

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Н.А. ДОБРЮЛОВА»

На правах рукописи

ПАВЛОВА Любовь Владимировна

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА
В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
АРИЯН Маргарита Анастасовна

Нижний Новгород – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Место и роль гуманитарной культуры в процессе социализации личности	288
1.2. Роль иностранного языка в развитии гуманитарной культуры личности	544
1.3. Компетентностная парадигма иноязычного образования в вузе ..	767
1.4. Практическая реализация гуманитарного потенциала иноязычного образования в вузе в действующих учебных курсах по английскому языку	935
Выводы по первой главе.....	1158
Глава 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1. Возможности системы иноязычного образования в реализации гуманитарного потенциала обучения иностранным языкам	11821
2.2. Научная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.....	1414
2.3. Закономерности и принципы развития гуманитарной культуры личности в системе иноязычного образования в вузе.....	16772
2.4. Модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования	18893
Выводы по второй главе.....	210

Глава 3. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Гуманитарная технология обучения иностранным языкам в вузе	21318
3.2. Комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования	23338
3.3. Формы, средства и приемы реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе	2527
Выводы по третьей главе	284
Глава 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
4.1. Структура и содержание педагогического эксперимента по развитию гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования	28792
4.2. Внедрение модели развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования ...	307
4.3. Анализ и интерпретация результатов опытного обучения в ходе формирующего эксперимента.....	331
Выводы по четвертой главе	35560
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	357
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	357
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	393

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная социокультурная ситуация в России характеризуется изменением экономических и социальных реалий, сменой приоритетов и ценностей, которые, в свою очередь, обуславливают потребность пересмотра целей, задач и содержания образования. В современных условиях глобализации, необходимости предотвращения межэтнических, межкультурных конфликтов, обеспечения межнационального мира проблема развития гуманитарной культуры личности средствами иноязычного образования становится весьма актуальной. Социальный заказ к системе ВО по направлениям подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и 050100.62 «Педагогическое образование, профиль подготовки иностранный язык» направлен на личностное становление выпускника-бакалавра, связанное с формированием культуры мышления, готовности к продуктивному общению с представителями различных убеждений, верований и взглядов, утверждением гуманитарных ценностей миролюбия, веротерпимости, способности к взаимодействию и сотрудничеству, стремлению к постоянному самообразованию и саморазвитию. Данные положения определяют актуальность развития гуманитарной культуры обучающихся, как целостной характеристики социально зрелой личности в компетентностной парадигме современного иноязычного образования.

Государственные документы, обеспечивающие стратегию развития российского образования: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования третьего поколения (*далее – ФГОС ВО 3*) подчеркивают важность компетентностного подхода к результатам образования, необходимости создания условий для целостного развития личности. Компетентностная парадигма иноязычного образования в рамках реализации ФГОС ВО 3 нацеливает на формирование интеллектуально независимой личности с

критическим мышлением, способной быть субъектом познания и саморазвития, свободно общаться на иностранном языке в профессиональных и академических целях и взаимодействовать с другими в многокультурной среде на основе базовых гуманистических ценностей.

Важными при этом оказываются ключевые компетенции ценностно-смысловой ориентации, общения и социального взаимодействия, непрерывного самообразования и саморазвития, целостно интегрирующиеся в гуманитарной культуре личности, которая проявляется в таких социально значимых качествах выпускников как коммуникативность, эмпатийность, владение культурой мышления, гуманистические ценностные ориентации, способность к рефлексии, социальная субъектность.

Рассмотрение возможностей иноязычного образования в развитии гуманитарной культуры личности представляется закономерным, т. к. язык играет особую ведущую роль в процессах социализации личности (Е.М. Верещагин, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, Н.Б. Мечковская, С.Г. Тер-Минасова, М.А. Ариян и др.). Под иноязычным образованием мы имеем в виду образование в области современных неродных языков (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов). Язык является средством овладения социальным опытом человечества, при этом гуманитарная культура выступает интегративной характеристикой социально зрелой личности. К тому же, учебный предмет «Иностранный язык» представляет особые возможности для развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата, которые пока ещё недостаточно изучены. Имея межпредметные связи с социально-гуманитарными, социально-экономическими, культурологическими и специальными дисциплинами, иностранный язык обеспечивает приобщение студентов к гуманитарному знанию, мировому культурному наследию и создает особое «педагогическое поле» для коммуникативного, интеллектуального, рефлексивного развития личности. Смыслообразующим фактором проектирования иноязычного образования в логике компетентностного подхода ста-

новится целостное развитие личности студента. Это требует новой организации, междисциплинарной интеграции содержания и технологии обучения.

Состояние и степень разработанности проблемы исследования.

Анализ исследований зарубежных и отечественных авторов по различным проблемам обучения иностранному языку подтверждает актуальность данного исследования. Социально-культурное развитие человека в системе образования рассматривается в работах отечественных исследователей (А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, В.А. Петровский, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн и др.). Идеи гуманизации и гуманитаризации образования находят поддержку у представителей различных отраслей знания – философов, культурологов, лингвистов, педагогов, которые говорят о необходимости развития у обучающихся общей и гуманитарной культуры, способности к рефлексии и саморазвитию, необходимости приобщения обучающихся к общечеловеческим ценностям и формирования у них готовности к диалогу культур (Н.В. Барышников, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, Б.С. Гершунский, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Анализ работ по различным аспектам компетентностного подхода (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) свидетельствует о том, что у исследователей нет единого подхода к выделению компетенций, их классификации и количеству. Не получили достаточного освещения методические процедуры измерения уровня сформированности компетенций обучающихся, и остается открытым вопрос о системообразующем стержне, на основе которого может происходить интеграция компетенций.

В работах отечественных исследователей освещены вопросы, связанные с определением целей и содержания обучения иностранному языку (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.). Проблемы социально развивающего обучения иностранному языку

исследовали М.А. Ариян, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, Е.Н. Соловова и др.

Для подготовки бакалавра по направлениям 45.03.02 «Лингвистика» и 050100.62 «Педагогическое образование, профиль подготовки иностранный язык», обладающего высоким уровнем гуманитарной культуры существует необходимость в изменении стратегии вузовского образования. В связи с этим, активизируется поиск моделей и технологий обучения, в полной мере реализующих гуманитарный потенциал иноязычного образования в плане гуманистического целостного развития личности обучающихся, обогащения знаниями об общечеловеческих ценностях, развития их субъектности (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев и др.).

В ряде работ под разным углом зрения рассматриваются различные аспекты, смежные с исследуемой проблемой: гуманитарные основы педагогического образования (Ю.В. Сенько, 2000); формирование лингвогуманитарной компетентности специалистов в системе высшего технического образования (Н.И. Чернова, 2007), гуманитарный подход как принцип организации развития профессиональной культуры специалистов в ходе образовательного процесса в вузе (М.М. Данилова, 2008), развитие гуманитарной культуры учителя как становление его профессионализма (Н.Г. Сикорская, 1996); педагогические условия развития гуманитарной культуры обучающихся в системе высшего образования (Н.Н.Савельева, 2005); формирование гуманитарной культуры учителя в процессе обучения иностранным языкам (Г.И. Никитина, 2003); формирование гуманистических ценностей у студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе (Е.С. Родченкова, 2010); формирование ценностных ориентаций студентов при обучении иностранному языку в вузе (М.Е. Павловская, 2011); методика реализации аксиологического подхода в обучении иностранному языку в высшей школе (О.В. Коновалова, 2010). Таким образом, для научной разработки методической системы развития гуманитарной культуры личности в процессе обуче-

ния иностранному языку сложился теоретический базис, представленный педагогическими подходами и научными концепциями, рассматривающими гуманитарные и компетентностные аспекты иноязычного образования.

Несмотря на довольно активную разработку отдельных аспектов реализации гуманитарного потенциала в компетентностной парадигме обучения иностранному языку в высшей школе, трудно говорить о существовании целостного подхода к её решению. Изучение научной литературы и практики обучения иностранным языкам в высшей школе позволяет констатировать, что методический аспект проблемы не получил теоретической и практической завершенности.

Остаются незатронутыми проблемы разработки методической системы развития гуманитарной культуры обучающихся и методические процедуры её измерения в логике компетентностной парадигмы, что превращает коммуникативное, когнитивное и художественно-эстетическое развитие студентов при обучении иностранным языкам в вузе в стихийный мало прогнозируемый процесс. Не получили должного освещения гуманитарные технологии обучения иностранным языкам, обогащающие эмоционально-ценностный опыт и актуализирующие компетенции ценностно-смысловой ориентации и социального взаимодействия обучающихся на широкой междисциплинарной основе. Требуют детальной проработки вопросы моделирования гуманитарной образовательной среды, обеспечивающей опыт внеаудиторной, социально значимой деятельности обучающихся.

Таким образом, налицо противоречие между планируемым личностно развивающим результатом, который трактуется в компетентностных параметрах ФГОС ВО 3, и отсутствием инновационных методических механизмов, обеспечивающих синтез обучения иностранному языку и развития гуманитарной культуры личности в процессе иноязычного образования в высшей школе.

Создание методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образова-

ния в вузе выступает как интегративная проблема, требующая комплексного осмысления и решения на основе междисциплинарного анализа методологических и теоретических оснований и корректировки образовательного процесса по иностранному языку в вузе с целью создания условий для гармоничного развития личности обучающегося.

Становится очевидным противоречие между социальным заказом общества на подготовку бакалавров с высоким уровнем гуманитарной культуры как целостной характеристики социально зрелой личности, и не достаточной разработанностью научно-теоретических основ построения данного процесса в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе.

Таким образом, анализ степени разработанности проблемы исследования позволяет констатировать, что, несмотря на имеющиеся исследования, остаются не разрешенными **противоречия:**

- между возрастающими требованиями общества к интегративному личностно-развивающему результату иноязычного образования в вузе: развитие личности, обладающей гуманитарной культурой для успешной профессиональной и социальной самореализации и недостаточной разработанностью концептуальных и научно-методических основ формирования данной культуры в логике компетентностного подхода;

- между объективной потребностью в методической системе, обеспечивающей развитие гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе, и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ её построения и реализации в образовательном процессе;

- между реформированием модели современного образовательного процесса, направленного на развитие ключевых компетенций обучающихся на основе требований ФГОС ВО 3, и сложившейся практикой обучения иностранным языкам в высшей школе: недостаточной междисциплинарной координацией гуманитарных дисциплин, недооценкой эмоциональных, ценно-

стных аспектов обучения, недостаточной разработанностью компетентностно ориентированного контроля и гуманитарной образовательной среды.

Необходимость разрешения данных противоречий обуславливает актуальность исследования. Изложенное выше позволяет нам сформулировать **проблему исследования**: каковы научно-теоретические основы построения и практические пути реализации методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования?

Объект исследования: процесс иноязычного образования студентов бакалавриата.

Предмет исследования: концептуальные и методические основы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата средствами иностранного языка в логике компетентностного подхода.

Цель исследования: построение и практическая реализация модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Гипотеза исследования: эффективность развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в процессе иноязычного образования в высшей школе обеспечивается, если:

- разработана концепция построения методической системы как совокупность базовых теоретических основ развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата средствами иностранного языка в логике компетентностного подхода;

- разработана и внедрена практико-ориентированная модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, в которой представлены содержание, гуманитарная технология обучения иностранным языкам, структура, этапы и уровневые характеристики исследуемого процесса;

- определен и реализован комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной куль-

туры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования; социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку; вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза.

– выявлен, научно обоснован и разработан диагностический инструментарий оценки уровня гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностных измерениях в ходе реализации иноязычного образования.

Задачи исследования:

1. Уточнить понятия «иноязычное образование», «гуманитарная технология обучения иностранным языкам», «ценностно-центрированная ситуация», «универсальные ценности», «гуманитарная образовательная среда»; определить и обосновать структуру и содержание понятия «гуманитарная культура личности» с позиции обеспечения целостного социального развития студентов бакалавриата средствами иностранного языка в логике компетентностного подхода.

2. Разработать научную концепцию построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

3. Разработать модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

4. Выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективную реализацию модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

5. Разработать гуманитарную технологию обучения иностранным языкам, реализующую задачи развития гуманитарной культуры обучающихся в компетентностной парадигме иноязычного образования.

6. Выявить и обосновать критерии, показатели и уровни оценки развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностных измерениях в ходе овладения иностранным языком и осуществить их мониторинг.

7. В ходе экспериментальной работы проверить эффективность методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс **методов исследования:**

– *теоретические методы:* системный теоретический анализ философской, психолого-педагогической, методической, лингвистической, социологической, культурологической литературы по исследуемой проблеме; изучение нормативных документов по теме исследования, ФГОС ВО 3, учебных программ; сравнительный анализ методических подходов и методов обучения; педагогическое моделирование и научное проектирование.

– *эмпирические методы:* наблюдение (педагогическое наблюдение, анкетирование, интервьюирование и беседы с педагогами и студентами, метод самооценки и экспертных оценок, тестирование); прогностические (методическое прогнозирование результатов эксперимента, планирование этапов экспериментальной работы); праксиометрические (анализ учебно-методической документации, работа с результатами учебной работы студентов); интерпретационные (анализ, сравнение, ранжирование, шкалирование, обобщение теоретических исследований, эмпирического материала); педагогический эксперимент (опытное обучение и проверка эффективности предложенной методики, обработка результатов математическими и статистическими методами).

Соответствие диссертации паспорту специальности: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования). Диссертационная работа соответствует пункту 3. «Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (раз-

работка методических концепций содержания и процесса освоения образовательных областей; методы, средства, формы и технологии предметного обучения, воспитания и самообразования)».

Методологическая основа исследования: принципы и методы системного (В.Г.Афанасьев, И.В. Блауберг, И.Л.Бим, Т.А. Ильина, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); деятельностного (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн); личностно-ориентированного (И.Л. Бим, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); аксиологического (А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов); рефлексивного (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.); культурологического (А.И. Арнольдов, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Б.С. Ерасов, А.С. Запесоцкий, М.С. Каган, Б.Т. Лихачев); когнитивного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Шамо́в, А.В. Щепилова и др.); коммуникативно-деятельностного (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.А. Миролубов, Е.И. Пассов, И.И. Халеева,); социокультурного (Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова и др.); социально развивающего подходов (М.А. Ария́н, А.А. Леонтьев, Е.Н. Соловова и др.).

Теоретическую основу исследования составляют положения, разработанные отечественными и зарубежными исследователями в области:

– теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ария́н, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Миролубов, Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, А.Н. Шамо́в, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин, Н.Д. Brown, G.F. Brumfit, J. Harmer, K. Morrow, W. Rivers и др.);

– теории развития личности в процессе деятельности и общения (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Б.М. Бим-Бад, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.Я. Лернер,

В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин);

– теории социокультурной обусловленности субъектности и её реализации в культурно-ориентированных концепциях обучения иностранным языкам (Л.С. Выготский, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, M.J. Bennet, M. Byram, E. Hall, G. Hofstede, C.J. Kramsch и др.);

— теории социализации и социального развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, Л.П. Буюева, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А. Маслоу, А.В. Петровский и др.);

– теории гуманизации и гуманитаризации образования (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, А.С. Запесоцкий, М.С. Каган, В.А. Лекторский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.);

– теории модернизации образования и компетентностно-ориентированного подхода к результатам образования (Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.);

– теории языковой личности, социокультурного и поликультурного иноязычного образования (Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования: ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И.Носова», ФГОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2007 по 2015 гг. и включало четыре этапа.

Первый этап (2007–2009 гг.) посвящен изучению состояния проблемы развития гуманитарной культуры личности в научной литературе и в системе высшего профессионального образования; определялся исходный категориальный аппарат проблемы; анализировался опыт деятельности вузов по про-

блеме исследования; выявлялись противоречия; рассматривались возможности организации иноязычного образования в контексте эффективного развития гуманитарной культуры личности; проводился анализ содержания образовательных программ в контексте решения задач обучения иностранному языку в логике компетентностного подхода и осуществлялся констатирующий педагогический эксперимент. На данном этапе использовались эмпирические методы исследования: включенное наблюдение, анкетирование, интервьюирование, диагностирование, изучение и обобщение педагогического опыта. Результатом этого этапа явилось определение проблемы, объекта, предмета, цели и гипотезы исследования, уточнение задач исследования.

На втором этапе (2009–2011 гг.) обосновывалась и разрабатывалась концепция и модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в ходе иноязычной подготовки в вузе, изучалась теория и практика иноязычного образования в контексте реализации компетентностного подхода, осуществлялась разработка методологии и методики организации исследования, обосновывались и определялись закономерности и принципы концепции, выявлялся и обосновывался комплекс педагогических условий эффективности разработанной модели, апробировались отдельные направления исследования. Использовался комплекс методов: теоретические (системный анализ, вероятностное прогнозирование); эмпирические (моделирование процессов, проявлений взаимосвязанных характеристик и их апробация в естественных условиях образовательной практики). Результатом этого этапа явилось определение исходных положений концепции развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования как условия успешной самореализации обучающихся в различных сферах жизнедеятельности.

На третьем этапе (2011–2013 гг.) осуществлялись разработка и апробация гуманитарной технологии обучения иностранным языкам, включающей педагогические приемы, средства и формы, ориентированные на достижение гарантированного результата: развитие гуманитарной культуры

обучающихся, разрабатывался диагностико-оценочный инструментарий оценки уровня гуманитарной культуры студентов, проводилось внедрение разработанной концепции и модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в образовательный процесс обучения иностранному языку. При этом использовались методы аналитико-синтетического анализа, прогностического моделирования, апробации в естественных условиях образовательного процесса. Результатом этого этапа явились разработка гуманитарной технологии личностно развивающего обучения иностранным языкам в вузе и проведение обучающего эксперимента.

На четвертом этапе (2013–2015 гг.) определялась логика изложения материала, уточнялись теоретические и практические выводы, обобщались результаты внедрения концепции, проводилась оценка результативности педагогического исследования, уточнялся и корректировался комплекс педагогических условий, осуществлялись обработка и анализ результатов исследования. На данном этапе применялись методы педагогической диагностики, тестовой диагностики, педагогический эксперимент, методы математической статистики и информационных технологий (выявление статистических зависимостей; корреляционный анализ, компьютерно-статистическая обработка данных, графическое отображение результатов), формулировались выводы, подводились итоги исследования.

Личный вклад диссертанта заключается в разработке методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе, создании методического обеспечения процесса формирования гуманитарной культуры (программы курсов, учебное пособие, учебные материалы, методические рекомендации), издании учебно-методических пособий «Music», «Painting» и научных статей по проблеме исследования. Издано учебное пособие «Гуманитарно развивающий потенциал иноязычного образования в вузе» (2012), опубликованы монографии «Развитие гуманитарной культуры студентов вуза» (2010), «Методика развития гуманитарной культуры студентов вуза»

(2011); «Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе»(2015).

Научная новизна исследования:

– выявлена сущность развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата средствами иностранного языка как процесса формирования ключевых компетенций самообразования, саморегуляции, самосовершенствования личности, проявляющейся в коммуникативности, владении культурой мышления, гуманистических ценностных ориентациях, художественной восприимчивости и социальной субъектности в ходе усвоения и воспроизводства социокультурного опыта в рамках соизучаемых культур, обеспечивающей позитивную самореализацию личности в современном поликультурном глобализирующемся социуме;

– разработана научная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования;

– разработаны принципы, составляющие основу концепции развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: гуманизации процесса обучения иностранному языку; аксиологизации; междисциплинарной интеграции; ценностно-смысловой рефлексии; доминирования приемов, актуализирующих гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования;

– разработана практико-ориентированная модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, в которой представлены содержание, гуманитарная технология обучения иностранным языкам, структура, этапы и уровневые характеристики исследуемого процесса, базирующаяся на теоретических положениях концепции;

– определен комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студен-

тов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования : включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования; социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку; вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза;

– разработан диагностико-оценочный инструментарий для определения уровня развития гуманитарной культуры обучающихся в компетентностных измерениях в процессе иноязычного образования.

Теоретическая значимость исследования:

– разработана научно обоснованная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования:

- на методологическом уровне как обоснование целей, задач, подходов, определяющих стратегию обучения иностранным языкам в высшей школе и возможность целенаправленного развития гуманитарной культуры обучающихся средствами иностранного языка;

- на теоретическом уровне как совокупность понятий, принципов и закономерностей, обеспечивающих развитие гуманитарной культуры студентов бакалавриата средствами иностранного языка;

- на практическом уровне, как построение модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, что позволяет расширить представление о структуре и содержании процесса обучения иностранному языку в высшей школе;

– определены содержательные, организационные и технологические основы процесса развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования;

– предложен комплекс средств, форм и коммуникативных приемов, направленных на достижение цели разработанной методической системы, а

именно: развитие гуманитарной культуры студентов бакалавриата средствами иностранного языка;

- определена роль гуманитарной культуры студентов бакалавриата как целостного интегративного результата иноязычного образования, что дополняет содержание обучения иностранному языку в высшей школе;

- дано авторское определение понятия: «гуманитарная культура личности», выделен компонентный состав этой интегральной характеристики социально зрелой личности;

- уточнены характеристики понятий «гуманитарная технология обучения иностранным языкам», «ценностно-центрированная ситуация», «универсальные ценности», «гуманитарная образовательная среда»;

- выявлена динамика развития гуманитарной культуры обучающихся средствами иностранного языка с позиции компетентностного подхода.

Практическая значимость исследования:

- в практике обучения реализована практико-ориентированная модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, что способствует совершенствованию условий для целостного социального развития личности обучающихся средствами иностранного языка;

- разработана и внедрена гуманитарная технология обучения иностранным языкам, обеспечивающая развитие гуманитарной культуры студентов бакалавриата;

- в образовательном процессе реализован комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования;

- разработано и используется в процессе обучения иностранным языкам в вузе методическое обеспечение, включающее учебные программы, учебные материалы, учебные и учебно-методические пособия, направленное

на развитие гуманитарной культуры обучающихся средствами иностранного языка;

– апробирован диагностико-оценочный инструментарий для осуществления диагностики развития гуманитарной культуры обучающихся средствами иностранного языка с позиции компетентностного подхода.

Материалы исследования могут использоваться для модернизации действующих учебных планов и программ обучения иностранным языкам в системе высшего языкового образования, при разработке и организации спецкурсов по обучению иностранным языкам. Выводы и основные положения диссертационного исследования способствуют повышению качества обучения иностранным языкам в высшей школе и развитию практических аспектов методики обучения иностранным языкам.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры английского языка и кафедры иностранных языков Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова; кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков НГЛУ им.Н.А. Добролюбова. Внедрение материалов исследования осуществлялось в учебном процессе Магнитогорской консерватории им.М.И.Глинки, спецкурсах, прочитанных для учителей средних школ г. Магнитогорска в рамках курсов повышения квалификации при Институте дополнительного профессионального образования «Горизонт» при МГТУ им. Г.И. Носова.

По результатам исследования сделаны сообщения на международных, всероссийских, региональных и вузовских конференциях «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: теоретический и методологический аспекты» (Благовещенск, 2007), «Лингвистические парадигмы и лингводидактика» (Иркутск, 2007), «Лингвистическое образование: современные проблемы, пути их решения» (Магнитогорск, 2007), «Проблемы лингвистики и методики преподавания языков в свете

интеграции гуманитарных наук» (Магнитогорск, 2008), «Непрерывное поликультурное образование в условиях современной России» (Магнитогорск, 2012), «Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации» (Магнитогорск, 2012), «Россия и ВТО: новые вызовы и перспективы» (Новокузнецк, 2013), «Филологические, социокультурные, философские проблемы науки и образования» (Уфа, 2013, 2014), «Иностранный язык в системе среднего и высшего образования» (Прага, 2013), «Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность» (Магнитогорск, 2014), «Образование и наука» (Тамбов, 2015).

Результаты исследования отражены в 53 публикациях автора, в том числе 16 – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации, трех монографиях, шести учебных и учебно-методических пособиях.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования определяется выделением исходных методологических оснований, опорой на положения современной философии образования, педагогики, психологии, лингвистики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам; использованием методов научных исследований, адекватных целям и задачам исследования, и валидных методик диагностирования; воспроизводимостью результатов исследования, репрезентативностью выборок; статистической обработкой экспериментальных данных, высокими результатами внедрения основных положений по материалам исследования в образовательную практику высшей школы.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Научная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования разработана и реализуется на разных уровнях:*

- *методологическом*, определяя цели, задачи, подходы и стратегические направления процесса обучения иностранным языкам в высшей школе;
- *теоретическом*, включая совокупность понятий, принципов и закономерностей, обеспечивающих развитие гуманитарной культуры обучающихся средствами иностранного языка;
- *практическом*, обеспечивая разработку модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования,;

2. *Гуманитарная культура* понимается нами как интегральная характеристика социально зрелой личности, которая включает систему гуманистических ценностных ориентаций и наиболее значимые проявления личности (коммуникативность, владение культурой мышления, художественная восприимчивость, способность к рефлексии, социальная субъектность), определяющие активно-деятельностное отношение личности к окружающему миру и человеку, её ключевые компетенции непрерывного самообразования, саморегуляции, самосовершенствования.

3. *Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата* в компетентностной парадигме иноязычного образования предполагает:

- построение учебного процесса по овладению иностранным языком на основе разработанных автором принципов: гуманизации процесса обучения иностранному языку; аксиологизации; междисциплинарной интеграции; ценностно-смысловой рефлексии; доминирования приемов, актуализирующих гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования;
- организацию учебного процесса по овладению иностранным языком как процесса культурной рефлексии на основе ценностно-центрированных проблемных ситуаций, обеспечивающего осмысление и усвоение обучающимися общечеловеческих ценностей в ходе активного накопления и вос-

производства социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой лингвокультур;

- создание и поддержание у обучающихся целей, мотивов и потребностей в общении, познании, самовыражении и самосовершенствовании в процессе решения социально значимых проблем в ходе учебной иноязычной коммуникативной деятельности и за пределами учебного общения в рамках гуманитарной образовательной среды вуза.

- компетентностно ориентированную оценку уровня развития гуманитарной культуры студентов при обучении иностранному языку в вузе.

4. *Практико-ориентированная модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата* в компетентностной парадигме иноязычного образования включает:

- целевой компонент, содержащий социальный заказ общества, потребности личности, требования ФГОС ВО 3;

- теоретико-методологический компонент, раскрывающий подходы и принципы, обеспечивающие целенаправленное развитие гуманитарной культуры обучающихся средствами иностранного языка;

- содержание, представленное коммуникативным, когнитивным, аксиологическим и межпредметным компонентами, определяющее социокультурный, аксиологический и междисциплинарный векторы процесса обучения иностранному языку в высшей школе;

- гуманитарную технологию обучения иностранным языкам, обогащающую эмоционально-ценностный опыт и актуализирующую компетенции ценностно-смысловой ориентации, социального взаимодействия и саморазвития обучающихся на широкой междисциплинарной основе;

- структуру, этапы, уровневые характеристики проектируемого процесса, что позволяет эффективно реализовывать процесс развития гуманитарной культуры личности средствами иностранного языка и осуществлять его компетентностно ориентированный мониторинг;

– комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, в состав которого входит включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования; социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку; вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и библиографического списка и приложения. Кроме текстового материала работа иллюстрирована 21 таблицей и 21 рисунками.

Во Введении обосновывается актуальность темы исследования, характеризуется степень разработанности поставленной проблемы, раскрываются теоретические и методологические основы исследования, показывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, выделяются основные этапы исследования, описывается апробация и внедрение результатов исследования, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе - «Теоретико-методологические основания развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования» - рассматриваются факторы социального развития личности в психолого-педагогическом аспекте. В главе рассматривается и уточняется содержание гуманитарной культуры, выступающей интегральной характеристикой социально зрелой личности. В главе также анализируется роль иностранного языка в развертывании процесса развития гуманитарной культуры обучающихся, рассматривается структура компетенций бакалавра в контексте обучения иностранному языку. В завершение анализируются возможности реализации гуманитарного потенциала обучения иностранным языкам в действующих в высшей школе учебных курсах по английскому языку.

Во второй главе - «Концептуальные основы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования» - анализируются возможности системы иноязычного образования в реализации гуманитарного потенциала обучения иностранным языкам, обосновывается научная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования: формулируются её закономерности и принципы, уточняются компоненты, цели и содержание обучения, определяются технологические и организационно-методические параметры, выявляются педагогические условия. На основе разработанных параметров проектируется и анализируется модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

В третьей главе - «Технологические и методические основы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования» - представлена гуманитарная технология обучения иностранным языкам, комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов, раскрыты формы, средства и приемы организации обучения иностранным языкам, обеспечивающие развитие гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

В четвертой главе - «Опытно-экспериментальная работа по реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования» - обосновываются и разрабатываются уровни, критерии и показатели развития гуманитарной культуры личности, представлено опытное обучение, раскрывается педагогический эксперимент и приводится анализ его результатов.

В Заключении обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы и намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Достижение интегративного результата иноязычного образования в высшей школе, выражающегося в овладении иноязычным общением и развитием личности студента, определяется многими системными факторами. Для эффективного управления процессом социального развития обучающихся, обеспечивающим приобретение личностью социально значимых характеристик сознания и поведения, необходимо исследовать и учесть механизмы освоения социального опыта во всей их полноте и закономерной взаимосвязи. При этом, духовное, ценностно-смысловое освоение социального бытия приобретает особое значение для полноценного социального становления студентов и заставляет обратиться к проблеме развития гуманитарной культуры личности в процессе обучения ИЯ, акцентируя приращения в духовно-нравственной и ценностно-ориентационной сферах личности. Речь идет о развитии у обучающихся социально ценных умений и качеств, обеспечивающих не только эффективное владение иностранным языком, но и способность к саморазвитию, готовность к культуросозидательной деятельности.

Цель данной главы – рассмотреть гуманитарную культуру, выявить и уточнить её содержание, определить её место и роль в целостном процессе социального развития личности. Также будут проанализированы возможности иностранного языка в развертывании процесса развития гуманитарной культуры личности и представлены требования к результатам высшего образования в области иностранных языков в парадигме компетентностного подхода. Кроме того, будет исследована практика реализации гуманитарно развивающего обучения иностранным языкам в действующих в высшей школе учебных курсах по английскому языку. Это позволит определить потенциал

и пути реализации гуманитарно развивающего потенциала иноязычного образования в вузе.

1.1. Место и роль гуманитарной культуры в процессе социализации личности

Пересмотр целей и содержания высшего образования обуславливает важность социализирующих, гуманитарных аспектов образования. Новая компетентностная модель в качестве важнейших результатов высшего образования выдвигает формирование социально ценных качеств личности, воспитание ответственных граждан, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающие высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов [Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года]. В связи с вышесказанным, мы полагаем необходимым рассмотреть проблемы социализации индивида, место гуманитарной культуры в данном процессе, взаимосвязь и взаимозависимость социального развития личности и её гуманитарной культуры через призму решения проблем нашего исследования.

Теоретические и практические вопросы социализации в философском, социологическом, психологическом и культурологическом аспектах нашли отражение в работах зарубежных и отечественных ученых (Э. Дюркгейм, М. Мид, Г. Парсонс, Г.М. Андреева, И.С. Кон, Б.Д. Парыгин, А.В. Мудрик). Понятие социализации определяется по-разному в различных научных школах и направлениях. Эти различия во многом обусловлены разными взглядами на сущность человека, сущность личности и условия её формирования. Представители социального детерминизма (В. Кукарц, Э. Дюркгейм), которые отводят индивиду роль пассивного существа, испытывающего давление со стороны социальной среды, рассматривают социализацию как жестко контролируемый обществом процесс приспособления личности к социальной

среде, процесс приобщения к господствующим в обществе социальным ценностям, который не предполагает собственной социальной активности личности. Сторонники интеракционизма (Д. Мид, А. Першерон, Т. Сарбин) придерживаются ролевой концепции социализации личности, согласно которой социализация есть «процесс интеграции молодого поколения в систему социальных ролей через интериоризацию норм своей референтной группы» [Волков, 2009:114]. При этом индивид является подчиненной стороной процесса, пассивно принимающим ролевые предписания, заданные обществом. Очевидно, что обе концепции отражают авторитарную парадигму социального развития, не учитывающую свойство собственной активности личности.

Несомненный интерес для нашего исследования представляет научное направление, рассматривающее проблему движущих сил становления и развития личности, известное как гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу). В соответствии с представлениями гуманистической психологии человек является активным субъектом социального поведения. К. Роджерс в качестве ядра личности рассматривал Я-концепцию, представленную динамикой соотношения Я-реального (система представлений и оценок самого себя, зависящая от индивидуального опыта и актуальных оценок окружающих), и Я-идеального (идеальное представление о себе), которые должны работать согласованно. Согласно теории самоактуализации А. Маслоу «Я» должно достичь спонтанной интеграции, а затем заняться актуализацией собственного потенциала. Под самоактуализацией А. Маслоу понимает полное раскрытие способностей и реализацию потенциала личности, которая не создается обществом, а сама является активным, творческим, самосозидающим субъектом. Необходимо отметить, что подчеркивая значимость личностного начала в процессе социализации, сторонники гуманистической психологии не учитывают влияния общества как субъекта социализации.

В отечественных исследованиях понятие социализации также рассматривается в русле отмеченных двух подходов: через призму доминирования общества и общественных институтов в процессе социализации, либо через

акцентирование индивидуального, личностного усвоения социального опыта, норм, ценностей, становления социальных качеств личности. Например, Г.М. Андреева рассматривает социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную сферу, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [Андреева, 2003:267]. Таким образом, данная трактовка связывает процесс социализации главным образом с личностью, усваивающей социальный опыт, развивающей социальные качества.

Для нашего исследования оптимальным представляется подход (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, А.В. Мудрик), который соединяет личностную активность с социализирующим влиянием общества. В частности, И.С. Кон пишет: «Многозначный термин «социализация» обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности [Кон, 1988:63].

Наиболее всеобъемлющее определение социализации с позиции данного подхода дал Б.Д. Парыгин, который под социализацией понимает «...многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира, изменение и качественное преоб-

разование самого человека, его всестороннее и гармоническое развитие» [Парыгин, 1971:165].

Анализ данных определений показывает, что личность в процессе социализации является активным творческим субъектом собственного социального развития, и не только осваивает социальный опыт, но и активно его воспроизводит. Последнее положение является важными для педагогических исследований, т.к. предполагает возможность педагогического управления процессом социализации в процессе школьного и высшего образования с целью формирования социально ценных качеств и характеристик личности. Как утверждают А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, «воспитание по существу представляет собой управляемый и целенаправленный процесс социализации. Однако, было бы большим упрощением представлять себе дело так, будто в официальных социальных институтах социализация всегда носила целенаправленный характер... этот опыт (социального взаимодействия) может быть как позитивным, то есть совпадать с целями воспитания (в этом случае он лежит в русле целенаправленной социализации личности), так и негативным, то есть противоречащим поставленным целям» [Реан, 1999:32].

Очевидно, что для эффективного управления процессом социализации необходимо учитывать все её закономерности в их неразрывной связи. Мы присоединяемся к мнению М.А. Ариян, о том, что «только изучив механизмы освоения социального опыта, можно так организовать учебный процесс, чтобы становление личности, усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, осуществлялось успешно и эффективно» [Ариян, 2009:45]. В процессе социализации человек, постигая социальную действительность, усваивая социально-культурный опыт накопленный человечеством, формируется как личность в контексте национальной культуры, социально- и культурно-адекватная обществу.

Относительно длительности процесса социализации мнения исследователей склоняются к тому, что процесс социализации растянут во времени: он начинается с момента рождения и продолжается на протяжении всей жизни

индивида [Андреева, 1980], [Ананьев, 1971], [Парыгин, 1967]. В современном динамично меняющемся мире человек на протяжении своей жизни осваивает новые социальные роли, новые виды деятельности, при этом он непрерывно обогащает свой социокультурный опыт и адаптируется к новым условиям, являясь активным субъектом социализации.

Выделяются три сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение, самосознание. При этом происходят три важных процесса: 1) ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между её различными видами; 2) центрирование вокруг главного, выбранного, сосредоточение внимания на нем и соподчинение ему всех остальных деятельностей; 3) освоение личностью ролей и осмысление их значимости [Андреева, 2003:269]. Так происходит процесс расширения возможностей индивида как субъекта деятельности.

Становление личности также происходит в общении, рассматриваемым в контексте социализации в аспекте его расширения и углубления, так как общение неразрывно связано с деятельностью. Третья сфера социализации связана с самосознанием личности, становлением «Я» концепции, образа «Я» в сознании человека. Важно учитывать, что самосознание не является простым перечнем характеристик, а есть не что иное, как понимание личностью себя в качестве некой целостности. Значимо и то обстоятельство, что развитие самосознания в ходе социализации является контролируемым процессом, определяемым постоянным накоплением социального опыта по мере расширения диапазона деятельности и общения. В процессе деятельности, общения, познания индивид осваивает систему социальных отношений, приобретает социальный опыт и творчески его воспроизводит.

Таким образом, анализ основных положений по проблеме социализации, сформулированных ведущими отечественными исследователями (Г.М. Андреева, М.И. Бобнева, Л.И. Божович, Б.Д. Парыгин, А.В. Мудрик, И.С. Кон и др.) подтверждает двусторонность данного процесса, способность

личности к проявлению активности в процессе социализации, и необходимость педагогического управления данным процессом.

Для нашего исследования также важен тезис о целостности личности и многогранности личностных приращений, которые имеют место в процессе приобретения социального опыта. Так, обучающийся, познавая иноязычную культуру, вступает в различного рода взаимодействия, приобщается к общечеловеческим ценностям и культурным универсалиям, осваивает новый для него социальный опыт, что способствует появлению новых характеристик и качеств личности в ходе иноязычного образования.

Исследователи также используют наряду с термином «социализация» по отношению к личностно формирующим процессам термин «социальное развитие» (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Б.М. Бим-Бад, М.И. Бобнева, И.С. Кон, И.Я. Лернер, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.), при этом социализация рассматривается как важнейшая часть социального развития личности. Социальное развитие личности – это количественное и качественное изменение личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Оно представляет собой естественное и закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде. Социальное развитие человека имеет непрерывный, но неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека.

В процессе социального развития проявляется взаимодействие двух тенденций: типизации и индивидуализации. Типизация обнаруживается при освоении личностью готовых форм социального опыта, а также при формировании типичных для социальной группы качеств и свойств. Индивидуализация проявляется в обретении личностью собственного опыта общения и взаимодействия, а также в осмыслении получаемых социальных знаний. На этой основе происходит формирование социально-ценных качеств и свойств,

позволяющих человеку ориентироваться в различных ситуациях и добиваться позитивной самореализации [Бобнева, 1980:91].

Признание способности личности избирательно относиться к стихийным и целенаправленным воздействиям социума имеет большое значение для педагогической теории и практики воспитания (А.Г. Асмолов, Л.П. Бурова, О.С. Газман, И.С. Кон). Результаты воспитания, таким образом, отличаются вероятностным характером. Их можно прогнозировать, но нельзя программировать. Социально-развивающий эффект прежде всего будут иметь такие виды деятельности, которые интересны и значимы для обучающихся, связаны с их ценностями, появившимися в результате предшествующей социализации.

В контексте нашего исследования мы будем придерживаться термина «социальное развитие» как более исчерпывающего и наиболее полно характеризующего природу изменений личностных структур в процессе социального становления человека. Изучение иностранных языков предполагает познание иной лингвокультуры, приобретение нового социокультурного опыта, что создает адекватные условия для социального развития обучающихся.

Социальное развитие носит интегрирующий характер и свидетельствует об интеллектуальном, моральном, эстетическом, эмоциональном, культурном росте личности, проявляющимся в социальном поведении человека, его социальных ориентациях, выборах, решениях, оценках, предпочтениях.

Вместе с тем, социально-развивающий аспект не находится в прямолинейной однозначной зависимости от других аспектов личности.

Как отмечает М.И. Бобнева, социальное развитие *сложно* соотносится и с интеллектуальным уровнем человека, и с особенностями его психических свойств и способностей, и с его *нравственным, моральным, культурным развитием...* Высокий интеллектуальный уровень может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его. Аналогичные суждения могут быть высказаны и в отношении других аспектов развития личности, например в отношении эмоционального, эстетического, морального и т.п. [Бобнева, 1980:41]. Высокий интеллект не гарантирует социальную

ответственность личности. Художественно-эстетическое развитие не всегда является залогом морального поведения и пр. По мнению М.И. Бобневой нужна ориентация на «должное». Должное означает ориентацию на нормативный и нравственный опыт человека наиболее значимые для социального развития личности. Не менее важным представляется *соотношение нравственного, морального и собственно социального развития личности*. Нравственные оценки и критерии являются важнейшими при определении уровня и характера социального развития личности.

М.И. Бобнева признает, что процессы нравственного и собственно социального развития личности не идентичны, между ними существуют сложные зависимости и взаимообусловленность. В целом социальное развитие личности способствует её нравственному совершенствованию, а последнее стимулирует процесс социального развития. Но эта общая формула оказывается очень схематичной по сравнению с теми отношениями, которые устанавливаются на практике. Как показывает повседневный опыт, процессы нравственного и морального развития личности *сложно* обусловлены реальными социальными условиями, в которых формируется и существует человек [Бобнева, 1979:48]. Известны различные виды нарушения соотношения социального и нравственного развития личности: например способность личности к социальному манипулированию. Не случайно некоторые представители гуманистической психологии предлагают пересмотреть понятие «нормальной личности» и не считают возможным расценивать как таковую личность, хотя и адаптированную социально и психологически к бесчеловечным условиям, но (именно в силу подобной адаптации) абсолютно безнравственную [там же: 53].

Последние положения подводит нас к необходимости рассмотреть значимость духовного, ценностно-смыслового освоения социального бытия для полноценного социального становления личности в современном глобализирующемся поликультурном пространстве. Современные исследования рассматривают ценностно-смысловые, нравственные и духовные аспекты лич-

ности через призму таких понятий как «гуманизм», «гуманный», «гуманитарное знание», «гуманитаризация», «гуманистические ценности», «гуманитарная культура». Рассмотрим данные понятия.

