

УДК 81`42 : 378.147 : 004

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА БУДУЩЕГО

Н.А. Комина

Обобщаются результаты исследования организационных стратегий учебного дискурса в инновационном образовательном пространстве, характеризующемся внедрением студентоцентрической модели обучения и интеграцией цифровых технологий в учебный процесс. Рассматриваются культурно специфичные характеристики реализации организационной стратегии компромисса, принципы построения организационной стратегии оценки, а также организационные стратегии интенсификации эмоционального фона и организационные стратегии снижения эмоциональной напряженности

Ключевые слова: учебный дискурс, цифровые технологии, организационные стратегии, межкультурное взаимодействие.

Глобализация современного образовательного пространства остро нуждается в осмыслении коммуникативных процессов, происходящих в нём. В условиях тесного межкультурного взаимодействия важно выявить тенденции, способствующие объединению академических и образовательных культур, а также осмыслить возможности и необходимость сохранения национальной идентичности. Реформирование современной системы образования тесно связаны с проблемой подготовки и переподготовки преподавательских кадров и, естественно, затрагивает вопросы формирования как профессиональной культуры специалиста в общем, так и коммуникативной профессиональной культуры в частности.

Специфика профессионального педагогического общения обучаемого и обучающего с учётом личностных, социокультурных и целевых аспектов учебной коммуникации обусловлена типом культуры, которым определяются и нормативный этикет и социальные нормы. В связи с этим исследование и сопоставление социокультурных характеристик интерактивного взаимодействия в учебном институциональном пространстве является неотъемлемой частью «интегративной теории языка как достояния человека» [Залевская 2005: 488].

Речевым продуктом интерактивного взаимодействия в учебной ситуации является организационный учебный дискурс, который можно представить в виде своеобразного архива (системы) речеактовых практик, раскрывающих специфику профессионального общения коммуникантов в ходе учебной интеракции, состоящей в том, что обучающий воздействует на личность обучаемого и на особенности его речевого и коммуникативного поведения, оказывает влияние на формирование представлений об объекте, являющемся предметом обучения.

Для определения социокультурных характеристик и особенностей организационного учебного дискурса целесообразно обратиться к понятию «культурного скрипта», предложенного А. Вежбицкой и получившего дальнейшее развитие в работах В.И. Карасика [Карасик 2009: 119]. При рассмотрении учебной интеракции сквозь призму культурного скрипта акцентируется внимание на стереотипности, сценарности и прескриптивности взаимодействия обучаемого и обучающего. При этом стереотипность отражает поведение по заданному образцу, сценарность подчёркивает алгоритмизацию коммуникативного события, а прескриптивность – выбор определённых поведенческих ходов в соответствии с ценностями и нормами культуры. Для учебной коммуникации актуальны стереотипы профессии – учитель, стереотип ситуации – лекция, семинар, урок. Важнейшими характеристиками культурного скрипта являются действия по стандарту и обусловленность культурными нормами.

Стандарт задаётся лингводидактической моделью, используемой в учебном процессе, которая строится на основе определённого подхода. В практике преподавания иностранного языка известны три основных подхода: грамматико-переводной, аудиолингвальный и коммуникативный, различающиеся не только приёмами, целями и задачами обучения, методами работы обучаемого и ролью учителя. Их различие глубже, оно состоит в культурологическом расхождении на уровне ценностных установок, которые воплощаются в различных поведенческих моделях участников коммуникации в процессе обучения [Городецкая 2007: 81].

Преимуществом отечественной лингводидактической школы с доминантой грамматико-переводного метода является её объяснительная сила, обеспечивающая глубокое лингвистическое образование, понимание системных различий между родным и иностранным языком, в то время как достоинством западноевропейской (в том числе и британской) школы, опирающейся на коммуникативный подход и отличающейся интерактивной динамикой, является наличие продуктивных образцов и моделей коммуникативного поведения в аутентичных ситуациях общения, а также доминанты адресато-центрического подхода в противовес авторитарному. Взаимодействие обучающего и обучаемого на принципах авторитаризма является характерной чертой российской системы образования как части национальной культуры с большой дистанцией власти [Hofstede 1991; Городецкая 2007: 84]. Сопоставительный анализ трёх перечисленных подходов в преподавании иностранного языка показывает необходимость их разумного сочетания, создания интегративной научно-практической кросскультурной лингводидактической модели на основе инновационной педагогики и лингводидактики, что будет препятствовать столкновению культур в учебной интеракции [Городецкая 2007: 85; Сомова 2008: 6].

В ситуации учебного общения конфликт или менее агрессивная его разновидность, определяемая как коммуникативный дискомфорт [Корытная 2015], характеризуется наличием объекта, служащего причиной конфликта,

несовпадающих, противоречащих друг другу целей обучаемого и обучающего, наделённых различными коммуникативными статусами и имеющими разные интересы. В современных исследованиях профессиональной педагогической коммуникации анализу причин и способов разрешения конфликта уделяется значительное внимание (см. подробнее обзор: [Харченко 2003: 251–269]). Проявление конфликта в учебной интеракции выражено в стремлении учителя утвердить свою позицию, предписанную ему исполняемой ролью в стереотипной ситуации учебного взаимодействия, и в отказе от исполнения ролевых обязательств обучаемого. Среди возможных способов ослабления напряжённости и разрешения конфликта традиционно выделяются превентивные пути (предупреждение конфликта), уход от конфликта, достижение компромисса, являющегося диалектическим методом разрешения противоречий при сохранении противоположности [Черникова 2003].

