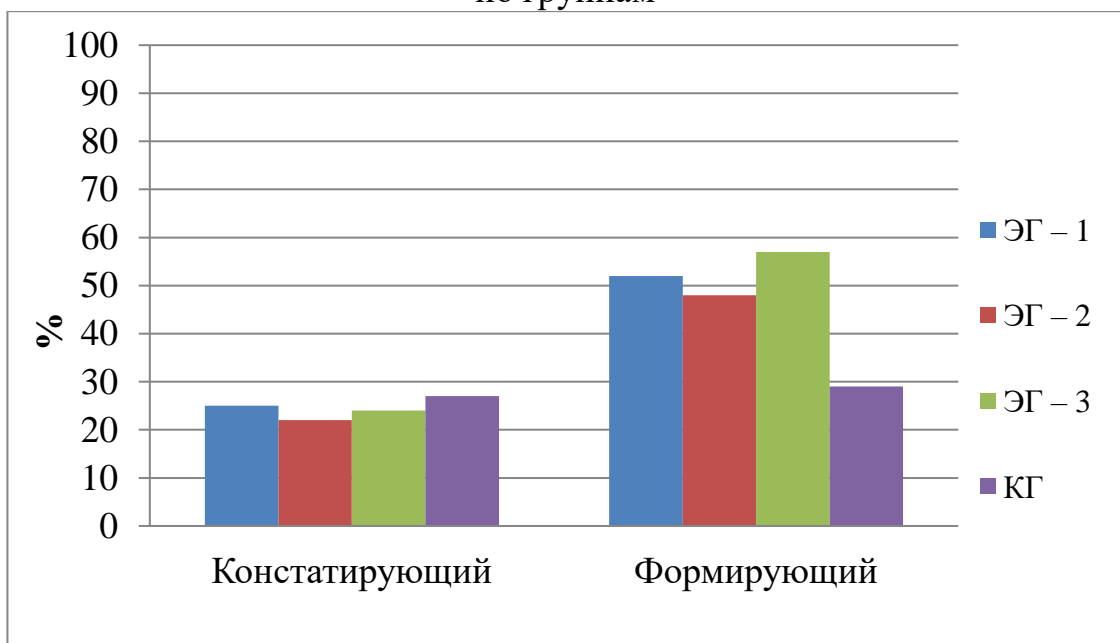


Рисунок 7 – Динамика количества студентов на среднем уровне по этапам

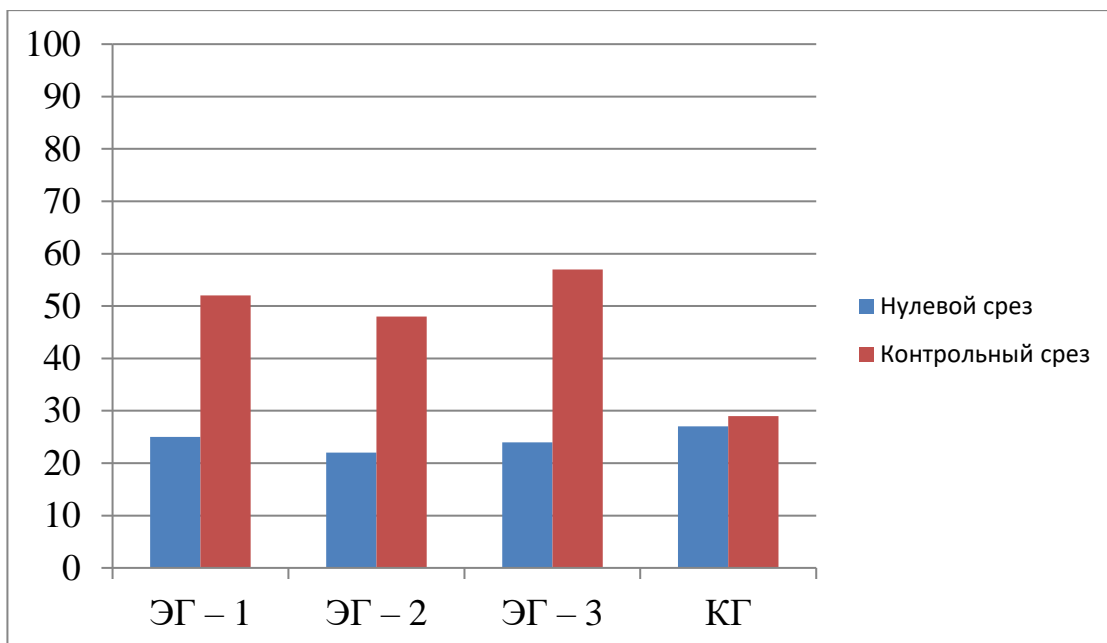


Рисунок 8 – Динамика количества студентов на среднем уровне по группам

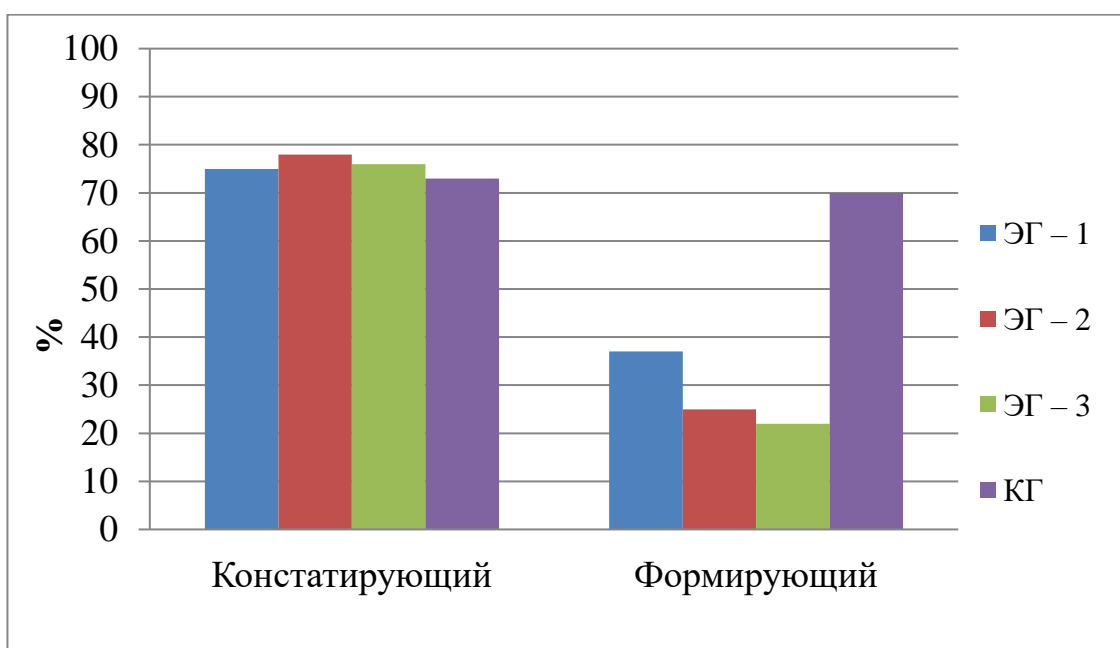


Рисунок 9 – Динамика количества студентов на высоком уровне по этапам

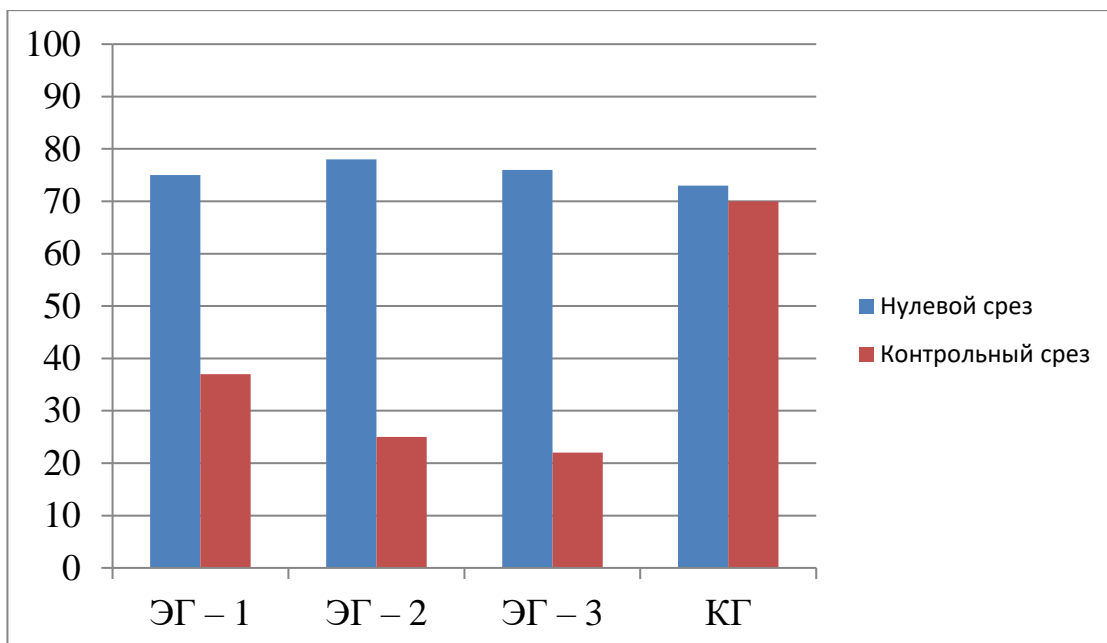


Рисунок 10 – Динамика количества студентов на высоком уровне по группам

Таким образом, на основании сравнительного анализа трёх срезов по каждому показателю степени развития учебно-речевой деятельности будущего учителя можно сделать вывод о положительных результатах и в целом эффективности проводимого нами исследования.

Опираясь на результаты исследования, мы сделали следующие **выводы**:

Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в экспериментальной группе, где реализовывалась модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя при создании комплекса выявленных педагогических условий, студенты в большинстве достигли желаемого уровня развития учебно-речевой деятельности по сравнению со студентами других групп.

Выводы по второй главе

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали низкий уровень развития учебно-речевой деятельности будущего учителя. Необходимо ее целенаправленное развития в рамках специально разработанной модели, основным показателем успешной реализации данной модели и достаточности выделенных педагогических условий являлся переход участников опытно-поисковой работы на более высокий уровень развития учебно-речевой деятельности.

Уровень развития учебно-речевой деятельности будущего учителя оценивались по трем показателям: уровень сформированности проектировочного, стратегического и контрольно-оценочного компонентов данной деятельности.

Каждый показатель оценивался исходя из трех уровней – низкого, среднего и высокого, в соответствии с которыми определялся общий уровень сформированности учебно-речевой деятельности.

Результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы показали повышение уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя во всех группах. Расхождения в уровне развития исследуемой деятельности студентов контрольной и экспериментальных групп доказывают, что вводимые педагогические условия, как в отдельности, так и в комплексе, способствуют повышению уровня учебно-речевой деятельности. Наиболее существенные изменения произошли в экспериментальной группе, где применялся комплекс педагогических условий.

Комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для успешной реализации разработанной модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение современного состояния профессиональной подготовки студентов, анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы в высшей школе, проведенное исследование показало, что назрело противоречие между требованиями современного общества и недостаточной теоретической и практической разработанностью содержательного и методико-технологического аспекта процесса развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Настоящее исследование посвящено разработке, обоснованию и реализации модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя и выявлению условий ее успешной реализации.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя достигнет более высокого уровня, если: теоретико-методической основой развития учебно-речевой деятельности является семиотический и лингвокультурологический подходы; спроектировать модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя на основе данных подходов, состав которых определяется наличием мотивационно-целевого, содержательного, организационно-исполнительского и аналитико-результативный компонентов, а специфика содержательного компонента состоит в совокупности общекультурного и ресурсно-технологического блоков; эффективность реализации модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя обеспечивается комплексом педагогических условий (ориентация будущего учителя на толерантное деловое общение, соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта, соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения).

В ходе теоретического анализа мы пришли к пониманию понятия «учебно-речевая деятельность» – это вид деятельности, который

характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, состоит из нескольких последовательных фаз ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля.

Решение такой глобальной проблемы педагогики высшей школы, как развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя, требует четкого теоретико-методического подхода к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества. Специфика формируемой деятельности обусловила выбор в качестве базовых подходов – семиотический и лингвокультурологический. Избранный на основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта семиотического и лингвокультурологического подходов позволяет реализовать профессиональную модель будущего конкурентоспособного педагога, способного эффективно общаться с обучаемыми и коллегами, экстраполируя личный опыт учебно-речевой деятельности в плоскость практического применения.

Семиотический и лингвокультурологический подходы являются теоретико-методической основой развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, которые рассматривают обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствует осознанию важности сравнения элементов и структур языковой культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения с привлечением студентов к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем.

Спроектированная модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя имеет структурную организацию, задается содержанием семиотического и лингвокультурологического подходов и морфологически представлена в составе четырех компонентов: мотивационно-целевым;

организационно-исполнительным; содержательным; аналитико-результативным.

Мотивационно-целевой компонент разработанной нами модели характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Он включает обучение студентов планированию своих учебных действий по достижению учебной цели и поиску способов решения учебно-речевых задач. Организационно-исполнительный компонент состоит из четырех этапов: подача учебной информации; организация самостоятельной работы обучаемых; установление оперативной обратной связи в учебном процессе; анализ результатов текущего контроля. Содержательный компонент включает в себя два компонента общекультурный и ресурсно-технологический. Аналитико-результативный компонент включает в себя: уровни, показатели, диагностические методики, методы математической статистики.

В соответствии с теоретической базой исследования развития учебно-речевой деятельности будущего учителя осуществлялось в четыре этапа: ориентировочной (на этом этапе формируется интерес к профессиональной деятельности, в основе которого лежат потребности: в общении в целом, присущая человеку как существу социальному; потребность в реализации конкретного речевого поступка, в участии, развертывании конкретной речевой ситуации); информационный (данный этап предусматривал реализацию содержательного компонента модели).

Основной задачей на данном этапе, в соответствии с разработанной моделью, было усвоение студентами профессиональных знаний и приобретение первоначальных умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности); ситуативно-практический (этот этап направлен на углубление знаний по проблеме, актуализацию их в различных ситуациях профессиональной деятельности); завершающий

коррекционный (подводит итоги развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, реализует мониторинговую деятельность преподавателя и студента по определению уровня развития учебно-речевой деятельности, производит коррекцию уже усвоенных знаний, умений, навыков в форме самоконтроля, намечает планы дальнейшего совершенствования данной деятельности).

Проведенное исследование показало, что модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя эффективно функционирует и развивается при реализации комплекса педагогических условий: ориентация будущего учителя на толерантное деловое общение (это толерантность, которая в психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, поведение, особенности других индивидов. Ориентация на толерантное деловое общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. Основой делового взаимодействия становится диалог между партнерами по деловому общению); соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта (политкорректность как языковая тенденция или собственно лингвистический аспект политкорректности, который заключается, в языковом такте, исключаящем те или иные слова из лексикона вообще и когда корректировка языкового кода предусматривает наложение определенных ограничений на сферу употребления конкретного слова); соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов (обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-коммуникативном аспекте).

Результаты опытно-поисковой работы подтверждают гипотезу и позволяют сделать следующие **выводы**:

Актуальность проблемы развития учебно-речевой деятельности будущего учителя обусловлена расширением масштабов межкультурного

взаимодействия, повышением требований к качеству профессиональной подготовки студентов; недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике педагогики высшей школы.

Учебно-речевой деятельности будущего учителя является важнейшей составной частью их общей профессиональной деятельности и представляет собой совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения. Структурными компонентами учебно-речевой деятельности являются: ориентировочный, стратегический и контрольно-оценочный. Учебно-речевая деятельность не является естественным новообразованием, которое не развивается без специального вмешательства, а требует целенаправленно организованной системы подготовки.