Гуманизм является сложным, многоплановым явлением. В узком значении гуманизм – это культурное движение эпохи возрождения. В широком смысле гуманизм – это исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми [Философский энциклопедический словарь, 1999:130]. Е.Н. Шиянов определяет гуманизм как «социально ценностный комплекс идей, утверждающий отношение к человеку как к высшей ценности, признающих право на свободу, счастье, развитие и творческое проявление своих сущностных сил» [Шиянов, 1991:14]. Общей чертой ценностей гуманизма является заключенная в них человечность, все то, что связано с утверждением жизни, положительными качествами человека. Это такие качества как доброжелательность, тактичность, сострадание, взаимопомощь, чуткость, духовность, ответственность, порядочность, стремление к познанию (включающему в себя критическое мышление), эмпатия, культура общения. Наиболее ярко принцип гуманизма выражен в так называемом «золотом» правиле нравственности, которое призывает относиться к «другому» как к себе, и является основой нравственного поведения и сознания. Таким образом, гуманизм связан с пониманием человека как высшей ценности, с требованием реализации его сущностных сил и гармоничного развития.

Гуманность чаще рассматривается как психологическое понятие, отражающее важнейшую черту направленности личности. В психологическом словаре гуманность определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования... реализуется в общении и деятельности

в аспектах содействия, соучастия, помощи» [Психологический словарь, 1990:48]. В.А. Слостенин утверждает, что гуманность раскрывается в проявлении доброжелательности и дружелюбия; в готовности прийти на помощь к другому человеку, внимательности к нему; в рефлексии – умении понять другого человека, поставить себя на его место; в эмпатической способности к сочувствию, сопереживанию; в толерантности – терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению [Слостенин, 2003]. Следовательно, гуманность представляет собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное отношение к человеку как к высшей ценности. Сравнение понятий гуманизм и гуманность указывает на их неразрывную семантическую близость, т.к. оба они включают в понятийное поле человека и относятся к миру духовных, моральных, нравственных ценностей.

Уточним, какое значение вкладывают современные ученые в понятие гуманитарного знания. В межпредметном понимании гуманитарное знание рассматривается как определенный стиль мышления в сочетании с личностным переживанием, не зависящий от области и предмета познания. В этой связи исследователи выделяют определяющую характеристику гуманитарного знания – живое душевно-духовное включение, приобщение, переживание, знание субъективно-объективного типа [Каган, 2001]. Как отмечает Т.Н. Полякова, «гуманитарное знание позволяет превратить большое количество предметной информации в систему смыслов. Такое знание должно иметь гуманитарную направленность, то есть служить «очеловечиванию» [Полякова, 2008:92]. В современную эпоху глобализации, радикальных изменений в политической и экономической жизни общества и нарастающей взаимозависимости стран и народов роль гуманитарного знания как смыслообразующего фактора, определяющего образ жизни и стиль мышления современного человека, многократно возрастает.

М.М. Бахтин отмечает особое свойство гуманитарного знания – его диалогичность. Когда речь идет о человеке – источнике текста, следовательно, творце, знание не может быть «монологическим». Общим знаменателем

для всех гуманитарных наук, по мнению ученого, является слово, а текст есть «первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [Бахтин, 1979].

Таким образом, текст, диалог и рефлексия есть ключевые составляющие гуманитарного знания. Данный тезис является важным для нашего исследования, т.к. изучая иностранный язык, студент имеет дело с текстом (который является реализацией личности в её творческой языковой активности), рефлексиирует над его сутью, вступает в мысленный диалог с его создателем, и в этом процессе происходит «духовное включение, приобщение, переживание», т.е. формирование гуманитарного знания как знания-диалога, знания-переживания. Следовательно, мы можем рассматривать иноязычное образование как средство приобщения обучающихся к гуманитарному знанию.

Выясним, в чем состоит специфика гуманитаризации. Гуманитаризация выступает одним из стратегических направлений развития современной системы образования, свидетельствуя о становлении в России гуманитарной парадигмы образования. Гуманитарная парадигма образования – в противовес «наполнительной» модели образования – ориентирована на становление человека в культуре, на раскрытие истинного, глубинного в нем. Основным лозунгом гуманитарной парадигмы является «воспитание человеческого в человеке», т.е. помощь человеку в становлении системы отношений к самому себе, к миру, с миром для обретения смысла собственного бытия. Основными понятиями гуманитарной парадигмы выступают «ценности» и «смыслы» [Соловцова, 2008: 13].

Сущность гуманитаризации состоит в придании педагогическому процессу черт, характерных для гуманитарного знания (В.А.Лекторский, Л.М. Наумова, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков). Ряд исследователей делают акцент на личностно-деятельностные аспекты гуманитаризации, рассматривая её как специальную педагогическую деятельность, направленную на организацию педагогического процесса, главной целью которого является личность обучаемого, её проявление в собственно «личностных» действиях – целепо-

лагании, смыслообразовании, самостоятельности, ответственности в выборе ценностей и поступков, личностном опыте [Петрунева, Дулина, 1998].

Важность процессуальных аспектов гуманитаризации образования подчеркивает Ю.В. Сенько. По его мнению, процесс гуманитаризации образования обеспечивается не только предметным содержанием, но и способами развертывания этого содержания, адекватными природе самого знания и процесса образования. Гуманитарными координатами в современной высшей школе выступают другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность [Сенько, 2002:14].

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что в центре всех концепций гуманитарного образования и воспитания стоит личность человека во всех его проявлениях; а процессы гуманизации и гуманитаризации – однопорядковые процессы, взаимовлияющие и взаимообуславливающие друг друга. Проявлением гуманитарного образования является гуманитарная культура личности, развитие которой и есть ценность и задача современного образования

На близость и взаимообусловленность понятий «гуманизм» и «гуманитарный» указывает вывод современного ученого, специалиста в области лингводидактики Е.И. Пассова, который считает, что гуманистическое образование есть, по сути, нравственное образование (следовательно, и воспитание) средствами любых дисциплин, среди которых ведущее место занимают гуманитарные [Пассов, 2003]. И.Л. Бим, Е.В. Бондаревская отмечают в качестве важнейших задач гуманизацию образования с целью выращивания человека духовного, обладающего предпосылками для развития творческой индивидуальности, потребностями в познании и самопознании, рефлексии, стремлении к красоте, общению, человека высокой нравственности, гуманной личности, способной к самосовершенствованию, сопереживанию, альтруизму, стремящейся к миру, согласию, добрососедству, умеющей проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, нацио-

нальности, вероисповедания, положения в обществе [Бим, 2011; Бондаревская, 2000].

Гуманизм ассоциируется с гуманистическими ценностями. Современная аксиология рассматривает ценности в качестве элемента структуры личности, фактора детерминации и регулирования мотивации к действию, связывает их с возможностью реализации сущностных сил человека, направленных на нравственное совершенствование.

Л.С. Выготский трактует ценностные ориентации как глубоко личностный фактор поведения и высказывает мысль о том, что внутренняя психическая деятельность возникает вследствие интериоризации, преобразования практических действий субъекта, первоначально осуществляющихся во внешней форме, и направленных на внешние предметы, во внутреннюю мыслительную деятельность [Выготский, 1991].

Анализ различных ценностных иерархий (А.А. Радугин, В. Франкл, В.А. Ядов) позволяет сделать вывод о наличии общечеловеческих универсальных ценностей, таких как: семья, природа, трудовая деятельность, красота, искусство, человеческая личность. Первые четыре ценностные ориентации замыкаются в последней – в ценностном отношении к личности другого человека, т.к. именно он является их носителем и высшей ценностью бытия, т.е. высшей гуманистической ценностью. Универсальные ценности, к которым мы относим: ценности отношения к другим людям: сотрудничество, эмпатия, уважение человека и т.д.; ценности отношения к деятельности: трудолюбие, стремление к познанию, самопознанию; ценности отношения к себе: собственное достоинство, самокритичность, дисциплинированность; ценности отношения к окружающему миру, Родине: патриотизм, гражданственность, национальное достоинство, являются основой целостного гуманистически-ориентированного мировоззрения и духовности личности.

Понятие «духовность» можно отнести к числу категорий, к которым мало применимы строго научные определения. В социально-философском контексте духовность определяется ценностями. Каждый раз в историческом

времени и пространстве, несмотря на общечеловеческую основу ценностей, каждый человек открывает и определяет их важность для себя заново. В этом состоит сложность взаимосвязи социализации индивида и ценностного освоения им мира. Последнее предполагает не просто обретение знаний о мире, а поиск их смысла. Так, духовность предстает как проблема обретения смысла жизни. В современной философии образования, психологии, педагогике проблемы ценностно-смыслового освоения мира личностью (как залога её социального развития) связаны с понятием «гуманитарная культура личности». В связи с вышесказанным, нам представилось правомерным рассмотреть гуманитарную культуру как неотъемлемую характеристику социально зрелой личности, акцентируя приращения в ценностно-смысловой, когнитивной, коммуникативной, нравственно-эстетической, рефлексивной сферах личности в процессе её социального развития. Первоначально обратимся к базовому для нашего исследования понятию культуры и, что понимается под культурой. Понятие «культура» является весьма объемным и многозначным термином, который вызывает великое разнообразие интерпретаций. Многоаспектность данного понятия приводит к тому, что в отечественной и зарубежной науке существует огромное множество подходов к определению и пониманию культуры и ни один из них не является абсолютным или исчерпывающим.

В современной культурологии и философии выделяются следующие подходы к определению культуры: описательный, ценностный, деятельностный, функционистский, герменевтический, нормативный, духовный, диалогический, символический, дидактический и др. [Маслова, 2004]. Приведенный перечень не является исчерпывающим. В монографии М. Кагана «Философия культуры» представлен систематизированный анализ различных подходов к определению культуры и дан ряд классификаций культуры, например, предметно-ценностная, деятельностная, личностно-атрибутивная, общественно-атрибутивная, информационно-знаковая и т.д. [Каган, 1996].

Разнообразие имеющихся определений культуры, культурологических теорий, подходов, концепций свидетельствует о сверхсложности феномена культуры, её многомерности и многоаспектности. В этой связи нам необходимо выделить подход и определение культуры, отражающие специфику нашего исследования.

Так как нас интересует, каким образом в процессе иноязычного образования можно развить у студента соответствующий уровень гуманитарной культуры, позволяющий ему адекватно осуществлять межличностное, межкультурное взаимодействие на основе общечеловеческих ценностей, наше понимание культуры основывается на её неразрывной взаимосвязи с языком.

Известно, что язык выполняет такие важные функции, как: социальную функцию общения, семиотическую функцию репрезентации явлений различной природы и когнитивную функцию формирования мысли [Будагов, 1983: 250].

Следовательно, наше понимание культуры должно отражать её социальную сущность, подчеркивать её знаковую природу и учитывать её отраженность в когнитивных структурах личности. Среди существующих подходов к культуре мы выделяем социальный, информационно-семиотический и когнитивный, которые с нашей точки зрения, не противоречат, а дополняют друг друга. Прокомментируем данные подходы.

Социальный, когнитивный и информационно-семиотический подходы представлены в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Ю.М. Лотмана, И.А. Зимней, Б.Н. Боденко, Т.А. Кривченко, Н.А. Морозовой, Э. Сепира, В. Гудинафа, К. Гирца, В. Фоли и др.

Социальный подход трактует культуру как явление, отличное от природы, не замкнутое на отдельной личности, но присущее группе людей, связанных общением [Верещагин, 1990]. Сторонники социального подхода рассматривают культуру как нечто, приобретаемое людьми в процессе общения, социализации, на основе социальной деятельности, в ходе процессов «опредмечивания (создания ценностей, норм) и распредмечивания (освоения

культурного наследия)». Культура проявляется как «мера», оценка самой личности [Зимняя, 1999]. Одним из важнейших компонентов этой социальной деятельности является речевая деятельность, осуществляя которую индивид овладевает языком, являющимся компонентом культуры, и посредством использования языка получает доступ к другим составляющим культуры. Процесс социализации имеет целью формирование мышления личности и моделей её поведения, которые приемлемы в соответствующем обществе.

Таким образом, социальный подход к определению культуры акцентирует социальную функцию языка как средства общения, обеспечивающую как социализацию индивида, так и целостность общества.

В рамках когнитивного подхода культура рассматривается как знание и познание (В. Гудинаф, К. Леви-Стресс, Г. Хофстеде и др.). Это знание может быть пропозициональным, т.е. включать знание пропозиций: принципов, убеждений, постулатов, (системы духовно-нравственных норм и ценностей общества), и может быть процедурным: включающим знание того, как их применять, т.е. системы регулятивов поведения. Следовательно, культура есть ничто иное как когнитивная организация концептов материальных и социальных явлений.

К. Леви-Стресс полагает, что язык является одновременно продуктом культуры и её важной составной частью и условием существования культуры, а также специфическим способом её существования и фактором формирования культурных кодов [Леви-Стресс, 1984]. В контексте когнитивного подхода язык отражает культурно-национальную ментальность его носителей. Последнее положение важно для нас, поскольку овладение иностранным языком как средством познания иной культуры подразумевает формирование знаний об иных способах интерпретации окружающего мира, об иной концептуальной картине мира. Таким образом, когнитивный подход позволяет проследить параллели между языком как средством формирования мысли и культурой.

Информационно-семиотический подход позволяет рассматривать различные феномены культуры как созданные с помощью знаковых средств (в том числе языковых) «тексты», которые несут в себе определенную информацию. Текст в понимании М.М. Бахтина выходит за рамки лингвистики и трактуется в широком значении – как всякий связный знаковый комплекс [Бахтин, 1979]. Неотъемлемым компонентом культуры является социальная память, в которой хранятся духовные достижения человечества, в ней содержатся программы человеческого поведения, отражающие опыт многих поколений предков. Остановимся на последнем положении.

Социальная память является весьма значимым для нас компонентом культуры, т.к. развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования предполагает усвоение общечеловеческих ценностей, культурных моделей, содержащихся в «текстах» культуры, а также знаковых норм общественно-приемлемого поведения с точки зрения данной культуры и развитие умений социального сотрудничества.

Поскольку задача нашего исследования заключается в том, чтобы в процессе обучения иностранному языку сформировать такие качества личности обучающегося, которые позволят ему эффективно осуществлять творческую деятельность в различных областях жизни, наше понимание феномена культуры также требует учета деятельностного подхода к культуре

Деятельностный подход (Э.С. Маркарян, М.С. Каган и др.) рассматривает культуру как особый способ человеческой деятельности. Известно, что культура представляет собой результат деятельности человека, который создает свою «вторую природу» и одновременно создает самого себя. Человеческая деятельность является источником и основой культуры как порожденной человеком «второй реальности». Именно человек является субъектом культуры, при этом созданная им же самим культура впоследствии формирует человека. Таким образом, включение в деятельность – основной путь развития человека, заключающийся в формировании культуры индивидуума,

представляющей собой духовные ценности, накопленные знания, навыки, умения, социальные чувства, социально ценные личностные качества.

Итак, на основе анализа ведущих концепций представим наше понимание культуры. В контексте нашего исследования мы рассматриваем культуру как совокупность ценностей, норм, идеалов, способов социальной практики, закрепленную с помощью знаковых средств в «текстах» культуры, отраженную в ментальной реальности носителей культуры и обуславливающую интерпретацию ими окружающего мира, которая присваивается и используется человеком в процессе его активной жизнедеятельности, в общении и во взаимодействии с другими людьми.

Таким образом, мы берем за основу социальное понимание культуры, при этом мы учитываем знаковую природу культуры, её отраженность в ментальных структурах индивида и деятельностьную сущность.

Исходя из данных подходов, определим составляющие, которые мы будем использовать для определения понятия «гуманитарная культура»:

- ценности, нормы, идеалы, способы социальной практики, знания о себе, людях, социуме, мире, способах познания мира;
- отношение к себе, людям, социуму, миру, знаниям, ценностям;
- деятельность по присвоению знаний, ценностей, способов познания мира, социокультурного опыта;
- общение, социальное взаимодействие, в ходе которого происходит передача знаний, ценностей, способов познания мира, социокультурного опыта.

Различные аспекты гуманитарной культуры отражены в работах А.И. Арнольдова, Т.Г. Браже, И.Ф. Исаева, М.С. Кагана, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, А.С. Запесоцкого, и др. В содержании гуманитарной культуры одни исследователи выдвигают на первый план, прежде всего, совокупность надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (В.С. Степин); другие – духовные ценности (Н.С. Злобин, Г.П. Выжлецов); третьи – творче-

скую деятельность, направленную на поиск высшего смысла бытия (А.Я. Гуревич).

Социальная сущность гуманитарной культуры подчеркивается А.С. Запесоцким. В его понимании гуманитарная культура есть прежде всего человекоориентированная составляющая культуры, высшее проявление идеальной деятельности человека, процесс, результат и критерий духовного богатства индивида и общества, условие индивидуализации культуры и социализации личности. Пронизывая все уровни культурного организма, она концентрируется вокруг духовно-нравственных основ человеческого бытия и содержит в себе всю совокупность универсальных способов реализации сущностных сил исторического субъекта, выступая тем самым как проявление истинной сущности человеческой истории и культуры Мир гуманитарной культуры – это рефлекслируемый срез человеческого опыта и бытия, содержащийся в языке, традициях, преданиях, то есть в «текстах» культуры. Носитель гуманитарной культуры – совокупный общественный субъект. Ее «тело» уходит в бесконечное прошлое, в текстах и преданиях которого фиксируется вся совокупность духовно-нравственных, художественно-эстетических, политических, ценностных ориентации, потребностей, идеалов, содержатся идеальные модели будущего [Запесоцкий, 2002].

Социализирующую функцию гуманитарной культуры, которая выступает как основной элемент приобщения человека к условиям и нормам существования в обществе в качестве полноправной, способной к созидательной деятельности личности также выделяют В.Е.Осипов, Н.Ю.Куценко. Гуманитарная культура – это совокупность духовных ценностей, знаний и норм поведения, выработанных личностью или исторически определенным сообществом на основе познания социальных процессов, выступающих в виде регулятивных форм жизнедеятельности человека [Куценко, 2009:42].

Таким образом, в социальном аспекте гуманитарная культура выступает специфическим средством познания мира и человека, является тем уникальным социальным механизмом, благодаря которому совершается процесс

наследования, передача духовных ценностей, социального опыта от одного поколения к другому.

Гуманитарная культура выполняет важнейшие функции в системе «личность — общество» и на уровне индивидуального бытия. Она задает жизненные ценности и идеалы (как личностные, так и общественные), социальные ориентации и стандарты поведения, способствует общественному согласию, обеспечивает индивидуальное самоопределение личности (ее понимание смысла жизни, представление о чести и достоинстве и т. д.), социальный контроль (как внешними запретами, осуществляемыми с помощью социальных институтов, так и внутренними «контролерами», функцию которых выполняет нравственное переживание ответственности и долга, совести и вины).

Гуманитарная культура обеспечивает гармонию внутреннего мира личности, единство её жизненного опыта, знаний, норм поведения и идеалов, является мерой становления человеческого в личности, обществе, «своеобразной социально-генетической программой деятельности человека и общества», формой проявления истинной сути человеческой истории и культуры [Запесоцкий, 2002:302].

Гуманитарная культура также реализует культурно-идентификационную функцию. Гуманитарная культура содержит не только «генную» информацию, обеспечивающую самоидентичность и целостность социума, но и «иммунную» матрицу, которая позволяет субъекту идентифицировать себя с определенной системой ценностей и одновременно распознать образ и элементы «других» культур [Запесоцкий, 2002:260]. Данное положение весьма важно для нашего исследования, поскольку мы исследуем проблему развития гуманитарной культуры средствами иностранного языка.

В социально-педагогическом аспекте большинство исследователей связывают данный вид культуры с развитием духовно-нравственных, эстетических, ценностно-ориентационных, аспектов структуры личности.

Н.И.Элиасберг, соединяя толкование слов «гуманизм», «гуманитарный» с понятием «культура», осмысляет сущностное значение понятия «гуманитарная культура» и определяет ее как «познание, освоение и развитие духовного, (т.е. нематериального) мира человека, тех присущих лишь человеку специфических свойств, которые отличают его от других живых существ, пробуждение и возвышение человеческого в человеке», как «культуру человековедения и человекосозидания» [Элиасберг, 2008:8].

Духовно-нравственная основа гуманитарной культуры представлена в определении В.А. Сластенина, согласно которому, гуманитарная культура представляет собой комплекс качеств личности: единство внутренней нравственной сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкого восприятия прекрасного и безобразного в человеческих отношениях, эмпатии, чуткости, отзывчивости, оптимизма, доброты [Сластенин, 2003:88].

Т.Г. Браже определяет критерии функциональной грамотности в области гуманитарной культуры следующим образом: это «запас знаний и умение пользоваться ими применительно к объектам духовной культуры», а также такая «освоенность человеком этих знаний, умений, ценностей, которая становится чертой его личности, определяет его поведение, стиль общения с людьми, отношение к отдельному человеку, обществу, человечеству в целом» [Браже, 2008:35]. Следствием развития гуманитарной культуры личности следует считать такие интегральные характеристики культуры личности, как культура знания, убеждений, эмоций, речи, поведения и открытость к развитию своего творческого потенциала.

Характеризуя гуманитарную культуру специалиста, В.А.Сластенин понимает под ней упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности [Сластенин, 1991]. Последнее определение подчеркивает ценностно-ориентационную и нормативно-регулирующую направленность гуманитарной культуры.

Поскольку, как было указано выше, социальное развитие личности происходит в единстве трех сфер: познания, общения и деятельности, нам представляется наиболее оптимальной трактовка гуманитарной культуры Е.Н. Шиянова, который рассматривает её как гармонию культуры знания, чувств, общения и творческого действия. По его мнению, гуманитарная культура характеризуется внутренним богатством личности, уровнем развития её духовных потребностей, уровнем их интенсивности и созидательной творческой деятельности. Данное определение свидетельствует в пользу гармоничного целостного развития личности.

Весьма близким к указанному подходу является мнение Е.И.Пассова, который считает целью образования (в том числе иноязычного) – формирование человека духовного. «Человек духовный владеет культурой созидательного труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности» [Пассов, 2010: 17].

В попытке постигнуть истинное содержание гуманитарной культуры, установить значимость ее компонентов, выявить движущие факторы развития, исследователи обращаются к определению ее структуры. Выделяемые ими компоненты напрямую зависят от избираемого исследователями подхода к анализу гуманитарной культуры. Остановимся на рассмотрении тех ее компонентов, которые могут быть полезными для нашего исследования с целью выявления компонентов содержания данного понятия.

Так, О.Н. Журавлева опирается на содержание следующих структурных компонентов: когнитивного, аксиологического, коммуникативного, эмоционального, рефлексивного, деятельностного [Журавлева, 2008]. Когнитивный компонент в понимании автора – это комплекс обращенных к человеческой личности знаний, представлений, почерпнутых из социального и личного опыта. Под аксиологическим компонентом понимается совокупность ценностных ориентиров, убеждений и качеств личности. Основой коммуникативного компонента являются способность и потребность личности к обще-

нию, наличие коммуникативных умений и навыков, речевая культура. Эмоциональный компонент гуманитарной культуры составляет эмоциональное отношение к миру как одна из сторон личности. Рефлексивный компонент предполагает осознание человеком своих реальных возможностей влияния на окружающий мир, на самого себя. Деятельностный компонент гуманитарной культуры характеризует личность с позиций ее активности, отражает способность организовывать личную и общественную жизнь во всех ее разнообразных аспектах, руководствуясь ценностными представлениями.

Н.И. Элиасберг выделяет когнитивный, аксиологический и деятельностно-практический компоненты в гуманитарной культуре, основываясь на дифференциации понятий человеческого познания («человековедения»), ценностей («человекосозидания») и деятельности («культуротворчества») [Элиасберг, 2008]. Т.Ю. Полякова подчеркивает, что анализ понятия «гуманитарная культура» требует системного подхода, который не может быть сведен к структурному анализу составляющих культуру компонентов, а требует рассмотрения ее в целостности существования, установления взаимосвязей компонентов, условия их функционирования. При этом автор указывает, что самоопределение и самосознание человека в культуре и социуме возможно только на основе ценностных отношений.

Ценностный компонент гуманитарной культуры, в свою очередь, неразрывно связан с духовностью. Духовность как «родовое определение способа жизни» [Полякова, 2008: 335] пронизывает все компоненты гуманитарной культуры, а потому проявляется в потребности познать не только свое «я», но и внешний мир, окружающий «я», и человеческий мир, в котором «я» соучаствует. Данный подход к определению структурно-содержательных характеристик гуманитарной культуры представляется нам созвучным личностно-деятельностному подходу к определению содержания общей культуры личности, развиваемому И.А. Зимней. Согласно этому подходу существует три глобальных плана рассмотрения культуры: 1 план культуры личности (культура отношения и культура саморегуляции); 2 план культуры деятель-

ности (культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности); 3 план культуры социального взаимодействия с другими людьми (культура поведения и культура общения) [Зимняя, 2006]. Соответственно выделяются и составляющие культуры как присущие каждому отдельному человеку: понимание мира (осмысление), знание мира и себя в нем, умение, творческое преобразование или творение и готовность человека к развитию.

Присоединяясь к этому мнению, мы полагаем целесообразным использовать этот же прием в отношении гуманитарной культуры: включить в разрабатываемую структуру самого человека как субъекта гуманитарной культуры, субъекта её присвоения и развития.

Исходя из известных положений теории личности о том, что (1) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев) и что (2) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев) выделим четыре плана гуманитарной культуры личности: культуру знания, познания; культуру отношения – к себе, социуму, миру, знаниям, ценностям; культуру общения и социального взаимодействия; культуру деятельности по присвоению и воспроизводству социокультурного опыта. Далее, логичным представляется проецировать содержание гуманитарной культуры (с учетом четырех планов рассмотрения) на структуру личности. Последняя, согласно М.С. Кагану, является многокомпонентным образованием и включает ряд потенциалов: гностический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный [Каган, 1974].

В результате выстраивается структура гуманитарной культуры личности, состоящая из следующих компонентов: когнитивного (способность и стремление к познанию и самопознанию), аксиологического (гуманистические ценностные ориентации), коммуникативного (способность к общению на основе общечеловеческих ценностей), художественно-эстетического (способность понимать, любить и оценивать явления искусства), рефлексивно-деятельностного (способность и готовность личности к активной деятельности по освоению и воспроизводству социального опыта, саморефлексия).

Однако, на наш взгляд, компоненты гуманитарной культуры личности не могут быть сведены к простой сумме их составляющих. Основой гуманитарной культуры являются духовные ценности (этот компонент отражен в определениях всех рассмотренных авторов). Эти ценности, в свою очередь, непосредственно связаны со знанием, находят отражение в нормах поведения и, следовательно, являются «отправным» моментом в сложном процессе социализации личности. Результатом овладения определенной и необходимой суммой знаний и ценностей является активная деятельность человека, направленная на творческую самореализацию. Осмысление понятия гуманитарной культуры личности позволяет сделать вывод о том, что духовное, ценностное становление личности является основополагающим, так как гуманистические ценностные отношения пронизывают все её компоненты, образуя «ценностное сечение» гуманитарного развития личности. Как отмечает Е.Н.Шиянов, по своей глубокой сущности, гуманитарная культура выражает гуманистические ориентации личности [Шиянов, 1999]. Последнее положение акцентирует значимость гуманистических ценностей в структуре личности.

Следовательно, аксиологический компонент является системообразующим элементом в гуманитарной культуре личности, определяющим специфику проявления остальных компонентов. В то же время развитие других компонентов укрепляет нравственный стержень, и в непрерывном процессе их взаимовлияния обеспечивает развитие гуманитарной культуры.

Итак, анализ понятий «гуманный», «гуманизм», «гуманистические ценности», «гуманитарный», «гуманитарная культура» позволяет нам сделать вывод о смыслообразующем их единстве и о необходимости истолкования их содержания в целостности. Понятие «гуманитарный» лишь тогда соответствует своей функции, когда открывает в человеке личность в совокупности её индивидуальных характеристик, её индивидуального социального опыта. Таким образом, мы полагаем, что «гуманитарный» – это обращенный к личности человека во всей гармоничной целостности его качеств и харак-

теристик, к его смысловой сфере, его гуманистическим ценностям, его духовности и нравственности, этическому и моральному самоопределению.

По мнению М.И. Боровкова гуманитарная культура выражает качество социализации духовного мира человека, оцененной через гуманизм, миролюбие, сопереживание, сочувствие и справедливость, а также через другие ценности духовного порядка [Боровков, 2009].

Гуманитарная культура является важнейшим способом развития индивида, основой его самосовершенствования и самосозидания. Она выступает интегральной характеристикой направленности мировоззрения, гуманистической деятельности, характера отношений с другими людьми, социальных качеств личности и является интегрирующим компонентом целостного развития личности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что *гуманитарная культура понимается нами как интегральная характеристика социально зрелой личности, включающая систему гуманистических ценностных ориентаций и наиболее значимые проявления личности (коммуникативность, владение культурой мышления, художественная восприимчивость, способность к рефлексии, социальная субъектность), определяющие активно-деятельностное отношение личности к окружающему миру и человеку, её ключевые компетенции непрерывного самообразования, саморегуляции, самосовершенствования.*

Овладевая гуманитарной культурой, личность не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося поликультурного социума, но и развивает способность идентифицировать себя с определенной системой ценностей и различать элементы иных культур.

Для выяснения содержания и особенностей развития гуманитарной культуры личности исследуем роль иностранного языка в разворачивании данного процесса.

1.2. Роль иностранного языка в развитии гуманитарной культуры личности

Исходя из понимания языка как социального явления, рассмотрим роль иностранного языка в развитии гуманитарной культуры личности. Язык – это общественно исторический продукт, в котором находят отражение культура, система социальных отношений, традиции, история народа [Зимняя, 2001]. По образному выражению С.Г. Тер-Минасовой, язык – это зеркало культуры, в котором отражается реальный мир, окружающий человека, и общественное самосознание народа, его менталитет, образ жизни, национальный характер, мораль, система ценностей, мироощущения, видение мира [Тер-Минасова, 2000]. Взаимосвязь языка и культуры также отмечается В. фон Гумбольдом. «Язык – хранилище народного духа, культуры, объединённая духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках... Язык воплощает своеобразие народа, национального видения мира, национальной культуры...» [Гумбольд, 1985:31]. Социально-культурная и общественно-историческая сущность языка ярко выражена в следующем утверждении: в языке 1) «получает отражение все разнообразие творческой познавательной деятельности человека», 2) «находит свое выражение бесконечное разнообразие условий, в которых добывались человеком знания о мире – природные особенности народа, его общественный уклад, исторические судьбы, жизненная практика» – все то, что в преобразованном виде, приобретая символическую интерпретацию, отражает глубинные исторические корни ментальности [Алефиренко, 2010:111].

Язык, как общественное явление, обладает рядом специфических признаков:

– Уникальность человека как биологического вида определяется у него наличием языка и сознания, а также социальным характером его социальной деятельности.

– Будучи важнейшим средством общения, язык включен во все формы человеческого бытия.

– Язык выступает как важнейший интегратор общества.

– Язык это явление духовной культуры людей, одна из форм общественного сознания (наряду с обыденным сознанием, моралью, правом и т.д.). Язык сохраняет единство народа и его истории вопреки всевозможным социальным катаклизмам.

– Язык обеспечивает этническую и культурную непрерывность общества на всём протяжении его существования в силу своей независимости от социальной истории общества [Мечковская, 1996:27-29].

Таким образом, язык, выполняя интеграционную функцию, является отражением и инструментом культуры. Овладевая языком, человек присваивает заложенное в нем мировидение, систему ценностей, менталитет и т.п. Данное положение весьма важно для нас, поскольку в фокусе нашего исследования находится проблема развития гуманитарной культуры личности в процессе овладения иностранным языком как средством познания иноязычной культуры.

Язык как основа социализации личности рассматривается в работах Э. Сепира, Дж. Миллера, Дж. Брюннера, К. Гирца и др. По утверждению Э. Сепира, язык – это великий рычаг социализации, возможно величайший из всех существующих. В силу своей универсальности язык играет особую роль в процессе социализации. А.А. Леонтьев отмечает, что всякое знание, хотя бы оно в том или ином конкретном интеллектуальном акте выступало в языковой форме, в конечном счете, может быть сведено к языковому знанию; в противном случае оно не является коллективным знанием. Языковые знания человека формируются через личностные переживания и находятся под постоянным контролем тех норм и оценок, которые сложились в социуме. Овладевая языком, человек как бы «выстраивает» собственную картину мира с её универсальными и специфическими культурными параметрами и особенностями. Язык как средство передачи мысли выступает в качестве неко-

торой «оболочки», «упаковки», поэтому, чтобы понять или передать мысль недостаточно знать только сам язык. Для этого необходимы «знания о мире, социальном контексте высказывания, а также умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать дискурс и многое другое» [Гальскова, Гез, 2004:21].

Очевидно, что в выше изложенных положениях речь идет о родном языке как о средстве познания окружающего мира и освоения социального опыта и, как результат, ведущем факторе социализации личности. Однако, как отмечает М.А. Ариян, « было бы не правильно не использовать те достаточно широкие возможности, которыми обладает иностранный язык для овладения механизмами, нормами, стратегиями, тактиками социального взаимодействия, т.е. не использовать его социализирующий потенциал» [Ариян, 2009:63]. Рассмотрев особенности формирования языковой способности, которое происходит одновременно с усвоением социального опыта и культуры, М.А. Ариян экстраполирует данные закономерности на усвоение иностранного языка и приходит к закономерному выводу о подобии рассматриваемых процессов в отношении формирования иноязычной способности, которая генетически происходит от родовой языковой способности, но является специфичной. Далее исследователь развивает этот вывод и предполагает, что в процессе овладения иностранным языком, не только совершенствуется языковая способность обучаемых, но и возрастает их социальная компетентность [там же: 67-68]. Полностью солидаризуясь с указанными положениями, нам представляется целесообразным рассмотреть социально-развивающий потенциал иноязычного образования в отношении развития гуманитарной культуры обучающихся.

Как отмечает Г.В. Елизарова, носитель языка и соответствующей культуры в общении на родном языке не осознает наличия и природы культурного компонента собственного речевого поведения и действует в соответствии с нормами родной культуры бессознательно [Елизарова, 2005], поэтому многие особенности социально-коммуникативного взаимодействия в рамках

родной лингвокультуры проходят мимо сознания обучающихся. Вхождение в родную лингвокультуру осуществляется человеком через освоение культурных сценариев. Индивид интериоризирует культурные сценарии в процессе взаимодействия с родителями, другими взрослыми, сверстниками. Множество культурных сценариев, усвоенных интуитивно в процессе инкультурации, составляют культурную компетентность индивида. Овладевая иностранным языком сознательно, обучающийся имеет возможность не только усвоить новый для него социально-культурный опыт, но и осознать культурные особенности социально-речевого взаимодействия на родном языке. Так расширяются представления о родной лингвокультуре, обогащается социальный опыт обучающихся.

Известно, что язык выполняет такие важные функции, как: социальную функцию общения, семиотическую функцию репрезентации явлений различной природы и когнитивную функцию формирования мысли [Будагов, 1983:250]. Е.И. Пассов и В.В. Сафонова выделяют коммуникативно-прагматическую, познавательную, кумулятивную и личностно-формирующую функции иностранного языка.

Представляется логичным обратиться к данным функциям и предположить как может изучение иностранного языка, при его оптимальной организации, способствовать развитию гуманитарной культуры личности в целостном процессе её социального развития.

Рассмотрим коммуникативно-прагматический аспект обучения иностранному языку. В ходе изучения иностранного языка обучающийся вступает в социальное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса на новом для него средстве общения. При этом у него формируется совокупность знаний, навыков и умений, благодаря которым происходит приобщение к этнокультурным, историческим ценностям страны изучаемого языка и приобретение способности практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимодействия. Обучающиеся развивают умение и желание взаимодействовать с другими, включая мотивацию,

уверенность в себе, способность управлять различными социальными ситуациями. В рамках иноязычного общения обучающийся попадает в ситуации, требующие проявления от него собственной активности для решения творческих познавательных-коммуникативных задач. Обучающиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе иноязычного общения. В условиях постоянно стимулируемой речемыслительной активности они учатся самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, творчески реализовывать свои коммуникативные намерения, достигать продуктивного результата общения. У обучающихся развиваются важные коммуникативные умения, такие как самостоятельность, креативность, способность к взаимопониманию и взаимодействию с партнерами, эмпатия и толерантность, умение ненасильственного решения проблем в социально детерминированных ситуациях.

Сформированность выше упомянутых умений обуславливает способность личности проявлять терпимость к другому образу мысли, к иной позиции партнера по общению, позволяющую избегать сбоев в любых жизненных ситуациях, то есть приобретать коммуникативную готовность к общению, являющуюся важным показателем гуманитарной культуры личности, развиваемой в ходе овладения иностранным языком.

Познавательная функция иностранного языка связана с когнитивными аспектами развития личности. Как известно, язык является инструментом общения и одновременно инструментом познания, а знание – есть результат когнитивного процесса. Психологи и психолингвисты считают, что существуют внутренние познавательные механизмы, обуславливающие формирование лингвистических представлений. Неоднократно замечено, что процесс формирования знаний о языковых явлениях напоминает процесс образования понятий. Сходство когнитивных механизмов в процессе формирования понятия и лингвистического развития отмечали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.М. Шахнарович. В этих работах речь шла о родном языке, в котором широко признается общность, параллелизм лингвистического и когнитивного

развития человека. Овладение же иностранным языком идет иными путями, чем это было с языком родным. Лингвистическое и когнитивное развитие человека не параллельны, так как когнитивное развитие уже во многом состоялось. Но оба процесса относятся, в сущности, к единому классу процессов речевого развития и находятся в сложном взаимодействии друг с другом [Выготский, 1999:188].

Процесс образования лингвистического иноязычного понятия, как и понятия на родном языке, включает определенную последовательность ментальных действий. Образование концепта (лингвистического знания) происходит всегда определенным путем, по определенной познавательной схеме: конкретный опыт (учащемуся предъявляется лингвистическое явление в его функционировании), наблюдение – рефлексия, абстрактная концептуализация (формирование первичного представления о лингвистическом явлении), эксперимент (первые попытки его употребления в речи), коррекция выводов. В этом проявляется универсальная сторона когнитивной деятельности человека при овладении иностранным языком. Однако, эта общая схема реализуется индивидуально. Это происходит путем использования индивидуального набора познавательных приемов или стратегий: метакогнитивных, когнитивных, социальных, аффективных на каждом этапе познания [Щепилова, 2003:5].

Обосновывая когнитивный принцип в обучении иностранному языку, А.В. Щепилова утверждает, что в процессе изучения иностранного языка учащийся также может проходить через естественные стадии познавательного процесса, включающего анализ или припоминание предшествующих знаний в данной проблемной области, наблюдение нового, выявление противоречия, выраженного в констатации неадекватности имеющегося знания при помощи имеющихся в распоряжении учащегося стратегий, экспериментальное использование нового знания и новый виток его коррекции [там же: 6].

Таким образом, в процессе овладения иностранным языком у человека формируются собственные ментальные структуры, которые не только спо-

способствуют успешному овладению иноязычным общением, но также расширяют когнитивную сферу и когнитивные возможности обучающегося, повышают качество и результативность его познавательного труда. Изучая иностранный язык, обучающийся углубленно познает способы оформления мысли и тем самым лучше познает свой родной язык. Как отмечает Л.В. Щерба, иностранный язык, выступая как эталон для сравнения с изучаемым языком, дает возможность учащемуся осознать, что существуют иные, нежели в родном языке, способы выражения мысли, другие связи между формой и значением. В этом познавательном процессе сопоставления родного и иностранного языка совершенствуются такие компоненты языковой способности человека, как анализ, сравнение, синтез, обобщение, классификация, перенос, речевая догадка, которые носят универсальный, метапредметный характер и свидетельствуют о когнитивном развитии личности обучающегося.

Познавательная функция иностранного языка связана с такими категориями, как знание, мышление, процессы понимания, задействованными в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к иной культуре, к гуманитарному знанию. Из когнитивной науки известно, что мышление человека – это процесс обработки и порождения знаний. Рассмотрим типы знания актуальные для нашего исследования.

Как было отмечено выше, языковые знания, обусловленные сложившимися в социуме нормами и оценками, преломляясь через сознание человека, носят личностный характер и функционируют в контексте его многообразного опыта. Оpoznать слово, значит включить его в контекст предшествующего опыта, т.е. « во внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» [Залевская, 1996:26]. Внутренний контекст связан с индивидуальным знанием, выходом на индивидуальную картину мира человека. В процессе формирования индивидуальной картины мира учащийся, изучающий иностранный язык, базируется на познавательных средствах своей культуры, привлекаемых для осоз-

нания средств чужой культуры, во-вторых, на новые знания о чужой культуре, сформированные в ходе её познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. Знания, используемые при кодировании и декодировании любого сообщения, не ограничиваются знаниями о языке. Только совокупность знаний о мире, социальном контексте высказывания, знаниям об особенностях дискурса и законах его планирования и управления позволяют человеку овладеть «глобальным смысловым проектом» (как постижением ментальной, духовной сущности носителя изучаемого языка, того мира, в котором он обитает) при построении и восприятии иноязычных высказываний [Гальскова, Гез, 2005].

Согласно данным психолингвистики, языковое сознание порождается вербализованными когнитивными структурами. В процессе овладения иностранным языком в сознании обучающегося формируются базисные когнитивные структуры, обеспечивающие им восприятие и понимание языка и мира иной социокультурной общности. «Суть обучения межкультурной коммуникации состоит в построении в когнитивной системе реципиента (обучаемого) вторичных конструкций – знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире говорящего (представителя иной социокультурной общности) [Халеева, 1989:162]. Данные знания образуют фрагменты языковой картины мира, т.е. языкового сознания, напрямую связанного с ассоциативно-вербальной сетью языка, и фрагменты концептуальной картины.

В процессе формирования базисных когнитивных структур усложняются связи, устанавливаемые в сознании обучающегося между элементами усваиваемых лингвокультур. За счет этого осуществляется его развитие, поскольку овладение иностранными языками и культурами приводит к изменению характера познавательной деятельности учащегося, языковое развитие которого оказывает модифицированное воздействие на его когнитивное развитие, на формирование языкового сознания [Гальскова, Гез, 2005].

Полностью разделяя данное утверждение, считаем необходимым дополнить, что когнитивное развитие человека, овладевающего иностранным

языком, как способом проникновения в иную ментальность, в иной мир ценностно-смысловых координат, развивает способность не только накапливать социальный опыт в его инокультурном и универсальном преломлении, но и формировать способы и механизмы познания окружающего мира в его языковом и культурном многообразии, развивать лингвокреативное мышление.