Коммуникативная стратегия компромисса в организационной учебной коммуникации принадлежит одновременно языку и культуре и наделена социальной и национально-культурной спецификой. Если «речевую стратегию понимать как совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, то речевой тактикой следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [Иссерс 1999: 110]. Организующая стратегия в учебном дискурсе [Карасик 1999: 6–7] представляет собой совместные действия участников общения, направленные на создание условий успешной учебной деятельности, создание доброжелательной рабочей атмосферы. Эта стратегия реализуется в этикетных и директивных ходах, тренировочных и игровых высказываниях-практиках. Именно в этом ракурсе и рассматривается организационная стратегия компромисса в данной работе.

В рамках организационного учебного дискурса коммуникативная стратегия компромисса служит мощным регулятивным средством управления учебным процессом, поскольку как стратегия поведения предусматривает взаимные уступки и усилия взаимодействующих сторон в ходе противоречивого взаимодействия. Целью компромисса как коммуникативной стратегии успешной коммуникации является урегулирование противоречия, снятие напряжения в отношениях, а уступки, предпринимаемые сторонами взаимодействия, служат тактиками, способствующими реализации стратегии.

Поскольку в данной работе коммуникативная стратегия компромисса рассматривается в монокультурных средах русской и британской лингвокультур, представляется уместным сравнить системы культурных ценностей, представленные как в одной, так и в другой культуре.

Сопоставление британской и русской культур в учебной коммуникации на основе наблюдений Г. Хофстеде и обобщений У. Цойнер показывает, что по параметру «отношения к власти» в русской культуре инициатива исходит от обучающего, который наделён властью контроля и регуляции, его педагогическая доминантность высока, и ему свойственна императивность в общении [Hofstede 1991; Samovar 1993; Zeuner 1999]. Характеристики

коллективистского типа культуры выражены в установке обучающего на то, что его цель состоит в том, чтобы дать готовые образцы знания и показать: как надо их использовать; управлять надо группой, а не индивидом; личность обучаемого не выходит на первый план, он учится думать как все, рассуждает с позиции «мы», считает, что диплом обеспечивает повышение социального статуса. Другое проявление коллективизма связано со стремлением сохранять гармонию в отношениях и избегать прямого столкновения и нарушения правил, что может привести к возникновению чувства стыда и потери лица для себя и для группы. Черты фемининной культуры просматриваются в том, что нормой принято считать обучаемого со средним уровнем успеваемости, а в учителе ценится, прежде всего, дружелюбие; мальчики и девочки выбирают одинаковые предметы, успехам и неудачам в школе не придаётся особого значения. Конфликты улаживаются тем, что они обнажаются и разрешаются. Сильно выраженное стремление избежать неопределённости находит отражение в желании обучаемых получать правильные ответы в готовом виде и принимать пассивное участие в учебном процессе. Отношение к учителю лояльно, его уровень профессионализма не важен.

В британской лингвокультуре образования наблюдается отличная от русской культуры картина. Здесь инициативы ждут от обучаемого и его волнует вопрос о том, как и чему можно научиться у преподавателя-эксперта, функции которого состоят в передаче знаний, а иногда сводятся к исполнению роли модератора или фасилитатора [Комина, Богатырева 2013: 260], поскольку обучаемые любят незавершённые учебные ситуации и дискуссии. Отношения между субъектами учебно-педагогического общения скорее партнерские, нежели иерархичные, обучающий осознаёт, что его ценность состоит в выдающихся знаниях и он должен быть готов ответить на любой вопрос. Обучающий также понимает, что управляет индивидами, а не группой и при этом личность обучаемого находится в центре его внимания. При этом обучаемый занимает выраженную «Я» позицию и уверен, что полученное образование не только повысит его самооценку, но и обеспечит ему финансовый достаток. Конфликты улаживаются путём переговоров и поиска компромисса.

Компромиссная ситуация в организационной учебной коммуникации состоит из ряда этапов и шагов. На первом этапе конфликтного или кооперативного взаимодействия определяются позиции сторон. В силу высокой степени ритуальности учебной коммуникации и заданности ролей определение позиции обучаемого и обучающего не представляет трудности: регулируя и управляя учебным процессом обучающий вынуждает, призывает обучаемого совершить определённые действия в целях приобретения знаний, выработки навыков и умений, формирования компетенций. При кооперативном взаимодействии ответное действие соответствует ожиданиям организатора общения, однако, при несовпадении целей интеракция разворачивается по пути конфликта. Организационная коммуникативная стратегия компромисса призвана скорректировать на последующем этапе действия обучаемого и

обучающего таким образом, чтобы с помощью уступок субъектов коммуникации добиться соглашения. Этот этап, как правило, включает несколько речевых ходов или интерактивных блоков, в зависимости от качества и количества уступок, отражает тактическое наполнение стратегии. На заключительном этапе происходит вербализация достигнутого соглашения-компромисса, когда обучающий и обучаемый принимают новые скорректированные условия взаимодействия.