Семиотический и лингвокультурологический подходы являются теоретико-методической основой развития учебно-речевой деятельности будущего учителя, который рассматривает обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствует осознанию важности сравнения элементов и структур языковой культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения с привлечением студентов к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

Спроектированная на основе семиотического и лингвокультурологического подходов модель развития учебно-речевой деятельности будущего учителя морфологически представлена структурными компонентами: мотивационно-целевой (создание у

обучаемых потребности и цели развития учебно-речевой деятельности); содержательный; организационно-технологический (который определяет методику развития данной деятельности, включает этапы ее развития и педагогические условия); критериально-уровневый (выделение показателей и критериев уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя). Содержательная специфика модели заключается в интеграции ее компонентов общекультурный и ресурсно-технологический, что способствует достижению более высокого уровня развития учебно-речевой деятельности. Организационно-технологический компонент определяет методику ее развития и этапы. Последовательность действий при этом предполагает наличие четырех этапов: ориентировочный, информационный, ситуативно-практический и завершающе-коррекционный.

Комплекс педагогических условий: ориентация будущего учителя на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов является необходимым и достаточным для эффективного функционирования модели развития учебно-речевой деятельности будущего учителя.

Организованная в рамках диссертационного исследования опытно-поисковая работа показала существенное повышение уровня развития учебно-речевой деятельности будущего учителя во всех экспериментальных группах. Наиболее высокие результаты наблюдались в группе, где образовательный процесс строился с использованием спроектированной модели, реализованной на фоне полного комплекса педагогических условий.

Проведенная опытно-поисковая работа показала общедидактическую значимость полученных результатов. В то же время обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении. Дальнейшее исследование

может осуществляться по следующим направлениям: учебно-речевой деятельности будущего учителя на основе других теоретико-методических подходов, педагогическое и дидактическое обеспечение, развитие учебно-речевой деятельности будущего учителя и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 140 с.
2. Аверьянов, А. Н. Философия [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Аверьянов, Ю. А. Бабилов, О. В. Ботьева; под общ. ред. В. Л. Калашникова. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
3. Азнабаева, Л. А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении [Текст] / Л. А. Азнабаева; Башк. гос. ун-т. – Уфа, 1998. – 182 с.
4. Алексеев, Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-деятельностного обучения [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Алексеев Николай Алексеевич. – Тюмень, 1997. – 310 с.
5. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг учителя [Текст]: учеб. пособие по уст. и письм. пер. для учителей и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб.: Союз, 2001. – 287 с.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: ПИТЕР, 2001. – 282 с.
7. Андриенко, Е. В. Социальная психология [Текст] / Е. В. Андриенко; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Academia, 2004. – 262 с.
8. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и коммуникация [Текст] / Е. Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
9. Асадуллин, Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Асадуллин Раиль Мирваевич. – Москва, 2000. – 389 с.
10. Афанасьев, В. Г. Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
11. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества [Текст] / Г. С. Батищев. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997. – 463 с.

12. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал изд-во», 2004. – 176 с.
13. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология [Текст]: учеб. пособие / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
14. Библер, В. С. Две культуры. Диалог культур [Текст] / В. С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 25–34.
15. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст]: избр. тр. / А. А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
16. Божович, Л. И. Избранные психологические труды [Текст] / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Академия, 1995. – 450 с.
17. Борисова, Л. И. «Ложные друзья учителя» [Текст]: учеб. пособие по науч.-техн. пер. / Л. И. Борисова. – М.: НВИ-Тезаурус, 2002. – 211 с.
18. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи [Текст]: учебное пособие для вузов для бакалавров и магистрантов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 539 с.
19. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования [Текст]: учебное пособие / А. А. Вербицкий; «Московский педагогический государственный университет». – Москва: МПГУ, 2017. – 266 с.
20. Вердербер, Р. Психология общения [Текст] / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: Изд-во «Прайм-Еврознак», 2003. – 318 с.
21. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
22. Гармаш, Е. Б. Формирование педагогической культуры будущего учителя: на материале педагогических дисциплин [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Киев, 1990. – 159 с.

23. Гейхман, Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход [Текст] / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 135-146.
24. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст]: учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 508 с.
25. Гольдин, В. Е. Русский язык и культура реч [Текст]: учеб. для студентов-нефилологов вузов / В. Е. Гольдин, О. Б. Сиротина, М. А. Ягубова; Под ред. О. Б. Сиротиной; М-во образования Рос. Федерации. Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – М.: УРСС, 2002. – 211 с.
26. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника [Текст]. – М., 1995. – 20 с.
27. Гребенщикова, А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей средствами информационно-коммуникационных технологий [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Гребенщикова. – Челябинск, 2005. – 179 с.
28. Громова, Т. В. Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетентности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Громова. – Самара, 2003. – 22 с.
29. Грушевицкая, Г. И. Основы межкультурной коммуникации [Текст]: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г. И. Грушевицкая, В. Д. Попков. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 325 с.
30. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. [Текст] / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 226 с.
31. Гулевич, О. А. Психология коммуникации [Текст]: учебно-методическое пособие [Текст] / О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 511 с.

32. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
33. Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов [Текст]: дис канд. пед. наук / М. В. Долгих. – Челябинск, 2007. – 23 с.
34. Жуков, Р. Ф. Активные методы обучения – средство развития навыков практической деятельности [Текст] / Р. Ф. Жуков // Методика и практика преподавания в техническом вузе. – Л.: Изд-во Ленингр. политехн. ин-та, 1983. – С. 9-14.
35. Загвязинский, В. И. О современной трактовке дидактических принципов [Текст] / В. И. Загвязинский // Совет. педагогика. – 1978. – С. 66-72.
36. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического процесса [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-групп», 2005. – 74 с.
37. Зайцева, З. А. Языковая культура студентов как условие их профессионального становления / З. А. Зайцева // XV Вишняковские чтения. – 2012. – № 11. – С. 174 – 178.
38. Закон Российской Федерации «Об образовании» (Образование в документах и комментариях) [Текст]. – М.: Астрель, 2003. – 78 с.
39. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.
40. Зимняя, И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности [Текст] // Вопросы теории перевода: сб. науч. тр. / И. А. Зимняя; под ред. А. Д. Швейцера. – М.: Изд-во МГПИ им. М. Горького, 1978. – Вып. 127. – С. 3-49.
41. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. – 479 с.