Проникновение в чужой мир – это сложный, многогранный процесс понимания иных социокультурных образов, иных текстов культуры. Как отмечает А.С. Запесоцкий, когнитивный (рациональный) пласт сознания предполагает формирование важнейшей составляющей человеческой духовности – рациональности как мыследеятельностной способности воспроизводить и производить мир в интересующей плоскости. Это качество рассматривается как одно из важнейших во всех педагогических системах мира. Данное качество, в основе своей, определяется категорией интеллект. Главное свойство интеллекта – понимание, как способность личности адекватно воспринимать и конструировать смыслы и модели природы, человека и мира (в широком смысле – «тексты культуры как смысловые и содержательные матрицы бытия, опосредующие отношения субъекта и объекта познания») [Запесоцкий, 2002:98].

Согласно исследованиям Г.И. Богина, феномен понимания предстает в трех основных типах: семантизирующее, когнитивное и распредмечивающее. Семантизирующее понимание – декодирование единиц текста при дефиците его смыслового восприятия (ситуация, типичная на этапе изучения языка). Такой тип понимания не позволяет выйти на уровень смысла текста, ограничиваясь восприятием темы или сюжета. Данный тип понимания коррелирует с нулевым или вербально-семантическим уровнем языковой личности по Ю.Н. Караулову [Караулов, 2004]. Когнитивное понимание на основе тех же самых единиц текста позволяет увидеть связи, причины, сделать обобщающие выводы (лингвокогнитивный или тезаурусный уровень языковой личности по Ю.Н. Караулову). Распредмечивающая активность понимания строится на деятельности по декодированию, актуализации и конструированию

смыслов текста, презентированных помимо прямой номинации смыслов (мотивационный или прагматический уровень языковой личности) [Богин, 1991:41].

Таким образом, полагает А.С. Запесоцкий, в основе распредмечивания и актуализации заключенных в тексте смыслов – понимающая мыследеятельность как метод познания, при котором происходит разложение исследуемого предмета на составные части (мысленное расчленение его) с последующей сборкой [Запесоцкий, 2002:98-99].

Понимание включает в себя не только обработку и интерпретацию воспринимаемых данных, но и активацию и использование внутренней, когнитивной информации, т.е. информации о когнитивных пресуппозициях [Дейк Т.А.Ван, 1989]. «На каждом этапе нет фиксированного порядка следования между воспринимаемыми данными и их интерпретацией: интерпретации могут быть сначала сконструированы и только позднее сопоставлены с воспринимаемыми данными [там же: 158].

Полнота восприятия и понимания иноязычного текста обусловлена взаимодействием двух сторон, а именно: взаимодействием между структурой и семантикой текста, и сознанием и памятью человека. Понимание, будучи сложным когнитивным процессом, включает в себя не только вербальный текст, но и то, что ему сопутствует и что его обуславливает и стимулирует, т.е. фоновые знания. При этом важными являются познавательные мотивы и познавательная активность обучающегося, являющиеся основным стимулом развития индивидуальной картины мира, в основе которой лежат знания о мире, знания из различных областей, знания, присущие конкретной культуре и, или имеющие универсальный характер [Гальскова, Гез, 2005].

На основе приведенных рассуждений мы можем сделать вывод о том, что понимание – это двусторонний процесс, в котором человек, воспринимающий тот или иной социокультурный феномен не просто пассивно конструирует некий языковой образ, а активно его интерпретирует. Новые мнения и установки, складывающиеся в процессе понимания, формируются на осно-

ве собственного социального опыта личности, обобщенных впечатлений, установившихся ассоциаций.

При столкновении новых социокультурных образов с образами родной лингвокультуры у обучающегося формируется новый способ восприятия и познания действительности, совершенствуются языковые механизмы интериоризации знаний, способов представления объективной действительности, выработанные человечеством в рамках той или иной этнокультуры. В этой синергетике языка, сознания и культуры, взаимосвязи и взаимовлиянии познавательных и коммуникативных процессов проявляются возможности когнитивного развития личности в ходе обучения иностранным языкам.

Современная концепция языкового образования ориентирована на личность обучающегося, на всестороннее развитие его способностей, обеспечивающих активное познание и взаимодействие с окружающим миром. При этом языковое образование рассматривается как основа гуманитарного и в целом общего образования, инструмент «вращения индивида в мировую культуру», создания «образа мира» (А.Н. Леонтьев), инструмент социализации. Как отмечает И.И. Халеева, говоря о доминанте политики языкового образования, «конечной (его) целью следовало бы считать ...развитие способностей понимания иной культуры и особенно понимания характера мышления и действий «других» людей... В сознании обучающегося помимо формирования языковых знаний и знания о культуре страны изучаемого языка должны формироваться механизмы поэтапного освоения иного социума и иной культуры через язык» [Халеева, 1998].

В связи с вышесказанным логично предположить, что когнитивный компонент гуманитарной культуры обучающихся в процессе овладения ИЯ предполагает развитие у личности способности гибкого использования различных видов информации; способность извлекать, интерпретировать смыслы текстов культуры, различать другие способы категоризации мира, понимать иные культурные категории и культурные сценарии, развитие познавательных способностей и познавательных потребностей личности.

Данные положения весьма актуальны для нашего исследования, поскольку процесс обучения так же, как и процесс познания и овладения культурой бесконечен, на передний план выдвигается задача формирования личности, способной и готовой обучаться всю жизнь, изучать язык и культуру в различных целях и образовательных контекстах в течение всей жизни, т.е. задача формирования личности, способной осознавать смыслы и закономерности общего движения и задачи личностной реализации. Такое знание невозможно без ценностной ориентации. В современном обществе информация сама по себе не является знанием, она требует переработки в смысловые конструкции для практического применения.

«Психологически, отмечает А.Н. Леонтьев, значение, это ставшее достоянием моего сознания... обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированные в форме понятия знания или даже в форме умения как обобщенного «образа действия», нормы поведения... Собственно психологическим фактором моей жизни является то, что я овладеваю или не овладеваю данным знанием, усваиваю или не усваиваю его, и то, насколько я им овладеваю и чем оно становится для меня, для моей личности, последнее зависит от того, какой субъективный, личностный смысл оно для меня имеет» [А.Н. Леонтьев, 1972:18]. Таким образом, способность личности выявить ценностную суть информации и преобразовать её в систему смыслов, определяющих жизненную перспективу личности есть свидетельство её гуманитарного развития.

Гуманитарная функция иноязычного образования заключается в том, чтобы создать условия обретения обучающимся духовных, нравственных ценностей, личностного смысла жизнедеятельности для его свободного развития. Приобщение к духовным ценностям иного лингвосоциума стимулирует осмысление, осознание, и формирование оценочного отношения к новому социокультурному знанию, социокультурному опыту, т.е. с процессом рефлексии. Процессы рефлексии и саморефлексии обуславливают формирование

нравственного самосознания личности, которое лежит в основе её осознанного самосовершенствования.

Как отмечает Т.Н. Полякова, развитие самосознания опирается на формирование значимого для человека внутреннего мира. Сознание, направленное на объективную действительность, делает целесообразной и результативной внешне направленную деятельность человека, самосознание обращено внутрь психической и физической сущности человека, оно повышает надежность и устойчивость личности [Полякова, 2008].

В контексте нашего исследования совершенствование человека как самоорганизующейся личности возможно при развитии его нравственного самосознания на основе рефлексии и саморефлексии, которое осуществляется в процессе восприятия, понимания и активной интерпретации нового лингвокультурного знания и социокультурного опыта.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов выделяют 4 типа рефлексии: кооперативную, коммуникативную, интеллектуальную и личностную. Кооперативная рефлексия имеет место, когда субъект рефлексии знает об организации коллективного взаимодействия; коммуникативная – подразумевает рефлексирование представлений о внутреннем мире других людей. Эти два типа рефлексии значимы для организации процесса общения, для развития коммуникативной культуры и эмпатических качеств обучающихся. Интеллектуальная рефлексия сводится к обслуживанию мыслительной деятельности [Семенов, 1982], к осознанию оснований и средств выполнения деятельности и последующего контроля своих действий. В процессе построения иноязычного высказывания обучающийся осознает коммуникативную задачу, выбирает соответствующий тип высказывания, организует его в соответствии с правилами и особенностями данного типа речи, контролирует тактику и стратегию высказывания и т.д., тем самым развивая умения интеллектуальной рефлексии.

Личностная рефлексия позволяет субъекту рефлексировать свои поступки, планировать свое поведение, находить пути самосовершенствования.

Последовательная работа по развитию рефлексии в процессе овладения иностранным языком способствует тому, что способность к рефлексии становится неотъемлемым качеством личности, обеспечивающим социальную субъектность обучающегося. Таким образом, стремление к познанию, самопознанию и самосовершенствованию является важной составляющей гуманитарной культуры личности, развиваемой в процессе познания иностранного языка и иноязычной культуры.

Гуманитарно развивающее значение иностранного языка также проявляется в том, что в процессе овладения иностранным языком обучающиеся познают мировую культуру, её достижения, её общие глобальные проблемы; национальные культуры и социальные субкультуры, их своеобразие и отражение в образе и стиле жизни людей; специфику родной и изучаемой культуры; общечеловеческие ценности и культурные универсалии, их наполнение в различных культурах; механизмы отражения культуры в языке и речи. Кумулятивная или накопительная функция языка проявляется в том, что язык не просто передает некоторое сообщение, но и обладает способностью «фиксировать и сохранять» культурные достижения человечества.

Познавая новое средство общения, обучающиеся приобщаются к духовному наследию стран и народов, их историко-культурной памяти, что способствует осознанию ими их гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности. Так формируются знания о мире другого народа, его культуре, системе ценностей в форме образов сознания, понимаемых как совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира [Елизарова, 2005], а также происходит поворот к целостной картине мира.

В процессе овладения иностранным языком обучающийся должен научиться соотносить свое и чужое, осознавать общее, объединяющее его культуру и культуру страны изучаемого языка, и осознавать отличное и истоки этого отличия. В итоге, обучение иностранному языку должно формировать у учащихся:

1. Чуткость и интерес к феноменам иной ментальности и чужой культуры;
2. Умения воспринимать и понимать эти феномены, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, находить между ними различия и общность;
3. Умения ориентироваться в феноменах иного образа жизни, иного образа сознания и системы чувств, иной иерархии ценностей, вступать с ними в диалог;
4. Умения критически осмысливать и тем самым обогащать собственную картину мира [Гальскова, Гез, 2005:145].

Процесс овладения иностранным языком должен обеспечивать знакомство с историей, философией, социальными отношениями, политикой и экономикой, системой ценностей, образом жизни и бытом страны изучаемой лингвокультуры, с целью разрушения стереотипов восприятия и обогащения общекультурного потенциала личности.

Изучение иностранного языка также способствует накоплению широких представлений о родной и иноязычной культурах в таких областях как искусство, музыка, литература. В результате у обучающегося формируется художественно-эстетический вкус, потребность общения с искусством, развивается художественная культура как важнейшая часть гуманитарной культуры. Художественная культура личности, понимаемая как индивидуальный художественный опыт, обуславливающий возникновение высоких художественных потребностей в искусстве и формируемый преимущественно под его непосредственным воздействием, правомерно считается одним из ведущих средств развития «человеческого в человеке» [Лихачев, 1972].

Искусство действует не на какую-нибудь одну человеческую способность, эмоции или интеллект, а на человека в целом. Гармоничность художественного воздействия рождается на стыке двух полюсных явлений. Один полюс – полнота, глубина и непосредственность эмоционально-личностного переживания, способность снова поддаться гипнозу реальности, иллюзии

жизненной правды («над вымыслом слезами обольюсь...»). На другом полюсе – определенным образом выдержанная «эстетическая дистанция», понимание условностей языка искусства, его специфики, возможности в самосовершенствовании, национальной окрашенности гуманитарного смысла и т.д. [Лузина, 1997].

Иноязычное образование предоставляет широкие возможности для художественно-эстетического развития обучающихся, так как в самом преподавании предмета «иностраннй язык», его содержании, большое место занимают вопросы и проблемы культуры и искусства страны изучаемого языка, в том числе и художественного творчества.

Знакомство с искусством позволяет обучающимся развивать художественный эстетический вкус, воспитать уважение к традициям и культуре других народов, осознавать потребности в сохранении традиций классической культуры (национальной и мировой) и гармонизации её связей (в своем сознании) с современным искусством.

В процессе овладения иноязычной культурой обучающийся учится читать иноязычные художественные тексты, которые декодируются не только мыслью, но и воображением, и именно посредством воображения обучающийся воссоздает образы, которые когда-то возникли в воображении художника и закодированы в его тексте. Приобщаясь к иноязычной прозе и поэзии, студент декодирует иноязычный художественный текст, реконструирует его, сравнивает его смыслы со смыслами родной культуры и переводит в лично-значимые категории созданные художником образы.

Подлинная встреча с текстом – это всегда диалог с автором и героем текста. При этом у обучающегося вырабатывается способность «говорить с произведением как с живой человеческой личностью» (М.М. Бахтин) и результат понимания рождается «совместными усилиями отправителя и получателя, превращающихся в партнеров единого действия» [Каган, 1996: 100].

Таким образом, гуманитарно развивающее влияние иностранного языка проявляется в формировании художественно-эстетической восприимчиво-

сти личности как способности человека чувствовать, понимать, любить и оценивать явления искусства, наслаждаться ими, эмоционально положительно воспринимать образцы высокого художественного творчества, испытывая потребность в систематическом общении с искусством.

Личностно-образующая функция иностранного языка отсылает нас к «внелингвистическим» характеристикам личности [Гальскова, Гез, 2005], которые с одной стороны позволяют использовать иностранный язык как средство межкультурного взаимодействия с носителями языка, с другой стороны характеризуют обучающегося как субъекта деятельности, познания, общения, т.е. как социального субъекта. Речь идет об эмоциональном, аффективном, ценностном развитии обучающихся, о формировании личностных качеств, позволяющих обучающимся творчески, позитивно реализоваться в различных сферах деятельности. Уточним какие личностные качества могут быть сформированы в процессе изучения иностранного языка.

Ценностное развитие связано с ценностными ориентациями, мировоззрением, нравственностью, социальными стандартами поведения человека в социуме. Современная аксиология рассматривает ценности в качестве элемента структуры личности, фактора детерминации и регулирования мотивации к действию, связывает их с возможностью реализации сущностных сил человека, направленных на нравственное совершенствование. Ценностно-нормативная сфера сознания личности, является важнейшей составляющей духовности.

Духовность занимает особое место в иерархии отечественных ценностей. Духовность, по В. Франклу, «не просто характеристика человека, а конституирующая особенность, то, что отличает человека и присуще только ему» [Франкл, 1990:114]. Именно величие духа поднимает человека до уровня человеческого. Если душа, в представлении М.М. Бахтина, – «это совокупность всего действительно пережитого», то дух – «совокупность всех смысловых значимостей, направленностей жизни, актов восхождения из себя», поэтому дух есть начало, синтезирующее и поддерживающее личность

[Бахтин, 2000:74]. Н.А. Бердяев определяет духовность как системообразующий элемент жизни человека [Бердяев, 1997]. Духовность пронизывает все компоненты гуманитарной культуры: духовность определяет ценностные отношения и проявляется в потребности познать мир и самого себя, включает человека в мир культуры, в создание новых форм творческой созидательной жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что формирование духовно-нравственной культуры личности должно учитывать ценности отечественной культуры, её ценностно-нормативную специфику. Рациональное использование в образовательном процессе по иностранному языку «диалогических отношений» подразумевает разумное полноправие родного и иностранного языков, национальной и чужой культур [Каган, 1996:398]. Следовательно, для эффективного формирования нравственной и социально-ответственной личности необходимо учитывать отечественную специфику духовности и обеспечить сравнительно-сопоставительное изучение данного феномена в рамках учебного процесса по иностранному языку.

Таким образом, система ценностей входит в ядро личности и выступает в качестве мировоззренческой основы всех сфер и аспектов её жизнедеятельности. Иноязычное образование при этом выступает транслятором наиболее значимых и исторически устойчивых норм и ценностей бытия, то есть гуманистических общечеловеческих ценностей.

Сегодня проблема общечеловеческих, разделяемых всеми ценностей приобретает особую актуальность в связи с активизацией международного терроризма, ксенофобии и национализма. Поэтому особое внимание уделяется формированию гуманистических ценностных ориентаций. Данный тезис можно проиллюстрировать следующим высказыванием Б.С. Гершунского: «обществу следует «вооружиться» праведным и действенным оружием – менталитетом Добра, вобравшим в себя все подлинные ценности толерантного общечеловеческого единения, принадлежности к единому человеческому

роду, единой цивилизации, в конечном счете, к единой планетарно понимаемой культуре [Гершунский, 2002:12].

Иноязычное образование предоставляет особые возможности для формирования объединяющих ценностей неагрессивного восприятия другого, терпимости к участникам взаимодействия, эмпатийности, диалогичности, уважения ценностей каждого независимо от его социального статуса, приоритета знаний, высокого профессионализма, творчества и т.д. Речь идет о таком качестве личности как толерантность.

В широком смысле под толерантностью понимается уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [Асмолов, 2002]. В.А. Лекторский выделяет в толерантности такую сущностную характеристику как терпимость, которая подразумевает расширение собственного опыта и критический диалог, что позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога [Лекторский, 1997]. В рамках этнопсихологии толерантность, как явление социальной перцепции, понимается как наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной [Лебедева, 1999]. Как личностная характеристика, толерантность представляет собой нравственное качество, характеризующее отношение к человеку, принадлежащему другой расе, национальности, культурной традиции, религиозной конфессии как к равно достойной личности [Почебут, 2012].

Перечисленные качества соотносятся с содержательным наполнением термина «эмпатическая компетенция», в основе которой лежит опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к лингвокультурному взаимодействию представителей различных национально-культурных общностей. Данный опыт, по мнению ряда авторов (R. Dietrich, G. Heyd, G. Neuner и др.), предполагает:

- 1) проявление общающимися толерантности к другому образу мыслей, иной позиции;

2) готовность и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей;

3) готовность и умение открыто воспринимать другой образ жизни, сравнивать его с национальным своеобразием своей страны, своего народа, понимать иную картину мира, критически осмысливать и тем самым обогащать собственную картину мира [цит. по Гальскова, Гез, 2005:120].

Таким образом, с учетом приведенных положений, мы определяем толерантность как готовность и способность принимать других людей, другие культуры такими, как они есть, взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения, и разрешать деструктивные конфликтные ситуации через понимание и восприятие другой точки зрения.

Толерантность является важнейшим показателем готовности личности к общению на межличностном и межкультурном уровне и свидетельствует о высоком уровне гуманитарной культуры личности.

Личностно-образующая функция иностранного языка проявляется также в том, как обучающийся использует языковые средства для ценностно-смыслового освоения действительности в соответствии со своими потребностями, интересами, мотивами. Речь идет о формировании личностного отношения обучающихся к овладению иностранным языком. Знание усваивается тогда, когда оно обретает смысл для учащегося, становится своим, личностным. Мы полагаем, что при оптимальной организации обучения иностранному языку обучающийся становится активным, самостоятельным субъектом познания, способным к построению личностного знания..

Мотивация к познанию в процессе овладения языком формируется у обучающегося в результате динамики внутренних познавательных мотивов, активизации внешних социальных мотивов и сближения внешней и внутренней мотивации. При этом показателем внутренних познавательных мотивов является ориентации на процесс и способы учебной деятельности. Эта ориентация проявляется в интересе к активной творческой деятельности, к вы-

членению способа её осуществления, в стремлении к самосовершенствованию.

Это возможно, если у обучающегося формируется способность к продуктивной учебной деятельности [Н.Ф. Коряковцева, 2002]. Продуктивная учебная деятельность предполагает формирование определенных когнитивных стратегий, направленных на работу с языковым материалом. Эти стратегии позволяют обучающимся:

1. правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значений слов по контексту и др.);

2. оптимизировать процессы усвоения языкового материала (выделение ключевых слов, подчеркивание/выделение каких-либо слов, предложений и др. в тексте, поиск закономерностей, использование речевых образцов и др.);

3. совершенствовать работу памяти (нахождение/подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, использование наглядности, повторение, перекомбинирование и др.) [Гальскова, Гез, 2005:117].

Таким образом, овладевая иностранным языком, постигая универсальные когнитивные закономерности, человек учится анализировать, обрабатывать и усваивать как языковую, так и любую информацию, активно искать средства для приобретения знаний. Развиваются познавательные интересы и познавательные и коммуникативные потребности личности, обучающийся становится активным деятелем обучения и собственного развития.

Социально-коммуникативное взаимодействие в рамках изучения иностранного языка, организуемое на основе общечеловеческих ценностей обуславливает развитие такого важного личностного качества как социальная ответственность личности. Оказываясь в различных проблемно-коммуникативных ситуациях, имеющих ценностно-акцентированный характер, обучающийся вынужден обозначить свою нравственно-этическую позицию, развивает способность критически оценивать свое речевое и неречевое

поведение с точки зрения соответствия универсальным этическим, моральным нормам, приобретает умения регуляции и саморегуляции. Эти умения составляют такую характеристику личности как социальная субъектность.

Поскольку общение носит творческий характер, употребление языка в каждом коммуникативном акте обусловлено особенностями личности обучающегося: выбором разных языковых стилей, умением выбрать разные языковые традиции, индивидуальным видением мира и пр., важное значение приобретает развитие лингвокреативного мышления, проявляющегося в способности к творческому использованию языка в постоянно изменяющихся ситуациях межкультурного общения.

Схематично процесс формирования гуманитарной культуры личности как результат овладения родной и иноязычной лингвокультурами представлен на рис. 1.

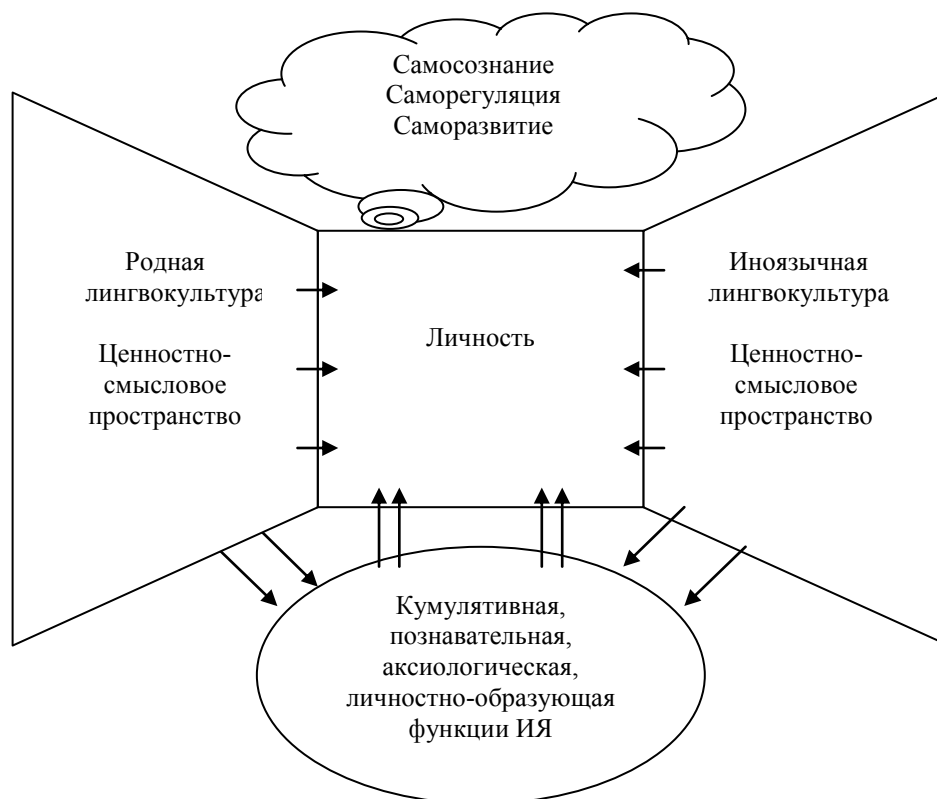


Рис. 1. Формирование гуманитарной культуры личности как результат овладения родной и иноязычной лингвокультурами

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу, что овладение иностранным языком в постоянном диалоге с родной лингвокультурой оказывает социализирующее воздействие на обучающегося. Иностранный язык,

обладая коммуникативно-прагматической, познавательной, кумулятивной и личностно-образующей функциями, может способствовать развитию гуманитарной культуры личности в совокупности таких характеристик как коммуникативность, когнитивная самостоятельность, художественно-эстетическая восприимчивость, эмпатийность, социальная субъектность на основе гуманистических ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективное общение и позитивную самореализацию личности во всех сферах деятельности.

1.3. Компетентностная парадигма иноязычного образования в вузе

В современном образовании становится все более очевидным тот факт, что никакие образовательные реформы не эффективны без кардинальных изменений в области определения требований к обязательным результатам образования. С учетом цели подготовки бакалавра в области иностранных языков, обладающего культурой мышления, готовностью к продуктивному общению с представителями различных убеждений, верований и взглядов в многокультурной среде на основе общечеловеческих ценностей, в настоящее время активизируется поиск таких подходов к организации образовательного процесса в высшей школе, который будет способствовать формированию выпускника с высокой гуманитарной культурой, способного решать профессиональные задачи, руководствуясь гуманистическими идеалами и принципами. Рассмотрим требования к бакалавру-выпускнику по направлениям 45.03.02 «Лингвистика» и по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» в парадигме компетентностного подхода и сравним, как данные требования соотносятся с гуманитарной культурой как неотъемлемой характеристикой социально зрелой личности.

В последнее время во всем мире и в России требования к результатам высшего профессионального образования формулируются в категориях компетенции/компетентности. В научной литературе понятия «компетенция» и «компетентность» нередко отождествляются, однако ряд исследователей раз-

граничивает данные понятия. Термин «компетенция» получил известность благодаря Н. Хомскому, который ввел его применительно к лингвистике (как система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка); позднее оно было дополнено понятием «коммуникативная компетенция». В 70-е годы термин компетентность широко использовался в США и ряде стран Европы в связи с проблемой индивидуализации обучения. Данный подход утверждал идею о том, что в обучении не достаточно ограничиваться основами наук и соответствующими методами обучения, необходимо развивать все уровни межличностных отношений. Сегодня очевидно, что знания не передаются, а приобретаются в процессе лично значимой деятельности. Следовательно, целью образования становятся не просто знания и умения, а определенные качества личности, компетенции и компетентности, которые должны подготовить обучающихся к жизни в обществе.

Представляется целесообразным согласиться с определением этих понятий в интерпретации А.В. Хуторского: компетенция – отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [Хуторской, 2006:65].

Анализ материалов международных научных конференций (материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», Берн, 1996; «Стратегия модернизации содержания общего образования», 2001), а также работ, посвященных исследованию проблем компетенций/компетентностей (Н. Хомский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) позволяет выделить следующие основные положения компетентностного подхода:

– компетентность – это деятельностная категория, которая проявляется в деятельности и означает способность реализовать полученные знания, умения, навыки и опыт в той или иной ситуации;

– компетентность не сводится к простой сумме знаний, умений и навыков и включает не только технологическую составляющую (когнитивную и операционную), но и мотивационную, эстетическую, социальную поведенческую составляющие;

– формирование компетентности – процесс, который никогда не заканчивается, и определяющим фактором формирования компетентности является образование;

– компетентность формируется и проявляется при условии личностной значимости того или иного вида деятельности для человека.

Что касается ключевых компетенций, то у исследователей нет единого подхода к их выделению и классификации. И.А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

– компетенции здоровьесбережения (знание и соблюдение здорового образа жизни и т.п.);

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире (ценности бытия, культуры);

– компетенции интеграции (структурирование знаний, их приращение);

– компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина и т.п.);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, рефлексии (смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие);

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия (с объектом, семьей, друзьями, партнерами и т.д.);

- компетенции в общении (устном, письменном, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение этикета, традиций и т.п.)

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенции познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, интеллектуальная деятельность и т.д.);

- компетенции деятельности (игра, учение, труд, исследовательская деятельность и т.д.);

- компетенции информационных технологий (прием, переработка, выдача информации и т.д.) [Зимняя, 2004: 22-24].

В основе классификации компетенций, разработанной А.В. Хуторским, лежат цели общего образования, социальный опыт и опыт личности, а также основные виды деятельности учащегося, обеспечивающие овладение им социальным опытом.

А.В. Хуторской выделяет следующие ключевые компетенции:

- Ценностно-смысловые компетенции (связаны с ценностными ориентирами обучающегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения). Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучающихся в ситуациях учебной и иной деятельности.

- Общекультурные компетенции (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социально-общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, опыт освоения картины мира).

- Учебно-познавательные компетенции (совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, вклю-

чающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки; креативные навыки: добывание знаний непосредственно из окружающей действительности; функциональная грамотность: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками).

– Информационные компетенции (навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение современными средствами информации: телевизор, факс, компьютер и т.п. и информационными технологиями: аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, интернет; поиск, анализ, отбор необходимой информации, её переработка, сохранение и передача).

– Коммуникативные компетенции (знание языков, способов взаимодействия с окружающими; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями).

– Социально-трудовые компетенции (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи; права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения; умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений).

– Компетенции личностного совершенствования (освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки; непрерывное самопознание, развитие необходимых современному человеку личностных качеств; формирование психологической грамотности, культуры мышления и поведения; забота о собственном здоровье, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности).

Как показывает анализ приведенных классификаций, в них много общего, и они носят метапредметный, междисциплинарный характер. Это означает, что они подлежат формированию в рамках всех учебных предметов.

Следовательно, средствами иностранного языка как учебного предмета у обучающихся должны быть сформированы указанные ключевые компетенции, обеспечивающие дальнейшее интеллектуальное и духовное развитие студента, развитие его мышления, самооценки, саморефлексии.

Разрабатывая модель целостной социально-профессиональной компетентности выпускника вуза, И.А. Зимняя выделяет в ней четыре блока:

- Базовый – интеллектуально-обеспечивающий. В соответствии с этим блоком выпускник вуза должен характеризоваться нормой развития таких мыслительных действий, как: анализ, синтез; сопоставление, сравнение; систематизация; прогнозирование; принятие решения; соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

- Личностный, в рамках которого человеку должны быть присущи такие личностные свойства, как: ответственность, организованность, целеустремленность.

- Социальный – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным:

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально-значимыми представлениями о здоровом образе жизни;

- руководствоваться в общежитии правами и обязанностями гражданина;

- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия, культуры, социального взаимодействия;

- выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития;

- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;

- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;

- общаться в устной и письменной формах на родном и иностранном языках,

- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;

- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, интернет, электронная почта и др.).

- Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению [Зимняя, 2006:5].

Данный перечень компетенций соотносится с тремя сферами реализации личности: познанием, общением, деятельностью и связывает общую культуру человека с его социально-профессиональной компетенцией. И.А. Зимняя полагает, что социально-профессиональная компетентность – это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям.

Для определения качественных отличий в организационных, процессуальных и технологических аспектах необходимо сравнить компетентностный подход с традиционным предметным обучением, определив его наиболее известные признаки:

Традиционное предметное обучение имеет следующие характерные черты:

- репродуктивный характер, в его основе лежит предметоцентрированность – усвоение огромного количества избыточной информации;

- селективная, двухуровневая отметочная система оценивания, отметка – критерий знания;

- преимущественно фронтальные формы организации учебных занятий, принуждение, а не уважение и поощрение;

- удержание дисциплины; школа – учреждение, учитель – начальник, ученик – подчиненный;

– главная ценность – усвоение учебного предмета, а не ценность развития, образования конкретного учащегося и создание условий для обучения школьников социально значимым ключевым умениям (компетенциям).

Компетентностный подход в образовании основывается на следующих принципах:

- образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития;
- не усвоение информации, а освоение ключевых компетенций, методов, способов мышления и деятельности, на основе развития своих способностей;
- обеспечение возможности учащемуся самому планировать процесс достижения образовательных результатов и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки;
- разнообразные формы организации самостоятельной, осмысленной деятельности учащихся на основе собственной мотивации и ответственности за результат;
- учитель не начальник, а помощник учащемуся в том, чтобы он занял место в культуре, социуме, соответствующее его интересам и способностям;
- качество образования определяется потребителями образовательных результатов (обучающимися, родителями, работодателями, обществом);
- качество работы учителя определяется системой показателей, позволяющих оценить направленность его деятельности на достижение обучающимися требуемых обществу образовательных результатов;
- образовательное учреждение само разрабатывает образовательные программы и создает все необходимые условия для реализации образовательных приоритетов [Иванов, 2011:4-6].

Таким образом, компетентностный подход в образовании знаменует переход от предметно-центрированной к личностно-центрированной модели обучения. В центре образовательного процесса находится обучающийся и на основе обновленного содержания образования, разработанного с учетом сис-

темы национальных приоритетов в достижении образовательных результатов, с использованием инновационных личностно ориентированных технологий формируются его компетенции/компетентности, обеспечивающие успешную социализацию личности в обществе.

Проведенный выше анализ работ по различным аспектам компетентного подхода (В. И. Байденко, И. Л. Бим, Э. И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Р. П. Мильруд, А. В. Хуторской и др.) выявил разный набор компетенций, выделяемый различными авторами, что указывает на отсутствие единого подхода к их выделению, классификации и количеству. При этом, в выделенных совокупностях все компетенции рядоположены и комплементарны, отсутствуют такие свойства как системность и уровневость, на основе которых может произойти интеграция компетенций. Мы предположили, что в качестве интегральной личностной характеристики может выступать гуманитарная культура личности, отражающая ключевые компетенции личности, где ведущий уровень занимают ценностно-смысловые компетенции.

Для выяснения спектра обязательных образовательных результатов, которые должны быть достигнуты в процессе иноязычного образования в вузе и их соотношения с содержательными характеристиками гуманитарной культуры студента бакалавриата обратимся к ФГОС ВО 3 по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и 050100.62 – «Педагогическое образование» (иностранный язык и иностранный язык).

Выпускник программы бакалавриата по направлению 45.03.02 «Лингвистика» должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

- способностью ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме;
- способностью руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и

уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума;

- владением навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов;

- готовностью к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявлять уважение к людям, нести ответственность за поддержание доверительных партнерских отношений;

- способностью к осознанию значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовностью принимать нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию;

- владением наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач;

- владением культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи;

- способностью применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования;

- способностью занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях;

- способностью к осознанию своих прав и обязанностей как граждан своей страны; готовностью использовать действующее законодательство; демонстрирует готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии;

- готовностью к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способностью критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития;

- способностью к пониманию социальной значимости своей будущей профессии, владением высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.

Перечислим те компетенции, которые актуальны для будущего преподавателя иностранного языка. Бакалавр педагогического образования должен владеть следующими общекультурными компетенциями:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

- способность анализировать мировоззренческие, социально и лично-стно значимые философские проблемы;

- способность логически верно выстраивать устную и письменную речь;

- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе;

- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией;

- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

- готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности;

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Сравнив общекультурные компетенции по двум направлениям мы пришли к выводу, что ведущая роль принадлежит компетенциям ценностно-

смысловой ориентации в мире, интеллектуально обеспечивающим компетенциям и компетенциям социального взаимодействия. Данные компетенции носят метапредметный, универсальный характер и в комплексе обеспечивают основу для успешной социальной интеграции личности в социуме.

Сравнение перечня общепрофессиональных компетенций по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и профессиональных специальных компетенций по направлению подготовки 050100.62 – «Педагогическое образование» (иностранный язык и иностранный язык) выявило следующие общие для двух профилей компетенции:

- владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей;

- владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации;

- владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия);

- владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями;

- способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;

- владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения;

- готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения;
- способность использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации;
- владение необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур;
- способность работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями;
- владение основами современной информационной и библиографической культуры;
- способность выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту;
- владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования;
- способность оценивать качество исследования в своей предметной области, соотносить новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представлять результаты собственного исследования;
- способность ориентироваться на рынке труда и занятости в части, касающейся своей профессиональной деятельности, владением навыками экзистенциальной компетенции (изучение рынка труда, составление резюме, проведение собеседования и переговоров с потенциальным работодателем);
- владение навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей трудового коллектива.

Приведенные выше компетенции представляют синтез лингвистических (специальных) и общепрофессиональных знаний и умений и позволяют обеспечить формирование иноязычной коммуникативной компетенции, эффективное владение иностранным языком и наиболее благоприятные условия для реализации социально значимых качеств бакалавров лингвистического

профиля. Данные компетенции включают такие важные личностные характеристики как: социокультурная наблюдательность, эмпатия, толерантность, доброжелательность в общении, уважительное отношение к иным культурам и этносам; умения работать с информацией, рациональными приемами организации деятельности, повышение уровня субъектности обучающегося и т.д., присущие личности с высоким уровнем гуманитарной культуры.

Компетенции познавательной деятельности (информационные компетенции) связаны с исследовательскими умениями анализа, синтеза, сравнения, обобщения; с владением методами научного исследования (работать с научной литературой, проводить наблюдение, анкетирование, эксперимент); умениями общего характера (подготовить научный доклад, написать статью, участвовать в дискуссии по профессиональным проблемам, обобщать опыт). Данные знания и умения соотносятся с когнитивным компонентом гуманитарной культуры личности.

В области достижения метапредметных результатов иноязычного образования особое внимание уделяется развитию универсальных умений, в частности самостоятельной и мотивированной организации своей познавательной деятельности (от постановки цели до получения и оценки результата). Информационные компетенции в контексте обучения иностранным языкам предполагают развитие умений продуктивно работать с текстами разных стилей и жанров, понимать их специфику, осуществлять поиск, систематизацию и обобщение полученной информации, критически оценивать достоверность полученной информации, обосновывать свои суждения, приводя доказательства, ориентироваться в иноязычной информационной среде.

В плане достижения личностных результатов компетентностная парадигма иноязычного образования нацеливает на развитие гуманистических ценностных ориентаций, эмоциональной сферы обучающихся, развитие рефлексии, творческих способностей и реализации личностного потенциала, воспитания толерантности и нравственности для достижения консолидации общества в условиях роста его разнообразия.

При этом профессиональные и общекультурные умения образуют интегративный сплав такими проявлениями личности как:

- направленность личности (нравственное содержание личности, гуманистическое мировоззрение, жизненная позиция);
- активность (желание и умение действовать, инициативность, стремление высказать свою точку зрения, творчество);
- готовность и способность к продуктивному общению с представителями различных убеждений, верований и взглядов (умение регулировать речевое поведение);
- настойчивость (проявление силы воли, высокая мотивация достижений);
- самостоятельность (способность избирать конструктивные жизненные стратегии);
- критичность (умения оценки, аргументированность критики).

Необходимо отметить, что перечисленные качества соотносятся с такими составляющими гуманитарной культуры личности как коммуникативность, когнитивная самостоятельность и социальная субъектность, которые содержательно интегрируют их характеристики.

В гуманитарном контексте компетентностного подхода обосновывается необходимость осуществления личностно-развивающей парадигмы образования при которой обучающийся из объекта обучающих и воспитательных воздействий превращается в субъекта познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности [Каргопольцева, 2014]. Тем самым компетентностный подход предполагает оценку эффективности образования с точки зрения развитости способности человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях, а компетенность включает не только интеллект и высокую степень освоенности инструментальных алгоритмов деятельности, но и эффективное поведение [Равен, 2009:79], непосредственно связанное с фактором успешной социализации личности в обществе.

С этой точки зрения социализирующий потенциал гуманитарной культуры личности студента может быть реализован в компетенциях саморазвития, непрерывного самообразования, личностного самосовершенствования креативности, саморганизации личности. Следовательно, компетентностные измерения гуманитарной культуры студента бакалавриата в системе иноязычного образования предполагают оценку уровня развития и проявления субъектных качеств обучающегося в коммуникативном, познавательном, аксиологическом, рефлексивном и деятельностном аспектах его жизнедеятельности. Таким образом, в компетентностной парадигме иноязычного образования в качестве наиболее значимых для выпускника-бакалавра мы определяем следующие элементы:

- ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- профессиональные компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования;
- информационные компетенции.

Данные компетенции содержательно соотносятся с компонентами гуманитарной культуры личности, что отражено в табл. 1.

Сопоставление ключевых компетенций с составляющими гуманитарной культуры, привело нас к заключению о том, что данные компетенции транспонируются на содержательную канву гуманитарной культуры личности и соотносятся с её компонентами: коммуникативным, когнитивным, аксиологическим, художественно-эстетическим, рефлексивно-деятельностным. То есть, гуманитарная культура содержательно отражает ключевые компетенции личности. Следовательно, гуманитарная культура должна стать устойчивой характеристикой студента как интегральный личностно развивающий результат иноязычного образования в вузе, проявляясь в деятельности, в первую очередь речевой, на занятии по иностранному языку в вузе и вне его, в любой жизненной ситуации.

Соотношение составляющих гуманитарной культуры личности и ключевых компетенций

Коммуникативность	Коммуникативные компетенции Профессиональные компетенции Информационные компетенции
Владение культурой мышления	Ценностно-смысловые компетенции Общекультурные компетенции Информационные компетенции Профессиональные компетенции
Система гуманистических ценностных ориентаций	Ценностно-смысловые компетенции Общекультурные компетенции Компетенции личностного самосовершенствования
Художественно-эстетическая восприимчивость	Общекультурные компетенции Ценностно-смысловые компетенции Компетенции личностного самосовершенствования
Социальная субъектность	Ценностно-смысловые компетенции Коммуникативные компетенции Компетенции личностного самосовершенствования

Становится очевидным, что система обучения иностранному языку в вузе должна быть направлена на формирование личности студента, обладающего широкой общегуманитарной подготовкой и общекультурной информированностью, способного использовать иностранный язык как средство становления и актуализации эмоционально-ценностных отношений, как средство рефлексии для решения различных социальных, нравственных проблем, как средство создания новых потребностей и новых смыслов, представленных в собственных текстах с целью личностного самоопределения на основе нравственных ценностей, и в полной мере реализовывать гуманистический, развивающий потенциал предмета «иностранному языку».

В свете вышесказанного следует определить, какой должна быть иноязычная подготовка студентов бакалавриата лингвистического профиля, чтобы занятия по иностранному языку, с одной стороны, стало событием для ка-

ждого обучающегося, источником реальных эмоций, мыслей, смыслов, могло компенсировать бедность общения, формировать целостное восприятие мира и одновременно способствовать взаимосвязанному овладению обучающимися ключевыми компетенциями (ценностно-смысловыми, общекультурными, учебно-познавательными, информационными, коммуникативными, компетенциями личностного самосовершенствования).