Разновидности организационных коммуникативных стратегий определяются характером коммуникативного поведения партнеров на этапе корректировки целей. Здесь можно говорить о стратегии полного отказа обучаемого от своих коммуникативных целей и о стратегии полного отказа обучающего от своих коммуникативных целей, а также о стратегиях с частичным отказом обучаемого и обучающего от своих коммуникативных целей. Особый случай представляют стратегии вербально подавления, когда компромисс достигается на основе принуждения недобровольного согласия.

При постановке цели сопоставительного описания реализации коммуникативной стратегии компромисса стоит воспользоваться методом параметрического сопоставления, который широко применяется в практике лингвокультурологических исследований [Стернин и др. 2003].

Значимыми параметрами сопоставления послужили структурные характеристики организационной стратегии компромисса, объекты уступок, особенности вербализации компромиссных решений.

До обсуждения результатов сопоставительного анализа реализации организационной стратегии компромисса в учебном дискурсе следует обратиться к ценностной ориентации упомянутых культур, исходя из принятого в них отношения к компромиссу. В исследовании Ю.В. Кузьменковой утверждается наличие диаметральной противоположности сопоставляемых культур по этому параметру [Кузьменкова 2014].

Принимая это во внимание, следует заметить, что в русской организационной учебной интеракции, заявленная бескомпромиссность препятствовала бы исполнению ролевых предписаний институционального сценария, сделала бы интеракцию невозможной. Эта культурологическая черта смягчается, во-первых, в силу наличия прескрипций ролевого исполнения, диффузностью в стиле общения, а также тем, что русской культуре присуще коллективистское стремление сохранить гармонию и избежать прямого столкновения, а нарушение правил, заданных стереотипом ситуации, вызывает чувство стыда и потерю лица для себя и для группы. Однако всё же бескомпромиссность проявляется в коммуникативном стиле субъектов интеракции, допускающих коммуникативную настойчивость. В структуре обсуждаемой стратегии это находит отражение в наличии многочисленных интерактивных блоков на втором этапе развёртывания, когда обсуждаются уступки сторон.

Для британской культуры, где компромиссное решение не вызывает сомнения, многоступенчатость второго этапа обусловлена, вероятно,

стремлением сохранить лицо и добиться уступки от оппонента, т.е. достичь псевдокомпромисса со стороны более незащищённого коммуниканта [Коньшева 2004]. Количество интерактивных блоков второго этапа развёртывания стратегии компромисса может увеличиваться в силу необходимости соблюдения многочисленных правил, регулирующих отношения субъектов учебной коммуникации, чётко прописанных и соблюдаемых в учебных заведениях, за нарушения которых может последовать наказание. Ярко выраженное стремление сохранить лицо собеседника, повышенная потребность в уточнениях также способствуют наращиванию объёма второго этапа стратегии компромисса.

В результате сопоставления объёмов второго этапа организационной стратегии компромисса можно сказать о его меньшем объёме в британской культуре по сравнению с русской при равной степени силы конфликта. Кроме этого в британской лингвокультуре наблюдается последовательная, линейная организация вербальных действий, в отличие от русской, где интерактивные блоки могут быть организованы циклично по причине отсутствия контроля над используемой речью, коммуникативного эгоцентризма.

При сопоставлении объектов уступки в ходе реализации организационной стратегии компромисса в поле зрения попадает обеспечение динамики интерактивного взаимодействия, включающее в себя регуляцию таких видов работы, как работа в парах, в группе и индивидуальная работа; важна также сфера, связанная с оценкой достигнутых результатов обучаемого. Выбор партнёра и состав группы, распределение ролей в группе выступают в качестве объекта уступки в реализации организационной стратегии компромисса в обеих лингвокультурах. Однако частотность встречаемости такого рода противоречий выше в Британской культуре, где позиция обучаемого активна и коммерциализация образования наделяет его большими полномочиями как потребителя образовательной услуги. В российской аудитории истоком противоречия служит отрицание горизонтального общения в пользу вертикального как более эффективного для получения готовых ответов на вопросы.

Рассмотрение оценочной сферы как объекта уступки также свидетельствует о наличии национально специфичных особенностей культур. Наличие чётко сформулированных, утверждённых и соблюдаемых правил и критериев оценки достижений обучаемого, зафиксированных официально на уровне образовательного учреждения, доступных для субъектов учебного процесса, указывают на антиконфликтную ориентацию организации учебного взаимодействия в британской культуре и подтверждают её низкую зависимость от контекста ситуации общения. В русской традиции организации процедуры оценки прослеживаются тенденции диффузности, неопределённости, субъективности даже при наличии формальных регламентирующих документов, которые либо неизвестны, а часто и недоступны обучающему, да и не представляют для него интереса, в силу занимаемой им пассивной позиции. Невозможность привлечения объективных источников, допустимость

эмоционального спора, категоричность выражений, стремление к модификации действий собеседника, возможность перебивания, многословность, низкая степень коммуникативного самоконтроля, коммуникативная настойчивость, доминантность и ориентация на процесс не способствуют скорому урегулированию разногласий. В британской же культуре имеет место обращение к формальным документам, при этом ссылка на объективные источники ускоряет процесс урегулирования, а привычка сдерживать эмоции на коммуникативную реакцию, аналитический стиль, ориентация на результат, ярко выраженное стремление сохранить лицо собеседника, приводит к значительному сокращению второго этапа развёртывания организационной стратегии компромисса.