42. Зимняя, И. А. Воспитание – проблема современного образования в России [Текст] / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 82 с.
43. Ильин, И. П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / И. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 573 с.
44. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи [Текст]: учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова. – Москва: Проспект, 2009. – 439 с.
45. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
46. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: УРСС, 2004. – 261 с.
47. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
48. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 334 с.
49. Комиссарова, Н. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 179 с.
50. Колтунова, М. В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет [Текст]: учеб. пособие / М. В. Колтунова. – М.: Логос, 2005. – 308 с.
51. Краевский, В. В. Теоретико-методологические основы содержания образования в современной школе [Текст] / В. В. Краевский. – М.: Педагогика, 1989. – 398 с.
52. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов / В. В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.

53. Крутов, Е. М. Пути формирования трудолюбия у учащихся [Текст] / Е. М. Крутов. – М.: Педагогика, 1969. – 114 с.
54. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Педагогика, 1980. – 186 с.
55. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
56. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
57. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1983. – 365 с.
58. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
59. Лихачев, Б. Т. Педагогика [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 528 с.
60. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
61. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова // Совет. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
62. Методы педагогических исследований [Текст] / под ред. А. И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
63. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 109 с.
64. Никитина, Е. Ю. К вопросу об использовании партисипативных методов при подготовке будущего учителя к управлению дифференцированным образованием [Текст] / Е.Ю. Никитина // Актуальные

проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2001. – Вып. 6. – С. 27-36.

65. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: монография / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.

66. Новикова, Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта [Текст] / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2003. – 70 с.

67. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.

68. Педагогические технологии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков; Под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д: МарТ, 2004. – 334 с.

69. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 222 с.

70. Плужник, И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2003. – 46 с.

71. Полякова, Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей [Текст] / Т. С. Полякова. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

72. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

73. Рождественский, Ю. В. Лекции по общему языкознанию [Текст] / Ю. В. Рождественский. – М.: КДУ, 2013. – 295 с.
74. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст]: учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 480 с.
75. Руденский, Е. В. Социальная психология [Текст]: курс лекций / Е. В. Руденский. – Новосибирск: НГАЭ и У, 1998. – 224 с.
76. Рюб, В. Ю. Формирование учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Рюб Виктория Юрьевна; [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. – Челябинск, 2012. – 24 с.
77. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.
78. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования [Текст] / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17-24.
79. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-20.
80. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 461 с.
81. Слостенин, В. А. Программно-целевой подход к формированию социальной активности личности учителя [Текст] / В. А. Слостенин // Теория и практика высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд-во МГПИ, 1984. – С. 3-15.
82. Смирнова, М. В. Педагогические условия развития культуры иноязычного делового общения у буд. учителей [Текст] / М. В. Смирнова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 47 с.

83. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие для студентов / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

84. Штофф, В. А. Проблемы методологии научного познания [Текст] / В. А. Штофф. – М.: Высш. школа, 1978. – 269 с.

85. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст]: Сборник работ / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. – Ленинград: Наука, 1974. – 427 с.

86. Этика делового общения [Текст]: учебное пособие / М. С. Узерина. – Ульяновск: УлГТУ, 2004. – 72 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОЦЕНКИ САМОКОНТРОЛЯ В ОБЩЕНИИ М. СНАЙДЕРА

Инструкция: Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется вам верным или преимущественно верным поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным или преимущественно неверным – букву «Н».

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Люди с высоким коммуникативным контролем, по Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент». Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

Подсчет результатов: по одному баллу начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитайте сумму баллов. Если Вы искренне отвечали на вопросы, то о Вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0-3 балла – у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас «неудобным» в общении по причине вашей прямолинейности.

4-6 баллов – у вас средний коммуникативный контроль, вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ
ОБЩИТЕЛЬНОСТИ В. Ф. РЯХОВСКИМ**

Инструкция: Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

Опросник

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будет томиться в ожидании?
12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Обработка результатов

«Да» – 2 очка, «иногда» – 1 очко, «нет» – 0 очков.

Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый.

Классификатор к тесту В.Ф.Ряховского

30 - 32 очка – Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25 - 29 очков – Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19 - 24 очков – Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14 - 18 очков – у Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими,

отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

9 - 13 очков – Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры), любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4 - 8 очков – Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 очка и менее – Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОРГАНИЗАТОРСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ Л.П. КАЛИИНСКОГО

Инструкция: Постарайтесь охарактеризовать себя. Это не испытание Вашего интеллекта или способностей. Выявляются некоторые особенности Вашего повседневного реагирования. Большинство свойств, названных в анкете, нельзя однозначно назвать хорошими или плохими, но они проявляются в Вашем поведении. Если свойство Вам подходит, обведите в протоколе цифру, указывающую порядковый номер свойства. Форма протокола представлена ниже.

Не задерживайтесь долго над обдумыванием, на ответы дается не более 15-20 минут. Помните, что: отмечать свойство нужно только в том случае, если оно проявляется в большинстве ситуаций; не пропускайте плохие (с Вашей точки зрения) свойства и те, которые якобы повторяются; чем больше отмеченных свойств, тем полнее Вы себя характеризуете.

Убедившись, что инструкция Вами понята, работайте быстро и отвечайте искренне.