Таким образом, рассмотренные положения приводят к выводу о необходимости обеспечить систему обучения иностранному языку в компетентностной парадигме, которая будет носить интегративный, междисциплинарный, ценностно-ориентационный характер, и будет направлена на развитие личности в коммуникативном, когнитивном, ценностно-ориентационном, рефлексивно-деятельностном аспектах, формирование социально ценных умений и качеств, присущих личности с высоким уровнем гуманитарной культуры.

1.4. Практическая реализация гуманитарного потенциала иноязычного образования в вузе в действующих учебных курсах по английскому языку

Рассмотрим практику преподавания иностранных языков в вузе в ракурсе интересующей нас проблемы.

В соответствии с компетентностной парадигмой государственного образовательного стандарта выпускник бакалавриата по направлениям подготовки 050100.62 – «Педагогическое образование» (иностраный язык, иностранный язык), и 45.03.02 «Лингвистика» характеризуется высоким уровнем профессионализма, социальной мобильностью, целеустремленностью, трудолюбием, ответственностью, высокой гражданской позицией, толерантностью. Он готов к продолжению образования и к включению в инновационную педагогическую деятельность на основе овладения общекультурными и профессиональными компетенциями.

Специалист в данной области – это гибкая личность, способная ориентироваться в сложных реалиях современного мира, самостоятельно принимать адекватные решения. Такой специалист владеет культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации. Он умеет правильно поставить цели в различных областях своей деятельности: лингвистического образования, межкультурного общения, межкультурной коммуникации, обучения и воспитания школьников средствами иностранного языка, умеет выбрать адекватные пути достижения поставленных целей, обладает стремлением к саморазвитию, к повышению своей квалификации и своего педагогического мастерства.

Бакалавр умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития своих достоинств и устранения недостатков. Важной профессиональной чертой такого специалиста является его способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; умение отстаивать свою точку зрения, объяснять сущность явлений, событий, процессов в своей стране и стране изучаемого языка, знание своих прав и обязанностей как гражданина страны. Выпускник демонстрирует готовность и стремление к развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии, обладает способностью обсуждать профессиональные проблемы, давать аргументированные ответы по всем вопросам лингвистики, педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков.

Государственный стандарт делает акцент на сложной интегративной (когнитивно-эмоциональной, коммуникативной, ценностно-мотивационной, рефлексивно-деятельностной), компетентностной природе результата высшего образования в области иностранных языков и нацеливает на последовательное и взаимосвязанное развитие профессиональной компетенции и личностное развитие студента лингвистического профиля на каждом этапе обучения и в рамках каждого изучаемого предмета.

Обратимся к дисциплинам, обеспечивающим формирование предметных умений, и спектра обязательных компетенций будущих бакалавров лин-

гвистов и будущих учителей иностранного языка, а именно: коммуникативной (базовой для данной предметной области), а также общекультурных, ценностно-смысловых, профессиональных, компетенций личностного самосовершенствования. Имеются в виду такие дисциплины как: иностранный язык, практический курс иностранного языка и практикум по культуре речевого общения (иностраннй язык).

С учетом требований ФГОС ВО 3 в целевом аспекте данные дисциплины в комплексе обеспечивают формирование языковой и речевой компетенций в говорении, чтении, аудировании и письме, формирование навыков межкультурной коммуникации в ее языковой, предметной и деятельностной формах, принимая во внимание стереотипы мышления и поведения в культурах изучаемых языков, а также развитие общекультурной и профессиональной (коммуникативной) компетенций, обуславливающих способность адекватно осуществлять межкультурную коммуникацию, основываясь на толерантном восприятии социальных и культурных различий, а также самостоятельно овладевать новыми знаниями, применять их в новых ситуациях, использовать основные методы, способы и средства получения, хранения и переработки информации, приобретать опыт творческой деятельности.

Анализ ФГОС ВО 3 по направлениям подготовки 45.03.02 – «Лингвистика» и 050100.62 – «Педагогическое образование» в отношении дисциплин «иностраннй язык», «практический курс первого иностранного языка», «практикум по культуре речевого общения» позволяет сделать вывод о том, что в рамках каждой из них предполагается решение задач общекультурного, профессионального и духовно-нравственного развития личности студентов.

В связи с вышесказанным в последнее время в научно-методической литературе активно обсуждаются вопросы, связанные с определением роли и места учебника в процессе обучения иностранному языку в вузе. Переход высшей школы на новые ФГОС ВО 3 ставит вновь на повестку дня вопрос о том, каким должен быть учебник иностранного языка, реализующий совре-

менный социальный заказ к педагогическому образованию, современные цели иноязычного образования в высшей школе.

Е.Б. Ястребова, О.А. Кравцова видят назначение вузовского учебника с одной стороны в том, чтобы максимально сблизить, обеспечить конгруэнтность целей образования и потребностей студента, а с другой – превратить учебник в средство управления процессом обучения, инструмент, с помощью которого функционирует система «дидактического пятиугольника» (цели/задачи – содержание – методы – способы организации познавательной деятельности – реальный результат обучения) и дидактическая цель превращается (или не превращается) в реальный результат образовательного процесса [Ястребова, Кравцова, 2011: 64].

В основе учебника ИЯ, как полагают выше упомянутые авторы, должны лежать следующие дидактические принципы:

- компетентностный подход;
- модульность и многоуровненность;
- междисциплинарность;
- опережение.

Компетентностный подход как принцип построения учебника ИЯ не просто отвечает требованиям нового ФГОС ВО 3, но и интегрирует то лучшее, что создала и вобрала в себя отечественная дидактика и методика ИЯ в предыдущие годы: воспитательный и развивающий подход в образовании и коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. С точки зрения теоретических основ учебника по иностранному языку важно, что содержание и процесс формирования профессиональной составляющей коммуникативной компетентности будущего педагога, инженера или специалиста-международника различаются, в то время как воспитание и развитие личности с высоким уровнем гуманитарной культуры («человека духовного» по терминологии Е.И. Пассова) одинаково актуальны для любой профессии.

Требование модульности в современных учебниках по иностранному языку отмечается многими исследователями (Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов и

др.). Модульность позволяет создать некую жесткую оболочку, которая структурирует содержание учебника, представленное дискретными единицами: модулями, и образует целостную систему. В сочетании с многоуровневостью данный принцип обеспечивает традиционно декларируемый, но редко реализуемый индивидуальный подход и позволяет более полно удовлетворить потребности иноязычной подготовки конкретных студентов.

Междисциплинарность (В.Н. Максимова, И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Е.Б. Ястребова, О.А. Кравцова) предполагает максимальное использование образовательных и воспитательных возможностей других дисциплин при обучении иностранному языку для формирования и развития компетенций будущего выпускника. На уровне учебника междисциплинарность может быть реализована через отбор содержания и приемов обучения. Тексты междисциплинарного характера, интегрирующие знания из различных предметных областей, и общие для разных дисциплин активные формы и приемы обучения: проектные задания, ситуационные, деловые игры, симуляции, case study и пр. способствуют формированию коммуникативной компетенции и развитию личности обучающегося.

Принцип опережения заключается в таком отборе тем, текстового и языкового материала и таком характере учебных заданий, которые обеспечивают общее интеллектуальное развитие студентов и стимулируют развитие профессионально значимых компетенций [Ястребова, Кравцова, 2011:66]. Одной из проблем любого учебника по иностранному языку является быстрое устаревание информации. Принцип опережения предполагает отбор такого содержания, которое не устареет с точки зрения информативности к моменту выхода учебника из печати.

Таким образом, современный учебник по иностранному языку в высшей школе должен обеспечить управление преподавателем совместной со студентом деятельности по изучению и приобщению к иноязычной культуре через формирование коммуникативной компетенции и одновременное развитие социально значимых личностных качеств и воспитание чувств.

Помимо этого, учебник по иностранному языку в высшей школе должен отвечать определенным лингводидактическим принципам. В качестве наиболее важных, исследователи выделяют следующие: аутентичность, современность, информативность, новизна, функциональность.

Требования аутентичности, современности, информативности (Е.Б. Ястребова, О.А. Кравцова) коррелируют с принципом новизны, разработанным Е.И. Пассовым. Данные принципы проявляются в отборе актуального языкового и тематического материала из современных источников. В лексико-грамматических контекстных упражнениях аутентичность и современность текстового материала дают студентам возможность составить представление о реальном функционировании единиц языка в речи.

Однако, в связи с аутентичностью возникает проблема иного рода. В новой ситуации, в условиях практически неограниченного доступа к информации, интеграции России в единое европейское образовательное пространство наблюдается тенденция использовать в учебном процессе по ИЯ в вузе исключительно аутентичные пособия, которые создаются методистами – носителями языка, ориентированы на европейскую шкалу компетенций и получили широкое распространение во всем мире. Тем не менее, опыт показывает, что преимущественное использование аутентичных пособий в учебном процессе по иностранному языку не дает желаемых результатов, отвечающих современным требованиям. Компетентностная парадигма иноязычного образования требует комплексного подхода, который предполагает органичное сочетание работы над общекультурными, ценностно-смысловыми, социальными компетенциями и освоением языкового материала, то есть коммуникативными компетенциями в единстве всех составляющих (лингвистической, социокультурной/межкультурной, стратегической, дискурсивной, социальной). При формировании лингвистической компетенции важно опираться на достижения российской методической школы, которая рассматривает принцип опоры на родной язык одним из базовых принципов обучения иностранному языку. Кроме того, преимущественное использование только аутентич-

ных учебных пособий в учебном процессе не позволяет в полной мере обеспечить эмоционально-оценочный опыт, ценностные ориентации и установки, приобретаемые обучающимися на основе сравнения родной и изучаемой культуры в условиях равноправных, диалогических отношений.

Принцип функциональности в широком смысле в рамках коммуникативного подхода предполагает гармоничное сочетание учебного, познавательного, воспитательного и развивающего аспектов иноязычного обучения в целях удовлетворения студентами осознаваемой ими потребности – развития профессионально значимых компетенций и всестороннего личностного развития.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что в современных условиях нужен учебник как организующий и структурирующий компонент учебного процесса по иностранному языку, как вектор, задающий основные дидактические и лингводидактические принципы и направления работы, позволяющий построить индивидуальную образовательную траекторию студентов и оценить динамику их продвижения. При этом учебник должен комплексно решать задачи развития коммуникативной, профессиональной компетенции и ключевых компетенций, обеспечивающих дальнейшее интеллектуальное и духовное развитие студента, развитие его мышления, способность к рефлексии, другие качества студента как социального субъекта.

Для того чтобы выяснить возможности практической реализации обозначенных выше задач, попытаемся проанализировать действующие учебно-методические комплексы по английскому языку, которые предлагаются для обучения в высшей школе.

В течении многих лет в практике вузовского обучения английскому языку используется учебно-методический комплекс Практический курс английского языка для 1-5 курсов под редакцией В.Д. Аракина, рекомендованный Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве учебника для высших учебных заведений. Данный учебно-методический

комплекс, созданный под редакцией выдающегося ученого-лингвиста В.Д. Аракина регулярно переиздается с учетом новых достижений в методике обучения иностранным языкам и необходимостью обновления языкового материала.

В 2011 году был опубликован и в настоящий момент также широко используется учебник А.В. Савватеевой, В.В. Поповой, И.В. Михеевой «Практический курс английского языка: Первый этап обучения (A Practical Course of English: pre-intermediate level)». Данные учебно-методические комплексы, разработанные авторитетными авторскими коллективами, и рекомендованные Министерством образования и науки и УМО по специальностям педагогического образования, являются наиболее часто используемыми в практике вузовского преподавания английского языка бакалаврам – будущим преподавателям иностранного языка. Данные учебные курсы реализуют принципы гуманизации, гуманитаризации, вариативности и профессиональной направленности высшего образования. Опираясь на мировой опыт и достижения зарубежных методик обучения английскому языку как иностранному, авторские коллективы продолжают отечественные традиции преподавания иностранного языка.

По общей концепции выше названные УМК отвечают требованиям ФГОС ВО 3 в плане подготовки выпускника, обладающего набором компетенций в различных сферах, креативно развивающуюся полиязыковую личность, подготовленную к жизни и деятельности в новом демократическом обществе в условиях постоянно меняющегося поликультурного глобализирующего мира. В качестве методологических подходов в упомянутых учебных курсах по английскому языку используются коммуникативно-когнитивный, личностно-ориентированный, деятельностный и социокультурный подходы. Тем не менее, методические стратегии реализации задач иноязычного образования должны учитывать новые требования современного этапа развития высшей школы.

Для определения того, насколько действующие УМК по английскому языку адекватны для реализации гуманитарно-развивающего потенциала обучения ИЯ в вузе были разработаны следующие критерии:

- Способствует ли отобранное для усвоения содержание общекультурному, когнитивному, эстетическому развитию студентов.
- Формируется ли в результате выполнения заданий культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации.
- Обеспечивает ли содержание учебного курса формирование и расширение шкалы гуманистических ценностей студента.
- Способствуют ли выполняемые задания актуализации эмоционально-ценностного опыта студента, развитию его ценностно-смысловых компетенций.
- Формируются ли в ходе выполнения заданий социально ценные качества личности: толерантность, эмпатия, социальная ответственность и пр.
- Направлены ли задания на выявление, сопоставление национальных ценностей соизучаемых лингвокультур и выявление объединяющих универсальных ценностей.
- Обеспечивают ли упражнения учебника формирование умений выступать в роли медиатора культур, способностей управлять социальными ситуациями и использовать адекватные социальные стратегии для достижения целей общения.
- Выступают ли выполняемые задания средством решения социально значимых, морально-нравственных проблем.
- Ориентированы ли задания на развитие умений рефлексии и саморефлексии и развитие социальной субъектности студентов, их компетенций личностного самосовершенствования.

Обратимся к учебнику «Практический курс английского языка» В.Д. Аракина и др. В основе данного учебника лежат положения сознательно-сопоставительного метода, предусматривающего в ходе обучения осознание обучающимися языковых явлений и способов их применения в речевой

деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого понимания как изучаемого, так и родного языков. Метод опирается на лингвистическую и психологическую концепции, базирующиеся на идеях Л.В. Щербы и теории деятельности.

Авторы отмечают, что данная учебная серия обеспечивает практический курс английского языка для пяти лет обучения. Основная цель учебника для I курса состоит в обучении устной речи на основе развития необходимых автоматизированных речевых навыков, развитии техники чтения и умения понимать английский текст, содержащий усвоенный ранее лексический и грамматический материал, а также развитии навыков письменной речи в пределах программы. Уроки основного курса для начального этапа обучения содержат по два текста, один из которых описательного характера, другой – диалогического. Перед текстами помещены грамматические упражнения, построенные на лексическом материале предыдущих уроков и имеющие целью первичное закрепление грамматических явлений, встречающихся в тексте. После текстов даются: лексический и фонетический комментарии и упражнения, способствующие развитию навыков устной речи. В большинстве уроков помимо поурочного словаря дается тематический список слов и словосочетаний (Topical Vocabulary) для использования в упражнениях по теме урока, а также разговорные фразы, употребительные в разговорной речи.

Анализ текстов и упражнений учебника для первого курса свидетельствует о том, что организация обучения английскому языку осуществляется в последовательности от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям. Упражнения преимущественно направлены на осознание обучающимися языковых фактов по мере их усвоения и способов применения в речевом общении. Выполнение языковых и речевых упражнений обеспечивает практическое овладение языком через осознание его структуры.

В тоже время, нельзя не заметить, что тексты и задания, предложенные для студентов первокурсников не дают достаточных возможностей для сравнения элементов культур, практически не ориентированы на расширение об-

щекультурных знаний студентов с целью формирования представлений о базовых, национально-культурных ценностях разных народов в процессе изучения тем и типичных ситуаций общения. В рамках темы «Еда», например, целесообразно познакомить студентов с социокультурными отличиями таких понятий как dinner, supper, tea в разных англоговорящих странах и традиционными блюдами для каждого из этих приемов пищи в России, США и других странах мира, познакомить, как менялись традиции питания в той или иной стране на протяжении истории, как процесс глобализации повлиял на культуру питания, какие ограничения в пище связаны с особенностями проживания и религиозными верованиями, блюда, связанные с религиозными или национальными праздниками и т.д. Мало представлены задания проблемного характера, стимулирующие проявление нравственной позиции студентов и направленные на формирование их эмоционально-ценностного опыта в процессе решения коммуникативных задач.

Учебник для второго курса рассчитан на дальнейшее развитие навыков устной и письменной речи в результате овладения речевыми образцами, содержащими новые лексические и грамматические явления, а также на более углубленное изучение отдельных аспектов языка. Одновременно с этим закрепляются уже известные речевые образцы, а также фонетический и грамматический материал. Кроме того, учебник знакомит студентов с оригинальными образцами английской и американской прозы и поэзии, а также рядом явлений, характерных для быта, традиций и образа жизни англичан.

В виду того, что авторы придают большое значение работе над оригинальными текстами, учебный материал построен в двух планах, дополняющих друг друга, что находит отражение в структуре уроков, каждый из которых состоит из двух частей. Первая часть урока содержит оригинальные тесты, и основной акцент в ней ставится на углубленную работу над речевыми образцами, на изучение, толкование, перевод и пересказ текста, а также на расширение словарного запаса студентов и на анализ изучаемых лексических единиц в целях развития навыков устной и письменной речи. Вторая часть

урока представляет собой дальнейшую разработку соответствующей темы и рассчитана на расширение запаса речевых образцов и лексических единиц.

Представляется целесообразным согласиться с авторами, что такое чередование материала и задач, которые ставятся при прохождении каждой части урока, имеет преимущество психологического и методического характера, так как позволяет внести разнообразие в подачу материала и использовать разные виды работы для его закрепления и активизации в речи.

Тексты, предлагаемые для изучения в первой части урока, отобраны из произведений английских и американских авторов XX века. Содержательно тексты связаны с темой второй части урока. Работа над оригинальным текстом на втором курсе, по замыслу авторов, кроме его фонетической проработки предполагает его краткий лексико-грамматический анализ, выявление в отдельных случаях подтекста, толкование имеющихся в нем реалий, перевод текста на русский язык, обсуждение его содержания, идейной направленности и некоторых особенностей языка и стиля автора.

Необходимо отметить, что в учебнике целенаправленно и последовательно представлена система работы над обогащением активного словарного запаса обучающихся. Так, за каждым текстом следуют лексические пояснения (Vocabulary Notes), рассчитанные не только на толкование некоторых слов из текста, но и на расширение лингвистической базы студентов. Изучение Vocabulary Notes может выполняться самостоятельно, с последующим контролем правильности понимания значений слов и их употребления в речи. В качестве рекомендуемых заданий авторы предлагают следующие: опрос, проверка составленных студентами примеров на употребление активной лексики, перевод предложений с русского языка на английский и т.д.

Вторую часть каждого урока авторы начинают с текста по теме, который дополняется диалогами, составленными авторами или заимствованными из аутентичных пособий и лингафонных курсов. Работа над текстами второй части не предполагает углубленной языковой проработки, она рассчитана на изучение их содержания и лексики и на практическую работу по использова-

нию этой лексики в устной речи. Все упражнения тренировочного характера ориентированы на развитие навыков контроля и самоконтроля студентов.

В учебнике для 2 курса начинается систематическая работа над развитием навыков и умений продуктивной письменной речи. В конце каждого урока дается краткий материал о правилах написания параграфа, изложения, эссе, сопровождаемый иллюстративными примерами и заданиями.

Работа над текстом приобретает более аналитический характер. Так как авторы считают необходимым уже на этом этапе учить студентов воспринимать текст в единстве его формы и содержания, в учебнике предлагаются задания на интерпретацию текста, направленные на развитие у обучающихся умений проникнуть в художественную ткань текста, понимать контекст и подтекст произведения.

В качестве положительного момента необходимо отметить, что авторы учебника для 2 курса стремятся усилить направленность курса на устную речь. С этой целью они предлагают речевые упражнения и особое внимание уделяется такой активной форме обучения как ролевая игра. Тем не менее, задания часто носят репродуктивный характер, в учебном курсе практически не представлены проектные задания, задания формата “case study”, стимулирующие самостоятельную работу студентов по языку в междисциплинарном аспекте и формирование информационных компетенций и когнитивной самостоятельности студентов в учебно-познавательной деятельности по языку.

На третьем курсе завершается работа по овладению основами устной и письменной речи. Учебные материалы для третьего курса отличаются большим жанровым разнообразием, и наряду с оригинальными художественными текстами используются общественно-политические тексты. Работа над лексикой и грамматикой приобретает более углубленный характер. При обучении разговорной речи преимущественное внимание уделяется условно-неподготовленной и неподготовленной речи. Наряду с передачей содержания прочитанного, участием в проблемной беседе и дискуссии от студента требу-

ется умение аннотировать текст, давать необходимый комментарий, обобщать сведения из разных источников.

Основной курс состоит из восьми уроков, каждый из которых содержит:

– речевые образцы и упражнения на их автоматизацию, текст, представляющий собой отрывок из оригинального художественного произведения английского или американского автора, краткие сведения об авторе, комментарий с пояснением реалий и трудных для понимания языковых явлений, словарь активной лексики, список словосочетаний, подлежащих активизации и упражнения, обеспечивающие закрепление вводимого материала.

Несомненным достоинством учебника для 3 курса является то, что при отборе текстов для чтения и развития навыков устной речи авторы стремились, с одной стороны, дать высокохудожественные образцы литературы, в которых прослеживаются функционально-стилевые особенности английского языка, а с другой стороны, максимально приблизить их к тематике 3 курса, чтобы стимулировать общение студентов по программным темам, например: «Актуальные проблемы окружающей среды», «Школьное образование в Англии и в России», «Воспитание в семье и школе», «Кино», «Живопись» и др.

Нельзя не согласиться с целесообразностью требования о том, что упражнения по обучению чтению на материале основного текста урока составлены с учетом принципа нарастания трудностей и призваны развивать у будущего учителя иностранного языка высокую культуру чтения, формировать способность воспринимать художественное произведение во всем его многообразном идейном и эмоциональном богатстве.

Параллельно с работой над содержанием текста изучается активный словарь, куда входит общеупотребительная лексика, отличающаяся высокой степенью сочетаемости и большими словообразовательными возможностями, а также стилистически маркированная лексика. Значительное место отводит-

ся наблюдению над семантической структурой слова, развитием переносным значений, сужением и расширением значения слова.

Система упражнений по обучению диалогической и монологической речи представлена в учебнике следующим образом: усвоение речевых образцов, усвоение материала основного текста урока, усвоение активного словаря и работа над тематикой последнего раздела, который пополнился такими активными формами речевой деятельности, как ролевая игра, диспут, дискуссия. Упражнения, направленные на развитие умений устной речи включают: тематический словарь для бесед и дискуссий по теме; текст информативно-тематического характера и упражнения на свертывание и развертывание информации; упражнения коммуникативного характера и клише, сгруппированные по функционально-семантическому признаку; упражнения дискуссионного характера; упражнения для коллективного обсуждения, подразумевающие использование речевые клише и тематической лексики. Раздел заканчивается перечнем тем для творческого высказывания и ситуацией для ролевой игры.

Таким образом, анализ «Практического курса английского языка» для 2 и 3 курсов показывает, что существует определенный «перекос» в сторону формальных, операциональных аспектов формируемой речевой деятельности, в пользу репродуктивных, жестко управляемых видов работы в ущерб творческим, направленным на формирование продуктивных умений устной и письменной речи. Кроме того, информативность учебного материала не всегда удовлетворяет потребности обучающихся. Тематические аутентичные тексты данного учебного курса были впервые опубликованы почти полвека назад. За это время изменились реалии жизни, изменился сам язык. Такие темы как “Painting” и “Cinema”, которые не только призваны развить грамматические навыки и расширить тематический словарь, но и эрудицию, общекультурную информированность обучающихся в области различных жанров в живописи и кино, общемировом культурном наследии в данных областях, духовных ценностях которые они несут людям, представлены художествен-

ными текстами, относящимися к первой половине XX века, либо текстами информационно-тематического характера, содержание которых не вполне отражает современные представления о данных видах искусства. Представленные тексты знакомят с творчеством ограниченного ряда представителей искусства Великобритании, не обеспечивая возможность диалога культур между историческими, культурными эпохами, между разными философскими и эстетическими системами и т.п. в междисциплинарном аспекте, выявление и рефлексивное осмысление объединяющих универсальных ценностей.

Часть заданий по темам “Feelings and Emotions” и “Talking about People” типа “ You are to sum up the characters described. You may be of a similar or different opinion of the human types presented below. Consider the strong and the weak traits of characters”... направлены на формирование самосознания и развитие самоанализа, самооценки и рефлексии обучающихся. Однако, большой духовно-нравственный потенциал данных тем, на наш взгляд, не реализуется в должной мере, т.к. отсутствуют проблемные коммуникативные задания, направленные на актуализацию ценностного опыта и решение морально-нравственных проблем, мотивирующих студентов обозначить свою нравственную позицию, расширяющих их ценностную шкалу, формирующих толерантное отношение к другому человеку, другой культуре.

Анализ «Практического курса английского языка» для 4 и 5 курсов показывает, что общими целями являются:

- дальнейшее развитие творческих умений и навыков устной и письменной речи, а также умения углубленно читать, точно и всесторонне понимая оригинальный английский текст любой трудности;
- развитие навыков реферирования и перевода с английского языка на русский;
- дальнейшая тренировка и коррекция навыков произношения;
- совершенствование профессиональных знаний и умений будущего учителя, в том числе навыков педагогического общения;
- развитие коммуникативных и дискуссионных навыков и умений.

Практический курс английского языка для 4 курса выгодно отличается от предыдущих курсов тем, что имеет электронное приложение в виде диска, предназначенное для самостоятельной работы студентов. Новое издание также отличается от предыдущих тем, что в него внесены некоторые изменения, вызванные включением упражнений, созданных на основе современных методик, а также заменой и добавлением новых материалов во вторую часть учебника и Приложение.

Система упражнений по дальнейшему развитию навыков диалогических и монологической речи строится на базе современных публицистических текстов, которые служат студенту опорой в построении творческого высказывания.

В системе упражнений по обучению речевому общению авторы выделяют следующие:

- упражнения на свертывание и развертывание информации к тексту информативно-тематического характера;
- упражнения коммуникативного характера и клише, сгруппированные по функционально-семантическому признаку;
- упражнения дискуссионного характера на основе научно-популярных и публицистических текстов;
- упражнения для коллективного обсуждения, в которых студенты должны использовать речевые клише и тематическую лексику.

Заслуживает интереса перечень тем для творческих презентаций, данный в конце раздела. К другим положительным моментам следует отнести возросшее количество упражнений творческого характера, дополнительные тексты и ситуации для ролевых игр.

Практический курс английского языка для 5 курса состоит из 7 уроков, каждый из которых делится на 2 части. Последнее издание учебника для 5 курса в разделе “Conversation and Discussion” включает задания на аргументированное монологическое высказывание, диалоги с обсуждением и отстаи-

ванием противоположных точек зрения, дискуссии по проблемным вопросам и по принципу «за – против», круглые столы, ролевые игры.

Вторая часть каждого урока имеет коммуникативную направленность с определенной целевой установкой: реакция на чужое мнение, расспросы, убеждение собеседника, выражение согласия-несогласия, одобрения – неодобрения и т.п. Третий раздел строится вокруг текста, содержащего спорные положения. Задания направлены на стимулирование дискуссии. В четвертом разделе предлагаются материалы и тематика для обобщающих дискуссий и круглых столов по данной теме.

Весьма интересным представляется раздел “Insight into Profession”, предлагающий материал для бесед на различные профессиональные темы с методическим, педагогическим и лингвистическим уклоном. Вопросы для обсуждения носят проблемный характер и могут быть использованы преподавателем для организации дискуссий самого различного характера (пресс-конференции, научно-методические конференции по обмену опытом и т.д.).

В разделе “Environmental Protection” представлены ролевые игры, включающие студентов в различные типы взаимодействия: парные, групповые, коллективные, направленные на развитие умений совместного решения глобальных проблем человечества, сотрудничества и взаимодействия. Учебные задания отобраны таким образом, чтобы обучающиеся имели возможность осознать свою причастность к происходящим в мире событиям. Таким образом, учебник для студентов 4-5 курсов ориентированный на развитие у обучающихся коммуникативной культуры, эмоционально-ценностного отношения к миру имеет определенный гуманитарно развивающий потенциал.

Вместе с тем, необходимо отметить, что, несмотря на определенную модернизацию учебного материала, отмеченная выше тенденция использовать в основном тексты, относящиеся к первой половине XX века характерна и для учебников для 4 и 5 курсов. Практически остается незадействованным широкий междисциплинарный, информационно-развивающий потенциал темы “ Environmental Protection”, в виду отсутствия заданий, предполагающих

использование информационно-коммуникационных технологий. Тема “Man and Music” недостаточно информативна, в частности, не нашли должного освещения современные жанры музыки. В темах “Books and Readers”, “Customs and Holidays”, “Media World”, “Painting” отсутствуют проектные задания, обеспечивающие междисциплинарную интеграцию иностранного языка с музыкой, живописью, историей и литературой, которые мотивируют студентов на поиск дополнительной информации и создание творческого речевого продукта. Тема “Courts and Trials”, на наш взгляд, могла бы быть представлена не только информацией о судебной системе США, но также и о британской судебной системе для формирования более полных представлений студентов об изучаемых лингвосоциумах. Задания типа: Work in a small group. Give the interpretations for the following proverbs and sayings. Discuss your answers. – You can get away with murder if you use a golden knife – нацеливают студентов на осмысление ценностей изучаемой лингвокультуры. Вместе с тем, они могли бы быть дополнены заданиями культурно-сопоставительного характера (напр.: Explain what the English proverbs mean. What do the Russian people say in similar situations? Compare the images used in two cultures. What do they have in common? How do they differ?), мотивирующими студентов на сравнение и рефлексивную оценку ценностей родной и изучаемой культуры.

В целом в данных учебниках усилена коммуникативная направленность обучения английскому языку. Однако представляется недостаточным количество заданий на развитие готовности учитывать социальные характеристики адресата, на развитие умения строить речевое/неречевое поведение с учетом социокультурной специфики изучаемой лингвокультуры, на развитие способности будущих специалистов по иностранному языку опознавать и сравнивать культурные ценности, умений сравнивать английские/американские и русские культурные и языковые картины мира.

В заданиях по теме “What Makes a Good Teacher” преобладают ситуации, направленные на воспроизведение российской социокультурной специ-

фики взаимоотношений в парах «учитель и ученик», «учитель – родитель», «учитель – директор» и пр., что вполне правомерно, но недостаточно с точки зрения формирования социокультурной составляющей коммуникативной компетенции. Отсутствуют примеры, иллюстрирующие специфику коммуникативного поведения английского/американского учителя, ученика, директора школы и пр.; базовые ценности британской/американской систем образования; их отличие от российской, которые могли бы способствовать формированию более объемной целостной языковой и культурной картины мира у обучающихся. Недостаточно интерактивных заданий современного междисциплинарного формата, направленных на сопоставление фактов об особенностях мышления, речевого/неречевого поведения, образа жизни носителей языка, на выявление и осмысление специфических различных ценностей и нахождение объединяющих универсальных ценностей в соизучаемых культурах. Мало задействованы возможности информационно-коммуникационных технологий в обучении ИЯ.

Учебник А.В. Савватеевой, В.В. Поповой «Практический курс английского языка: Первый этап обучения» предназначен для начального этапа обучения на факультетах иностранных языков педагогических университетов и институтов. Учебник по собственному признанию авторов написан в русле методических принципов обучения иностранным языкам, разработанных авторским коллективом под руководством В.Д. Аракина. Учебник включает 8 уроков, каждый из которых посвящен одной из тем сферы бытового общения: «Люди вокруг вас», «Дом и домашний очаг», «Еда дома и не дома», «Пойдемте за покупками» и пр. Каждый урок состоит из следующих элементов:

- грамматические упражнения;
- вокабуляр по теме и упражнения, направленные на его усвоение;
- базовый текст и набор упражнений, способствующих его усвоению;
- речевая практика, направленная на развитие навыков устной речи.

Тренировочные упражнения учебника направлены на активизацию языкового материала. Раздел, посвященный речевой практике, содержат диалоги по изучаемой теме и упражнения подготовительного и речевого характера, которые помогают организовать дискуссии по изучаемым темам. Учебный материал отвечает требованиям аутентичности, он озвучен носителями языка. Анализируемый УМК по английскому языку имеет ярко выраженную речевую направленность. Он сохраняет акцент на скрупулезной отработке языковых явлений, прочном запоминании текста как основы последующего говорения, и предоставляет студенту больше возможностей в плане личностного развития и подготовки к межкультурному общению. Участвуя в дискуссии по поводу поставленных проблем студенты формируют умения взаимодействия с другими людьми, эмпатию, развиваются как социальные субъекты. Тем не менее, в анализируемом УМК отсутствуют проблемные задания, стимулирующие выявление ценностей иноязычной культуры и формы их проявления в общественных институтах, моделях поведения и речи носителей языка, сравнение их с ценностями и проявлением последних в родной культуре, обращение к универсальным ценностям и их обсуждение на широкой междисциплинарной основе.

Завершая обзор наиболее широко распространенных курсов английского языка для педагогических специальностей в высшей школе, можно сделать следующие выводы:

- учебные курсы по английскому языку написаны в соответствии с современной образовательной парадигмой;
- методологически УМК опираются на коммуникативно-когнитивный, социокультурный, компетентностный подходы;
- сохраняют достижения отечественной методики, выражающиеся в:
 - 1) тщательной отработке произносительных навыков и техники чтения на первом этапе обучения с продолжением работы над фонетикой на последующих этапах; 2) системной подаче грамматического и лексического материала «от формы к значению» и «от значения к форме» и тщательной его от-

работке с помощью тренировочных, предречевых и речевых упражнений; 3) дифференцированной работе над активным и пассивным языковым материалом;

– обеспечивают образование и развитие средствами иностранного языка.

Вместе с тем, реализация гуманитарного, личностно развивающего потенциала данных учебников представляется явно недостаточной. Учебный материал недостаточно отвечает требованию междисциплинарности и ценностной направленности, мало отражает реалии и общие проблемы современного глобального общества, и не в полной мере учитывает интересы и запросы современных студентов, изучающих английский язык.

Современные технологии зачастую декларируются, но практически не реализуются в плане использования ИКТ, мультимедийных средств, Интернета, проектных заданий, “case studies”, симуляций и т.д.

В свете компетентностного подхода задания данных учебных комплексов недостаточно эффективно обеспечивают формирование ключевых компетенций, а именно ценностно-смысловых и компетенций личностного самосовершенствования. Не в полной мере решаются задачи актуализации эмоционально-ценностного опыта обучающихся, формирования целостного, гуманистического мировоззрения и нравственного самосознания обучающихся, развитие их способностей управлять социальными ситуациями и использовать адекватные социальные стратегии для достижения целей общения, а также развития умений рефлексии и саморефлексии.

Таким образом, проведенный анализ действующих УМК по английскому языку в высшей школе свидетельствует о том, что гуманитарный потенциал иноязычного образования в вузе в полной мере не реализован.

Выводы по первой главе

В первой главе представлен теоретико-методологический анализ наиболее дискуссионных сторон исследуемого объекта, в частности, определение сущности гуманитарной культуры личности, её месте и роли в процессе социализации личности. Положение о том, что личность в процессе социализации является активным субъектом собственного социального развития, и не только осваивает социальный опыт, но и активно его воспроизводит, приобретает особое методологическое значение, т.к. предполагает возможность педагогического управления процессом социализации в процессе высшего образования с целью формирования социально ценных качеств и характеристик личности. В процессе деятельности, общения, познания человек не просто присваивает социальный опыт, а активно его преобразует в собственные ценности, установки и ориентации, продвигаясь в собственном социальном развитии, которое проявляется в многогранности личностных приращений. Нравственные оценки и критерии являются важнейшими при определении уровня и характера социального развития личности. Таким образом, духовное, ценностно-смысловое освоение социального бытия приобретает чрезвычайную значимость для полноценного социального становления личности в современном глобализирующемся поликультурном пространстве.

В связи с вышесказанным, нам представилось правомерным рассмотреть гуманитарную культуру как неотъемлемую характеристику социально зрелой личности, акцентируя приращения в ценностно-смысловой, когнитивной, коммуникативной, нравственно-эстетической, рефлексивной сферах личности в процессе её социального развития

Анализ научно-теоретической литературы привел нас к выводу о том, что гуманитарная культура выполняет социализирующую функцию и, выступая как основной элемент приобщения человека к условиям и нормам существования в обществе и является важнейшей составляющей процесса гармоничного социального развития личности. Структура гуманитарной культуры включает следующие компоненты: когнитивный (стремление к познанию

и самопознанию), аксиологический (гуманистические ценностные ориентации), коммуникативный (способность к общению на основе общечеловеческих ценностей), рефлексивно-деятельностный (готовность личности к активной деятельности по освоению и воспроизводству социального опыта, саморефлексия), и художественно-эстетический (способность понимать, любить и оценивать явления искусства). При этом аксиологический компонент является ведущим, стержневым, опосредующим все остальные характеристики гуманитарной культуры личности

Освоение духовного наследия, трансляция культурных норм, гуманистических ценностей происходит через язык, являющийся важнейшим инструментом социализации личности. Учебный предмет «иностранный язык», обладая коммуникативно-прагматической, познавательной, личностно-формирующей функциями, может обеспечить особые возможности для развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в процессе иноязычной подготовки в высшей школе. Значимость проблемы для методики преподавания иностранных языков определяется необходимостью совершенствования содержания, форм, средств, технологий обучения и воспитания, выявляющих гуманитарный потенциал иноязычного образования, создания оптимальных условий для всестороннего, гармоничного развития личности, неотъемлемой частью которого выступает её гуманитарная культура.

Рассмотрев компетентностную парадигму иноязычного образования в качестве наиболее значимых компетенций для выпускника-бакалавра мы определили следующие: ценностно-смысловые, общекультурные, коммуникативные, профессиональные, информационные, компетенции личностного самосовершенствования. Данные компетенции содержательно соотносятся с компонентами гуманитарной культуры, обеспечивающей ценностно-смысловое освоение бытия и социализацию личности. Следовательно, гуманитарная культура должна стать устойчивым личностным образованием студента, как результата иноязычного образования в вузе, проявляясь в дея-

тельности, в первую очередь речевой, на занятии по иностранному языку в вузе и вне его, в любой жизненной ситуации

Возникает необходимость обеспечить систему иноязычной подготовки студента, которая будет носить интегративный, междисциплинарный, социально развивающий характер, и будет направлена на формирование его личности в коммуникативном, когнитивном, ценностно-ориентационном, рефлексивно-деятельностном аспектах, и развитие социально ценных умений и качеств, обеспечивающих не только эффективное владение иностранным языком, но и формирование социально ценных умений и качеств, присущих личности с высоким уровнем гуманитарной культуры.

При общей направленности на решение задач формирования коммуникативной компетенции обучающихся, которая достаточно успешно реализуется в действующих в высшей школе УМК по английскому языку, задача развития гуманитарной культуры студентов средствами иностранного языка не обозначена в качестве ведущей, и гуманитарный потенциал иноязычного образования в вузе в полной мере не реализован.

Глава 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной главе анализируются возможности системы иноязычного образования в реализации гуманитарного потенциала обучения иностранным языкам, обосновывается научная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования : формулируются её закономерности и принципы, уточняются компоненты, цели и содержание обучения, определяются технологические и организационно-методические параметры, выявляются педагогические условия. На основе разработанных параметров проектируется и анализируется модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

2.1. Возможности системы иноязычного образования в реализации гуманитарного потенциала обучения иностранным языкам

Поскольку в рамках нашего исследования процесс развития гуманитарной культуры личности разворачивается в ходе иноязычного образования в вузе, обратимся к самому понятию «иноязычное образование», исследуем его как системный феномен и рассмотрим его возможности в контексте исследуемой нами проблемы.

В современных педагогических исследованиях активно разрабатываются различные проблемы образования: системные основания философии образования (Б.С. Гершунский), теория содержания образования (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский и др.), теория оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.К. Бабанский), теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), теория профессионального образования (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Л.М. и др.), компе-

тентностные аспекты образования (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.).

Весьма полный перечень определений понятия образования мы находим в трудах И.А. Зимней [Зимняя, 2003, 2006]:

- образование как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности (А.Г. Асмолов);
- образование как процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека (Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский);
- образование как механизм овладения культурой (П.Г. Щербицкий);
- образование как создание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры (А.А. Вербицкий)
- образование как ценность, как система, как процесс, как результат (Б.С. Гершунский).

Присоединяясь к точке зрения о том, что образование есть процесс и результат педагогически организованной социализации человека, считаем необходимым дополнить это представление такими компонентами как ценность и система. Только гармония всех четырех составляющих образования создает необходимые предпосылки для всестороннего развития обучающихся, формирования у них целостного мировоззрения, гуманистических ценностей, социально-ответственного поведения, готовности к жизни и труду в современном поликультурном пространстве.

Основные положения системного подхода в применении к образованию отображены в работах Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.В. Усовой, В.В. Серикова, Т.И. Шамовой и др.

В педагогических исследованиях ключевым понятием является педагогическая система. Б.С. Гершунский представляет педагогическую систему как совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, мето-

дов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном (для разных подсистем образования) виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях [Гершунский, 1998:54-55].

Это, на наш взгляд, наиболее полное определение понятия педагогической системы, которого мы придерживаемся в нашем исследовании. Педагогическая система рассматривается нами как наиболее широкое родовое понятие, охватывающее все явления, процессы, объекты, системы, виды деятельности, имеющие отношение к формированию и развитию личности обучающихся.

В контексте нашего исследования уместно определить, что представляет собой иноязычное образование как ценность, система, процесс и результат на современном этапе. Сам термин «иноязычное образование» мы встречаем у Е.И. Пассова, который в своей культурологической концепции языкового образования обосновывает необходимость переориентации образования со знаниецентрического на культуросообразное. Система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать духовным [Пассов, 2003:35-36].

Методологическое положение о соизучении языка и культуры разделяется подавляющим большинством исследователей и в настоящее время носит аксиоматический характер (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Д. Гальскова В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, Г.В. Елизарова, П.В. Сысоев и др.).

Термин поликультурное языковое образование (по П.В. Сысоеву) как обучение культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков отражает вышеуказанную содержательную культурологическую доминанту [2003, с. 4].

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез используют термин «языковое образование» с пояснением, что имеется в виду образование в области современных неродных языков [Гальскова, Гез, 2005].