Заключительный этап реализации организационной стратегии компромисса связан с констатацией достигнутого соглашения, которая может быть выражена вербально, невербально или комбинированным способом [Максимова 2011: 17]. По наблюдениям автора, в различных способах выражения компромисса представители британской культуры обнаруживают такие национально-специфичные черты, как эксплицитность и экономность [Леонтович 2005: 150], в то время как представители русской культуры, демонстрируют неопределённость и обтекаемость формулировок. Однако в организационной учебной коммуникации неопределённость и диффузность не приветствуется, поскольку интерактивная динамика учебного процесса требует быстрого переключения с одного вида деятельности на другой для поддержания на должном уровне мотивации и сохранения контроля деятельности обучаемых. В силу этого, по-видимому, заключительный этап организационной стратегии компромисса, как правило, выражен вполне определённо в обеих культурах.

В свете глобализационных процессов ключевым моментом реформирования образовательного пространства признаётся внедрение компетентностного подхода и тесно связанной с ним коммуникативной студентоцентрической модели обучающей методики. Согласно этой модели, обучаемый является полноправным участником образовательного процесса с ярко-выраженной «Я» позицией, что характерно больше для европейской традиции. Однако важно отметить, что, вовлечённость в образовательную деятельность как наделяет ответственностью, так и предоставляет расширенный по сравнению с традиционной российской моделью обучения спектр прав [Корытная 2015: 121]. Именно это придаёт учебному процессу статус инновационности.

Таким образом, в настоящее время основой организационного учебного дискурса является внедряемая студентоцентрическая модель обучающей методики. Абсолютное большинство моделей обучения включает 5 основных этапов: анализ, планирование, развитие, осуществление, оценку [Коньшева 2004: 26].

Научная организация оценочной деятельности субъектов учебной коммуникации является необходимым условием эффективного управления

процессом обучения иностранному языку. Нарушение организационных процедур со стороны обоих участников учебной коммуникации может послужить причиной создания ситуации коммуникативного дискомфорта, свидетельствующего о неэффективности процесса обучения.

В организационном учебном дискурсе [Комина, Торочешникова 2004: 103-104] коммуникативная стратегия контроля отражает процессуальную сторону взаимодействия субъектов и наделена мощным регулятивным потенциалом.

Теоретической основой разработки организационной стратегии оценки в определенной степени послужила модель учебной коммуникации Вебера, Мартина и Майерса, сводящая в единый учебный контекст отношения обучающего, обучаемого и условия реализации обучения [LaBelle et al. 2013]. Суть этого подхода заключается в том, что поведение обучающего, личностные и ролевые характеристики обучаемого, а также содержательные особенности преподаваемой дисциплины в совокупности формируют у обучаемого систему представлений относительно процесса обучения и, таким образом, оказывают влияние на результаты учебной деятельности. Эти результаты могут быть выражены в форме поведенческих моделей, либо иметь когнитивное, содержательное наполнение. Иными словами, в результате учебного взаимодействия, помимо формирования определённых предписанных дисциплиной компетенций, важно добиться обеспечения и поддержания атмосферы коммуникативного комфорта, взаимного доверия, доброжелательности, т.е. создать условия успешной учебной деятельности. Именно этот, поведенческий результат учебного взаимодействия и является конечной целью организационной стратегии контроля и оценки.

Принципы построения организационной стратегии оценки тесно связаны с тремя уровнями составляющих упомянутой выше модели Вебера, Мартина и Майерса. Составляющие первого порядка включают характеристики поведения преподавателя, в частности используемый коммуникативный стиль, свидетельствующий о том, как осуществляется передача предметной информации, например, показателями позитивного или конструктивного стиля являются дружелюбность, внимательность, открытость или доступность.

Важной составляющей коммуникативного поведения обучающего является понятность, ясность, чёткость изложения содержания, с одной стороны, и рациональное формирование межличностного взаимодействия, с другой. Ясность в изложении содержания достигается иллюстрацией многочисленными примерами, поддержанием обратной связи, демонстрирующей правильное понимание изложенного, вовлечение в процесс объяснения обучающихся. А интерактивная сторона явления проявляется в четкой организации учебного взаимодействия в соответствии с институциональными правилами и этическими нормами.

Другая характеристика вербального и невербального поведения обучающего сводится к понятию дистанции как в его физиологическом, так и в психологическом смысле (тембр, темп, скорость речи, улыбчивость,

сокращение или увеличение физиологической дистанции, свобода движения, жестикация). Вербальное дистанцирование манифестируется такими приёмами, как юмор, похвала, самопрезентация, т.е. сообщение о себе информации, сокращающей дистанцию, использование инклюзивных местоимений «мы», «нас», демонстрация желаний и готовности поговорить (поболтать) с обучаемыми во внеаудиторной ситуации. Исследователями отмечается, что чем меньше дистанция, тем выше уверенность в своих силах, выше самооценка обучаемых [LaBelle et al. 2013].