Опросник

1. Способен «заряжать» энергией других людей.
6. Способен к продвижению в сфере руководства людьми.
11. Деспотичный.
16. Очень люблю привлекать к себе внимание.
21. Неумолимый.
26. Крайне неуступчивый.
31. Проявляю излишнюю готовность к подчинению.
36. Зависимый, несамостоятельный.
41. Излишне снисходителен.
46. Способен поступиться своими интересами ради других людей.
151. Бывают такие мысли, когда не хотел бы, чтобы о них знали другие люди.
2. Пользуюсь доверием со стороны однокурсников (коллег по работе).
7. Отличаюсь большой работоспособностью.
12. Начальственно-повелительный.

17. Расчетливый, забочусь только о себе.
22. Крайне строгий, резкий.
27. Обидчивый, излишне принципиальный.
32. Робкий.
37. Склонен к слепому подражанию.
42. Нетребовательный.
47. Слишком снисходителен к окружающим.
158. Полностью свободен от всяких предрассудков.
3. Способствую продвижению своих товарищей (коллег).
8. Умею держать слово.
13. Произвожу впечатление значительности.
18. Ревнивый к успехам других.
23. В основном критичен к другим.
28. Мстительный.
33. Стыдливый.
38. Навязчивый.
43. Часто уступаю общественному мнению.
48. Склонен прощать все.
4. Поддерживаю дух сотрудничества.
9. Всегда отвечаю за свои решения.
14. Способен проявить высокомерие.
19. Эгоистически практичен, деловит.
24. Нетерпим к ошибкам других.
29. Не терплю, чтобы мною командовали.
34. Застенчивый.
39. Предоставляю право другим вместо себя принимать решения.
44. Нестрогий.
49. Порчу людей чрезмерной добротой.
154. За всю жизнь не сделал ни одного плохого поступка.
5. В случае необходимости способен воспитать себе заместителя.
10. Способен действовать с некоторым риском, не ожидая указаний.
15. Способен подчиняться, попирая волю других.

20. Себялюбивый.
25. Язвительный, насмешливый.
30. Действую по прихоти и произволу.
35. Стеснительный.
40. Люблю прибегать к помощи других.
45. Чересчур считаюсь с мнением окружающих.
50. Переполнен чрезмерным сочувствием.
155. Иногда смеюсь при нескромных шутках.
51. Способен создавать вокруг себя благоприятный психологический климат.
56. Реалистически оцениваю других.
61. Властный.
66. Ответственный, добросовестный.
71. Безоговорочный, не допускаю отклонений.
76. Противодействую любому влиянию.
81. Кроткий.
86. Люблю поплакаться.
91. Всегда любезен в общении.
96. Люблю заботиться о других.
52. Идеино убежден.
57. Отличаюсь точностью и организованностью ума.
62. Ожидаю восхищения и почтения от каждого.
67. Обязательный (выполняющий непременно и точно).
72. Раздражительный.
77. Недоверчивый, подозрительный.
82. Тихий.
87. Ищу опеки сильных лиц.
92. Общительный и уживчивый.
97. Бескорыстный, щедрый.
157. Бывает, что передаю слухи.
53. Преимущественно честный и правдивый.
58. Умею контролировать работу других.
63. Люблю ответственность.
68. Стремлюсь проявлять личную инициативу.

- 73. Бесчувственный, равнодушный.
- 78. На меня трудно произвести впечатление.
- 83. Смирный.
- 88. Охотно принимаю советы.
- 93. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
- 93. Стараюсь утешить каждого.
- 152. Не было случая, чтобы нарушил обещания.
- 54. Порядочен во всех отношениях.
- 59. Стремлюсь к повышению своих деловых и организаторских качеств.
- 64. Иногда пробуждается желание командовать, повелевать другими.
- 69. Способен убедить в правильности своих решений.
- 74. Резкий, грубоватый.
- 79. Часто разочаровываюсь.
- 84. Незлобивый.
- 89. Ищу одобрения.
- 94. Чуткий, внимательный.
- 99. Расположен ко всем.
- 159. Бывает, что говорю о вещах, в которых не совсем разбираюсь.
- 55. Придерживаюсь твердых принципов.
- 60. Сознательно и надежно выполняю свою работу.
- 65. Обладаю талантом организатора.
- 70. Требовательный и критичный к себе.
- 75. Способен быть суровым.
- 80. Склонен думать, что меня часто притесняют.
- 85. Покорный.
- 90. Мягкий, колеблющийся.
- 95. Деликатный.
- 100. Забочусь о других в ущерб себе.
- 160. Всегда и во всем согласен с решением руководителей.
- 101. Обладаю высоким культурным уровнем.
- 106. Повышаю свою деловую квалификацию.
- 111. Люблю быть во главе.
- 116. Обладаю чувством достоинства.

- 121. Склонен к дерзким ответам.
- 126. Прибегаю к упорству.
- 131. Критичен преимущественно по отношению к себе.
- 136. Склонен почитать авторитеты.
- 141. Проявляю чувство меры и такта во взаимоотношениях.
- 146. Добрый, вселяющий уверенность.
- 102. Обладаю широким кругозором.
- 107. Способен в большинстве случаев принять верное решение.
- 112. Стремлюсь к успеху.
- 117. Люблю соревноваться.
- 122. Строгий, но справедливый.
- 127. Несговорчивый.
- 132. Склонен к самобичеванию.
- 137. Почти никогда и никому не возражаю.
- 142. Умею расположить к себе.
- 147. Отзывчивый к призывам о помощи.
- 103. Общественно активен.
- 108. Дисциплинирован.
- 113. Стремлюсь распоряжаться другими.
- 118. Стремлюсь к известности.
- 123. Умею настоять на своем.
- 128. Упрямый.
- 133. Склонен чаще соглашаться.
- 138. Склонен ждать указаний.
- 143. Гибкий, умеющий приноровиться к обстоятельствам.
- 148. Ко всем проявляю симпатию.
- 104. Стремлюсь к самосовершенствованию.
- 109. Способен принять новое.
- 114. Люблю давать советы.
- 119. Независимый, надеющийся на себя.
- 124. Открытый и прямолинейный.
- 129. Стремлюсь добиться своего, иногда вопреки необходимости.
- 134. Уступчивый.