Для размежевания областей овладения родным и неродным языками, нам представляется оптимальным использовать термин «иностранное образование» в значении образование в области иностранных языков.

Учитывая подходы Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, мы определяем *иностранное образование как совместную социально значимую социокультурную деятельность обучающегося и преподавателя по передаче и усвоению иностранной культуры, в результате выполнения которой происходит формирование у обучающегося определенной суммы лингвокультурных знаний, умений и навыков как средства иностранного межкультурного общения, накопление, интеграция и воспроизводство социокультурного опыта и развитие новых личностных образований, обеспечивающих самореализацию личности в социальном поликультурном пространстве.*

Образование как макросистема включает в себя совокупность различных подсистем, которые в процессе функционирования взаимодействуют друг с другом и со средой. И.Л. Бим рассматривает понятие «система обучения» на трех уровнях. На уровне макроподхода систему образует взаимодействие методики как науки со всей её объектно-предметной областью. Следующий уровень рассмотрения – это система обучения конкретному языку. На этом уровне осуществляется рассмотрение концептуальной системы обучения тому или иному иностранному языку, реализация данной концепции в учебно-методическом комплексе. При этом акцент делается на тесной взаимосвязи всех элементов системы. Третий уровень рассмотрения понятия «система» – это реальный учебно-воспитательный процесс с входящими в него подсистемами: учитель, учащиеся, материальные средства обучения [Бим, 1988].

Таким образом, понятие «система» имеет многоуровневую интерпретацию у большинства исследователей, и только системное рассмотрение всех элементов в сочетании с методом моделирования позволит точно выявить компоненты образовательной системы и вскрыть их внутренние связи и отношения. Сравнивая различные подходы к выделению компонентов образо-

вательной системы (Б.С. Гершунский, В.А. Сластенин, И.Л. Бим, А.Н. Щукин и др.), выделим наиболее общие компоненты, которые отмечаются всеми исследователями: это цель, подход, содержание, принципы, процесс, методы, формы, результат. Рассмотрим компоненты образовательной системы.

Понятие цель определяется как модель «потребностного будущего», «запускной» механизм деятельности (И.Л. Бим), заранее планируемый результат деятельности. С одной стороны, цель обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой – она сама детерминирует всю систему языкового образования, определяя её содержание, организацию и результаты [Гальскова, Гез, 2005:96]. Традиционный подход к определению цели обучения иностранному языку выделяет общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели.

Образовательная цель предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка и об окружающем мире в целом. В ходе её реализации, в результате сопоставления систем двух языков и существующих в них способов выражения мысли, улучшается практическое владение не только иностранным языком, но и владение родным языком.

Воспитательная цель обучения связывается с формированием личностных качеств обучающихся, позволяющих осуществлять общение на межкультурном уровне, а также с отношением обучающихся к изучаемому языку и культуре его носителей. Реализация данной цели обеспечивает формирование у обучающихся оценочно-эмоционального отношения к миру, уважительного отношения к изучаемой культуре, осознанного отношения к нравственным поступкам, открытости, готовности к межкультурному общению.

Развивающая цель обучения проявляется в развитии языковых способностей учащихся, культуры речевого поведения, общеучебных умений, языковых и речевых способностей к овладению языком (способность к догадке, к различению, к имитации и др.), психических функций, связанных с речевой деятельностью (видов восприятия, памяти, устойчивого произвольного вни-

мания, словесно-логического мышления и др.), эмоционально-волевой сферы (активности личности, трудолюбия, любознательности и пр.) [Щукин, 2004].

Кроме того, выделяют стратегическую цель обучения иностранному языку, которая увязывает обучение иностранным языкам как средству межкультурного общения с интенсивным использованием его как инструмента познания, развития и овладения языком и культурой, в результате чего формируется языковая личность.

Понятие языковой личности было введено Ю.Н. Карауловым и затем разработано в трудах И.И. Халеевой, Л.П. Крысина, В.П. Фурмановой (в её терминологии – это культурно-языковая личность) и других исследователей. Н.Д. Гальскова определяет языковую личность как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [Гальскова, Гез, 2005]. В контексте обучения иностранному языку речь идет о формировании черт вторичной языковой личности, в структуре которой выделяют следующие уровни: 1) вербально-семантический (знание системы языка и умение ею пользоваться); 2) когнитивный (знание понятий, идей, представлений, складывающихся в картину мира); 3) прагматический (возможности реализовать свои цели, мотивы, интересы, оценки в процессе речевой деятельности).

Традиционно выделяемые общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели получили на современном этапе значительное уточнение и конкретизацию в связи с компетентностным подходом к обучению иностранным языкам. Как отмечает И.А. Зимняя, «... происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся» [Зимняя, 2004:7].

Понятие «компетенция» давно входит в понятийный аппарат теории и методики обучения. Введенное в 60-х годах прошлого столетия Н. Хомским, оно органично вошло в обозначение интегративной цели обучения иностран-

ным языкам, определяемой как иноязычная коммуникативная компетенция. Компетентностный подход нацелен на достижение нового, целостного образовательного результата, способствуя одновременно усвоению содержания образования (общего и профессионального) и развитию личности, овладевающей значимым для неё содержанием образования (компетентностный подход подробно рассмотрен в 1.3.).

В парадигме личностно ориентированного подхода (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.) в качестве современной цели обучения иностранным языкам рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка в заданных стандартом пределах [Бим, 2002]. Как указывает И.Л. Бим, личностно-ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурную составляющую иноязычной коммуникативной компетенции, что подчеркивает культуроведческую направленность обучения иностранному языку и включение обучающихся в диалог культур.

Разделяя в главных положениях подход к определению ведущих целей обучения иностранному языку, считаем необходимым ввести некоторые коррективы. На наш взгляд в представленных формулировках недостаточно четко разведены задачи воспитательного и развивающего аспектов цели обучения. В развивающем аспекте превалируют либо задачи психического развития личности (память, внимание, мышление и т.д.), либо речевой компонент (способность к догадке, к различению, к имитации), выпуская из поля зрения позитивное личностное развитие. Под позитивным личностным развитием мы имеем в виду не просто развитие от простого к сложному с целью приспособления человека к жизни, к обществу. Человек может быть вполне адаптирован к жизнедеятельности в социуме (образован, целеустремлен, инициативен), при этом оставаться безнравственным, циничным, интолерантным, руководствоваться потребительскими ценностями и т.д. Необходимо отметить, что в составе социально-профессиональной компетентности

специалиста личностные изменения включают в своем большинстве параметры, характеризующие выпускника как субъекта деятельности в ущерб духовным, нравственным качествам, ценностным ориентациям. В воспитательной цели не нашли должного отражения такие актуальные на современный момент задачи личностного развития как формирование нравственного самосознания, саморегуляции на основе общечеловеческих ценностей, стремления к самосовершенствованию, самореализации, обеспечивающие вхождение человека в социальный мир. Таким образом, задачи, решаемые в рамках развивающей и воспитательной цели обучения иностранному языку, на наш взгляд, нуждаются в уточнении и корректировке.

Рассмотрим понятие «подход». Подход выступает в качестве общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможность овладения им в процессе обучения [Щукин, 2004]. И.Л. Бим рассматривает подход как самую общую методологическую основу исследования в конкретной области знаний [Бим, 1988]. В исследованиях И.А. Зимней понятие «подход к обучению» может интерпретироваться в двух значениях: 1) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; 2) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя и ученика. Подход как категория, шире понятия «стратегия обучения» – он включает её в себя, определяя методы, формы, приемы обучения [Зимняя, 2001:75]. Все приведенные определения указывают на наличие в понятии «подход» некой ключевой идеи или комплекса положений, выполняющих роль системных требований (принципов), которым необходимо следовать в педагогическом исследовании (педагогическом процессе) для достижения поставленной цели.

В методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению. Однако, принято выделять 5 основных

групп в соответствии с направленностью обучения на деятельностный характер обучения (деятельностный), на коммуникацию как основу обучения (коммуникативный), субъектность обучения (лично ориентированный), компетенции как цель и результат обучения (компетентностный), социокультурную направленность обучения (социокультурный) [Ариян, 2009:74].

Сущность деятельностного подхода в образовании и развитии личности может быть выражена следующей формулой: развитие личности осуществляется в деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин.). Деятельность есть источник формирования личности и главный фактор ее развития. Главными структурными компонентами деятельности являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат. Эффективность развития личности определяется активным характером деятельности, основными признаками которой называют сознательность, самостоятельность, креативность. В русле деятельностного подхода в методике преподавания иностранных языков разработаны лично-деятельностный подход (И.А. Зимняя), лично ориентированный подход (И.Л. Бим), которые получили практическую реализацию в рамках коммуникативного и некоторых интенсивных методов.

Лично-деятельностный подход выделяет в качестве объекта обучения и одновременно средства обучения речевую деятельность, в основе которой лежит коммуникативно-познавательная потребность студента, входящая в общую систему его мотивации. При этом, « ... все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей» [Зимняя, 1989:36]. Цель должна определяться с позиции обучаемого как практическая, т.е. в плане приобретения им знаний и умений, и как образовательная и воспитательная с точки зрения прогрессивных изменений в структуре личности.

Развитие определяется не только внешними, но и внутренними предпосылками, следовательно, при любой системе обучения должны существовать индивидуальные варианты развития. Реализация данных задач возможна в рамках *личностно-ориентированного подхода* к решению проблем образования и развития личности. Основу личностно-ориентированного подхода составляют идеи гуманистической педагогики. Переход к гуманистической парадигме в образовании обусловлен переориентацией на «человеческий фактор».

Личностно-ориентированный подход базируется на гуманистической идее о ценности личности, представлениях об идеальном результате образования: свободной, развитой, образованной личности. В рамках личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, разработанного И.Л. Бим, учащийся поставлен в центр учебного процесса и становится активным, равноправным субъектом деятельности учения. Интегративной целью обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция, в которой особое значение приобретает социокультурная составляющая. Содержание обучения предусматривает материалы, апеллирующие к личному опыту, чувствам и эмоциям, ценностям учащихся. Организация учебного процесса в максимальной степени учитывает мотивы, потребности, интересы и индивидуальные особенности обучающихся, что позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому участнику образовательного процесса, а также побудить учащихся к большей самостоятельности и активности.

Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам, разработанный М.А. Ариян, раскрывает новые пути и возможности реализации личностно развивающего потенциала иноязычного образования. Сущность социально развивающего подхода к обучению ИЯ может быть выражена следующими положениями:

1. Являясь активным и полноправным субъектом, обучаемый взаимодействует с различными речевыми партнерами в условиях родной и неродной культур, накапливает социальный опыт и приобретает качества, необхо-

димые для социально адекватного взаимодействия в целях решения личностно и социально значимых задач.

2. Социальное развитие личности средствами иностранного языка понимается как процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности по мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта в рамках родной и неродной культур, обеспечивающий возможность эффективной деятельности в социальной сфере [Ариян, 2009:19].

Таким образом, социально развивающий подход способствует использованию процесса обучения иностранному языку как важного фактора социализации обучающихся, совершенствованию условий для социального развития обучающихся в ходе овладения ими речевой деятельностью на ИЯ.

Коммуникативный подход получил теоретическое обоснование в трудах Е.И. Пассова, В.Л. Скалкина, В.П. Кузовлева, Р.П. Мильруда, И.Р. Максимовой. Главная черта данного подхода проявляется в попытке максимально уподобить процесс обучения языку процессу реальной коммуникации. Практической целью обучения становится овладение языком как средством общения, что предполагает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, то есть внутренней готовности и способности к речевому общению. В основе коммуникативного подхода лежат следующие принципы: речевая направленность обучения; учет индивидуально-психологических особенностей учащегося; речемыслительная активность; функциональный подход к отбору и представлению учебного материала; ситуативность процесса обучения; проблемность как способ организации и представления учебного материала. Условия для активной совместной деятельности учащихся по овладению языком создаются через обучение в сотрудничестве. Коммуникативные задания направлены на постоянное стимулирование речемыслительной деятельности.

Таким образом, рассмотренные выше подходы, включая проблемный (Е.В. Ковалевская) и проектный (Е.С. Полат), подчеркивают активный, дея-

тельность характер обучения, субъектную позицию обучающегося, учет его индивидуальных особенностей, ориентацию на общение, использование языка для решения проблемных познавательных задач.

Обратимся к культурологической парадигме, акцентирующей внимание на культурном компоненте иноязычного образования. Данное направление получило реализацию в концепции коммуникативного иноязычного образования (Е.И. Пассов, Л.А. Караева, В.П. Кузовлев, А.М. Стояновский), согласно которой целью обучения иностранному языку является овладение иноязычной культурой; концепциях социокультурного и поликультурного образования (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев); концепции культурно-связанного обучения иностранному языку (Г.В. Елизарова); принципе обучения иностранному языку на сравнительно-сопоставительной основе (И.Л. Бим, А.А. Миролубов); теории языковой личности (Ю.Н. Караулов, Н.Д. Гальскова, И.И. Халеева). Основой обучения иностранному языку в рамках культурологической парадигмы является диалог культур как сопоставление родной и иноязычной культуры с целью выявления в них общего и специфического, приоритет проблемных культуроведческих заданий, использование аутентичных материалов культуроведческого характера. Особое внимание уделяется формированию социокультурной компетенции. В ряде работ (А.А. Миролубов, С.Г. Тер-Минасова) отмечено, что культурные ценности не «выучиваются», а становятся частью сознания обучающихся в результате их обсуждения, сравнения, размышления, оценки и пр.

Компетентностный подход, представленный во всех новых федеральных образовательных стандартах, реализует переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, ставя во главу угла формирование компетентностей как совокупности личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, навыков, умений, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [Хуторской, 2007:8-9].

Таким образом, рассмотренные подходы определяют парадигмальные характеристики современной теории обучения иностранным языкам, современный «методический стандарт», а также магистральные направления и особенности развития системы иноязычного образования.

Рассмотрим следующий компонент – принципы обучения. Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих педагогических закономерностей, они конкретизируют цель и определяют содержание, методы, формы и приемы обучения. В системе иноязычного образования принципы определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам). Данное положение мы можем проиллюстрировать следующим утверждением И.Л. Бим: « Принципы являются отражением закономерных связей действительности.... И в этом их объективная сила. Вместе с тем, формулирование на этой основе предписывающего, должного зависит от цели исследования, от точки зрения исследователя на то, какие выводы для практики должны быть сделаны» [Бим, 1988:37].

В соответствии с тем, под каким углом зрения рассматриваются те или иные закономерности, исследователями выделяются различные принципы по различным основаниям. Анализ литературы показал, что система принципов, описанная в методике обучения иностранным языкам включает следующие группы:

1. Дидактические и методические (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и др.).
2. Дидактические, лингвистические, психологические, собственно методические (А.Н. Щукин).
3. Дидактические, общие методические, частные методические, специальные методические (Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.Н. Соловова).
4. Дидактико-методические, дидактико-технологические (С.Ф. Шатилов).

Помимо общепризнанного деления на общедидактические и собственно методические принципы, существует так называемый комбинированный подход (А.Н. Щукин, В.В. Сафонова), включающий как общедидактические, психологические, социально-педагогические, так и лингводидактические, общеметодические и частнометодические принципы, которые в совокупности отражают требования к управлению процессом иноязычного образования исходя из доминирующей в обществе философской и образовательной парадигмы.

М.А. Ариян полагает, что в качестве основания для классификации принципов обучения иностранным языкам может выступать их направленность либо на регламентацию ключевых моментов учебного процесса, либо на личность обучаемого как центрального звена этого процесса [Ариян, 2009:79]. В соответствии с вышеупомянутым подходом, к первой группе можно отнести принципы: коммуникативной направленности, дифференцированного и интегрированного обучения, учета родного языка, доступности, посильности, прочности, а также межпредметной координации, деятельностного характера обучения, межкультурного взаимодействия, системности, концентризма, функциональности, поэтапности формирования навыков и умений, устного опережения, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Во вторую группу можно отнести принцип личностно-ориентированной направленности обучения [Гальскова, Гез, 2005], активности, мотивации, учета адаптационных процессов, учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся [Щукин, 2004], воспитывающего обучения, индивидуализации [Рогова и др., 1991].

Нас интересуют, прежде всего, принципы, входящие во вторую группу, т.к. в фокусе нашего исследования находится проблема поиска путей превращения иноязычного образования в механизм личностного развития обучающегося, являющегося главной ценностью образовательного процесса. Наиболее значимым для нас принципом является принцип личностно-

ориентированного обучения. Как справедливо отмечают Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, данный принцип связан как с принципом воспитывающего и развивающего обучения, так и с принципом индивидуализации обучения. Также авторы полагают, что современное содержание указанного принципа заключается в развитии у учащегося наряду с коммуникативной компетенцией эмпатических способностей, а также расширения их индивидуальной картины мира за счет приобщения к элементам чужой культуры и сопоставления этих элементов с собственной лингвокультурой. В основе личностно-ориентированного обучения лежит равновесное и равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса. Отношения «учитель – ученик» строятся на принципах партнерства, основанного на увлекательной совместной деятельности, в процессе которой происходит активизация имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров [Гальскова, Гез, 2005:142-144].

В целом разделяя данную трактовку, мы считаем неправомерным связывать личностное развитие преимущественно с интеллектуальным и речевым развитием обучающихся, выпуская из виду такие важные аспекты как ценностно-смысловое самоопределение, духовно-нравственное, эстетическое развитие, формирование социально ценных качеств личности. На наш взгляд, содержание данного принципа может быть дополнено в направлении духовного и ценностного развития обучающихся.

Принцип активности подразумевает речевую активность обучающихся, что означает напряженность психических процессов в деятельности обучаемого, касающихся внимания, мышления, памяти [Щукин, 2004:151]. В качестве основного источника активности являются цели, мотивы, желания и интересы, которые стимулируются и поддерживаются за счет использования различных приемов обучения (ролевые игры, проблемные задания, проекты и пр.) и средств наглядности. Соглашаясь с данной точкой зрения, мы полагаем перенести данный принцип в сферу личностного развития обучающихся в

плане приобретения ими социально ценных качеств. Проявляя собственную активность, обучающийся творчески усваивает социокультурный опыт и развивается как социальный субъект.

Принцип учета адаптационных процессов основывается на понимании адаптации как процесса приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды и жизнедеятельности. А.Н. Щукин различает физиологическую, академическую и социально-психологическую адаптацию.

Под последней он понимает процесс приспособления психики человека к новым условиям жизнедеятельности. Социально-психологическая адаптация включает трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при переходе на более высокую ступень образования, в новый учебный коллектив, в новое социальное окружение. Мы полагаем, что развитие у обучающихся способности войти в новую социальную среду, адаптироваться к ней, преодолевать трудности общения, принимать адекватные решения, сохранить целостное мировоззрение имеет непосредственное отношение к ценностно-смысловым, духовным аспектам и может быть достигнуто в контексте развития гуманитарной культуры личности средствами иностранного языка.

Принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности предполагает необходимость учета в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в целях максимальной индивидуализации учебного процесса. Личностная индивидуализация проявляется в учете таких свойств личности учащегося как его мировоззрение, сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус в коллективе [Щукин, 2004:163]. Мы полагаем, что в процессе обучения иностранным языкам указанные качества должны не только учитываться, но и целенаправленно формироваться с целью духовного, эстетического, ценностного развития обучающихся.

Принцип воспитывающего обучения (Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова) реализуется в формировании мотивов познания окружающего мира, овладении действиями и способами познания, мотивами самоосуществления себя как личности, собственного самосовершенствования, развития

себя как гармонической, всесторонне развитой и социально зрелой личности. Все выше перечисленное составляет содержательное наполнение развивающей и воспитательной цели обучения иностранному языку и может быть целенаправленно сформировано в контексте гуманитарно развивающего обучения иностранному языку.

Таким образом, анализ системы принципов обучения иностранному языку свидетельствует об их преимущественной направленности на содержательные, организационные, функциональные аспекты учебного процесса по ИЯ. Принципы, ориентированные на личность обучающегося, не многочисленны и не в полной мере обеспечивают оптимальную организацию учебного процесса, которая бы способствовала реализации гуманитарно развивающего потенциала иноязычного образования. Следовательно, они могут быть уточнены и скорректированы в целях более эффективного достижения личностно-развивающего результата иноязычного образования.

Обратимся к содержанию иноязычного образования. Содержание образования является общепедагогической категорией, включающей знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционального отношения к объектам действительности, обретаемый в процессе обучения [В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин]. К компонентам содержания обучения иностранным языкам относят сферы и ситуации общения, темы и тексты, коммуникативные цели и намерения, страноведческие и лингвострановедческие знания, языковой материал, навыки и умения иноязычного устного и письменного общения [В.Л. Скалкин, А.Н. Щукин].

Необходимо отметить, что в последнее время все чаще высказывается мнение о том, что в контексте ценностно-антропоцентрической парадигмы в содержание обучения включаются не только навыки и умения иноязычного общения, подлежащие формированию, но и эмпатические способности, эмоционально-ценностные отношения, эмоционально-оценочный опыт, ценно-

стные ориентации и установки, приобретаемые обучающимися в ходе овладения новым средством общения [Гальскова, 2012].

В качестве положительного момента следует отметить тенденцию включения в содержание обучения материалов, имеющих социальную, ценностно-смысловую направленность, побуждающих учащихся к выражению собственного мнения, оценки, стимулирующих формирование ценностных ориентаций, а также социокультурных материалов, знакомящих с менталитетом, системой ценностей, особенностями социального взаимодействия в рамках иной лингвокультуры. Такого рода материалы становятся источником гуманитарного знания для учащихся.

Суммируя вышесказанное, мы приходим к следующим выводам:

1. В составе содержания обучения не достаточно представлены материалы, эксплицирующие гуманитарное знание: систему культурных ценностей, культурных концептов и их проявлений в моделях поведения и речи в рамках родной и изучаемой лингвокультур, знания о культурных универсалиях и общечеловеческих гуманистических ценностях, которые должны составлять ценностную основу межкультурного взаимодействия.
2. В составе содержания обучения не достаточно широко представлены духовно-нравственные, моральные, ценностно развивающие аспекты.

Охарактеризуем следующий компонент системы иноязычного образования: методы. В общедидактической интерпретации метод обучения есть «... способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения» [Бабанский, 1989]. Мы разделяем мнение о том, что образовательный процесс носит активный, двусторонний характер и методы обучения являются одновременно и методами воспитания и развития личности и считаем, что выбор того или иного метода зависит от конкретной учебно-воспитательной задачи, индивидуальных особенностей обучающихся, условий протекания учебного процесса.

В частнодидактическом (собственно методическом значении) метод рассматривается как направление в обучении, определяющее стратегию овладения языком. В зависимости от существующих подходов к обучению выделяются прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные методы. В контексте нашего исследования наибольший интерес представляют различные варианты коммуникативного и сознательно-практического методов, направленные на практическое овладение языком в различных сферах общения при органическом взаимодействии изучения языка и культуры, накопление социального опыта и расширение ценностной шкалы обучающихся.

Формы обучения – это варианты педагогического общения между преподавателем и обучающимся в процессе занятия. Они регламентируют соотношение индивидуального и коллективного в обучении, степень активности учащихся в учебно-познавательной деятельности и особенности руководства ею со стороны преподавателя. Применительно к высшей школе структурной единицей учебно-воспитательного процесса по иностранному языку является аудиторное практическое занятие. В контексте нашего исследования приоритетным должно стать оптимальное сочетание самостоятельных индивидуальных и групповых, коллективных форм работы, обеспечивающих выход речевой деятельности в другие виды деятельности: трудовую, эстетическую, социальную, формирующих целеустремленность, трудолюбие, гуманистические ценностные ориентации, толерантность, социально-ответственное поведение.

Средства обучения являются базисной категорией методики. Они облегчают процесс обучения и овладения языком и делают их более эффективными. К средствам обучения относят комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельность учащихся по овладению языком [Щукин, 2004]. Выделяются средства обучения, предназначенные для преподавателя и для учащегося, а также в равной мере предназначенные как для обучения языку, так и для овладения языком.

Значимой для нашего исследования является разработанная И.Л. Бим система требований к средствам обучения, которые должны:

- 1) выступать в материальной форме;
- 2) быть ориентированными на цели обучения, способствовать их внедрению в практику;
- 3) воплощать в себе в материализованном виде определенный объем содержания обучения;
- 4) быть проводниками методов и приемов обучения и обеспечивать управление деятельностью учителя и учащихся, их взаимодействием;
- 5) соответствовать современным методическим направлениям, основываться на основных общедидактических и наиболее прогрессивных в данный момент частнометодических принципах [Бим, 1988:97].

Таким образом, учебно-методический комплекс как основное средство обучения должен репрезентировать систему обучения во все полноте её компонентов: цели, содержание, структуру учебного материала, методы, другие средства обучения.

В настоящее время все более широкое распространение получают мультимедийные средства обучения, а также использование сети Интернет. Мы полагаем, что более активное использование современных мультимедийных, электронных средств обучения позволяет моделировать естественную языковую среду, стимулировать широкие познавательные мотивы обучающихся, создавать реальный социально и гуманитарно развивающий личностно-значимый контекст иноязычной коммуникативной деятельности.

Результат языкового образования как факт присвоения личностью и государством и обществом всех тех ценностей, которые «рождаются» в процессе образовательной деятельности, определяется на индивидуально-личностном, общественно-государственном, общецивилизационном уровнях (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). На общецивилизационном уровне языковое образование как результат позволяет обучающимся адекватно осуществлять межкультурное взаимодействие с представителями других культур, на общест-

венно-государственном уровне выражается в значимости владения иностранными языками с точки зрения экономического, научно-технического, культурного, интеллектуального и демографического развития общества.

С точки зрения В.В. Сафоновой результатом языкового образования является билингвальное, поликультурное развитие личности обучаемых, осознающего себя как культурно-исторического субъекта, способного выполнять роль субъекта диалога культур [Сафонова, 1996].

Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез определяют индивидуально-личностный результат как некую сумму лингвистических знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимся в образовательном процессе по иностранному языку, обеспечивающую эффективное владение им, и положительных изменений в общей структуре поведения учащегося [Гальскова, Гез, 2012].

Нам представляется необходимым уточнить последнее положение. В контексте нашего исследования мы связываем положительные изменения в поведении с динамикой развития определенных компонентов личностной структуры обучающегося, обогащение которых ведет к развитию его гуманитарной культуры, обеспечивающей позитивную самореализацию и саморазвитие личности.

Рассмотрим различные подходы к построению системы иноязычного образования. Е.И. Пассов, выдвигая тезис о том, что иноязычное образование есть передача иноязычной культуры, выделяет следующие компоненты системы:

- 1) содержание иноязычного образования (иноязычная культура);
- 2) процессуальные аспекты образования (познание, развитие, воспитание, учение);
- 3) аспекты содержания (культуроведческий, психологический, педагогический, социальный);
- 4) компоненты содержания (факты культуры, способности осуществлять речевую и учебную деятельность, нравственность, гуманизм, этическая культура, умения говорить, читать, аудировать, писать);

5) объекты овладения;

6) цель образования (индивидуальность как модель, идеал общества, человек духовный). Взаимосвязь и взаимодействие данных компонентов обеспечивает эффективное овладение содержанием иноязычного образования, т.е. иноязычной культурой [Пассов, 2003:40].

В полной мере разделяя культурологическую доминанту данного построения, мы полагаем, что оно неоправданно выпускает из поля зрения деятельностный компонент образовательной системы, а именно обучающую деятельность преподавателя и деятельность учащегося по овладению содержанием иноязычного образования, тем самым, выводя за скобки идею о двустороннем характере процесса образования и его личностных характеристиках.

А.Н. Щукин, оперируя понятием система обучения иностранным языкам, выделяет традиционные компоненты: подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения. В качестве системообразующего компонента системы выступает обучение. Доминирующая роль внутри системы принадлежит целям обучения, которые формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор подходов к обучению, методов, принципов, средств и организационных форм обучения. Система обучения реализуется (функционирует) в виде учебного процесса, организационно-структурной единицей которого является практическое занятие, а функциональной – система речевых действий и операций, объединенных в циклы учебной деятельности [Щукин, 2004: 71].

В вышеприведенном примере каждый компонент системы рассмотрен во взаимосвязи с его функцией, однако деятельностный, личностный и результативный компоненты остаются за рамками системы, хотя в дальнейшем оговаривается, что обучение есть процесс совместной деятельности преподавателя и учащихся, результатом которого является овладение языком, а также развитие личности обучаемого средствами иностранного языка.

Весьма актуальным для нашего исследования является подход Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, выделяющий в системе языкового образования следующие инвариантные структурные компоненты:

– соподчиненные компоненты: социальный заказ общества, государства; методическая наука; цель, принципы, содержание обучения иностранным языкам, реализованные в государственном стандарте;

– рядоположенные и взаимозависимые компоненты: учитель, ученик; цель преподавания иностранного языка, цель изучения иностранного языка; деятельность по преподаванию иностранного языка, деятельность по изучению иностранного языка; результаты преподавания иностранного языка, результаты усвоения иностранного языка [Гальскова, Гез, 2013].

Системообразующими связями в рассматриваемой системе являются связи содержания. Несомненным достоинством данной системы является идея о взаимосвязи между такими равноправными элементами образовательной системы, как обучающая деятельность учителя и деятельность ученика по изучению иностранного языка, а также целями и результатами субъектов образовательного процесса. Однако, на наш взгляд, данная система не в полной мере учитывает развивающий и воспитательный компоненты результата образования и, тем самым, недооценивает социально-педагогические аспекты образовательного процесса. Тем более, если мы претендуем на обеспечение развития личности, то главную роль в системе должна играть деятельность по овладению содержанием обучения. К тому же воспитание и развитие как неотъемлемые атрибуты образовательной деятельности не отражены в данной системе. Следовательно, система иноязычного образования может быть скорректирована в отношении обеспечения её личностно-формирующего, личностно-развивающего потенциала.

Таким образом, рассмотрение основных компонентов и подходов к построению системы иноязычного образования позволило сделать следующий вывод: современная теория обучения иностранным языкам содержит в себе значительный, но не в полной мере реализованный гуманитарный потенциал,

связанный с духовным, нравственным, ценностным, эстетическим развитием обучающихся средствами иностранного языка.

2.2. Научная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования

Целью данного параграфа мы ставим раскрытие понятийного аппарата и ведущих идей научной концепции построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Прежде чем сформулировать основные идеи концепции, определим подход, отражающий её основные, сущностные характеристики.

Утверждение ведущей роли образования в профессиональном становлении и компетентностном развитии личности студента; актуализация гуманитарного функционала образования на основе принципов культуросообразности и культурной идентификации обуславливает приоритетную переориентацию на формирование личностных смыслов обучающихся, развитие способности к диалогу, реализацию нравственно-развивающего потенциала общения для формирования социально значимых качеств личности. Особую актуальность в этой связи приобретает гуманитарный подход к организации образовательного процесса (Бордовская Н.В., Бордовский Г.А., Гершунский Б.С., Данилова М.М., Зинченко В. П., Сластенин В.А., Соловцова И.А., Тряпицына А.П. и др.). Гуманитарный подход в образовании делает акцент на становлении ценностно-смысловой сферы личности в контексте национальной и общечеловеческой культуры, понимаемой как «мир воплощенных ценностей» [Соловцова, 2008], на формировании профессиональной культуры и способности трансформировать усвоенные ценности в собственную профессиональную деятельность, поднимая будущего выпускника на качественно новый уровень личностного и профессионального развития [Данилова, 2008].

По утверждению Н.В.Бордовской, назрела острая необходимость в реализации гуманитарного подхода в вузовском образовании, который проявляется через ценностно-смысловой аспект организации вузовского образования и определяет не столько смену, сколько содержательное обогащение и дополнение сложившихся приоритетов – ценности и смысла знания, науки и самого человека, получающего профессиональное образование, его гуманитарной культуры [Бордовская, 2007:8-9].

Проделанный нами теоретический анализ проблем развития гуманитарной культуры личности средствами иностранного языка приводит к выводу о том, что многоаспектность изучаемого феномена требует его рассмотрения в русле интеграции положений взаимодополняющих друг друга подходов: системного, компетентностного, личностно ориентированного, культурологического, аксиологического, деятельностного и социально развивающего. Данный комплекс дает возможность целостного, и многоаспектного исследования проблемы на методологическом, теоретическом, методическом и праксиологическом уровнях. При этом, для того чтобы названный интегративный комплекс был эффективным, он должен отвечать следующим требованиям:

1) подходы, составляющие основу интеграции должны быть взаимодополняющими; 2) включение каждого подхода должно быть обосновано с позиций его целесообразности в контексте решаемой проблемы; 3) научно-методологический аппарат и принципы реализации ведущих подходов должны функционировать на методологическом, теоретическом и методическом уровнях, взаимодополняя друг друга и обеспечивая целостное рассмотрение проблемы.

Обосновывая методологические основания решения проблемы исследования, на основе анализа практики образования, работ по теории обучения и лингводидактике, воспитания и развития личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов,

А.А. Леонтьев, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, М.А. Ариян и др.), мы пришли к выводу о необходимости комплексного использования положений следующих современных подходов к решению педагогических проблем: системного, деятельностного, личностно-ориентированного, аксиологического, культурологического и компетентностного подходов. Выбор данных научных подходов был обусловлен тем, что:

- системный, личностно-ориентированный и аксиологический подходы позволяют выявить сущностные характеристики, закономерности и принципы методической концепции развития гуманитарной культуры бакалавра в процессе иноязычного образования в высшей школе;

- деятельностный и культурологический подходы обеспечивают разработку методической модели развития гуманитарной культуры бакалавра в процессе иноязычного образования в вузе и определение уровней её функционирования;

- компетентностный подход позволяет разработать оценочно-критериальный инструментальный диагностики и педагогического мониторинга исследуемого процесса.

С учетом основных задач нашей работы особое значение, на наш взгляд, приобретает анализ процесса развития гуманитарной культуры при обучении иностранным языкам в вузе с позиций *системного подхода*, который определяет функционирование остальных подходов, находящихся с ним в отношении соподчинения и позволяет рассмотреть интересующий нас процесс во всей многоаспектности составляющих его феноменов.

Системный подход (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Б.С. Гершунский, И.Л. Бим и др.) трактует объект исследования как совокупность структурных компонентов, функциональных связей и отношений, которые обуславливают определенную целостность, устойчивость и внутреннюю его организацию. Мы исходим из того, что процесс обучения иностранным языкам, обеспечивающий развитие гуманитарной культуры в высшей школе, является системой, имеющей определенную структуру.

Достаточным для нашего исследования является определение системы, приведенное Т.А. Ильиной. «Система – это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования, единством управления и выступающее во взаимодействии со средой как целостное единство» [Ильина, 1972:16]. Если система представляет собой совокупность элементов, связанных между собой, то структура есть определенная совокупность связей и отношений между элементами.

В нашем исследовании мы будем использовать определение структуры как иерархической совокупности взаимосвязей и отношений между элементами системы [Афанасьев, 1981:131]. Система и структура – это два основных понятия системного подхода, исходя из которых мы сможем определить понятие системы иноязычного образования студентов и рассмотреть процесс обучения иностранным языкам в вузе, ведущий к развитию гуманитарной культуры обучающихся, как подсистему, компонент более широкой системы иноязычного образования, отражающий её специфические закономерности и принципы.

Рассматривая систему иноязычного образования, мы имеем в виду, что в её основе лежит теоретическая концепция учебно-познавательной деятельности, с которой соотносятся такие подсистемы, как: социальный заказ; цель обучения личность обучающегося; методы и приемы организации учебно-познавательной деятельности; учебный материал; способы взаимодействия преподавателя и обучающихся и др.

Исходя из приведенных выше рассуждений, системный подход позволяет исследовать каждый компонент этой системы, совокупность структурных связей между элементами системы, их иерархичность, определить функции элементов системы и механизмы их функционирования, построить модели, каждая из которых описывает лишь определенный аспект системы.

Таким образом, учет требований системного подхода, заключается в том, что мы рассматриваем процесс развития гуманитарной культуры лич-

ности в процессе иноязычного образования в вузе как сложный многосторонний процесс, как педагогическую систему. При этом, система иноязычного образования является макросистемой по отношению к исследуемому процессу. С учетом вышесказанных положений системного подхода представим макросистему иноязычного образования в вузе, обеспечивающего развитие личности, в целостности всех её компонентов.

Взаимосвязь компонентов системы иноязычного образования приведена на схеме 1. Охарактеризуем данную образовательную систему и рассмотрим её возможности в контексте рассматриваемой проблемы развития гуманитарной культуры бакалавра при обучении иностранным языкам в вузе.

Центральными элементами рассматриваемой системы являются взаимосвязанные компоненты: обучение, воспитание и развитие, которые представлены как процесс совместной деятельности преподавателя и обучающегося, и как совокупная целостность следующих компонентов: методика обучения, воспитания и развития, реализуемых посредством таких компонентов, как: процесс, принципы, содержание, методы, приемы, средства, формы обучения, воспитания и развития, организационно-педагогические условия. Данные компоненты направлены на достижение целей иноязычного образования, они тесно между собой связаны и проявляются в каждом конкретном факте обучающего, воспитательного и развивающего взаимодействия, обуславливая и взаимодополняя друг друга.

Преподаватель и студент являются равноправными субъектами образовательной деятельности, постоянно вступающими в учебное, воспитательное и развивающее взаимодействие. Данное взаимодействие отражается:

1) в целевом аспекте: цель преподавателя и студента – две стороны единой цели их совместной деятельности, представляющей процесс обучения, воспитания и развития;

2) в процессуальном аспекте: на уровне обучающей, воспитывающей и развивающей деятельности преподавателя и активной личностно-значимой учебно-познавательной деятельности студента по овладению содержанием

иноязычного образования, ведущей к его личностному развитию. Эффективность овладения иноязычным образованием также носит взаимообусловленный характер и зависит как от личностных характеристик преподавателя: его мотивации, уровня профессионального мастерства, выбора и владения образовательными технологиями, так и от личности обучающегося: его мотивации, осознания сущности иноязычного образования как ценности, процесса и результата, владения приемами учения и познания.

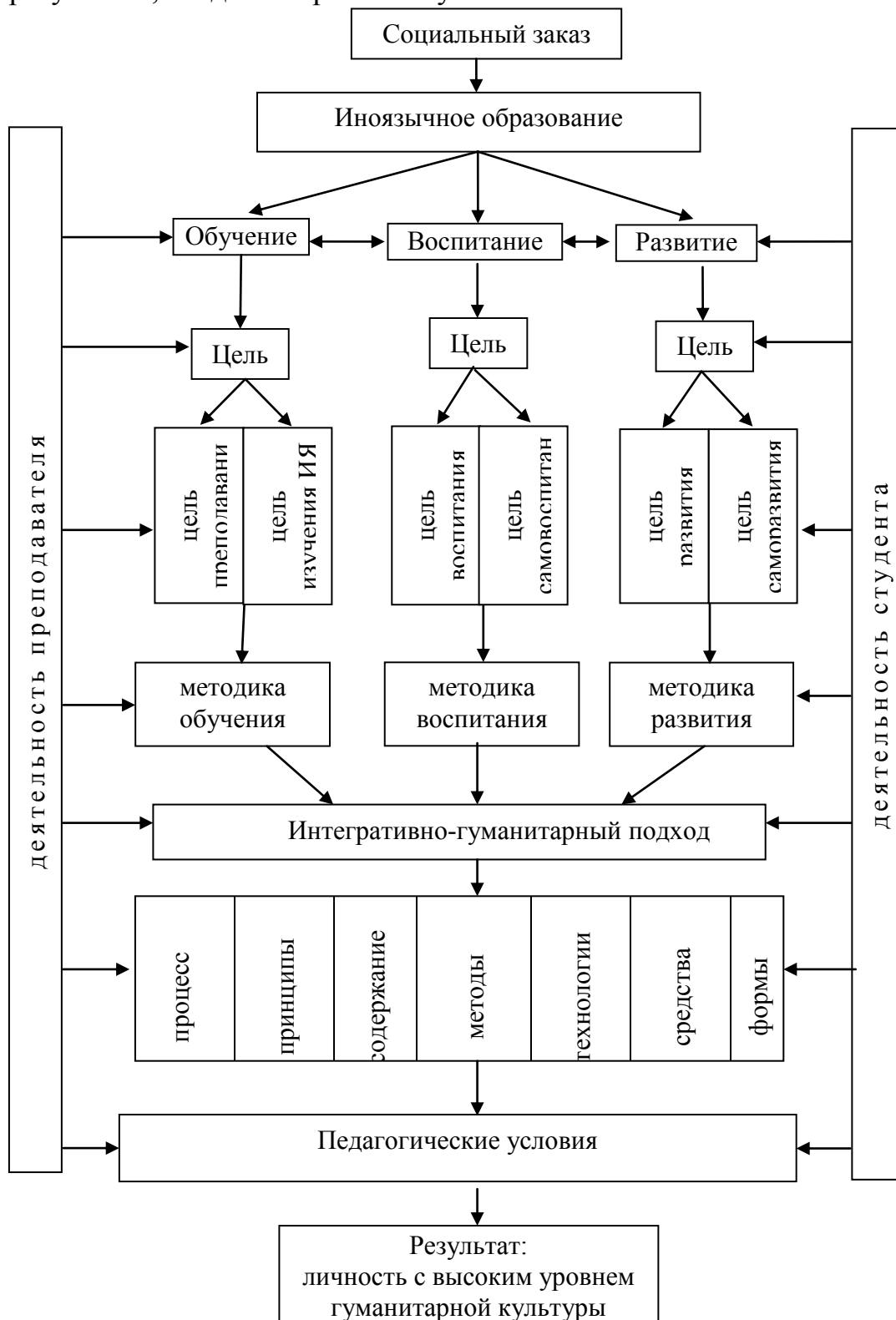


Рисунок 1. Взаимосвязь компонентов системы иноязычного образования

Главными характеристиками представленной системы иноязычного образования являются:

1. *Функциональность* – способность реализации системы в процессе образования под влиянием поставленной цели.

Функцией образовательной системы, объектом которой является иностранный язык, является овладение иноязычным общением как средством гуманитарного развития, средством обогащения и совершенствования внутреннего мира личности. Характер образования определяется целью обучения, которая обуславливается социальным заказом общества/государства.

2. *Сложность*. Система иноязычного образования состоит из многих компонентов (подсистем), которые в образовательном процессе вступают в определенные взаимоотношения друг с другом и со средой как целостные образования, находящиеся в определенной соподчиненности.

3. *Открытость*. Находясь в состоянии постоянного развития, система испытывает влияние со стороны внешней среды и готова включать в свою структуру новые компоненты, отражающие достижения в развитии иноязычного образования.