Конструктом второго порядка рассматриваемой модели является система представлений студента об учебном процессе, отражающая ожидания обучаемого, связанные с его собственной учебной деятельностью. Объектами этих ожиданий служат успешность, самооценка эффективности учебной деятельности, и они сосредоточены на учебных способностях и полномочиях обучаемых.

Являясь личностным и социальным конструктом, самооценка обучаемого состоит в определении (оценке) своих способностей выполнить учебное задание. В зависимости от опыта усвоения, компенсаторного опыта, системы социальных взглядов, соматического и эмоционального состояния обучаемый делает выбор относительно степени предпринимаемого усилия и настойчивости при выполнении учебного задания.

Самооценка опосредует уровень тревожности и коммуникативной удовлетворённости в сложных учебных ситуациях. Самооценка эффективности учебной деятельности положительно влияет на академическую успеваемость, формирует настойчивость в достижении желаемого результата, регулирует выбор стратегий саморегуляции и постановки задач в учебной деятельности.

Поскольку целью организационной стратегии оценки является создание условий успешной учебной деятельности, при построении этой стратегии на первый план выдвигается принцип ориентации на систему представлений студента об учебном процессе.

Учитывая степень влияния конструктивного стиля обучающего на снижение уровня тревожности и страха, а также на самооценку эффективности своей учебной деятельности, важнейшими принципами реализации организационной стратегии оценки можно признать принцип ясности и понятности, принцип соблюдения установленной или надлежащей дистанции, а также принцип аргументативности.

Соблюдение принципа ясности и понятности сопряжено с передачей информации об условиях проведения контроля, содержании контроля. Информация об условиях проведения контроля определяет, какими вспомогательными средствами разрешено или запрещено пользоваться (словари, грамматические справочники и таблицы), имеются ли временные ограничения, предусмотрено ли передвижение по аудитории, определена ли степень самостоятельности выполнения задания, возможность партнёрского контакта и обращения за помощью к обучающему, правила оформления

результатов выполнения задания, сроки сдачи результатов проверочных заданий, рекомендованные ресурсы при выполнении заданий.

Наряду с этим важна ясность представлений студента о том, что подвергается оценке. При этом необходимо осознавать, что объектом контроля могут быть только те компетенции, которые планировались при определении содержания обучения, а итоговому контролю подлежит только та компетенция, которая определена в государственном образовательном стандарте по дисциплине. В случае обучения иностранному языку – это коммуникативная компетенция. Проверка сформированности указанной компетенции реализуется посредством выполнения комплексных проверочных заданий, требующих от обучаемого выполнения коммуникативной задачи осуществляя, например, установление контакта с партнёром по коммуникации, запрос информации, обоснование отказа или согласия, побуждение партнера к развитию беседы и других речевых действий. В этом случае и оценка носит комплексный характер и состоит из нескольких компонентов, где могут сочетаться высокие и низкие баллы по отдельным параметрам. Приоритетное значение в оценке имеют баллы за выполнение коммуникативной задачи, однако, обучаемому необходима информация о том, как оцениваются все показатели, поскольку это важно для правильной подготовки к контролю. Например, оценке подвергается быстрая и правильная ориентация в условиях общения, планирование речи, выбор содержания акта общения, адекватность средств передачи содержания, самостоятельность выводов, обобщений, убедительность аргументации, полнота изложения мысли, выражение субъективно-оценочного отношения к предмету речи. Как правило, эта информация содержится в сопровождающем учебный процесс документе под названием «Критерии оценки результатов обучения». Роль этого документа нельзя недооценивать, и он должен быть доступен как для преподавателя, так и для студента, поскольку информация о том, «что» проверяется и «как» оценивается учебная деятельность студента, задаёт правильные ориентиры в постановке учебных целей.

Другой не менее актуальной информацией для соблюдения принципа ясности являются сведения о возможности коррекции оценки при неудовлетворительном результате. Здесь многое зависит от институциональных правил, если речь идёт об итоговом экзамене, однако в текущем контроле, когда полномочия отданы преподавателю, проявление определённости в этом вопросе снижает уровень эмоциональной напряжённости и страха обучаемого.

Соблюдение принципа установления дистанции при построении организационной стратегии оценки тесно связано с формированием психологического микроклимата учебного процесса в целом и зависит от индивидуального коммуникативного стиля обучающего. Однако следует отметить, что ситуация контроля результатов обучения повышает уровень ответственности преподавателя за принятие решений относительно оценки достигнутых результатов учебной деятельности студента и ограничивает свободу оценочного речевого поведения нормами педагогической этики.

Сокращение дистанции, проявляющееся в форме сопереживания удачи или сочувствия в случае неудовлетворительной оценки, придаёт обучаемому уверенности в своих силах, повышает его самооценку. Смещение акцента в сторону установления того, чего студент достиг на данной ступени обучения, способствует поддержанию мотивации и помогает планировать дальнейшую учебную деятельность. Резкая смена дистанции и превращение преподавателя из дружелюбного, раскрепощённого наставника в строгого судью может нарушить гармоничность учебного процесса.