139. Люблю, чтобы меня опекали.
144. Способен в тактичной форме потребовать исполнения задачи.
149. Великодушен и терпим к недостаткам других.
156. Всегда высказываюсь в духе общепринятого, даже если знаю, что сказанное никогда не будет раскрыто.
105. Способен мобилизовать и направить совместные усилия людей на достижение общих целей коллектива.
110. Хотел бы, чтобы мой сын или дочь работали под руководством такого человека, как я.
115. Умею распоряжаться, приказывать.
120. Уверен в себе, напорист.
125. Категоричен, повелителен.
130. Проникнут духом противоречия.
135. Мягкотелый.
140. Послушный.
145. Прост и естествен в общении.
150. Нежный и мягкосердечный.
153. Случалось, что опаздывал на свидание или на работу.

Обработка результатов тестирования

Обработку протокола следует начинать с определения достоверности ответов испытуемого. Шкала «Достоверность» занимает последнюю цифровую горизонталь в ключе к опроснику (151, 152, 153... 160) и в общую сумму свойств, отмеченных в вертикальных шкалах, не входит (см. протокол).

Если испытуемый отвечает искренне, нечетные цифры (151, 153, 155, 157, 159) должны быть обведены, а четные (152, 154, 156, 158, 160) – не обведены. Ответы считаются достоверными, если испытуемый солгал не более четырех раз. При пяти неискренних ответах результаты опроса подвергаются сомнению, при шести и более – считаются недостоверными. В последнем случае обработка и интерпретация результатов тестирования не производится.

После проверки результата тестирования на искренность испытуемого определяют профиль его личностных свойств.

Определение профиля личностных свойств

Подсчитываем число отмеченных (взятых в кружок) цифр отдельно по каждой вертикальной шкале. Результаты записываются в горизонтальную строку «Сумма». Цифры, которые будут проставляться в строке «Сумма», означают степень выраженности каждого из десяти параметров. Выделены четыре степени выраженности психологических свойств: номинальная (0-3 балла), потенциальная (4-7 баллов), перспективная (8-11 баллов) и суперзона (свыше 12 баллов). Профиль личностных свойств определяется следующим образом.

Вначале подсчитывается по вертикали, сколько цифр взято в кружок, кроме цифр шкалы «Достоверность». Например, обведено 12 цифр. Она находится на границе между перспективной зоной и суперзоной. В этой же колонке, но в разделе «Зоны» напротив цифры «12» ставится первая точка. Остальные параметры отмечаются аналогичным образом и точки соединяются прямыми линиями. Получается профиль выраженности десяти качеств личности.

В случае, если профиль всех десяти параметров испытуемого не выходит за пределы номинальной зоны, можно предположить, что он не желает сотрудничать с экспериментатором, либо это происходит из-за быстрого для него темпа чтения качеств экспериментатором (при групповом тестировании). Такой случай может происходить и из-за того, что испытуемый отмечал только хорошие, по его мнению, качества, обнаруживая тем самым сознательное приспособление к экспериментатору и конформность. Может быть испытуемый действительно имеет слабую выраженность исследуемых свойств. В последующей беседе с ним, как правило, выясняется подлинная причина распределения исследуемых свойств личности испытуемого в пределах только номинальной зоны.

На основе данных тестирования и определения профиля личности испытуемого результаты диагностики его качеств интерпретируются.

Интерпретация результатов тестирования

Верхняя, цифровая часть протокола делится на три блока (нижний, средний и верхний), включающие по пять показателей.

Нижний блок любой шкалы составляют показатели, характеризующие адаптивное, т.е. нормальное, приспособительное поведение. Верхний – дезадаптивное поведение, иначе говоря, это зона конфликтного поведения. Чем больше показателей верхнего блока будет отмечено в протоколе, тем вероятнее возможность конфликтного поведения личности.

1. Направленность. Адаптивное поведение: стремление к повышению своего общего интеллекта и кругозора, к мобилизации совместных усилий людей на достижение общих целей коллектива (101-105). Содержательность и многообразность потребностей и интересов при сосредоточении вокруг общественных, коллективистских целей деятельности. Способность работать коллективно и для коллектива (51-55).

Конфликтная зона: просматривается тенденция к выходу за рамки групповых интересов (1-5).

2. Деловитость. Адаптивное поведение: стремление к повышению деловых и организаторских качеств (106-110). Уверенность, ответственность за свои решения. Проявление функций внешнего контроля, собственной организации деятельности (50-60).

Конфликтная зона: проявление деловой активности в сфере руководства людьми. Способность идти на риск ради достижения поставленных целей (6-10).

3. Доминирование. Адаптивное поведение: стремление к лидерству (111-115), властность (61-65). Экспансия власти. Желание иметь вес в глазах других. Желание распоряжаться, иметь успех, попирая чужие желания и волю. Мотивы борьбы, завоевания. Тщеславие. Лидер авторитарного типа.