4. *Системообразующим* ядром являются взаимосвязанные компоненты: обучение, воспитание и развитие, осуществляемые как процесс совместной деятельности преподавателя и студента, результатом которого является овладение иностранным языком как средством общения, а также средством познания родной и иноязычной культур, развитие на этой основе гуманитарной культуры, как нового личностного образования, и как средства социализации личности в современном поликультурном, глобализирующемся пространстве.

Таким образом, мы рассматриваем иноязычное образование как ценность, как процесс, как результат и как систему и одновременно как механизм трансляции иноязычной культуры и канал социального развития личности.

Обратимся к другим концептуальным подходам, определяющим сущностные характеристики концепции развития гуманитарной культуры бакалавра в процессе иноязычного образования в высшей школе. Рассматриваемое нами явление относится к культурологическому, поэтому рассмотрение его концептуальных оснований целесообразно вести в рамках *культурологического подхода*, позволяющего корректно выявить культурную обусловленность генезиса, функционирования и развития культурных феноменов.

Е.В. Бондаревская в качестве главной задачи образования ставит задачу интеграции человека в культуру, выращивание человека культуры, который характеризуется как гуманная, духовная личность, обладающая высоким уровнем самосознания, способностью к ориентировке в мире духовных ценностей, стремлением к красоте, общению, проявляющая желание и волю к самосовершенствованию, способная к сопереживанию, альтруизму, развитию творческой индивидуальности [Бондаревская, 2000]. Культурологический подход требует усиления значения гуманитарных дисциплин в общеобразовательной и профессиональной подготовке, обновления их содержания, выявления их духовного потенциала и общечеловеческих ценностей.

Культурологическая парадигма, представленная исследованиями Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, Н.Д. Гальсковой, Г.В. Елизаровой, П.В. Сысоева и др. рассматривает культуру как неотъемлемую часть образования в целом, иноязычного образования в особенности. Изучение иностранных языков, раскрывающих историю, культуру стран изучаемого языка, национальную специфику мировосприятия как представителей иноязычной, так и отечественной культур способствует формированию субъектов культуры. Постоянное сравнение языковых и культурных картин мира, анализ различных ментальных систем способствует осоз-

нению национально-культурной идентичности личности, воспитанию толерантности к различным проявлениям культуры других наций. Культурологический подход в контексте организации процесса обучения иностранным языкам обеспечивает развитие гуманитарной культуры студентов, создает условия для освоения и трансляции культурных универсалий, включения духовно-нравственных критериев в систему технологий обучения ИЯ.

Итак, учет требований культурологического подхода к образованию, в отношении обучения иностранным языкам, обеспечивающего развитие гуманитарной культуры обучающихся реализуется:

- в конструировании процесса иноязычного образования как процесса познания иной культуры;
- в организации иноязычного образования как диалога культур, т.е. постоянного сравнения и сопоставления иноязычной и родной лингвокультур, анализа системы ценностей соизучаемых лингвосоциумов, их вклада в мировую культуру с опорой на ценности родной культуры;
- в рассмотрении студента как субъекта культуры, осознающего свою принадлежность к определенному социокультурному сообществу, преобразующего отношение к накопленным культурным ценностям.

Становление личности как субъекта культуры, самоопределение человека в культуре возможно только на основе ценностных отношений. Аксиологический подход (А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Н.Д. Никандров, Е.Н.Шиянов, В.Э.Франкл, В.А.Ядов и др.) позволяет определить ценностные основы процесса обучения иностранным языкам в вузе, ведущего к развитию гуманитарной культуры обучающихся.

Актуальность *аксиологического подхода* определяется рядом факторов, прежде всего тем, что в связи с всё более поступательной переориентацией образовательной сферы на личность и ценностно-смысловые ориентиры (Н.Д. Гальскова), существует необходимость в выделении и формировании системы ценностных ориентаций как основы поведения, отношений, сознания участников современного образовательного процесса.

Основными понятиями аксиологического подхода являются : ценность, ценностная ориентация, ценностное сознание, ценностное поведение.

В философии под ценностью понимаются специфические социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества, так называемые «универсалии смысла», т.е. смыслы, присущие большинству членов общества, всему человечеству на протяжении его исторического развития, утверждая, что человек обретает смысл жизни, лишь переживая определенные ценности [Франкл, 1990:249,288].

Ценности выполняют различные функции в общественной жизни: выступают объектами социальных процессов; играют роль ориентиров в реальной действительности; служат обозначениями различных отношений к предметам и явлениям окружающего мира. Различают ценности предметного мира (материальные ценности), которые отражают положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта, в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик, и некоторые явления общественного сознания, выражающие его интересы в идеальной форме (субъектные ценности). Субъектные ценности – это общественные установки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений (о добре и зле, справедливости, прекрасном и безобразном, о смысле истории и назначении человека, идеалы, нормы, принципы действия) [Дробницкий, 1970].

Не всякая значимость рассматривается как ценность (например, зло или социальная несправедливость не являются ценностями). «Ценность есть положительная значимость или функция тех или иных явлений в системе общественно-исторической деятельности человека» [Коршунов, 1982].

Б.С. Братусь определяет ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни» [Братусь, 1988:89]. Аналогичного мнения придерживается Г. Олпорт, считающий, что ценность является неким личностным смыслом [Олпорт, 1998:133]. В личностном аспекте В.А. Сластенин определяет ценности как «специфические образования в структуре индиви-

дуального сознания, являющиеся идеальными образцами, ориентирами деятельности, личности и общества» [Сластенин, Чижакова, 2003:100].

В нашем исследовании с учетом приведенных определений под универсальными ценностями мы понимаем *систему духовных, нравственных, этических идеалов, присутствующих в различных культурах, имеющих абсолютное приоритетное значение в жизни людей, независимо от их национальной, социальной, религиозной, идеологической принадлежности.*

Понятие ценности неразрывно связано с понятием «ценностная ориентация». «Ценностная ориентация – система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества» [Сластенин, 2003:128]. У А.В. Кирьяковой мы находим следующее определение ценностных ориентаций: «Ценностные ориентации – это ценностное отношение к объективным ценностям общества, выражающееся в их сознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и программируют будущее» [Кирьякова, 1996:49].

Таким образом, ценностные ориентации отражают содержательную сторону направленности личности, характер её отношения к действительности, детерминируют и регулируют деятельность и поведение личности, мотивируя её на нравственное совершенствование.

Система ценностей, имея динамический характер, находится в постоянном движении. Однако ценности высшего порядка, наиболее значимые для человека, менее подвержены изменениям. Являясь приоритетными, данные ценности находятся на верхнем уровне ценностной иерархии человека и являются главными смыслами, определяющими жизнь человека. В качестве универсальных общечеловеческих ценностей С.Ф. Анисимов, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин, Б.Т. Лихачев, М.С. Каган, А. Маслоу, В. Франкл и др. выделяют: жизнь во всех её проявлениях; человек как высшая ценность бытия с комплексом гуманистических качеств (любовь, добро, общение, счастье, достоинство и т.п.); познание и составляющие его компоненты (инфор-

мация, знания, культура, истина, средство самовыражения); красота, формы и способы её творения и проявления (искусство, творчество, прекрасное в природе, эстетика быта и труда); труд и его аспекты (средство существования и самосовершенствования, источник познания и радости, основа творчества и возможности самореализации, основа профессии); отечество как условие существования личности (гарантия мира и безопасности, свободы, соблюдения прав человека, форма выражения национального самосознания, условие соблюдения социальной справедливости).

Эти общечеловеческие гуманистические ценности, разделяемые всеми людьми, являются ведущим фактором развития гуманитарной культуры личности как средства морального и мировоззренческого самоопределения.

Аксиологический подход к иноязычному образованию подразумевает образование, основанное на общечеловеческих ценностях и идее о том, что человек является высшей ценностью общества.

Мы полагаем, что методическая система развития гуманитарной культуры бакалавров в процессе иноязычного образования, главной ценностью которой является личность обучающегося во всем многообразии её проявлений, реализует соединение обучения и духовно-нравственного воспитания студентов на основе общечеловеческих ценностей. Усвоение общечеловеческих ценностей происходит путем их осмысления, интериоризации и превращения в мотивы поведения в процессе активной иноязычной социально-коммуникативной деятельности студентов. На основе присвоенных универсальных ценностей в результате накопления и воспроизводства нового социокультурного опыта формируется новое личностное образование – ценностное отношение студента к себе (образ Я), социуму (образ социума), культуре (образ культуры), миру (образ мира).

Социокультурный опыт приобретается в соответствующей деятельности и в ходе общения, в частности в иноязычной речевой деятельности. В контексте нашего исследования овладение иноязычной речевой деятельностью должно строиться как процесс ценностно-коммуникативного взаимо-

действия, то есть как процесс речевого общения в ценностно центрированных проблемных ситуациях. Иноязычная речевая деятельность позволяет студенту присваивать духовно-нравственный опыт, осмысленный и систематизированный предшествующими поколениями, а также творчески воспроизводить его, обогащаясь новыми духовными ценностями и развиваясь как личность. Овладение различными видами иноязычной речевой деятельности вносит определенную специфику в процесс развития личности.

Овладевая устной иноязычной речью, обучающийся осваивает особенности социального взаимодействия на новом для него языке, развивает умения двойного видения одной и той же ситуации на основе представлений о релятивности культурных явлений. У студента развиваются речевые умения осуществления речевой деятельности в соответствии с культурными нормами носителей, ведения переговоров с целью создания общего значения происходящего, донесения до инокультурных собеседников сведений о ценностях родной культуры.

Помимо этого, обучающийся развивает комплекс личностных качеств, обеспечивающих успешное взаимодействие с другими участниками общения на межличностном и межкультурном уровнях.

Важное личностно развивающее значение имеет опосредованная форма общения, которая происходит через посредство таких духовных продуктов как чтение книг на иностранном языке, описание произведений искусства, слушание иноязычных познавательных и художественных текстов. М.С. Каган утверждает, что именно «художественное творчество можно рассматривать как непосредственный язык ценностей» [Каган, 1997:177]. Чтение и аудирование иноязычных текстов, особенно художественных, являющихся средоточием ценностей, транслирующих ценности через анализ сюжетной линии, поступки персонажей, позволяют расширять ценностную шкалу студентов. Восприятие иноязычной речи связано с процессом самовыражения и самопознания, развитием интересов и формированием ценностных ориентаций, что ведет обучающихся к нравственному росту.

Воспринимая иноязычный художественный текст, обучающийся включается в ценностный диалог с его автором и персонажами, дает оценку их поступкам, подвергает критике мотивы их поведения, испытывает определенные эмоции (восхищение, восторг, любовь, разочарование, и пр.), определяет свое личностное отношение к содержанию в целом. В процессе чтения и прослушивания специально подобранных ценностно-ориентированных материалов обучающиеся оказываются в ситуации нравственного выбора, требующего обозначения собственной нравственной позиции. Таким образом, студенты осмысливают новый ценностный опыт, соотносят его с имеющимся и преобразуют собственные ценностные установки.

В соответствии с теорией деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя) речевая деятельность имеет трехфазную структуру, в которой выделяют мотивационно-потребностную, аналитико-синтетическую и фазу реализации. Структурными компонентами деятельности являются мотив, цель, предмет, действия, операции, результат. По замечанию А.А. Леонтьева «каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели, в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленная на это достижение» [Леонтьев, 1974:26].

Деятельностный подход в контексте нашего исследования подразумевает создание и поддержание у студентов целей, мотивов и потребностей в общении (стремлении рассуждать, обсуждать выражать свое мнение); выражении своих чувств, эмоций, состояний; самоутверждении (высказать самое интересное, оригинальное мнение, получить одобрение); познании (объяснить наблюдаемое явление, понять взаимоотношения людей, получить личностно-значимую информацию) в процессе обсуждения нравственных, эстетических, ценностно значимых проблем в ходе иноязычной коммуникативной деятельности. Средствами осуществления такой деятельности являются: *проблемные, ценностно-центрированные ситуации* с использованием речемыслительных заданий, основанных на анализе, критическом рассуждении,

интерпретации фактов; *ролевые игры сюжетного творческого характера*, актуализирующие личностный опыт обучающихся и стимулирующие выражение собственного мнения, оценки и суждения; *свободное общение* на основе активной мобилизации речемыслительных резервов и предшествующего речевого опыта, с привлечением различных коммуникативных стратегий.

Деятельность может быть эффективна и вести к развитию личности только в том случае, когда она личностно значима, т. е. обращена к компонентам личностной структуры обучающегося. Это может быть реализовано в рамках личностно ориентированного подхода (И.Л. Бим, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, Н.Д. Гальскова и др.).

Выделим следующее основное положение, сформулированное с учетом требований личностно-ориентированного подхода в отношении гуманитарно развивающего обучения иностранным языкам в высшей школе.

В центре образовательного процесса по иностранному языку, обеспечивающего развитие гуманитарной культуры, находится студент – его мотивы, цели, ценности, интересы, индивидуальные особенности, т.е. студент как личность. Ведущей является деятельность учения – активная личностно значимая учебно-познавательная деятельность студента, ведущая к его всестороннему развитию. Взаимодействие между преподавателем и студентом строится на основе гуманных равнопартнерских, субъект-субъектных отношений в рамках широкого использования коллективных форм работы.

Развитие гуманитарной культуры в процессе иноязычного образования неразрывно связано с процессами осмысления, осознания, и формирования собственного личностного ценностного отношения к гуманитарному знанию, собственной деятельности, к себе как субъекту общения т.е. с процессом рефлексии. В философской и психологической литературе рефлексия рассматривается как форма человеческой деятельности общественно-развитого человека, направленная на осмысление всех своих собственных действий и их законов; рефлексия есть деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов).

В контексте нашего исследования исходной позицией для механизма рефлексии является ценностно-центрированная проблемная ситуация.

Анализ различных точек зрения в рамках проблемной ситуации способствует лучшему осознанию значения ценностей, присущих культуре страны изучаемого языка, а также осмыслению сходства или отличия ценностей родной культуры. Активизация рефлексии при обучении иностранным языкам способствует формированию умений анализа собственного речевого и неречевого поведения на предмет соответствия выбранных средств общения социокультурному контексту, адекватности стиля общения, учета мнения собеседника, степени толерантности, готовности слушать и слышать собеседника. На основе рефлексии осуществляется не только оценка, но и самокоррекция личностных качеств и организация собственной деятельности. В результате постоянного сравнения и самооценки у студента развивается способность не только видеть себя со стороны, но и учитывать мнение и эмоциональное состояние собеседника, развивать психологическую гибкость, эмпатию. Развитие рефлексии способствует соединению потребности в получении новых и актуализации ранее полученных знаний, интеграции знаний и способов их использования в рамках различных ситуаций общения, а также потребности в самопознании и самосовершенствовании.

Таким образом, процесс познания иноязычной культуры должен моделироваться как процесс культурной рефлексии, организуемой на основе ценностно-центрированных проблемных ситуаций, с тем, чтобы обучающийся умел подвергать рефлексии свою деятельность, свое речевое и неречевое поведение, ценности своей и иной культуры и формировать рефлексивное отношение к знаниям, ценностям, деятельности, себе как субъекту деятельности.

Компетентностный подход, являющийся ведущим в настоящее время в образовании, предполагает значительное усиление практической направленности образования, нацелен на достижение нового, целостного образовательного результата (развитие личностных качеств обучающихся), соотносится с

гуманистическими ценностями образования и направлен на формирование ключевых компетенций. Понятие «компетентность» носит интегративный характер и включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Следовательно, компетентностный подход соотносится с личностно-ориентированным и способствует эффективной реализации последнего.

Сравнив ключевые компетенции с составляющими гуманитарной культуры, мы убедились в наличии сходства и корреляции между ними (см. 1.3.). Таким образом, в качестве целостного интегративного результата иноязычного образования мы определили гуманитарную культуру личности в составе следующих компонентов: коммуникативность, владение культурой мышления, система гуманистических ценностных ориентаций, художественная восприимчивость, социальная субъектность. Рассмотрим каждый из компонентов и определим составляющие их качества и характеристики.

Коммуникативность

Личность формируется в системе общественных отношений, в которые она включается социально необходимым образом, посредством деятельности и общения. Приобщение личности к культуре происходит путем усвоения духовных ценностей и может идти как процесс активного удовлетворения потребности личности в общении. Успешность общения определяется способностью и готовностью личности к общению. Готовность решать проблемы коммуникации характеризует личность как самостоятельного субъекта общения.

Мы определяем *коммуникативность* как совокупность коммуникативных знаний, умений и качеств личности, обеспечивающих продуктивное коммуникативное взаимодействие в ситуациях межкультурного общения и проявляется в знаниях аспектов языка и правил построения текстов, умениях выбрать адекватный стиль речевого и не речевого поведения в условиях

межкультурного общения с иноязычным собеседником; преодолевать сбой в коммуникации, эмпатии, настроенности на диалог и сотрудничество.

Коммуникативность личности предполагает сформированность знаний и умений, реализующих основные функции общения, которые выделяются по различным критериям (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.): информационная – обмен информацией; контактная – готовность к приему информации; побудительная – готовность к действию; нормативная – формирование норм поведения членов социума; координационная – согласование действий с другими участниками общения; интерактивная – организация взаимодействия; перцептивная – восприятие и понимание друг друга; самовыражения – выражение собственных взглядов, позиций, мнений; развивающая – развитие межличностных отношений, изменение личности коммуникантов.

Весьма значимой для нашего исследования является классификация М.С. Кагана, в которой для нас наиболее интересны следующие функции: общение ради общения; приобщение другого к своим ценностям; приобщение к ценностям другого [Каган, 1988], так как они реализуются в духовном виде общения и обеспечивают формирование ценностного сознания человека, целостного мировоззрения, гуманистического отношения к другим людям и самому себе как важнейших составляющих гуманитарной культуры личности. Духовное общение как инструмент воспитания (приобщение другого к моим ценностям); и самовоспитания (приобщение к ценностям другого, к общечеловеческим гуманистическим ценностям) происходит в форме диалога с реальным собеседником, автором книги, произведением искусства, другим социумом, другой культурой.

Для успешного осуществления общения, участники должны обладать определенным набором коммуникативных умений, составляющих «коммуникативное ядро» личности [Бодалев, 1983]. К ним относятся: умение слушать; умение передать информацию и принять её с нужным смыслом; умение понять другого, умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно

оценить себя и других; умение решать конфликт; умение взаимодействовать с членами коллектива.

В контексте обучения иностранным языкам коммуникативность проявляется в умении обучающихся четко и понятно формулировать свои мысли на новом для них средстве общения, творчески реализовывать свои коммуникативные намерения, в умении слушать собеседника, устанавливать с ним диалогические отношения, предотвращать и преодолевать сбои коммуникации, достигать продуктивного результата общения, последовательно развивать эмпатию, доброжелательное отношение к собеседнику.

Итак, коммуникативность личности, развиваемая средствами иностранного языка проявляется в:

- знаниях аспектов языка и правил построения текстов; речевого этикета;
- умении выбрать адекватный стиль речевого и не речевого поведения в условиях межкультурного общения с иноязычным собеседником, для достижения продуктивного результата в общении;
- умении преодолевать сбои в коммуникации, устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником; настроенности на диалог и сотрудничество
- эмпатии к собеседнику, к носителям другой культуры.

Все перечисленные знания, умения, качества и способности которые могут быть сформированы в рамках системы личностно развивающего обучения иностранным языкам, составляют содержание коммуникативности, как одного из показателя гуманитарной культуры личности.

Владение культурой мышления

Компетентностно ориентированное обучение иностранным языкам предполагает опору на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание мира и самопознание и способствуют учению. Необходимо отметить, что в контексте развития гуманитарной культуры личности специфика когнитивного компонента проявляется, прежде всего, в том, что познание иной лин-

гвокультуры обращено к духовному миру человека, к его ментальности и направлено на отыскивание личностных ценностей и смысла жизни.

В когнитивно-культурологическом аспекте духовность – это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных интересов над материальными. Ментальность это совокупность типичных проявлений в категориях родного языка своеобразного (сознательного и бессознательного) восприятия внешнего и внутреннего мира, специфическое проявление национального характера, интеллектуальных, духовных и волевых качеств того или иного культурно-языкового сообщества [Алефиренко, 2010: 108-109].

Приобщение к духовной системе иного лингвосоциума неразрывно связано с процессами осмысления, осознания и формирования личностного ценностно-смыслового отношения к новому социокультурному знанию, социокультурному опыту, собственной деятельности, т.е. с процессом рефлексии. В связи с этим, развитие рефлексивных способностей приобретает важное значение, т.к. приобретаемый социальный опыт в рамках иной культуры осмысливается с точки зрения его значимости, новизны, актуальности, соответствия собственным нравственным установкам и духовным ценностям, выявления личностного смысла и пр. Указанные процессы рефлексии и саморефлексии способствуют формированию нравственного самосознания личности, которое лежит в основе её осознанного стремления к познанию, самопознанию и самосовершенствованию.

Личностное, активное отношение обучающегося к приобретаемым иноязычным знаниям, умениям и навыкам, также означает, что основным смыслом образовательного процесса по иностранному языку не должно быть приобретение определенной суммы знаний, навыков и умений на всю жизнь. Образовательный процесс по овладению гуманитарным знанием – это непрерывный процесс самосовершенствования, направленный на формирование умений извлекать, обрабатывать, организовывать, использовать новую информацию для отыскания личностных ценностей и смысла жизни в бесконечном процессе познания мира.

Итак, в контексте нашего исследования *владение культурой мышления* рассматривается как комплекс способностей и умений анализировать, обобщать информацию; критически оценивать информацию в тексте с учетом культурно-исторического и ценностного контекста, осуществлять поиск и обработку информации и проявляется в знаниях о языковой, культурной и концептуальной картине мира; умениях поиска, обработки и критической оценки информации, в том числе иноязычной; широкой познавательной мотивации, стремлении к совершенствованию уровня владения иностранным языком.

Владение культурой мышления проявляется в следующем:

- знаниях о национальном менталитете, о языковой, культурной и концептуальной картине мира;
- умениях поиска, обработки и критической оценки информации, в том числе иноязычной;
- умениях анализа, сравнения, обобщения при работе с информацией;
- широкой познавательной мотивации, стремлении к постоянному совершенствованию уровня владения языком.

Владение культурой мышления является основой социальной адаптивности, мобильности и устойчивости личности и обеспечивает её позитивную реализацию в различных сферах жизнедеятельности.

Система гуманистических ценностных ориентаций

Самоопределение человека возможно только на основе ценностных отношений. Проблема ценностей является весьма актуальной для нашего исследования, так как духовное, ценностное становление личности в процессе гуманитарного развития является основополагающим. Как было отмечено выше (1.1, 2.1), гуманистические ценностные отношения пронизывают все компоненты духовно-нравственного становления личности.

Под системой гуманистических ценностных ориентаций мы понимаем ориентации, отражающие направленность личности на гуманистические общечеловеческие ценности в общении, познании и деятельности. Компонент

предполагает: знания о системе национальных, общечеловеческих ценностей; ориентацию на гуманистические ценности, готовность руководствоваться ими; толерантность как добровольное согласие на взаимную терпимость разных субъектов, разных точек зрения, разных культур.

Универсальные ценности обуславливают гуманистические ценностные ориентации как основу деятельности и поведения личности и формирования целостного гуманистически-ориентированного мировоззрения. В процессе овладения иностранным языком студенты-бакалавры сталкиваются с новыми культурными ценностями, осмысливают их на основе сравнения с ценностями родной культуры, находят общие ценности и расширяют свои представления об универсальных ценностях.

Данный компонент предполагает:

- знания о системе национальных, общечеловеческих ценностей, универсальных гуманистических идей;
- ориентацию на гуманистические ценности, готовность руководствоваться ими;
- преодоление стереотипов в восприятии других людей и других культур;
- толерантность как добровольное согласие на взаимную терпимость разных субъектов, разных точек зрения, разных культур; принятие ценностей другого человека, другой культуры;

Под *толерантностью* мы понимаем готовность и способность принимать других людей, другие культуры, взаимодействовать с ними на основе согласия и уважения, и разрешать конфликтные ситуации через понимание и восприятие другой точки зрения.

Толерантность, как ключевое качество личности, на наш взгляд, является необходимым и единственно возможным условием межличностного, межкультурного взаимодействия, ненасильственного решения межличностных, межнациональных конфликтов и противоречий в современном поликультурном мире.

Гуманистическое ценностно-смысловое самоопределение проявляется в ориентации личности на такие универсальные категории как: долг, совесть, милосердие, сострадание, социальная ответственность за себя, своё поведение, ответственность за благополучие других.

Художественно-эстетическая восприимчивость

Важным показателем развития личности является её художественно-эстетическая культура. Приобщаясь к произведению искусства в рамках иной культуры, человек не только овладевает его специфическим языком, но и осваивает иной социально-культурный опыт, развивает способность любить, понимать и оценивать эстетические достоинства произведения искусства, обогащая тем самым свой внутренний духовный мир.

Художественно-эстетическая восприимчивость личности рассматривается как способность человека понимать, любить и оценивать явления искусства, испытывая потребность в систематическом общении с ним. Она включает: знание различных видов и жанров искусства; умение воспринимать смысл художественного образа, различать средства выразительности, анализировать эстетические ценности, в том числе в иноязычном тексте; устойчивый интерес к искусству, художественным традициям изучаемой и родной культур и достижениям мировой культуры

Художественно-эстетическая восприимчивость, развиваемая средствами иностранного языка, включает:

- знание различных видов и жанров искусства;
- умение воспринимать смысл художественного образа, различать средства выразительности, в том числе в иноязычном тексте;
- умение анализировать художественные, эстетические ценности;
- устойчивый интерес к искусству, художественным традициям изучаемой и родной культур и достижениям мировой культуры.

Художественно-эстетическая восприимчивость обогащает внутренний духовный мир и обеспечивает реализацию творческого потенциала личности.

Социальная субъектность

Личностное развитие обучающихся проявляется в их субъектности. Субъектность означает способность личности к самостоятельному, независимому инициированию, управлению, оценке деятельности и личностному самоопределению в процессе деятельности (Петровский, Слободчиков).

Под субъектностью личности понимают способность мыслить, обдумывать различные варианты развития, аргументировать, осознанно относиться к деятельности, интерпретировать знания, а также готовность к признанию своей ошибочности, умение демонстрировать логику своего истолкования, наличие собственного мнения. Данную способность характеризуют также свобода в принятии решений, ответственность за выбор решений, творческое преобразование ситуации, на которую направлена деятельность, накопление индивидуального опыта, взаимодействие с другими субъектами деятельности, перенос /передача опыта деятельности [Коряковцева, 2002].

И.Л. Бим относит к субъектности такие качества личности, как самостоятельность, способность к саморазвитию, самонаблюдению и самооценке, к самоутверждению и самореализации, свидетельствующие о личностном развитии [Бим, 2011:4].

Е.В. Бондаревская рассматривает образование как обретение субъектности, ... «как становление человека, обретение им себя, своего индивидуального человеческого образа». Целостный человек, по её утверждению, «...это человек, способный с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности и свои интеллектуальные и нравственные возможности. Им владеет страсть к самореализации, самоутверждению» [Бондаревская, 2000:126-127]. Задача образования заключается в том, чтобы «найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самоопределения, самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа...» [там же: 132].

На основе приведенных рассуждений мы определяем *социальную субъектность как способность индивида быть субъектом активности в соци-*

альной сфере. Основными признаками социальной субъектности можно считать:

- знания о способах диагностики личностного развития;
- умение осуществлять рефлекссию своей деятельности, в том числе иноязычной, корректировать поведение;
- умение применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития,
- стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, к творчеству во всех сферах жизнедеятельности;

Таким образом, человек как субъект своей деятельности и общения предстает как целостная личность, обладающая высоким уровнем самосознания, чувством собственного достоинства, самостоятельности, умением осуществлять выбор своей жизнедеятельности, способов своего развития.

Согласно цели методической системы – достижение наивысшего уровня гуманитарной культуры – методологической стратегией в исследовании является гуманитарный подход. Гуманитарный подход в образовании, целостно учитывающий выводы всего комплекса наук о человеке, ориентирует на духовно-нравственные аспекты профессиональной подготовки, становление ценностно-смысловой сферы обучающихся в контексте национальной и общечеловеческой культуры, развитие диалогической способности к пониманию иной культуры, формирование гуманитарной культуры личности (Н.В.Бордовская, Б.С.Гершунский, А.В.Кириякова, И.А.Колесникова, В.П.Сластенин, И.А. Соловцова). Вместе с тем, целостный результат возможен только на основе сформированности всех компонентов гуманитарной культуры, что требует всестороннего исследования данного процесса, и, в свою очередь, определяет интеграцию различных подходов. Следовательно, *интегративно-гуманитарный подход* выступает при формировании гуманитарной культуры методологической стратегией, а иные подходы интегрируются в ней. При этом, исследуемые нами подходы, образующие единую методологическую систему

многоуровневого характера, послужили методологической основой построения методической системы развития гуманитарной культуры в процессе обучения иностранному языку в высшей школе.

Таким образом, научная концепция построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования реализуется на разных уровнях:

- методологическом, определяя цели, задачи, подходы и стратегические направления процесса обучения иностранным языкам в высшей школе;
- теоретическом, включая совокупность понятий, принципов и закономерностей, обеспечивающих развитие гуманитарной культуры обучающихся средствами иностранного языка;
- практическом, обеспечивая разработку модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования предполагает:

- построение учебного процесса по овладению иностранным языком на основе принципов, актуализирующих гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования;
- формирование ключевых компетенций у обучающихся средствами иностранного языка,
- организацию учебного процесса по овладению иностранным языком как процесса культурной рефлексии на основе ценностно-центрированных проблемных ситуаций, обеспечивающего осмысление и усвоение обучающимися общечеловеческих ценностей в ходе активного накопления и воспроизводства социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой лингвокультур;

– создание и поддержание у обучающихся целей, мотивов и потребностей в общении, познании, самовыражении, и самосовершенствовании в процессе решения нравственных, эстетических, социально значимых проблем в ходе учебной иноязычной коммуникативной деятельности и за пределами учебного общения в рамках гуманитарной образовательной среды вуза.

– компетентностно ориентированную оценку уровня развития гуманитарной культуры студентов при обучении иностранному языку в вузе.

Разработанная концепция позволяет переосмыслить и внести коррективы в современную методику обучения иностранным языкам с позиции развития гуманитарной культуры обучающихся в рамках современных представлений о сущности и задачах иноязычного образования.

2.3. Закономерности и принципы развития гуманитарной культуры личности в системе иноязычного образования в вузе

Целью данного параграфа является обоснование и раскрытие закономерностей и принципов, лежащих в основе методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в ходе иноязычного образования в высшей школе.

В методике принципы обучения – это основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формулируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов [Колесникова, 2008:32]. В системе иноязычного образования принципы определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, содержанию, методам, средствам, формам, приемам обучения).

Принципы обучения являются отражением и обобщением существующих педагогических закономерностей, они конкретизируют цель и определяют содержание, методы, формы и приемы обучения и используются как критерии протекающих обучающих, воспитательных процессов

Рассматривая различные аспекты иноязычного образования, И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Н.Д. Гальскова Р.К. Миньяр-

Белоручев, А.А. Миролубов, А.Н. Щукин, Е.Н. Соловова, выдвигают те или иные принципы, согласно которым строится система иноязычного образования и профессиональная деятельность педагогов. Перечислим наиболее общепринятые из них: принцип коммуникативной направленности обучения; принцип дифференцированного и интегрированного обучения; принцип учета родного языка; принцип устного опережения; принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности; принцип профессиональной направленности обучения; принцип соизучения языков и культур; принцип ориентации на родную лингвокультуру; принцип культурной вариативности; принцип культурной рефлексии.

В парадигме новых подходов к образованию и развитию личности средствами иностранного языка в дополнение к известным общедидактическим принципам (научности, систематичности, сознательности, активности, индивидуализации и др.) выделяются новые принципы, обусловленные современными реалиями иноязычного образования.

Так, Н.Ф. Коряковцева, исходя из закономерностей личностно-ориентированного подхода к обучению, обосновывает в своих трудах принцип развития продуктивной учебной деятельности в области обучения/овладения иностранным языком и организации самостоятельной работы учащегося по иностранному языку. При этом акценты должны быть смещены с преподавательской деятельности на деятельность обучающегося по изучению языков, и у последнего должна формироваться автономия как его личностная характеристика [Коряковцева, 2002].

В контексте современной теории личностно-ориентированного развивающего образования Н.Д. Гальскова выделяет: принцип личностно-ориентированного обучения иностранным языкам; принцип деятельностного характера обучения иностранному языку; принцип автономии учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком [Гальскова, 2005: 147-149].

Коротко прокомментируем наиболее значимые для нашего исследования методические принципы, которые носят ярко выраженную культурологическую, ценностную доминанту.

1. *Принцип коммуникативной направленности обучения* (Е.И. Пассов, И.Л. Бим, А.Н. Щукин, Н.Д. Гальскова, Е.Н. Соловова и др.), содержательная сущность которого может быть выражена следующим: обучение иностранным языкам в основных параметрах должно максимально воссоздавать процесс реальной коммуникации и должно быть ориентировано на формирование у обучающего черт поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении.

2. *Принцип соизучения языков и культур* (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) выражается в неразрывной связи конкретного языка и соответствующей культуры. Сущность его может быть выражена в том, что «с изучаемым языком обучаемые развивают способность к большему проникновению в свой собственный язык и культуру и понимают, что существуют многочисленные способы видения мира» [Вугат, 1997:28]. Соизучение языков и культур позволяет видеть различия и сходства в соизучаемых культурах и воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном пространстве.

3. *Принцип культурной рефлексии.* (П.В. Сысоев). Посредством рефлексии своей собственной культуры и иноязычных культур обучающийся приходит к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта, субъекта диалога культур.

4. *Принцип ориентации на родную лингвокультуру* (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез) означает учет исходной лингвокультурной базы обучающегося. Реализация данного принципа способствуют тому, что учащийся, изучая новый язык, обогащает картину мира, созданную с помощью родного языка, тем самым расширяя границы своего мировоззрения.

Помимо общепризнанного деления на общедидактические и собственно методические принципы, существует так называемый комбинированный подход (А.Н. Щукин, В.В. Сафонова), включающий как общедидактические, психологические, социально-педагогические, так и лингводидактические, общеметодические и частнометодические принципы, которые в совокупности отражают требования к управлению процессом иноязычного образования исходя из доминирующей в обществе философской и образовательной парадигмы.

В данной иерархии принципов наибольший интерес для нас представляют социально-педагогические принципы. К ним В.В. Сафонова относит принцип международно-ориентированного воспитания личности, принцип осуществления гуманитарной подготовки обучаемых в контексте диалога культур, принцип обучения технологии социальной адаптации индивида к постоянно изменяющейся жизни общества [Сафонова, 1996]. Данные принципы актуальны для нашего исследования, т.к. они акцентируют направленность на вторичную социализацию обучающихся в условиях иноязычного образования.

Ограничимся данными работами и сделаем некоторые замечания:

- в анализируемых работах отражены разнообразные принципы, касающиеся различных сторон иноязычного образования и отражающие как общие закономерности, так и предметную специфику процесса овладения иностранным языком;

- из всего многообразия описанных принципов наиболее актуальными для нашего исследования являются следующие: принципы личностно-ориентированного и деятельностного характера обучения, а также принципы соизучения языка и культуры и культурной рефлексии как имеющие ярко выраженную личностно-развивающую и культурологическую доминанты.

Описанная выше система принципов определяет общие закономерности педагогического процесса по овладению иностранным языком, его целевые и содержательные компоненты, личностную, культурологическую на-

правленность процесса обучения иностранному языку. Однако они не в полной мере учитывают, на наш взгляд, возможности иноязычного образования как инструмента ценностного, духовно-нравственного развития личности, как канала социализации и культурной интеграции личности в контексте гуманитарно развивающего обучения иностранному языку.

Попытаемся обосновать принципы методической концепции развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования. Прежде перечислим те основополагающие положения, на которые мы будем опираться при выделении соответствующих принципов:

- *объективность* – каждый принцип отражает объективно существующую закономерность;

- *методическая направленность* – каждый принцип ориентирован на решение определенных противоречий и решение методических задач, определение общей стратегии развития гуманитарной культуры обучаемых в рамках методической системы личностно развивающего обучения иностранным языкам;

- *системность* – каждый принцип должен предъявлять определенные требования ко всем компонентам методической системы (её целям, содержанию, технологиям, методам, средствам, формам и приемам обучения);

- *эффективность* – реализация каждого принципа должна существенно повышать эффективность педагогической деятельности в целом.

На основе анализа нормативных документов (законов, государственных стандартов и др.), методологических подходов, теоретических и научно-методических работ нами выделены и обоснованы закономерности и принципы методической концепции развития гуманитарной культуры личности при обучении иностранным языкам в вузе. Итак, мы выделяем следующие *принципы: гуманизации процесса обучения иностранному языку, аксиологизации, междисциплинарной интеграции, ценностно-смысловой рефлексии;*

принцип доминирования приемов, актуализирующих гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования.

Раскроем содержание каждого принципа.

Принцип гуманизации процесса обучения иностранному языку связан с новой философией и идеологией образования, ориентированной на человеческий фактор, на проблему развития человека. В условиях перехода образования в качественно новое состояние на основе гуманизации и демократизации ключевым понятием становится развитие личности, исследование её человеческого измерения. Принцип *гуманизации процесса обучения иностранному языку* отражает следующую педагогическую закономерность: уровень личностного развития обучающихся зависит от процессов гуманизации и демократизации, внедрения универсальных общечеловеческих ценностей в систему иноязычного образования.

Данная закономерность базируется на ведущих положениях теории гуманизации, демократизации и личностно развивающих технологий образования (И.Л. Бим, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Н.Д. Никандров, Е.С. Полат, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), а также аксиологических основ образования (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева, Б.Т. Лихачев, М.С. Каган и др.).

Мы разделяем мнение Е.Н. Шиянова о том, что сущность принципов гуманизации образовательного процесса состоит не столько в передаче содержания базовых знаний, сколько в совместном личностном и профессиональном развитии участников образовательного процесса [Шиянов, 1991]. Гуманизация образования предполагает повышение ценностной шкалы каждого человека, ...усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу гуманитарной культуры личности [Сластенин, Чижакова, 2005:442]. Гуманизация образования реализует идеи гуманистической педагогики, которую можно представить как: педагогику личности, направленную на актуализацию субъектных основ личности – осознание смысла, ценностей, личностного опыта; педагогику индивидуальности, педагогику нена-

силія, співробітництва, педагогічної підтримки і діалога. Принципи гуманістическої педагогіки представляють собою концентроване вираження особистісно розвиваючої концепції освіти.

Як було вже відзначено, мета особистісно-орієнтованого освіти як освіти гуманітарного типу складається в всебічному розвитку особистості. Основними функціями освіти є гуманітарна, культуротворча, соціалізуюча. Розвиток особистості є метою і змістом особистісно-орієнтованого освіти.

В контексті нашого дослідження ми вважаємо, що гуманітарно розвиваюча функція іноземної освіти виражається в створенні умов для формування духовних і моральних цінностей гуманістически мислячої особистості, культуротворча – в орієнтації на розвиток людини культури, людини в культурі, культури в людині засобами іноземної мови. Функція соціалізації заключається в створенні умов інтеграції особистості в полікультурному суспільстві, в формуванні системи соціальних, моральних, естетических ідеалів і компетенцій гуманістически орієнтованої особистості, впливаючих на ступінь її готовності до творчої діяльності в суспільстві.

Принцип гуманізації процесу навчання іноземній мові також знаходить свою основу в теорії толерантності. В межах соціальної психології і акмеології толерантність розглядається в двох контекстах: в контексті ціннісного ставлення до людей загалом (безотносительно до їх культурної належності) (В.А. Лекторський), в контексті ціннісного ставлення до людей – представителів інших соціокультурних (етніческих, професіональних, субкультурних) груп (А.Г. Асмолов, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова).

В феномені толерантності як ціннісного ставлення людини до іншої людини дослідники виділяють наступні складові: інтерес до іншому, прийняття, повага і утвердження культурних відмінностей, позитивний образ іншої культури (Н.М. Лебедева), налаштованість на діалог з дру-

гим, установку на взаимное изменение позиций в ходе такого диалога (В.А. Лекторский), сочувствие и сострадание к другому, признание ценности и многообразия культур (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова). При понимании толерантности как ценностного отношения к другому (и на уровне другого человека, и на уровне другой культуры), толерантность выступает не просто как позволение бытия другого, а признание ценности этого бытия, наряду с ценностью бытия собственного. Из характеристики толерантности исчез оттенок страдания, так как толерантность подразумевает не простое вынужденное пассивное допущение бытия зла. Напротив, толерантность сегодня – это активное отношение к миру [Селезнева, 2008].

Однако, как мы полагаем, что активное отношение к другому не означает активное влияние на другого с целью его «улучшения». Активное отношение к другому подразумевает сознательное признание прав и свобод другого вне зависимости от его этнических, религиозных или гендерных характеристик.

Принцип гуманизации процесса обучения иностранному языку обусловлен новой системой отношений преподавателя и обучающегося в контексте личностно-ориентированного иноязычного образования. Отношения преподаватель-обучающийся основаны на принципах сотрудничества, взаимного уважения личности обучающегося и преподавателя. Преподаватель и студент выступают равноправными субъектами образовательного процесса, который регулируется их совместным диалогическим взаимодействием таким образом, что учитываются цели, мотивы, интересы, ценностные ориентации, индивидуальные стили деятельности каждого обучающегося и учебного коллектива в целом. Учебно-познавательная деятельность студента, мотивированная, личностно значимая, и продуктивная, становится ведущей в тандеме преподаватель – студент, и главным условием самоактуализации личности.

Принцип гуманизации процесса обучения иностранному языку предполагает не только ориентацию педагога на личность обучающегося как на

субъекта образовательного процесса, но также уважение и принятие мнений студента, создания доверительной атмосферы общения и оказание активной педагогической поддержки студенту в его личностном становлении.

Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение усвоенного социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой лингвокультур в опыт личный, приобщающий учащегося ко всему богатству общечеловеческой культуры.

В контексте нашего исследования *гуманизация процесса обучения иностранному языку* обуславливает взаимодействие между преподавателем и студентом на основе субъект-субъектных отношений, создание доброжелательного климата общения в рамках широкого использования коллективных форм работы, ориентация на индивидуальные программы коммуникативного, когнитивного, эстетического, рефлексивного развития личности посредством внедрения портфолио достижений студента.