Реализация принципа ориентации на систему представлений студента об учебной деятельности занимает важное место в организационной стратегии оценки, поскольку затрагивает эмоциональную и социально-психологическую сферу обучаемого. Представления студента о своих способностях, полномочиях (как равноправного субъекта учебного процесса), самооценка успешности своей учебной деятельности непосредственно связаны с внешней оценкой. Нельзя не согласиться с Е.И. Пассовым, высказавшим предположение, что контроль в обучении является некой фазой, необходимой для того, чтобы перевести учащихся на режим самоконтроля [Пассов 1986: 15]. Между самоконтролем (обратной связью на себя) и контролем действий обучаемых со стороны преподавателя существует тесная взаимосвязь: обе формы обратной связи совершенствуют и поддерживают друг друга, причём «система контроля действительна лишь в том случае, если эффективен самоконтроль, а самоконтроль эффективен наиболее в процессе обучения, когда он функционирует в качестве компонента более широкой системы обратной связи, включающей контроль» [Коньшева 2004: 60]. В сферу обратной связи включаются и претензии студента как потребителя образовательной услуги по поводу несправедливости, допущенной при проведении оценочной процедуры.

Принцип аргументативности призван ответить на вопрос: для чего необходима оценка результатов учебной деятельности. Весомыми аргументами для студента здесь может служить необходимость научиться критически оценивать результаты своей учебной деятельности, что позволит мобилизовать значительные резервы эффективности учебного процесса, повысить уровень самоконтроля, являющегося мощным средством оперативного и интенсивного управления учебным процессом.

В заключение следует отметить, что успешная организация обучения иностранному языку предполагает использование организационных стратегий контроля и оценки результатов учебной деятельности построенных с учётом принципа ориентации на систему представлений студента об учебном процессе, принципа конструктивности стиля обучающего и принципа аргументативности.

Кардинальные изменения, связанные с реформированием системы образования влекут за собой пересмотр совокупности методов и средств обучения, т.е. создание и внедрение инновационных технологий. В первую очередь - это мобильные технологии, «способствующие модификации трёх основных составляющих педагогического процесса – доступа к средствам

обучения, форм реализации учебной интеракции и способов подачи учебных материалов» [Титова 2017: 10].

Указанные технологии, с одной стороны, призваны создать условия самостоятельной образовательной деятельности, а с другой стороны увеличивают меру ответственности обучающихся за результат обучения, что приводит к возрастанию эмоциональной напряженности в учебном процессе, а иногда способствует созданию стрессогенных ситуаций. Таким образом, в условиях инновационной среды возникает необходимость разработки такого механизма управления учебным процессом, т.е. модели организационного образовательного дискурса, который позволяет создать благоприятный эмоциональный фон для формирования заданных учебной программой (образовательным стандартом) компетенций.

Поскольку регуляция учебной деятельности осуществляется посредством организующих или организационных стратегий, отражающих динамику взаимодействия субъектов учебного дискурса и содержащих в себе «план – программу оптимальной реализации коммуникативной интенции» [Комина 2016: 110], то следует рассмотреть типы организационных стратегий обучающего, обеспечивающие успешную интеграцию инновационных технологий в учебный процесс, что и является целью данной публикации.

Материалом исследования послужили результаты анкетирования студентов 1–2-го курсов, изучающих дисциплину «иностранный язык» в рамках различных образовательных программ, реализуемых в Тверском государственном университете, а также анализ наблюдений преподавателей за использованием мобильных технологий в учебном процессе.

Создание комфортного психологического климата в учебной коммуникации тесно связано с эмоциональной составляющей данного процесса, поскольку усвоение знаний и эмоции взаимодействуют друг с другом и оказывают значительное влияние на эффективность обучения. Эмоциональное участие и взаимодействие обучаемых с учебным материалом и другими обучаемыми делает полученные знания лично значимыми и обеспечивает не только их длительное хранение в памяти, но и применение в практической деятельности.

Естественно, что источником энергии и мотивации служат, как правило, позитивные эмоции. Результаты анкетирования студентов свидетельствуют о том, что цифровые технологии (ЦТ), используемые в учебном процессе, за счёт своей интерактивности, информационности и нелинейной организации материала, способствуют созданию положительной эмоциональной атмосферы. Несмотря на то, что процесс формирования информационной образовательной среды в большей степени находится на этапе «замены» и «усиления» в терминах Р. Пуэнтедура (цит. по: [Титова 2017]), студенты единогласно отмечают необходимость её дальнейшего развития.