Конфликтная зона: деспотичность (11-15). Подчиняет себе в силу излишнего стремления быть во главе, действует грубо, ради собственной цели. Борьба, проявление агрессии.

4. Уверенность в себе. Адаптивное поведение: самоуважение (116-120), самолюбие (66-70).

Убежден в собственных силах, надеется на себя. Стремится к созданию хорошего мнения о себе у окружающих в силу повышенного чувства собственного достоинства. Честолюбив, жаждет известности, стремится к почетному положению. Лидер авторитарного типа.

Конфликтная зона: себялюбие (16-20). Ревниво относится к успехам и благополучию других людей. Эгоистический рационализм (деловитость в отношении всего, что может принести благополучие лично ему, активный выбор полезного для себя) и своеобразная «дипломатия» (уступки, если это дает положительный для него результат, и сопротивление, если это угрожает личному комфорту и покою).

5. Требовательность, жесткость. Адаптивное поведение: требовательность (121-125), жесткость (71-75). Сила воли, решительная и категоричная форма просьб.

Настойчивость в достижении цели любыми средствами. Открыт, прямолинеен, раздражителен. Если встречает сопротивление, проявляет агрессию, недружелюбие, гнев. Лидер авторитарного типа.

Конфликтная зона: непримиримость (21-25). Не идет на уступки и компромиссы. Упрямя из принципа. Отсутствие эмпатии. Садистские тенденции – стремление позлословить о ком-либо у него за спиной, испытывая при этом удовольствие.

6. Упрямство, негативизм. Адаптивное поведение: упрямство (126-130), скептицизм (70-80). Неуступчивость. Несговорчивость. Сомнение, скептически недоверчивое отношение. Стремление добиться своего, отстаивает свою позицию. Оборона в отношении с лидерами. Оппозиция. Сопrotивляется любому влиянию.

Конфликтная зона: негативизм (26-30). Крайняя неуступчивость. Стремление добиться своего вопреки необходимости, здравому смыслу. Активно противодействует всякому вмешательству извне. Тайное тщеславие, мстительность, ревность, подозрительность, обидчивость, самодурство.

7. Уступчивость. Адаптивное поведение: уступчивость (131-135), кроткость (81-85). Сговорчивость, готовность уступить без спора. Стремление добровольно отказаться в пользу другого. Соглашается и покоряется, перестает сопротивляться мнению, влиянию, установкам без всякого нажима. Предоставляет возможность кому-либо продвинуться в чем-либо прежде себя. Склонен к компромиссам и послаблениям. Покорный, незлобивый, смирный.

Конфликтная зона: пассивная подчиненность (31-35). Самобичевание, неинициативность, робость. Непроизвольное подражание, неосознаваемая, безотчетная зависимость от кого-либо или чего-нибудь. Легко поддается воздействию других. Возможны проявления ощущения вины и неполноценности (гипертрофированная робость, стыдливость, униженность, ущербная самооценка, социальная неприспособляемость).

8. Зависимость. Адаптивное поведение: послушание (136-140), неуверенность в себе (86-90). Колеблющийся, несамостоятельный, сомневающийся в своих силах и возможностях. Послушный, склонный к подражанию. Предпочитает подчиненность другим, чужой воле при отсутствии самостоятельности, свободы.

Конфликтная зона: зависимость (36-40). Поиск опеки сильных лиц, руководства, помощи. Некритическое следование образцам, апелляция к авторитетам. Социальная незрелость. Человек ведомый, легко поддается внешним воздействиям других.

9. Психологический такт. Адаптивное поведение: тактичность (141-145), чуткость (91-95). Во взаимоотношениях с людьми выражено чувство меры и такта. Быстро устанавливает меру воздействия, влияние и контакт с другими людьми, исходя из их индивидуальных особенностей. Быстро находит нужный тон, находчив при первом знакомстве, контактах. Умеет оценить обстановку и приноровиться к ней. Содействует благополучию других. Активно сотрудничает с лидером, общителен и уживчив. Естествен в обращении. Может быть лидером демократического типа, тактически гибким.

Конфликтная зона: мягкость (41-45). Излишняя мягкость, снисходительность сочетается с некоторыми оттенками конформизма (ориентация на мнение окружающих, поиск социального одобрения).

10. Отзывчивость. Адаптивное поведение: отзывчивость (146-150), бескорыстие (96-100). Легко отзывается на чужие нужды, готов помочь. Чувствителен к поведению других. Умеет сопереживать. Не стремится к личной выгоде. Присущи самоотдача, бескорыстие. Опека над слабыми и беззащитными. Состлиивый, великодушный. Может быть лидером демократического типа с альтруистической направленностью.

Конфликтная зона: жертвенность (46-50). Снисходительный к другим до готовности бескорыстно жертвовать своими интересами.

Пользователи данной методики могут не только проводить сравнительный анализ развития организаторских и коммуникативных качеств личности испытуемых, активистов и неформальных лидеров, но и выявлять (при проведении группового опроса) резерв актива. Анализ противоречий организаторских качеств позволяет своевременно корректировать поведение испытуемых (клиентов), целенаправленно руководить их самовоспитанием, подключать к тем видам деятельности, которые помогут одним преодолеть излишнюю податливость или упрямство, другим – развивать отзывчивость, психологический такт и т.д.

Выявление качеств личности по данной методике дает возможность сравнивать их с другими чертами личности, определяемыми по тесту-опроснику Р. Кэттелла, вычислять корреляционные зависимости между ними, интерпретировать результаты комплексных психодиагностических исследований, делая соответствующие выводы и заключения о психологических свойствах и состояниях испытуемых.