Принцип аксиологизации

Аксиологизация обучения иностранному языку реализуется в отборе содержательных компонентов обучения, обеспечивающих ценностно ориентационные, социализирующие аспекты иноязычного образования и направленных на формирование позитивных ценностных ориентаций обучающихся в процессе овладения иностранным языком. Данный принцип находит свое обоснование в разных направлениях педагогической науки и рассматривается в различных аспектах. Новые тенденции иноязычного образования (Н.Д. Гальскова, М.А. Ариян, Г.Е. Елизарова, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.Н. Соловова): вариативность, многофункциональность, поликультурность связывают задачи поликультурного, социального, гуманистического развития обучающихся с необходимостью формирования адекватного содержания, реализующего современные цели обучения иностранному языку.

Содержание обучения включает: единицы языка, речи, тексты (материальный аспект обучения); темы, проблемы общения, предметы речи (идеальный аспект обучения); речевые действия (процессуально-деятельностный ас-

пект), чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием перечисленных компонентов содержания (мотивационный и ценностно-ориентационный аспект содержания обучения).

Данные исследований в области философии, лингвистики, психолингвистики и методики обучения иностранным языкам (М.М. Бахтин, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Г.Г. Молчанова, И.Л. Бим, А.А. Миролубов) позволяют считать текст основной единицей содержания обучения. Как объективированная форма существования субъективного сознания, текст есть знак, который взят в свете своего контекста. Он содержит в себе особые коммуникативные отношения между говорящим и понимающим и выражает «одного» в отношении к «другому». Среди содержательных характеристик текста по М.М. Бахтину – авторство, адресность и диалогические отношения между ними. Отношения между автором и адресатом, адресатами есть отношения между разными контекстами их мышления и жизни вообще, между разными «языками» [Бахтин, 1979]. Интертекстуальность (Р. Барт) как способ взаимодействия различных текстов, как взаимозависимость текстов – характерный параметр синергетичности новой языковой культуры. В контексте интертекстуальности слово и текст рассматриваются не как единицы устойчивого смысла, но как пересечение различных смыслов, как мозаика цитат и продукт накопления и трансформации предыдущих текстов [Молчанова, 2009:97].

Как отмечает А.С. Запесоцкий, «тексты» гуманитарной культуры обеспечивают процесс наследования, передачи духовных ценностей, социального опыта от одного поколения к другому. Они фиксируют и сохраняют язык нации, картину мира, свойственную тому или иному культурному сообществу.... выступают средством познания мира и человека [Запесоцкий, 2002:326].

В контексте гуманитарно развивающего обучения иностранным языкам мы рассматриваем иноязычный текст как пересечение разных культур, отражение личностных смыслов индивидуального сознания, как знаковый про-

дукт, воплощающий диалектическое единство индивидуального и универсального в языковом преломлении.

Современный текстоцентристский подход к содержанию обучения иностранным языкам основывается на роли и функциях текста в обучении, на его способности нести любую информацию, в том числе из разных областей знаний, придавая тем самым обучению иностранным языкам разнообразную направленность. Иноязычный текст содержит в себе не только знания, но и ценности, которые невозможно рационально изучить, они могут быть приняты личностью, пережиты ею в контексте собственной жизни.

Художественный иноязычный текст выступает актом и продуктом смыслопостигающей и смыслотворческой деятельности личности. Он актуализирует эмпатическое, ценностно-смысловое, рефлексивное взаимодействие обучающихся с другим собеседником (собеседниками), другой культурой (культурами), способствует анализу своих ценностей и осознанию и усвоению универсальных ценностей.

Адекватно отобранные иноязычные тексты, ценностно-ориентированные учебные материалы, темы и ситуации общения должны отражать разнообразные социальные, культурные контексты, мотивировать личностно-значимое общение, создавать коммуникативную базу для развития речевых и социально ценных качеств обучающихся, обеспечивать духовный и эстетический рост обучающихся.

Следовательно, в контексте исследуемой проблемы, личностно развивающая ценность содержания обучения иностранному языку определяется его социокультурным, ценностно-ориентационным, социально-интегрирующим потенциалами, которые обеспечивают последовательное развитие гуманитарной культуры личности в процессе иноязычного образования.

Таким образом, в русле развития гуманитарной культуры личности иноязычное образование в высшей школе должно:

- приобщать к культурному наследию родной страны и страны изучаемого языка, расширяя социальный опыт и способствуя формированию целостной картины мира;
- формировать умения строить речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике лингвосоциума, на языке которого осуществляется общение;
- актуализировать чувства, эмоции, личностный опыт обучающихся, побуждать к дискуссии, сравнению и выражению своего мнения, оценок, способствовать развитию критического мышления;
- стимулировать выявление ценностей (универсальных, конкретно-исторических, ментально-этнических, индивидуально-личностных и т.д.), преобразование ценностной сути содержания в систему личностных смыслов, развитие гуманистических ценностных ориентаций;
- предусматривать задания, способствующие духовно-нравственному росту и формированию социально ценных качеств обучающихся;
- стимулировать субъектную позицию обучающихся, побуждая их к саморефлексии, саморазвитию, способствуя становлению нравственного самосознания, самодисциплины, развивая способности к построению жизненной перспективы.

Принцип междисциплинарной интеграции.

Данный принцип отражает общие междисциплинарные и интеграционные процессы в современных образовательных структурах (В.Н. Максимова, И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Н.М.Яковлева), типичных для всех видов учебных учреждений. Он тесно связан с идеей совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе межпредметных связей. Межпредметность иностранного языка предполагает, что содержанием речи на иностранном языке могут быть актуальные проблемы из различных областей гуманитарного знания: истории, политики, социологии, психологии, культурологии, социолингвистики, межкультурной коммуникации и т.д.

На основе исследований указанных авторов сформулируем закономерность, иллюстрирующую данный принцип. Целостность процесса развития гуманитарной культуры при обучении иностранным языкам обеспечивается на основе межпредметной интеграции содержательных и организационно-технологических аспектов иноязычного образования и других предметных областей гуманитарного знания.

А.Н. Щукин предлагает принцип межпредметной координации, который предполагает согласование тем различных дисциплин с целью исключения их дублирования и формирования в сознании учащегося целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира [Щукин, 2004:157].

Мы полностью разделяем идею о необходимости межпредметной координации и считаем необходимым реализовать межпредметную координацию как в предметно-языковом аспекте, так и с дисциплинами социально-гуманитарного, социально-экономического и художественно-эстетического циклов.

Как показывает анализ системы преподавания дисциплин общепрофессионального, гуманитарного, социально-экономического и художественно-эстетического циклов в рамках иноязычного образования в вузе, взаимодействие и интеграция между разными предметами и циклами носит случайный, эпизодический характер, что препятствует формированию целостной системы знаний и целостного мировоззрения личности.

Рассмотрим направления, в которых может реализовываться межпредметная интеграция в трактовке В.Н. Максимовой:

1. формирование на основе межпредметных связей системы аксиологических знаний, раскрывающих ценностные аспекты науки, искусства, трудовой деятельности человека путем обобщения и развития мировоззренческих идей, отражающих интеграцию различных форм общественного сознания (науки, философии, морали, искусства, религии) и общественно исторической практики в современном обществе;

2. формирование общих для смежных предметов познавательных, практических, оценочных умений (доказательства, аргументации, обобщения и выработка на их основе правильных оценочных суждений);

3. формирование на основе системы обобщенных знаний и умений идейно-политических убеждений, нравственно-эстетических идеалов [Максимова, 1994:8-11].

Основываясь на вышеприведенных положениях, мы приходим к выводу о том, что междисциплинарная интеграция в контексте гуманитарно развивающего обучения иностранным языкам в вузе может осуществляться в следующих аспектах:

– содержательно-информационном – интеграция знаний по дисциплинам, имеющим органическую взаимосвязь и общность по целям и содержанию обучения;

– операционно-деятельностном – по видам развиваемых умений, методам и технологиям обучения;

– эмоционально-поведенческом – по формируемым личностным качествам.

Обучение иностранному языку дает возможности выхода в различные предметные области и дисциплины, такие как мировая художественная культура, зарубежная и русская литература, перевод и переводоведение, философия, история, страноведение, лингвострановедение, введение в теорию межкультурной коммуникации. Обучение иностранному языку на междисциплинарно-интегративной основе дает обучающимся возможности для интеграции знаний из разных областей наук, что способствует формированию целостной картины мира и осознанию общечеловеческой идентичности. Приведем примеры возможных междисциплинарных связей в контексте обучения иностранному языку в вузе.

Изучение иноязычного художественного текста затрагивает особенности исторической эпохи его создания, знакомит с жанровыми особенностями, помогает освоить литературную терминологию. Сравнение произведений

русской и зарубежной литературы знакомит с литературными этапами, позволяет проследить эволюцию этапов философской мысли в родной и изучаемой культурах, выявить общее и различное, осознать их вклад в мировое культурное наследие.

Анализ аутентичного иноязычного текста актуализирует знания, полученные из истории языка, лексикологии, грамматики, стилистики и дают возможность проследить их проявления на уровне синхронии и диахронии в естественном социокультурном контексте.

В процессе овладения иностранным языком обучающиеся постоянно сталкиваются с проблемами перевода и переводоведения. Сравнивая переводы различных авторов, выполняя собственные переводы, студенты анализируют языковые средства, точность передачи художественных образов, выразительность стилистических средств, динамику ритма произведения, что способствует развитию их лингвокреативного мышления и художественно-эстетической восприимчивости.

Лингвострановедение включает изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка (реалий, фоновой лексики, коннотативной лексики) и обеспечивает знаниями о культуре, истории, общественном устройстве, традициях страны изучаемого языка, готовит обучающихся к межкультурному общению.

Аутентичный иноязычный текст является продуктом своего времени. Он несет отпечаток той исторической эпохи, в которую он был создан. Текст часто репрезентирует какое-либо историческое событие через призму восприятия персонажа. Реконструкция описываемого исторического события обеспечивает формирование исторических знаний, способствует развитию умений анализа идейного содержания в контексте исторической обусловленности и понимания хода истории. Понимание подлинного смысла иноязычного текста невозможно без обращения к философским концептам, отражающим соответствующее мировидение и своеобразие духовности изучаемого лингвосоциума.

Предлагаемые темы и ситуации общения могут предъявляться в сопровождении явлений искусства: живописи, архитектуры, скульптуры, музыки, кино, синтез которых дает обучающимся знание о разных способах представления человека и мира в культуре, расширяет их художественно-эстетическое пространство.

Реализация принципа междисциплинарной интеграции в обучении иностранным языкам в контексте нашего исследования означает слияние иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности с художественной, культуроведческой, экологической, социологической, профессионально-ориентированной и другими видами деятельности в целях социального, духовно-нравственного, эстетического развития обучающихся.

Таким образом, мы полагаем, что *междисциплинарная интеграция* в обучении иностранным языкам в условиях высшей школы означает интеграцию иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности с культуроведческой, экологической, социологической, профессионально-ориентированной и другими видами деятельности в целях обеспечения междисциплинарного взаимодействия внутри предметов языкового цикла, а также между дисциплинами социально-гуманитарного, социально-экономического, культурологического, художественно-эстетического циклов, для формирования у студентов целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира в их неразрывной гуманитарной связи.

Принцип ценностно-смысловой рефлексии.

Принцип ценностно-смысловой рефлексии исходит из следующей закономерности. Обучение иноязычному общению в контексте диалога культур предполагает создание дидактико-методических условий для сопоставительного, гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур с целью формирования обучаемых как субъектов диалога культур [Сафонова, 1996].

В основе данной закономерности лежат концептуальные положения о диалоге культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган). Диалог – достаточ-

но широкое понятие, включающее всю полноту возможностей общения человека с миром. Обучение диалогу как средству обретения истины, познания мира и себя в нем – составная часть развития гуманитарной культуры. Владение диалогом как способом переработки информации (для интеграции различных научных концепций, соединения различных информационных потоков) и превращения ее в конструктивное знание с целью дальнейшего творческого использования сегодня особенно актуально.

Диалог требует признания не только личностного равенства участников, взаимоуважения, толерантности, но и свободы мышления, передачи знания на уровне индивидуально осмысленного опыта. Диалог не может рассматриваться как обмен информацией, это процесс совместных усилий по созданию ценностно значимого продукта. М.С. Каган отмечает, что ... «диалог – это не обмен монологами..., а сопряжение интенциональных информационных потоков (то есть ориентированных друг на друга) во имя получения новой информации, объединяющей ее создателей, не стирая при этом индивидуальность того и другого» [154, с. 105]. Следовательно, диалог – это такой тип общения, в котором, как в процессе совместного творчества, создается общий новый интеллектуальный продукт (идея, решение и др.).

Различные типы взаимоотношений между культурами описаны М.С. Каганом: субъект-объектного характера, монологического характера, субъект-субъектные и диалогические отношения. Лишь отношения культур друг к другу как равноправным, равноценным субъектам, отношения взаимодействия, взаимообогащения, взаиморазвития являются подлинным диалогом культур [Каган, 1988:213- 214].

Кроме того, как отмечает М.М. Бахтин, одна культура может задавать другие вопросы, которые эта вторая перед собой не выдвигала [Бахтин, 1979:335]. Смысл, обнаруживаемый «вопрошающей» культурой в объектах «вопрошаемой», зависит от умения находить ответы с помощью системы ценностей, к которой принадлежат эти объекты, и соотносить её с установками своей культуры.

Основные положения диалога культур как принципа в контексте методики обучения иностранным языкам описаны В.В. Сафоновой. К ним относятся следующие:

1. Моделирование культурного пространства, погружение в которое строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций;
2. Ориентировка на развитие у обучаемых общепланетарного мышления, таких качеств, как: культурная непредвзятость, готовность к общению в инокультурной среде, речевой и социокультурный такт и др.;
3. Поликультурное и билингвальное развитие языковой личности обучаемых;
4. Контрастивно-сопоставительное соизучение культур и цивилизаций в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимодействия;
5. Создание социально-педагогических и методических условий для подготовки обучаемых к выполнению роли субъекта диалога культур или культурного посредника в ситуациях межкультурного общения [Сафонова, 1996, 2001].

Следовательно, диалог культур как единственно возможная альтернатива культурной экспансии и дискриминации типичных для современного поликультурного мирового пространства требует подготовки субъектов, способных вести диалог культур. При этом, отношения между людьми и культурами должны строиться на основе подлинного диалога, поиска в каждой культуре универсальных ценностей как ориентиров, отделяющих истинное от ложного, и как основы общекультурного единения.

Рассмотренные положения является определяющим для нас, и они реализуется в содержательных, технологических аспектах личностно развивающего обучения иностранным языкам, организованного как процесс диалогического взаимодействия между коммуникантами, системами ценностей на основе их сопоставления и рефлексивного осмысления в процессе приобщения к иноязычной культуре.

Итак, в контексте нашего исследования принцип ценностно-смысловой рефлексии означает сопоставительное соизучение систем ценностей иноязычных и родной лингвокультур, формирование умений критического осмысления ценностей различных лингвосоциумов и выделения общих универсальных ценностей.

Воспринимая иные, изучаемые культуры через призму своей родной, обучающиеся учатся видеть различия и сходства в соизучаемых лингвокультурах, развивают умения воспринимать и понимать феномены иной ментальности, сравнивать их с собственным мировидением и социокультурным опытом. Так обучающиеся обогащают свою индивидуальную картину мира разнообразными проявлениями иных культур, усваиваемых посредством изучаемого языка, и расширяют границы своего собственного мировоззрения.

Осознанное овладение ценностями и концептами, лежащими в основе родной и иноязычной картинах мира, неразрывно связано с развитием критического мышления студентов. Критическое мышление – это целенаправленный акт познавательной деятельности, в котором подвергаются сомнению суждения, проверяются аргументы, формулируются собственные умозаключения, принимаются решения, что в целом дает качественный прирост личности.

Принцип ценностно-смысловой рефлексии, реализуемый в процессе обучения иностранным языкам обеспечивает способность личности различать и подвергать рефлексивной оценке истинные, нравственные и ложные деструктивные ценности, воспитывает резистентность к ложным деструктивным ценностям, манипулятивному воздействию, развивает умения противостоять экспансии чуждых ценностей, находить объединяющие ценности, и в итоге сохранять свою культурную идентичность и культурную самобытность.

Мы предполагаем, что включение обучающихся в различные типы диалога культур (диалог между системами ценностей, между личностями как историческими субъектами, между историческими эпохами и т.п.), выявляе-

ние и рефлексивное осмысление объединяющих универсальных ценностей способствует становлению обучающихся в качестве субъектов культуры.

Принцип доминирования приемов, актуализирующих гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования.

Развитие гуманитарной культуры предполагает постоянное расширение познавательных, духовных, эстетических потребностей личности. Студент, внутренне сопоставляя свои знания, умения, поступки, качества и способности с будущей деятельностью, прогнозирует её в соответствии с социальными требованиями и ценностями и трансформирует их во внутренние состояния. Так формируются новые познавательные и духовные потребности, обуславливающие активную работу студента по собственному самообразованию, саморазвитию, самопознанию.

Обозначим вытекающую из этих положений закономерность. Развитие гуманитарной культуры студентов при обучении иностранным языкам обеспечивается содержанием, методами, и приемами, актуализирующими гуманистическую, ценностную направленность иноязычного образования.

Мы разделяем мнение М.А. Ариян о том, что социальное развитие обучающихся обеспечивается особым построением учебно-воспитательного процесса, которое создавало бы условия для развития у обучающихся социально-ценных качеств и свойств [Ариян, 2009:20].

Следовательно, развитие гуманитарной культуры у студентов в процессе обучения иностранному языку может быть эффективно реализовано, если используемые приемы обучения стимулируют эмоциональное переживание культурных ценностей, их критическую оценку, обеспечивают опыт общения и взаимодействия на их основе, содержат элементы самоуправления и самоорганизации, ответственности за результаты деятельности, обеспечивают практическое применение социокультурных знаний и умений и проявление социально значимых качеств обучающихся.

Развитие гуманитарной культуры при обучении иностранному языку предполагает прохождение обучающимися ряд последовательных этапов,

каждый из которых обеспечивает новый уровень её развития, проявляющийся в их нравственной позиции, ориентации на общечеловеческие ценности, толерантном общении и способности к саморегуляции. В ходе усвоения иноязычного социокультурного опыта обучающиеся выявляют новые ценности, осмысливают и осознают их, сопоставляя с ценностями своей культуры, дают личностную оценку, сравнивают с общечеловеческими ценностями. Затем студенты воспроизводят приобретенный опыт, актуализируя смысл ценностей в контексте собственного опыта в процессе решения проблемных коммуникативных задач. На последующих этапах студенты приобретают возможность реализовать собственные умения и социально ценные качества на основе гуманистических ценностей за пределами учебной аудитории в широком контексте социально и гуманитарно-интегрирующей среды вуза.

В соответствии с указанным принципом обучающимся предлагаются проблемные, ценностно центрированные ситуации, под которыми мы понимаем ситуации, активизирующие речемыслительную деятельность, требующие от обучающегося выражения активной жизненной позиции к усваиваемым ценностям и культурным моделям в ходе иноязычного общения.

Студенты присваивают необходимый социокультурный опыт, участвуя в дискуссиях, ролевых играх сюжетного творческого характера, проектных заданиях нравственно-этической направленности, которые стимулируют выражение собственного мнения, оценки, суждения, обозначения своей ценностной ориентации и нравственной позиции.

Межкультурные тренинги, в которых участвуют студенты, учат их программировать свое речевое и неречевое поведение, а также преодолевать коммуникативные сбои в общении, вызванные отсутствием эмпатических умений и способности опознавать социокультурный контекст.

Таким образом, гуманитарная культура, формируемая в ходе овладения иностранным языком, позволяет развить у обучающихся стратегии саморегуляции, погашения межличностных, межкультурных конфликтов, выбора адекватных социокультурных моделей поведения на основе универсальных цен-

ностей, обуславливающих социальную адаптацию личности в современном, постоянно изменяющемся поликультурном мире.

Рассмотренные закономерности и принципы задают социокультурный, ценностный векторы концепции построения методической системы развития гуманитарной культуры бакалавра в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе. Система закономерностей и принципов, разработанная нами, позволила экстраполировать требования методологических подходов (личностно-ориентированного, культурологического, аксиологического, рефлексивного) на процесс личностно развивающего обучения иностранным языкам, а также использовать разработанные принципы в качестве регулятивной основы интеграции коммуникативно-познавательной и социально развивающей деятельности студентов ведущей к развитию их гуманитарной культуры.

Согласно выделенным закономерностям и принципам перейдем к построению модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, которое представлено в параграфе 2.3.

2.4. Модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования

Целью данного параграфа является обоснование и разработка модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования. Прежде чем приступить к построению модели, уточним понятия «модель», «моделирование». Обоснование метода моделирования представлено в работах В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинского, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Штоффа и др. Моделирование – это теоретический метод научного познания, сущность которого заключается в воспроизведении характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения,

называемом моделью. Второй из объектов, называющийся моделью первого, находится в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способен замещать его на определенных этапах познания и даёт при его исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [Философский словарь, 1991:107].

В.А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материализованную систему, которая, отображая и воспроизводя объект исследования, дает новую информацию об этом объекте. Такого рода модель дает «обобщенный абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленной в требуемой наглядной форме и способной давать новое знание об объекте моделирования» [Штофф, 1966:92].

В своем исследовании мы будем опираться именно на это определение, поскольку оно позволяет построить модель исследуемой методической системы, отражающую её существенные структурно-функциональные связи в органическом единстве всех его свойств.

Мы считаем необходимым разработать модель, которая отражает методическую систему, направленную на реализацию концепции развития гуманитарной культуры бакалавра в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе.

Уточним, что мы имеем в виду под методической системой. В педагогических исследованиях под методической системой понимают единство целей, содержания, технологий, методов и средств конкретного способа или типа обучения-самообучения, воспитания-самовоспитания, развития-саморазвития личности. В методической системе технологии, методы, приёмы и средства выступают способами (методическими механизмами) реализации цели и содержания на конкретных этапах педагогического процесса [Ильина, 1972].

Под методической системой мы понимаем целостную совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, технологий, приемов, организационных форм обучения, средств, педагогических условий), отражающих сущностные параметры концепции развития гуманитарной культуры личности в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе и обеспечивающих достижение запланированного личностно развивающего результата.

При моделировании модели нами были учтены следующие требования к моделированию (Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Штофф и др.):

- модель должна представлять и описывать систему, имеющую цель и результат;
- модель должна находиться в некотором соотношении сходства и различия с оригиналом;
- модель должна обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

Опираясь на основные положения, понятия, закономерности и принципы концепции развития гуманитарной культуры в процессе иноязычного образования, предпримем попытку их наглядного представления в разрабатываемой нами модели.

В качестве технологии построения модели мы используем технологию системного проектирования, в основе которой находятся принципы и методы системного анализа, выбранного нами в качестве методологической базы исследования. Руководствуясь приведенными положениями, определим и обоснуем целевой компонент модели, включающий социальный заказ, цель, субъекты, участвующие в процессе гуманитарно развивающего обучения иностранным языкам.

В современной трактовке цели обучения иностранным языкам в высшей школе формулируются в рамках компетентностного подхода, на основе требований ФГОС ВО 3, нацеливающего на интегративный компетентностный результат, включающий не только знания, умения и навыки иноязычно-

го общения, но и комплекс готовностей, способностей и личностных качеств, обеспечивающий успешное функционирование личности в поликультурном социуме.

Социальный заказ высшей школе к качеству подготовки бакалавров-выпускников лингвистического профиля на современном этапе определился глобальными изменениями в жизни страны и окружающего мира. Существенным образом изменился подход к роли и месту человека в мире, культуре. Поэтому система подготовки по иностранному языку в высшей школе должна быть ориентирована, с одной стороны, на потребности личности, а с другой стороны, на потребности общества в выпускниках – лингвистах и преподавателях иностранного языка, обладающих набором компетенций, связанных со способностью воспринимать и перерабатывать все возрастающие потоки информации, осуществлять адекватное межкультурное взаимодействие, выступать медиаторами культур, действовать на основе принципов уважения, ненасильственного решения конфликтов, ориентированных на постоянное самообразование и саморазвитие.

Таким образом, уровень результативности образования в компетентностном измерении можно соотнести с уровнем развития гуманитарной культуры личности обучающихся, позволяющих ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой и приобретать социальную устойчивость. Социальный заказ обуславливает цель разрабатываемой модели.

Целью обучения иностранным языкам в вузе является эффективное развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов во всей полноте её составляющих на уровне требований ФГОС ВО 3 поколения к языковому образованию в вузе. Данная цель является прагматической целью. Перспективная, развивающая цель как компонент модели состоит в развитии гуманитарной культуры бакалавров, проявляющейся в комплексе гуманистических ценностных ориентаций и социально ценных качеств личности, обуславливающих способность к успешному решению задач самореализации

(личностной и профессиональной) и эффективному функционированию в современном, глобализирующемся мире.

Известно, что цель имеет двойственный характер – объективно-субъективный. Объективный – т.к. цель является тем результатом, к которому ведет деятельность и который отдален от субъекта деятельности, т.е. является для него внешним. В нашем случае внешней целью является развитие студента как социального субъекта в ходе иноязычного образования в вузе.

Субъективный характер цели соответствует внутреннему аспекту и определяет личное отношение человека к деятельности, к её результату. Перевод цели из внешнего плана во внутренний, т.е. осознание её как личностно значимой обеспечивает эффективность процесса по овладению этой деятельностью. Следовательно, предлагаемая модель должна стимулировать студентов к развитию их гуманитарной культуры как социально-значимой деятельности, таким образом, переводя цель из внешнего плана во внутренний. Модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования представлена на схеме 2.

При проектировании модели мы опирались на интегративно-гуманитарный подход, который выступает методологической стратегией при формировании гуманитарной культуры, а иные подходы интегрируются в ней и образуют единую методологическую систему многоуровневого характера, являющуюся методологической основой построения методической системы развития гуманитарной культуры в компетентностной парадигме иноязычного образования в высшей школе.

Теоретико-методологический компонент модели раскрывает принципы развития гуманитарной культуры личности в процессе иноязычного образования в вузе, а именно: *гуманизации, аксиологизации, междисциплинарной интеграции, ценностно-смысловой рефлексии; принцип доминирования приемов, актуализирующих гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования.*

Разработанные закономерности и принципы являются регулятивной основой интеграции коммуникативно-познавательной и социально-развивающей деятельности студентов и задают социокультурный и ценностно-ориентационный векторы научной концепции построения методической системы развития гуманитарной культуры студента бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Поскольку обучение иностранным языкам, обеспечивающее развитие гуманитарной культуры бакалавра, представляет собой процесс, имеющий содержательную, процессуальную, организационную и результативную стороны, мы посчитали логичным включить в структуру разрабатываемой модели четыре взаимосвязанных компонента: содержательный, технологический, организационный, оценочно-результативный.

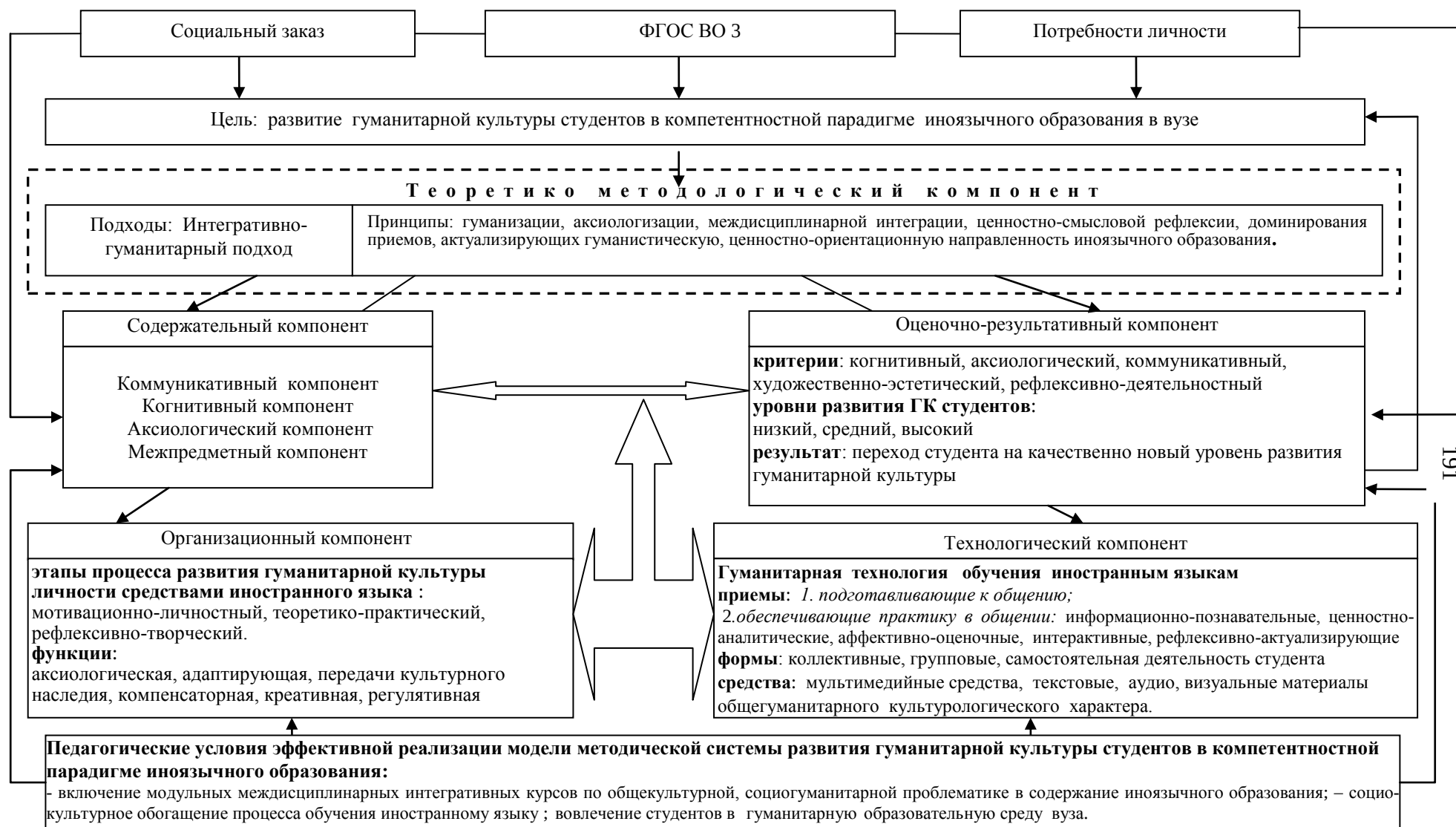


Рисунок 2. Модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования

Кроме того, разработка модели потребовала рассмотрения педагогических условий, обеспечивающих эффективность исследуемой методической системы. Педагогические условия включены в структурную модель, так как система не может быть создана и существовать в ином виде, кроме как в комплексе с указанными условиями, иначе мы получим систему с другими характеристиками. Охарактеризуем каждый из компонентов структурной модели.

Содержательный компонент отражает современную модель обучения иностранному языку как процесса взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающихся (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). А овладение ИЯ как средством общения создает предпосылки для формирования обучаемых как «субъектов диалога культур» (В.В. Сафонова). При этом культура (иностранная и родная) выступает в качестве содержания образования (Е.И. Пассов) и контекста, способствующего совершенствованию иноязычных умений и развитию личностных духовных образований (ценностных ориентаций, готовности, способностей и качеств личности).

Исходя из этих положений, в содержании обучения иностранному языку мы сочли правомерным выделить следующие компоненты: *коммуникативный, когнитивный, аксиологический и межпредметный*.

Коммуникативный компонент включает комплекс лингвистических, социолингвистических и социокультурных знаний, умений и навыков, обеспечивающий языковую и речевую компетенцию, адекватный уровень владения всеми аспектами языка: фонетикой, лексикой и грамматикой и видами речи в устной и письменной форме умение общаться в соответствии с международным этикетом, нормами, принятыми в социуме.

Социолингвистическая составляющая включает знания о норме языка (родного и иностранного), словоупотреблении, о правилах использования лексических единиц для построения речевого высказывания в соответствии с социальным контекстом: социальным статусом собеседников, обстановкой, в которой протекает общение, ролевыми функциями участников общения и т.д.

Социокультурные знания и умения позволяют обучающимся адекватно выбирать лингвистические формы в соответствии с социокультурным контекстом и прогнозировать коммуникативный эффект их использования, варьировать стиль общения в соответствии с изменяющейся ситуацией, поведением партнеров, социокультурной спецификой страны. Социально-коммуникативные умения включают умения взаимодействовать с собеседником, поддерживать с ним эмоциональный контакт, преодолевать барьеры в общении, умение слушать, передать информацию и принять её с нужным смыслом, умение понять другого, умение достигать продуктивного результата в общении, вырабатывая при этом новое общее значение речевых действий, совершаемых поступков, нести ответственность за них, рефлексировать по поводу уместности своего речевого и неречевого поведения и др.

Под *когнитивным компонентом* личностно развивающего обучения иностранному языку мы понимаем особый вид образовательной деятельности, который выражается в приобщении студентов к культуре стран изучаемых языков, в результате которого студент познаёт национальные культуры и их отражение в образе и стиле жизни людей, приобретает способность сопоставлять и сравнивать родную и иноязычную культуры, находить в них общее и культурно-специфическое, формирует умения адекватно осуществлять иноязычную коммуникацию в ситуациях межкультурного общения, выступая в роли субъекта диалога культур.

На основе исследований Н.Д. Гальсковой, Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, В.П. Фурмановой в *когнитивный компонент* мы включили знания о культурных концептах, лежащих в основе иноязычной картины мира, механизмах отражения культуры в языке и речи, умения определения культурного аспекта значения реалий, моделей речевого и неречевого поведения; умения двойного видения одной и той же ситуации на основе представлений о релятивности культурных явлений. Когнитивный компонент охватывает знания о природе культурных универсалий, их наполнении в различных культурах, механизмах отражения культуры в языке и речи, знания о природе стереоти-

пов, предрассудков и обобщений, механизмах регулирования собственных эмоций, сущности эмпатии, психологических особенностей межкультурного общения.

Усвоение содержания когнитивного компонента способствует формированию умений когнитивной эмпатии (термин Н.Д. Гальсковой), т.е. способности понимать и принимать людей, принадлежащих иной культуре, иным социумам, различать их специфические особенности, обусловленные национальными, культурными факторами, умений продуктивно разрешать внутренние и внешние конфликты.

Когнитивный компонент обеспечивает развитие у студентов способности гибкого использования различных видов информации, умений поиска, обработки информации, умений извлекать, анализировать, обобщать информацию, способность критически оценивать информацию в тексте с учетом культурно-исторического и ценностного контекста.

Эти важные качества характеризуют личность с высоким уровнем гуманитарной культуры, обуславливают её готовность осуществлять равноправный диалог культур.

Выделение аксиологического компонента в рамках содержания обучения ИЯ связано с тенденцией к гуманизации и аксиологизации современного образования.

По мнению Н.Д.Гальсковой, Е.И.Пассова образовательный процесс по иностранному языку связан не только с присвоением обучающимися определенной суммы знаний, навыков и умений, но и с изменением их ценностей, мотивов, отношений, личностных позиций [Гальскова, 2012:4].

Мы полагаем, что реализация аксиологического аспекта образования и воспитания личности может быть наиболее эффективно осуществлена именно в рамках гуманитарно развивающего обучения ИЯ. По мере усиления социологического потенциала учебного курса по иностранному языку, которое выражается во включении в тематику иноязычного общения социально острых проблем жизнедеятельности стран изучаемого языка и глобальных про-

блем развития человеческой цивилизации в XXI веке, усиливаются гуманитарные, аксиологические аспекты иностранного языка как учебного предмета.

С учетом исследований В.В. Сафоновой, Н.Д. Гальсковой, Г.В. Елизаровой, Е.Н. Солововой мы включаем в *аксиологический компонент* знания о системе ценностей, принятых в соизучаемых лингвокультурах и формах их проявления в общественных институтах, моделях поведения и речи их носителей, универсальные (общечеловеческие) культурные ценности и сведения о связи и соотношении системы ценностей страны изучаемого языка и системы ценностей страны родного языка с универсальными ценностями мировой культуры, умения опознавать культурные ценности и их влияние на поведение (речевое и неречевое) при взаимодействии с иноязычным собеседником. Усваивая содержание аксиологического компонента, студент познает духовное наследие стран и народов, историю и культуру страны изучаемого языка в контексте развития человеческой цивилизации, систему универсальных общечеловеческих ценностей. На основе понимания духовно-нравственной ценностной основы культуры, происходит гуманистическая, ценностная детерминация поведения обучающегося, формирование сознания и самосознания, студент формируется как нравственная личность, обладающая высоким уровнем гуманитарной культуры.

Межпредметный компонент включает знания о культурном наследии, историко-культурном фоне развития, о различных аспектах социальной, культурной, экономической, политической жизни стран изучаемых языков, знания об исторической памяти, художественной, религиозной культуре, их отражении в философии и стиле жизни различных слоев общества стран соизучаемых языков и их влиянии на мировую культуру, а так же универсальные способы познания культуры и окружающего мира. Межпредметный компонент служит междисциплинарной базой для личностно развивающего обучения иностранным языкам на основе широкой интеграции и координации общекультурных знаний.

Таким образом, содержательный компонент модели задает социокультурную, аксиологическую и междисциплинарную основы процесса обучения ИЯ, ведущего к развитию гуманитарной культуры студентов в ходе иноязычного образования в вузе.

Технологический компонент разрабатываемой модели представляет педагогическую технологию как подсистему, обеспечивающую деятельностную реализацию процесса развития гуманитарной культуры личности в ходе иноязычного образования. Термин «технология обучения» используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которой обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени [Щукин, 2004:258]. Позднее термин стал пониматься более широко и использоваться для обозначения любого рационально организованного обучения. В настоящее время многие исследователи связывают технологию со способами реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, что позволяет создавать условия для самостоятельной организации обучающимся своей учебно-познавательной деятельности, реализации его творческих способностей (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.С. Полат, Н.Ф. Коряковцева). Личностно-ориентированные технологии рассматриваются как продуктивные, обеспечивающие самоопределение и самореализацию учащегося в процессе овладения и использования ИЯ.

В соответствии с гуманитарной парадигмой образования актуализируется значимость разработки гуманитарных образовательных технологий в вузе в целях создания условий для духовного развития и реализации творческого потенциала студентов в ходе подготовки к будущей профессиональной деятельности (Н.В.Бордовская, В.А.Козырев, Р.М.Петрунева). Гуманитарные технологии дополняют другие образовательные технологии как технологии организации сотрудничества, совместной групповой или коллективной деятельности, общения, сотворчества и работы в команде. Н.В.Бордовская рас-

смаатривает гуманитарные технологии в вузе как массив операционально-деятельностных систем, который направлен на воплощение, утверждение, раскрытие, актуализацию и развитие духовности и внутреннего потенциала студентов [Бордовская, 2007: 237].

В ракурсе нашего исследования *гуманитарная технология обучения иностранным языкам* представлена как совокупность форм, средств и приемов, обеспечивающая соединение лингвокультурной практики с информационно-познавательной, ценностно-ориентационной, художественной видами деятельности, актуализирующая компетенции познавательной деятельности, ценностно-смысловой ориентации, социального взаимодействия и самосовершенствования обучающихся на широкой междисциплинарной основе, направленная на развитие у обучающихся высокого уровня гуманитарной культуры.

Реализация процесса личностно развивающего обучения иностранному языку происходит с использованием универсальных методов, характерных для целостного педагогического процесса.

И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий в контексте обучения иностранным языкам вычленяют методы преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, оценка), которые используются преподавателем, и методы учения (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самокоррекция), которые используются учащимися в процессе познавательной деятельности. В русле нашего исследования мы будем опираться на вышеупомянутые методы реализации педагогического процесса в отношении обучения ИЯ, ведущего к развитию гуманитарной культуры обучающихся.

Мы исходим из положений культурологического подхода о том, что процесс развития гуманитарной культуры студентов конструируется как рефлексивный процесс познания, сравнения и сопоставления изучаемых культур, анализа системы ценностей соизучаемых лингвосоциумов с опорой на ценности родной культуры, выработки и усвоения универсальных ценностей. Следовательно, составляющие образовательного процесса

по иностранному языку должны моделировать ценностный, социокультурный контекст иноязычной учебно-познавательной деятельности.

Нами выделены 2 группы приемов в рамках гуманитарной технологии обучения иностранному языку:

- 1) приемы, подготавливающие к общению;
- 2) приемы, обеспечивающие практику общения в проблемных, ценностно-центрированных ситуациях.

Приемы первой группы носят условно-коммуникативный характер, разработаны на основе программного содержательного материала, предназначены для тренировки определенного языкового материала.

Исходя из логики структурного содержания гуманитарной культуры личности, во второй группе приемов, обеспечивающих практику общения, мы выделили следующие 5 видов: информационно-познавательные, ценностно-аналитические, аффективно-оценочные, интерактивные, рефлексивно-актуализирующие приемы.

Данные приемы являются подлинно речевыми, носят специализированный характер, отражают направленность на содержательные компоненты гуманитарной культуры личности и обеспечивают формирование ключевых компетенций в процессе личностно развивающего обучения иностранным языкам.

Комплекс приемов реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам детально представлен в п. 3.3.

Формы, в которых осуществляется обучение иностранному языку, ведущее к развитию гуманитарной культуры, включают: групповые формы учебной деятельности (интегрированные занятия, лингвокультурологические спецкурсы, конференции, круглые столы, экскурсии, путешествия), обеспечивающие накопление, интеграцию и активное воспроизводство социокультурного опыта, а так же самостоятельная деятельность студентов на основе индивидуальной личностной образовательной траектории.

Реализация гуманитарной технологии обучения иностранным языкам требует использования средств обучения, моделирующих аутентичный, ценностный, культурный контекст коммуникативно-познавательной деятельности студентов. При этом используются следующие средства: текстовые аудио- и визуальные материалы междисциплинарного, культуроведческого характера, мультимедийные средства.

Таким образом, технологический компонент модели в комплексе своих составляющих обеспечивает технологию развития гуманитарной культуры студентов, при этом приемы, средства и формы носят социокультурную ценностно-ориентационную направленность и выступают способами (методическими механизмами) реализации цели и содержания иноязычного образования и достижения личностно-развивающего результата.