Создание позитивного эмоционального фона учебного дискурса требует эмоционального участия, как студента, так и преподавателя, поскольку в процессе обучения транслируется не столько сама информация, сколько эмоции

по поводу этой информации, собственные переживания и чувства, связанные с технологиями и ценностями, что отчасти может объяснить неудовлетворенность студентов дистанционных курсов, лишённых непосредственного взаимодействия с преподавателем. В этом смысле нельзя не согласиться с С.В. Титовой в том, что для успешной интеграции цифровых технологий в учебный процесс требуется устойчивая мотивация преподавателя [цит. раб.: 101], его готовность к данному виду деятельности и позитивный эмоциональный настрой. Анализ эмпирического материала полностью подтверждает сказанное: в группах преподавателей, увлечённых и хорошо владеющих цифровыми технологиями, анкетирование студентов показало, что задания поиска и переработки информации с Интернет сайтов, он-лайн общение обучаемых друг с другом и преподавателем положительно оцениваются и приносят удовольствие. Своевременная обратная связь даёт возможность оперативно увидеть результаты, сравнить их с предыдущими и убедиться в своих успехах, что повышает самооценку и служит стимулом к саморазвитию [цит. раб.: 45], а также вызывает положительные эмоции.

По результатам анкетирования пик полученных эмоций зафиксирован при выполнении заданий, содержащих элементы неожиданности и непредсказуемости, однако, только 12% от числа опрошенных получали такие задания.

Ещё одним источником позитивных эмоций, отмеченных студентами, является свобода выбора в очередности и времени выполнения заданий. Здесь реализуется принцип индивидуализации образования, позволяющий определять свою, особую траекторию формирования компетенции.

Нельзя обойти вниманием и эмоциональную реакцию студентов на успешно выполненное творческое задание, продукт индивидуального или коллективного труда. Студенты 2-го курса, имеющие опыт создания веб-проекта (25%), получили, судя по анкетам (80%), положительные эмоции и отметили необходимость включения такого рода заданий в учебный процесс.

Применение принципа «позитивного подкрепления» помогает обучающемуся испытывать радостное чувство удовлетворения от своих достижений в процессе обучения, тем самым подпитывая мотивацию обучаться дальше» [Майленова 2010: 24].

На основе анализа анкет и проведённых наблюдений можно сформулировать организационную стратегию интенсификации позитивного эмоционального поля инновационного образовательного дискурса. Составными элементами данной стратегии являются действия, направленные на повышение степени удовлетворенности учебным процессом, превращение процесса формирования компетенции в эмоционально окрашенное событие.

Стратегия интенсификации предполагает наличие:

- эмоциональной готовности и компетентности преподавателя к использованию цифровых технологий;
- инфраструктуры, обеспечивающей свободный доступ к электронным образовательным ресурсам для студента и преподавателя;

- сформированного пакета заданий, интенсифицирующих эмоциональное поле учебного дискурса (дискуссии, квесты, игры);
- своевременной обратной связи с преподавателем.

В рамках стратегии интенсификации эмоционального поля можно выделить такие позитивно эмоционально окрашенные составные части, как:

- манифестация собственной заинтересованности и компетентности;
- убеждающая демонстрация возможностей электронных обучающих ресурсов и открытых образовательных ресурсов;
- аргументированное убеждение в преимуществах цифровых технологий (например, связанных с обратной связью, свободным доступом, индивидуальной траекторией выполнения заданий и т.д.);
- демонстрация уверенности в успешности использования электронных обучающих ресурсов.

Анализ эмпирического материала свидетельствует о наличии в анкетах сведений о негативных эмоциях, связанных с интеграцией цифровых технологий в учебный процесс. Отчасти причиной тому может быть опыт прошлых неудач, связанный с негативным отношением к учебной дисциплине, преподавателю. Но ответы на вопрос анкеты о причинах вызванных негативных эмоций включали следующее:

- несоответствие уровня ИК-компетенции студента уровню, необходимому для выполнения задания;
- низкий уровень технического оснащения вуза;
- отсутствие Интернет связи;
- невозможность получить консультацию, при возникающих вопросах, отсутствие необходимой информации;
- отсутствие обратной связи по результатам выполненного задания;
- трудность навигации в электронных образовательных ресурсах.

Понятно, что среди ответов были отмечены и такие, как «требуется слишком много времени», «трудно, не получается, поэтому не хочу», свидетельствующие об уже имеющемся состоянии разочарования и отсутствия мотивации.

Состояния фрустрации, гнева, отчаяния в случае неудачи использования и навязывания заданий с ЦТ, приводят к формированию ситуации эмоциональной напряжённости и возникновению стойких отрицательных эмоций, снижающих уровень мотивации учебной деятельности. При этом снижается работоспособность студента, контроль над ошибками, что маскирует действительный уровень овладения предметом, а также формирует негативную оценку самого студента со стороны преподавателя и студентов [Макарова, Федькина 2017: 67]. Тем самым зачастую создается потенциально стрессовая ситуация, связанная с использованием ЦТ.

Регуляция учебного процесса в таком случае возможна в рамках организационной стратегии снижения негативной эмоциональной напряжённости, которая предполагает осуществление ряда действий, направленных на устранение стрессогенных факторов. Определение такого

рода факторов необходимо в каждом конкретном случае. Из анализа доступного эмпирического материала следует, что очевидными стрессогенными факторами являются, в первую очередь, недостаточный уровень ИК-компетенции студента, низкий уровень технического оснащения вуза и самого студента, отсутствие обратной связи по результатам выполненного задания. Эмоции студентов изменить нельзя, как нельзя научить эмоциям, однако возможно развить в студентах определённые формы самоконтроля, позволяющие им справиться с негативными эмоциями и эффективно регулировать процесс освоения знаний и формирования компетенций.

Обобщая сказанное, следует отметить наличие зависимости между успешностью интеграции ЦТ в учебный процесс и состоянием эмоционального фона организационного учебного дискурса. В качестве способов регуляции эмоционального фона, обеспечивающих успешную интеграцию ЦТ, предлагается использовать две разновидности организационных стратегий: организационную стратегию интенсификации позитивного эмоционального фона, призванную усилить мотивацию работы в рамках ЦТ, и организационную стратегию снижения негативной эмоциональной напряженности, направленную на устранение стрессогенных факторов.

В будущем, с переходом интеграции ЦТ на новый уровень, предстоит определить и описать ситуации, как способствующие положительным результатам, так и затрудняющие этот процесс, а также разработать пути развития указанных выше стратегий регуляции эмоционального фона в виде конкретных рекомендаций.

Список литературы

Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности. М.: МАКС Пресс, 2007. 223 с.

Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.

Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск: Омск. гос. ун-т, 1999. 285 с.

Карасик В.И. Лингвокультурные скрипты как единицы дискурса // Горизонты психолингвистики: Материалы междунар. науч.-практич. конф. (Тверь, 23–24 октября 2009 г.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. С. 115–121.

Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3–18.

Комина Н.А., Богатырева О.П. Поэтика каузативного начала в институциональном учебном дискурсе и понятие комбинированного обучения языку // Вестник Тверского государственного университета. Серия: «Филология». 2013. № 1. С. 252–258.

Комина Н.А., Торочешникова Л.Т. Организационные стратегии учебного дискурса в условиях реализации инновационной технологии развития критического мышления в обучении чтению студентов неязыковых специальностей. // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы междунар. науч.-практич. конф. (Тверь, 4–5 апреля 2014 г.) / отв. ред. Н.А. Комина. Тверь: Твер. гос. Ун-т, 2014. С. 99–106.

Комина Н.А. Принципы построения стратегии оценки в организационном учебном дискурсе // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы междунар. науч.-практич. конфер. (Тверь, 1–2 апреля 2016 г.) / отв. ред. Н.А. Комина Тверь: Тверю гос. ун-т, 2016. С. 108–113.

Коньшева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. СПб: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. 144 с.

Корытная М.Л. Использование современных образовательных технологий в формировании дискурсивной компетенции студентов языкового факультета // Языковой дискурс в социальной практике: Материалы междунар. науч.-практич. конф. (Тверь, 3–4 апреля 2015 г.) / отв. ред. Н.А. Комина. Тверь: Твер. гос. Ун-т, 2015. С. 119–123.

Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. М.: Издательский дом «Сказочная дорога», 2014. 317 с.

Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография. М.: Гнозис, 2005. 352 с.

Майленова Ф.Г. Влияние эмоций на качество обучения. Принцип позитивного подкрепления // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2010. № 2_ <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Mailenova/>

Макарова Е.А. Федькина Л.И. Эмоционально-волевой компонент образовательного процесса // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. № 1ю С. 65–69.

Максимова Ю.С. Лингвистическое выражение компромисса в культурах запада и востока через английский язык как язык-посредник (на материале художественных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук, 10.02.20 Владивосток, 2011. 22 с.

Пассов Е.И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1986. С. 13–19.

Семененко Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога. М.: МГЛУ, 1996. 326 с.

Сомова С.В. Диалог культур как основа адаптации зарубежных учебных курсов английского языка к потребностям обучающихся: монография. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2008. 108 с.

Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж: ВГУ, 2003. 183 с.

Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. М., 2014.

Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 246 с.

Харченко Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003, 334 с.

Черникова С.М. Социальный компромисс в системе стабилизации общества: дис. канд. филос. наук. Волгоград, 2003. 165 с.

Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind. London: McGraw-Hall, 1991. 279 p.

Samovar, Larry A., Porter Richard E. Communication between Cultures. Wadsworth Publishing, 1995. 318 p.

Sara LaBelle, Matthew M. Martin & Keith Weber (2013) Instructional Dissent in the College Classroom: Using the Instructional Beliefs Model as a Framework, Communication Education, 62:2, 169-190, DOI: 10.1080/03634523.2012.759243 [электронный ресурс] <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2012.759243>.

Zeuner, U. Kulturelle Dimensionen von Texten am Beispiel von Werbung. Dresden: Fontys Hogescholen, 1999.

Weber, K., Martin, M. M., & Myers, S. A. (2011). The development and testing of the Instructional Beliefs Model. Communication Education, 60, 51–74. doi:10.1080/03634523.2010.491122

INSTRUCTIONAL DISCOURSE MANAGEMENT STRATEGIES AS A PART OF FUTURE SPECIALIST PROFESSIONAL CULTURE

N.A. Komina

The article summarizes the study of instructional discourse strategies in innovative teaching context and deals with cultural characteristics of compromise strategy, principles of using classroom management evaluation strategy in terms of instructional beliefs model and the classroom management strategy of positive emotional intensification as well as the strategy of negative emotional context reduction.

Key words: instructional discourse, IT-technologies, classroom management, intercultural interaction.