Важным компонентом рассматриваемой системы является организационный. Поскольку развитие гуманитарной культуры обучающихся в процессе иноязычного образования организуется как системный, деятельностный, личностно-ориентированный, непрерывный процесс, организационный компонент раскрывает логику его развития через последовательные этапы, отражающие мотивационную, личностно-ориентирующую, организующую и контролирующие функции данного процесса. В связи с этим, в основу организационного компонента структурной модели нами выделены следующие взаимосвязанные этапы развития гуманитарной культуры бакалавров: мотивационно-адаптационный, теоретико-практический и рефлексивно-творческий.

1. Мотивационно-адаптационный – предполагает активизацию социальной позиции, осознание, коррекцию, формирование ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности по иностранному языку, к процессу формирования социально значимых умений и качеств личности. М.С. Каган отмечает, что именно то, что особенно ценно и значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень его личности. На данном этапе проис-

ходят определение наличного уровня гуманитарной культуры студентов, формирование ценностного отношения к её развитию, формирование представления о будущей профессии и важности гуманитарной культуры в системе социальных и профессиональных идеалов бакалавров-лингвистов и бакалавров педобразования.

2. Теоретико-практический этап означает формирование социально ценных лингвокультурных знаний, умений и навыков, обеспечивающих развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования. На данном этапе осуществляется активное включение студентов в учебно-познавательную деятельность по овладению знаниями об истории, культуре, экономике, национальном менталитете, социокультурных особенностях образа жизни страны изучаемого языка. Обучающиеся учатся выявлять общее и различное в исторически сложившихся культурных моделях развития, познают специфику взаимодействия общечеловеческих, национальных и классовых интересов во внутренней и внешней политике родной страны и стран изучаемых языков, учатся выявлять универсальные, объединяющие различные лингвосоциумы ценности, совершенствуют коммуникативные умения, необходимые для осуществления адекватного межличностного и межкультурного взаимодействия.

Все эти социально значимые знания, умения и навыки обеспечивают развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования.

3. Рефлексивно-творческий этап. Целью данного этапа является формирование компетенций, качеств и способностей личности на основе приобретенных социокультурных, социально значимых знаний, умений и навыков путем их рефлексии, обратной связи и мониторинга. Механизм обратной связи в процессе развития гуманитарной культуры обеспечивает соотнесение полученной информации и результатов собственной деятельности и поведения с целями обучения, обнаружение дефицита умений и навыков, пробелов в знаниях, неадекватных установок и ценностных ориентаций, и позволяет

студенту осуществлять своевременную корректировку своей деятельности в целях самосовершенствования.

На основе творческой самостоятельной деятельности и рефлексии собственного опыта происходит переход из потенциального, когнитивного (компетенция) в актуальное, личностное качество – компетентность и формируются социокультурные знания, умения и социально-значимые качества личности с высоким уровнем гуманитарной культуры.

Поскольку наша структурная модель репрезентирует образовательный процесс, вслед за В.А. Сластениным мы выделяем следующие функции: аксиологическую, адаптирующую, передачи культурного наследия, компенсаторную, креативную, регулятивную.

В зависимости от цели и содержания каждого этапа их основными функциями являются: на мотивационно-адаптационном этапе – аксиологическая (обеспечивает формирование ценностного отношения и организацию процесса овладения иностранным языком как процесса культурной рефлексии с учетом базовых ценностей родной культуры) и адаптирующая (обеспечивает адаптацию студента к изучаемой иноязычной культуре). На теоретико-практическом этапе главными функциями являются: функция передачи культурного наследия (обуславливает приобщение студентов к культурному многообразию мира и усвоению ими универсальных ценностей) и компенсаторная функция (восполнение недостающих знаний).

На рефлексивно-творческом этапе ведущими являются креативная (позволяющая развить творческий потенциал студентов в творческой совместной деятельности) и регулятивная (отслеживание и корректировка процесса развития гуманитарной культуры студентов) функции.

Итак, выделенные нами в рамках структурной модели мотивационно-адаптационный, теоретико-практический и рефлексивно-творческий этапы представляют последовательную логику личностно развивающего обучения иностранным языкам, как системного, деятельностного, компетентностно-ориентированного процесса, и в комплексе реализуют аксиологическую,

адаптирующую, креативную, регулятивную, компенсаторную функции, а также функцию передачи культурного наследия в процессе развития гуманитарной культуры обучающихся.

Следующим компонентом модели методической системы развития гуманитарной культуры в процессе иноязычного образования является оценочно-результативный. При проектировании данного компонента мы опирались на положения системного, деятельностного и компетентностного подходов. Развитие системы определяется как качественное, позитивное изменение, обеспечивающее её более высокую эффективность, либо приобретение системой каких-либо новых функций. В качестве результата функционирования предложенной системы мы рассматриваем определенный уровень развития гуманитарной культуры, который обеспечивает переход системы на новую, более высокую стадию развития.

Оценочно-результативный компонент включает уровни развития гуманитарной культуры студентов, критерии и показатели, диагностику и методы математической статистики.

При определении уровней развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования мы исходили из ведущих положений теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др.). Согласно теории уровневого подхода (С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин) совершенствование системного целого представляет собой последовательность ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна является отрицанием другой. С учетом выделенных данными учеными уровней деятельности мы выделяем низкий, средний и высокий уровни развития гуманитарной культуры бакалавров в процессе иноязычного образования в вузе

Каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующим и последующим. Переход на каждый последующий уровень означает более высокую стадию развития гуманитарной культуры.

При выделении критериев и показателей развития гуманитарной культуры студентов мы опирались на работы А.Г. Асмолова, Т.А. Ильиной, М.Н. Скаткина, И.А. Зимней, В.В. Сафоновой и др. В качестве критериев выделены следующие: когнитивный, аксиологический, коммуникативный, художественно-эстетический, рефлексивно-деятельностный, отражающие содержательную сущность ключевых компетенций личности, коррелирующие с выявленными компонентами гуманитарной культуры. Подробное описание критериально-уровневой шкалы нами представлено в п. 4.1.

Целостность, как одна из важнейших характеристик разработанной нами модели методической системы развития гуманитарной культуры в процессе иноязычного образования, определяется комплексом педагогических условий её (системы) эффективной реализации, который должен обеспечивать социокультурную, ценностную, социально-интегрирующую обусловленность исследуемого процесса.

Определив педагогические условия, необходимые для эффективной реализации разработанной модели, мы, основываясь на принципе системности, выделяем следующие условия:

1. включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социокультурной проблематике в содержание иноязычного образования;
2. социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку;
3. вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза.

Введение первого педагогического условия – включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социокультурной проблематике в содержание иноязычного образования – продиктовано потребностью реализации социокультурной, междисциплинарной направленности иноязычной подготовки в вузе; оно обеспечивает взаимодействие и интеграцию в процессе изучения различных гуманитарных предметов

и видов искусства, что ведет к общекультурному, когнитивному, художественно-эстетическому развитию студентов.

Введение второго условия – социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку – направлено на погружение студентов в ситуации диалога культур в процессе овладения иностранным языком, способствуя в итоге развитию у студентов способностей к восприятию и принятию ценностей, формированию целостной картины мира, осознанию национальной и культурной идентичности.

Третье педагогическое условие – вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза – вызвано необходимостью усиления ценностно-формирующей, социализирующей функций иноязычного образования в вузе; оно обеспечивает развитие социально-ценных качеств и способностей студентов в процессе интеграции и творческого воспроизводства социокультурного опыта, формирование навыков социально-приемлемого поведения в рамках университетского и общего поликультурного социума.

Подробное обоснование педагогических условий эффективной реализации методической системы развития гуманитарной культуры бакалавров в процессе иноязычного образования нами изложено ниже в п. 3.3.

Итак, спроектированная нами модель обладает всеми признаками системы, а именно:

- целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, выполняют определенную функцию, способствуют достижению планируемого результата, который выражается в высоком уровне развития гуманитарной культуры студента;

- наличием инвариантных компонентов (социальный заказ, федеральный государственный образовательный стандарт, цель, теоретико-методологические основы решения проблемы) и вариативных компонентов (средства, механизмы достижения цели);

- открытостью, т.к. каждый компонент взаимодействует с внешней средой: данная система, с одной стороны, сама испытывает влияние среды, с другой, – оказывает на неё влияние, организуя её в соответствии с целью;

- динамичностью, т.к. содержание компонентов может меняться в зависимости от социального заказа и предполагает совершенствование в процессуальном плане и в оценке качественной характеристики результата – уровней;

- линейно-возвратным характером, выражающимся в обеспечении оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата.

Личностная ориентированность модели обеспечена следующими параметрами:

1. В центре образовательного процесса по иностранному языку, обеспечивающего развитие гуманитарной культуры, находится студент – его мотивы, цели, ценности, интересы, индивидуальные особенности, т.е. студент как личность. Максимальный учет индивидуальных особенностей личности позволяет реализовывать индивидуальные программы развития студентов и корректировать развитие их гуманитарной культуры.

2. Ведущей деятельностью является деятельность учения – активная личностно значимая учебно-познавательная деятельность студента, ведущая к его всестороннему развитию.

3. Взаимодействие между преподавателем и студентом строится на основе гуманных субъект-субъектных отношений в рамках широкого использования коллективных интерактивных форм работы, приемов и средств, обогащающих социальный опыт студентов.

Спроектированная модель реализует в отношении обучения ИЯ следующие концептуальные положения:

- построение учебного процесса по овладению иностранным языком на основе принципов, актуализирующих гуманистическую, ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования;

- формирование ключевых компетенций у обучающихся в процессе овладения иностранным языком,

- организацию учебного процесса по овладению иностранным языком как процесса культурной рефлексии на основе ценностно-центрированных проблемных ситуаций, обеспечивающего осмысление и усвоение обучающимися общечеловеческих ценностей в ходе активного накопления и воспроизводства социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой культур;

- создание и поддержание у обучающихся целей, мотивов и потребностей в общении, познании, самовыражении, и самосовершенствовании в процессе решения нравственных, эстетических, социально-значимых проблем в ходе учебной иноязычной коммуникативной деятельности и за пределами учебного общения в рамках гуманитарной образовательной среды вуза.

- компетентностно ориентированную оценку динамики развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Подводя итоги данного параграфа, отметим следующее:

Развитие гуманитарной культуры студентов бакалавриата осуществляется в ходе иноязычного образования в рамках модели, разработанной на основе методологических положений, ведущих идей, закономерностей и принципов, сущностных характеристик предмета исследования и представленной как сложная педагогическая система, обладающая всеми её признаками и направленная на достижение личностно развивающего результата.

Выводы по второй главе

Рассмотрение сложившейся системы иноязычного образования позволило сделать вывод о том, что она достаточно успешно решает задачи обучения иноязычному общению. Реализация принципов коммуникативного обучения обеспечивает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции на требуемом ФГОС ВО 3 уровне.

Вместе с тем, важнейшей задачей сегодня является достижение компетентностных результатов языкового образования в вузе, которое содержит значительный, но не в полной мере реализованный гуманитарный потенциал, связанный с духовно-нравственным, ценностным, эстетическим развитием обучающихся средствами иностранного языка.

Разработанная нами модель отражает методическую систему, под которой мы понимаем целостную совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, технологий, приемов, форм обучения, средств, педагогических условий), отражающих сущностные параметры концепции развития гуманитарной культуры личности и обеспечивающих достижение личностно развивающего результата в процессе иноязычного образования в вузе.

Интегративно-гуманитарный подход выступает при формировании гуманитарной культуры методологической стратегией, а иные подходы интегрируются в ней. При этом, исследуемые нами подходы, образующие единую методологическую систему многоуровневого характера, послужили методологической основой построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Гуманитарная культура понимается нами как интегральная характеристика социально зрелой личности, включающая систему гуманистических ценностных ориентаций и наиболее значимые проявления личности (коммуникативность, владение культурой мышления, художественная восприимчивость, способность к рефлексии, социальная субъектность), определяющие активно-деятельностное отношение личности к окружающему миру и чело-

веку, её ключевые компетенции непрерывного самообразования, саморегуляции, самосовершенствования.

Студент, как активный самостоятельный субъект учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, вступает в различного рода взаимодействия с другими равноправными субъектами учебного процесса, с системами ценностей, художественными произведениями в рамках соизучаемых культур, усваивает универсальные ценности, расширяет свою ценностную шкалу, развивает социально ценные качества.

Обучение иностранному языку, обеспечивающее развитие гуманитарной культуры студентов, предполагает организацию учебного процесса на основе культурной рефлексии, путем осмысления и усвоения обучающимися общечеловеческих ценностей в ходе активного накопления и воспроизводства социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой культур.

Представленная система закономерностей и принципов позволяет использовать их в качестве регулятивной основы интеграции коммуникативно-познавательной и социально-развивающей деятельности бакалавров и задает социокультурный, междисциплинарный, ценностный векторы концепции развития гуманитарной культуры обучающихся в процессе иноязычного образования в вузе.

Спроектированная модель включает целевой, теоретико-методологический компоненты, а также взаимосвязанные между собой содержательный, технологический, организационный и оценочно-результативный компоненты и комплекс педагогических условий, обуславливающий основные характеристики модели. Особенностью концептуальной модели является её ценностно-ориентационная, социокультурная доминанта, концентрирующая наиболее существенные процессуальные параметры разработанной концепции.

Глава 3. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка технологического и методического обеспечения процесса развития гуманитарной культуры студентов требует выявления адекватных педагогических технологий, реализующих закономерности и принципы разработанной концепции. При этом необходимо принимать во внимание то обстоятельство, что развитие гуманитарной культуры личности неразрывно связано с процессом её социального развития. Цель современного образования заключается не в изучении обучающимися каких-либо предметов, а «в развитии личности предметами» (Пассов Е.И.). В результате активного освоения иностранного языка в вузе студент должен овладеть образовательным багажом, который в будущем позволит самостоятельно решать проблемы интеллектуального, коммуникативного, нравственного характера, возникающие в процессе жизнедеятельности, и обеспечит социализацию студента.

Следовательно, разрабатываемое нами технологическое и методическое обеспечение должно определить оптимальные условия для развития у студентов опыта решения социально и личностно значимых проблем в процессе иноязычного образования в контексте диалога соизучаемых культур.

В настоящей главе представлена гуманитарная технология обучения иностранным языкам, описан комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, разработаны формы, средства и приемы реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в высшей школе.

3.1. Гуманитарная технология обучения иностранным языкам в вузе

В последнее время в связи с переориентацией образования в сторону гуманизации и гуманитаризации все большее развитие и применение получают гуманитарные технологии обучения. В самом широком смысле гуманитарные технологии интерпретируют как «средства организации социальной деятельности и социального взаимодействия человека с окружающим миром, позволяющие выразить свое личностное отношение к окружающему миру и самому регулировать характер своих отношений с миром, будь это взаимодействие человека с природой, техникой, информацией, людьми, самим собой» [Бордовская, 2007:243]. При определении данного понятия мы опирались на трактовку гуманитарной технологии как «как *способа* реализации мотивированной способности (компетентности) (А.П.Валицкая); *технологии*, направленной на формирование гуманитарной составляющей личности за счет ресурсов, связанных с гуманитарными знаниями о личности (потребности, интересы, мотивы, ценности) (А.Е.Митин, С.О.Филиппова); *системы текстуально-диалогической деятельности* субъектов образования, обеспечивающей формирование опыта целостного саморазвития человека (С.О.Бачурина); *средства* достижения ценностно-позиционного, личностно-развивающего, социально-адаптирующего, коммуникативно-толерантного результатов высшего образования, проявляющихся в гуманитарном мышлении и гуманитарной культуре выпускников (Н.В.Бордовская).

К таким технологиям относятся как общепедагогические, так и частнометодические гуманитарные технологии обучения с преобладанием личностно ориентированных, активных и интерактивных методов обучения. Мы полагаем, что процесс развития гуманитарной культуры студентов в ходе иноязычного образования в вузе должен представлять собой целенаправленную систематическую деятельность, реализующую культурно-сопоставительную, ценностно-формирующую, социально-интегрирующую функции, направлен-

ную на реализацию целей профессионального образования и социокультурного развития. Таким образом, в нашем понимании *гуманитарная технология обучения иностранным языкам* *предстает как совокупность форм, средств и приемов, обеспечивающая соединение лингвокультурной практики с информационно-познавательной, ценностно-ориентационной, художественной видами деятельности, актуализирующая компетенции познавательной деятельности, ценностно-смысловой ориентации, социального взаимодействия и самосовершенствования обучающихся на широкой междисциплинарной основе, направленная на развитие у обучающихся высокого уровня гуманитарной культуры.*

В соответствии с целью нашего исследования, социальным заказом, выраженном в ФГОС ВО 3, с учетом компетентностных результатов образования, мы выделили следующие требования к гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе:

- коммуникативная направленность;
- коллективное взаимодействие;
- игровая организация учебной деятельности;
- проблемность;
- информатизация;
- ценностно-ориентационный ракурс;
- результативность и эргономичность.

Рассмотрим подробнее выше упомянутые требования.

Коммуникативная направленность рассматривается нами как ведущее и основополагающее положение, поскольку обучение на основе общения является сущностью всех личностно-ориентированных технологий. По мнению А.А. Алхазишвили, для современной педагогики и психологии научения характерна тенденция слияния процессов обучения-общения, при этом социальная и педагогическая функции общения как бы совмещаются в едином процессе максимально сближенных деятельностей: учебной и общения [Алхазишвили, 1988]. Следовательно, общение предстает как неотъемлемый

компонент, внутреннее содержание любой личностно-ориентированной технологии обучения. Диалогичность выступает одной из сущностных характеристик учебного процесса, перехода его на личностно-смысловой уровень.

Б.Д. Парыгин определяет общение как социальный процесс, в котором происходит обмен опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру [Парыгин, 1999]. Это положение подтверждает тезис о том, что общение является каналом познания культуры, средством развития личности, инструментом воспитания и адекватной средой обучения.

В основе требования коммуникативностной направленности лежат следующие концептуальные положения, сформулированные Е.И. Пассовым в отношении коммуникативного обучения иноязычной культуре:

- необходимость переориентации образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое обеспечит не только образованность, но и такие качества личности как культурная развитость и духовность;
- образование – это становление человека путем вхождения в культуру; благодаря её присвоению он становится субъектом культуры;
- учащийся овладевает иноязычной культурой как частью общей культуры в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах [Пассов, 2003: 34-48].

Исходя из положений о том, что язык есть средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям, а общение есть адекватная сфера обучения, мы, вслед за Е.И. Пассовым, И.Л. Бим полагаем, что гуманитарная технология обучения должна моделировать в образовательном процессе по овладению иностранным языком следующие параметры общения:

- продуктивность как результат слияния процессов обучения и общения;

- целенаправленность, мотивированность и личностный смысл деятельности студентов при овладении учебным материалом;
- речемыслительную активность студентов в процесс решения проблемно-коммуникативных, социально развивающих задач;
- связь общения с различными формами деятельности студентов: учебно-познавательной, трудовой, художественной, общественной и т.п.;
- эвристичность как творческую организацию учебного материала и процесса его усвоения;
- проблемность как способ организации, презентации и усвоения учебного материала в процессе иноязычного образования
- многообразие в использовании средств и форм общения в процессе развития гуманитарной культуры студентов.

В контексте нашего исследования коммуникативная направленность предполагает собой организацию процесса обучения иностранным языкам как процесса реального общения, диалога, в котором студенты вступают в эмоционально-смысловой контакт друг с другом, преподавателем, текстом, сопоставляют свои ценностно-смысловые ориентации с позициями реальных или воображаемых собеседников, что обеспечивает осознание универсальных ценностей и коммуникативное развитие студентов.

Для того, чтобы общение носило продуктивный характер, его участники должны обладать способностями общаться с людьми, отличающимися по взглядам и убеждениям, готовностью к эффективной деятельности в различных социально значимых ситуациях, умениями равноправно и адекватно участвовать в межличностном и межкультурном взаимодействии, то есть обладать способностями социального взаимодействия. Данные социальные умения могут быть сформированы в контексте группового обучения в коллективном взаимодействии.

Коллективное взаимодействие (В.К. Дьяченко, Г.А. Китайгородская, И.Е. Нелисова, Р.С. Немов и др.) предполагает реализацию следующих параметров в образовательном процессе по иностранному языку:

- равнопартнерское взаимодействие студентов между собой и с преподавателем и взаимное обогащение обучающихся в процессе овладения иноязычным общением, универсальными ценностями;
- активизацию учебно-познавательных процессов за счет коллективного взаимодействия обучающихся;
- рефлексию, обеспечивающую формирование адекватного отношения участника к собственной деятельности и адекватную коррекцию этой деятельности.

Таким образом, организация коллективной деятельности обучающихся является эффективным фактором, который оказывает стимулирующее действие на развитие студента как субъекта учебно-познавательной деятельности.

Коллективное взаимодействие основывается на использовании различных педагогических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения и организации интерактивного многообразного взаимодействия студентов в группе (парах, в малых группах) для совместного решения культуроведческих, проблемных, коммуникативных, познавательных задач.

Коллективное взаимодействие в процессе овладения иностранным языком обеспечивает:

- развитие навыков логического мышления, совершенствование операций анализа и синтеза, укрепление ассоциативных связей за счет обсуждения информации с партнерами по группе;
- развитие всех видов памяти (слуховой, зрительной, моторной, вербальной), что ведет к более прочному усвоению материала;
- создание комфортного, психологического учебного климата в студенческом коллективе;
- индивидуализацию процессов обучения и развития гуманитарной культуры студентов;
- повышение ответственности за свои успехи и результаты коллективного труда;
- формирование адекватной самооценки личности.

Рассмотрим возможности использования игрового потенциала в гуманитарной технологии обучения иностранным языкам.

Игровая организация образовательного процесса предполагает овладение основными действиями учебно-познавательной деятельности через игру. А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн утверждают, что игра представляет собой доступный для учащихся путь пополнения своих знаний и освоения мира. Своеобразие игровой деятельности проявляется в единстве с практической деятельностью, поэтому игра носит активный деятельный характер. Таким образом, игра – это вид развивающей социальной деятельности, форма освоения социального опыта и она может рассматриваться как социально-педагогическое явление.

В контексте нашего исследования, игра выступает в целостном учебно-воспитательном процессе как средство, прием и форма организации жизнедеятельности студентов. Гуманитарная технология обучения иностранным языкам включает такие приемы как дидактические, ролевые, имитационные, деловые, сюжетно-ролевые игры, основанные на принципах проблемности, активности личности в обучении, развития творческой индивидуальности в коллективном взаимодействии. Социальная роль и ролевое поведение рассматриваются в работах Г.М. Андреевой, А.Н. Леонтьева, И.С. Кона, Л.А. Петровской и др. Данные авторы рассматривают роль как социальную функцию в неразрывном единстве с видом деятельности и типом поведения. Участвуя в ролевой игре, каждый студент получает определенный социально-ролевой статус, что обеспечивает личностную вовлеченность обучающегося, в том числе эмоциональную и эмпатическую. Студент, решая какую-либо коммуникативную, познавательно-поисковую задачу, достигает игровой цели. При этом операционно-технический аспект формируемой деятельности как бы вытесняется в этом творческом акте на периферию внимания и сознания, и овладение им при такой ролевой, игровой организации учебно-познавательной деятельности происходит намного эффективнее по сравнению с традиционными формами обучения.

Использование игровых приемов в рамках гуманитарной технологии обучения иностранным языкам позволяет удовлетворить потребности студентов в новизне и проблемности изучаемого материала, разнообразии видов работы на занятии, в активизации их речемыслительной деятельности, творческом характере учебного труда.

Игровой характер гуманитарной технологии обучения иностранным языкам состоит в организации учебно-познавательной деятельности в социально-моделированных игровых ситуациях, направленных на воссоздание и освоение социокультурного опыта. Как показывают исследования (И.П. Подласый, Д.Б. Эльконин и др.), рационализация образования за счет аффективно-эмоциональной сферы, преимущественный акцент на формирование у обучающихся суммы знаний, умений и навыков приводит к поверхностному безоценочному усвоению знаний, и, как следствие, обеднению духовно-нравственной сферы обучающихся. В контексте обучения иностранным языкам направленность на аффективно-эмоциональную сферу студентов в организации обучающей деятельности обеспечивает усвоение социокультурного, ценностно-ориентационного опыта через переживание (как выработка умения оценивать сущее). «Проживая» социально-моделированные ситуации, обучающийся в большей мере осознает себя как личность, как субъекта деятельности, осознает свои социальные ориентации и ценности, формирует социально-нравственную самооценку.

Процесс развития гуманитарной культуры студентов неразрывно связан с развитием умений самостоятельного поиска гуманитарного знания, умений извлечения ценностных смыслов из иноязычных текстов, их осознания и преобразования в собственные смысложизненные ориентации. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что решить данную задачу возможно при сочетании идей проблемного и культуроведческого обучения.

Исследованию проблемного обучения посвящены работы многих российских и зарубежных педагогов и психологов: Ю.К. Бабанского, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В.Н. Максимовой, И.Я. Лернера и др. Ученые

отмечают, что проблемное построение и изучение учебного материала ведет к побуждению исследовательского интереса, формированию творческих мотивов, к глубокому, творческому овладению знаниями, дает импульс к преодолению трудностей.

В настоящее время под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [Селевко, 1998:61].

Модели культуроведчески-ориентированного образования средствами иностранного языка представлены в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.В. Сафоновой, В.П. Фурмановой, П.В. Сысоева, О.С. Пустоваловой и др. Культуроведческий аспект предполагает изучение следующих проблем: социокультурный портрет стран, их народов и языков, вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах, ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры соизучаемых сообществ; историко-культурный фон, культурное наследие, культурная идентичность и ментальность соизучаемых народов; социокультурные нормы коммуникативного поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Опираясь на исследования В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева, Н.В. Барышникова по различным аспектам социокультурного подхода к обучению ИЯ, к задачам гуманитарной технологии обучения иностранным языкам мы относим следующие: развитие культуры восприятия современного многоязычного мира; развитие у студентов коммуникативной толерантности, обеспечивающей адекватное взаимодействие с людьми в условиях современного поликультурного мира; умение выявить ценности собеседника и моделировать свое поведение с их учетом, обучение способам защиты от культурной ассимиляции, манипуляции, дискриминации и культурного вандализма, создание условий для осуществления равноправного диалога культур.

Реализация требований проблемности в сочетании с культуроведческой направленностью позволяет перенести акцент на ценностно-ориентационное содержание процесса развития гуманитарной культуры студентов средствами соизучаемых языков и выявить диапазон социализирующего воздействия данного процесса на обучающихся.

Важной особенностью современного образования является всё более широкое применение информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих интеграционные тенденции процесса обучения и познания, а также решение актуальных проблем подготовки современного специалиста, обладающего определенным уровнем информационной культуры, являющейся неотъемлемым компонентом гуманитарной культуры личности.

Как справедливо отмечают С.В. Титова, А.П. Авраменко, мобильные технологии открывают уникальную возможность создания персонализированного профессионально ориентированного мобильного пространства / контура обучающегося, что с одной стороны соответствует современной компетентностно-ориентированной концепции образования, в которой акцент делается на обучении умению самостоятельно находить необходимую информацию, критически анализировать полученные знания и применять их на практике; с другой стороны персонализированный профессионально ориентированный мобильный контур позволяет педагогу учитывать индивидуальные особенности обучающегося, вовремя производить диагностику проблем, выстраивать индивидуальный темп обучения и т.д. [Титова, Авраменко, 2014:38].

Благодаря мобильным технологиям обучающиеся получают возможность мгновенного доступа к аутентичным ресурсам, учебным материалам и программам, выполнять задания и общаться с участниками учебного процесса в любое время и в любом месте. Мобильные технологии позволяют не только создавать, накапливать и классифицировать информацию в любом формате (видеофайл, аудиофайл, мультимедиа, текстовый документ) на виртуальном веб-облаке, но и обмениваться ею, демонстрировать её получать

отзывы и критические замечания, что чрезвычайно важно для учебного процесса.

Использование мобильного обучения способствует повышению мотивации обучения за счет виртуального окружения и создания так называемой дополненной реальности, моделирующей естественную языковую среду. Мобильные форматы заданий позволяют эффективно организовывать как автономное, так и групповое обучение.

В рамках нашего исследования мы полагаем, что использование форматов мобильного обучения существенно расширяет область гуманитарных интеракций, межкультурного взаимодействия и гуманитарных проектов, реализуемых на основе общечеловеческих ценностей в иноязычном образовательном процессе в вузе, тем самым обеспечивает эффективное развитие гуманитарной культуры студентов – активных субъектов данного процесса. Интенсивное общение с инокультурными собеседниками в Интернете в различных социальных сетях, таких как: Facebook, LinkedIn, Вконтакте, Одноклассники.ru способствует повышению мотивации обучающихся, формированию умений межличностного и межнационального общения, усвоению универсальных ценностей, расширяет культурный кругозор студентов, позволяет создавать проекты по совместному обучению. Применение элементов мобильных технологий в процессе развития гуманитарной культуры студентов в ходе иноязычного образования в вузе обеспечивает эффект синергизма, проявляющийся в развитии наглядно-образного, наглядно-действенного, творческого, теоретического мышления студентов; формировании у них умений анализа и синтеза, обучении студентов принятию оптимального решения, обучении их самостоятельно извлекать знания и т.д.

Ценностно-ориентационный ракурс обучения иностранным языкам приобретает особую важность в связи с настоятельной необходимостью реализации задач развития позитивных ценностных ориентаций обучающихся, осознания их собственной культурной принадлежности, ценностного отношения к межкультурному общению через приобщение к культурному обще-

человеческому опыту [Гальскова, 20013]. Мысль о необходимости включения в содержание образования эмоционально-ценностных, личностных элементов, активизации субъектных основ личности присутствует в различных личностно ориентированных и культуроцентристских концепциях образования (И.Л.Бим, В.С.Ильин, М.С. Каган, Е.И. Пассов, В.В. Сериков и др.).

Развивая эти положения, мы полагаем, что гуманитарная технология обучения иностранным языкам не сводится к усвоению готового иноязычного социокультурного опыта, не означает простое приспособление к норме или навязывание нравственных ценностей и социально одобряемых образцов поведения.

Мы исходим из того, что подлинное восхождение личности к универсальным ценностям обеспечивается путем организации эмоционального переживания ценностей в процессе интерактивной, текстуально-диалоговой, рефлексивной деятельности по соизучению различных лингвокультур.

Ценностно-ориентационный ракурс гуманитарной технологии обучения иностранным языкам реализуется в моделировании ситуаций выявления, сопоставления национальных ценностей изучаемых лингвосоциумов, их рефлексивной оценки, способствующей действительному осознанию обучающимися своей культурной принадлежности. Данная технология обеспечивает формирование позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной, нахождения на этой основе объединяющих универсальных ценностей.

Ценностно-ориентационный ракурс как один из компонентов культуроведческого обогащения иноязычной практики исследуется в работах М. Байрама, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева и др. В частности, О.С. Пустовалова использует ценностно-ориентационный ракурс в качестве основы создания системы анализа и интерпретации аутентичных материалов культуры, а также ситуаций коммуникативного взаимодействия. Технология ценностно-ориентационного анализа явлений и фактов культуры, разработанная О.С. Пустоваловой, предстает как средство обеспечения учебно-

коммуникативного практикума в изучаемых сферах общения по принципу расширяющегося круга соизучаемых культур, и как средство общекультурного объединения людей на основе глобальных нравственных установок при сохранении национальной специфики каждого народа [Пустовалова, 2004].

Однако, как показывает реальная практика, система универсальных ценностей общечеловеческой культуры остается для большинства обучающихся на абстрактном, нейтральном к личности уровне и не приобретает силу мотива деятельности. Мы полагаем, что для эффективного решения данной проблемы в гуманитарной технологии обучения иностранным языкам необходимо взаимосвязанное присутствие следующих составляющих: 1) проблемное, ценностно-ориентированное представление языкового материала; 2) обогащение ценностно-ориентационного опыта обучающихся в процессе овладения иностранным языком; 3) моделирование речевого и неречевого поведения обучающихся на основе универсальных ценностей.

Таким образом, гуманитарную технологию обучения иностранным языкам мы определяем как двусторонний процесс, включающий деятельность преподавателя, по определению ценностно-формирующего потенциала учебных материалов и подготовке комплекса ценностно-центрированных ситуаций, форм средств и коммуникативных приемов организации иноязычного общения на широкой межпредметной основе и активную деятельность студентов по усвоению нового социокультурного опыта в ходе овладения иностранным языком.

В свою очередь, обогащение ценностно-ориентационного опыта обучающихся представляет собой технологические цепочки организации активной деятельности студентов по выявлению и ориентировке в инокультурных ценностях, их анализу, осмыслению, сравнению с национальными и обращению студентов к универсальным ценностям, наряду с развитием социально-значимых качеств, посредством решения проблемных задач в процессе иноязычного образования в вузе.

Разработанная нами технологическая цепочка обогащения ценностно-ориентационного опыта студентов при работе с текстовыми материалами проблемного характера представлена на схеме 3.

Проблемные задачи стимулируют студентов применять интегративные междисциплинарные знания, навыки и умения, приобретенные ими в процессе изучения гуманитарных предметов при поиске путей разрешения познавательных противоречий в ходе иноязычного образования.

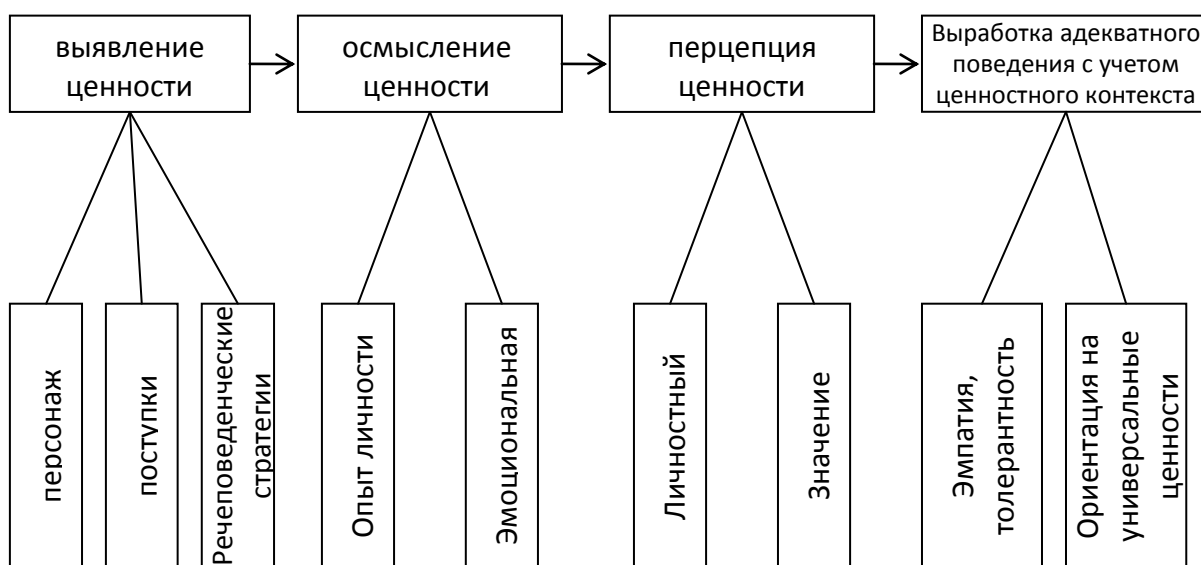


Рисунок 3. Технологическая цепочка обогащения ценностно-ориентационного опыта студентов

Ценностно-ориентационный ракурс гуманитарной технологии обучения иностранным языкам обеспечивает воспитание обучающихся в духе диалога культур, развитие критичности мышления, повышение уровня их социально-политической образованности, формирование умений адекватного взаимодействия в условиях межкультурного сотрудничества.

Эргономичность связана с оптимальным использованием образовательной среды для достижения эффективного результата обучения. В рамках гуманитарной технологии эргономичность акцентирует внимание на роли личности обучающегося как участника, исполнителя и творца учебно-познавательной деятельности по изучению иной лингвокультуры. Создание единого информационного пространства, использование элементов мобиль-

ных технологий, коллективное взаимодействие обучающихся, акцент на эмоционально-ценностные аспекты содержания обучения позволяют в большей степени обеспечить индивидуализацию учебного процесса и существенно повысить степень учета эргономических требований. Результативность применения разработанной гуманитарной технологии реализуется в проявлении социально ценных качеств студента в общении и поведении.

Таким образом, специфика рассмотренной гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе заключается в воссоздании социокультурного контекста в обучении иностранному языку, обеспечивающего активное овладение социальными отношениями, общечеловеческими ценностями, социальным опытом на основе сравнения изучаемых культур, что обуславливает развитие гуманитарной культуры личности.

С учетом классификаций М.В. Кларина, И.Я. Лернера, Г.К. Селевко, Т.А. Дмитриенко, Е.С. Полат, мы выделяем следующие дидактические признаки данной технологии:

- по направленности действия – это технология, направленная на личностную, профессиональную самореализацию, самоактуализацию студентов в социально значимых ситуациях моно и кросскультурного общения;
- по целям – это личностно-ориентированная технология, ориентированная на формирование студентов как социокультурно интегрированных субъектов деятельности и общения в социальном, профессиональном, поликультурном пространстве;
- по предметной среде – это гуманитарная междисциплинарная технологии, т.к. базой реализации являются предметы гуманитарного цикла, используемые на основе широкой междисциплинарной интеграции;
- по организации учебно-воспитательного процесса – это групповая технология, т.к. предметом деятельности является ценностно центрированная ситуация по усвоению и интеграции социокультурного опыта на основе сравнения соизучаемых языков и культур, разрешаемая на основе коллектив-

ной учебно-познавательной деятельности всех участников образовательного процесса.

Гуманитарная технология обучения иностранным языкам в вузе реализует закономерности и принципы разработанной научной концепции, обеспечивая в результате решение следующих задач:

- осознание студентами себя в мире, познание своих способностей и возможностей, интересов и склонностей и как результат осознание своих личностных и профессиональных жизненных устремлений;
- воспитание доброжелательности ко всем людям, независимо от расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе;
- понимание ценности человеческой жизни, доброта, милосердие;
- расширение познавательных интересов, стремление к самообразованию;
- осознание ценности общения, формирование готовности выполнять роль субъекта диалога культур.

Поскольку развитие гуманитарной культуры студентов происходит в рамках использования комплекса приемов, форм и средств, объединенных общностью дидактических признаков, мы находим целесообразным разработать алгоритм конструирования гуманитарной технологии обучения ИЯ в вузе, которая объединяет сущностные черты указанных компонентов в единое целое. Разработанная гуманитарная технология представляет собой целостную совокупность и порядок функционирования личностных, инструментальных и методологических средств, направленных на гарантированное достижение целей, заданных в концепции построения методической системы развития гуманитарной культуры бакалавра в компетентностной парадигме иноязычного образования в высшей школе.

Этапами гуманитарной технологии обучения ИЯ являются: мотивационно-подготовительный, информационно-организационный, коммуникативно-деятельностный, диагностико-рефлексивный, аналитико-коррекционный.

Содержательную сущность мотивационно-подготовительного этапа составляет социокультурный и социально-педагогический контент-анализ аутентичных публицистических и художественных иноязычных текстовых, аудио и визуальных материалов на предмет определения междисциплинарных и тематических связей, информационно-тематических полей общения, ценностно-ориентационных связей, выявления социализирующего потенциала учебных материалов. Методико-технологическое содержание деятельности преподавателя на данном этапе выражается в построении тематических информационных карт по междисциплинарной, социокультурной проблематике иноязычного общения, определении базовых элементов её наполнения. На мотивационно-подготовительном этапе происходит вовлечение студентов в тему, проблему культурологического, межпредметного характера, стимулирование интереса через активизацию имеющихся знаний по теме, формирование новых знаний, совместное формулирование проблемы. На информационно-организационном этапе производится отбор приемов, направленных на развитие гуманитарной культуры студентов на основе контент-анализа обучающих материалов, а также данных диагностики студентов. Цель данного этапа заключается в структурировании и управлении процессом развития гуманитарной культуры студентов в соответствии с заданными социокультурными параметрами гуманитарной технологии обучения иностранным языкам. Преподаватель прогнозирует способы интеграции социогуманитарного, социокультурного, лингвистического знания, ценностно-ориентационную направленность учебного общения, проектирует способы интеграции коммуникативных, информационно-когнитивных, рефлексивных умений в лингвокультурной, социально-развивающей деятельности студентов. Для студентов информационно-организационный этап подразумевает извлечение фактической информации из текста, её оценка по критериям достоверности/адекватности, выявление особо значимых для личности фактов, идей, поступков, ценностных ориентаций (порицаемых, одобряемых), планирование и выбор средств осуществления предметно-практической деятельности в

различных формах и ситуациях общения на основе сформулированных ценностей и нравственных оценок. Коммуникативно-деятельностный этап подразумевает подготовку серии приемов в контексте выбранных тем общения, направленных на моделирование ценностно развивающего контекста иноязычной учебно-познавательной деятельности студентов. Преподаватель разрабатывает тематически взаимосвязанные коммуникативные, ценностно-центрированные задания на основе выбранных приемов. Коммуникативно-деятельностный этап обеспечивает активное усвоение социокультурного опыта и его воспроизводство, выражение личностных оценок, обсуждение ценностной ориентации в контексте изучаемой культуры, осознание сходных или различных ценностей, способов их отражения в речевом поведении и поступках, обращение к универсальным ценностям. Диагностико-результативный этап представляет собой прогностическое тестирование уровня развития гуманитарной культуры студентов. Целью диагностико-рефлексивного этапа является рефлексия собственной деятельности: сформированных знаний, умений и личностных качеств, речевого поведения, прогностическое тестирование уровня развития компонентов гуманитарной культуры студентов в динамике. Деятельность преподавателя направлена на разработку тестовых измерительных материалов. Студенты в ходе выполнения тестовых заданий выявляют свой уровень развития вышеупомянутых знаний, умений и качеств и получают объективное представление о результативности своей деятельности.

На аналитико-коррекционном этапе осуществляется анализ результатов диагностики, рефлексивная оценка и коррекция работы преподавателя. Педагогическая рефлексия подразумевает критическую оценку, разработку коррекционных лингводидактических, культурологических материалов и заданий. Рефлексивная позиция студентов актуализирует самооценку и обеспечивает корректирующую деятельность, направленную на повышение уровня усвоения социогуманитарных знаний, развития коммуникативных, социокультурных умений и личностных качеств.

Алгоритм конструирования гуманитарной технологии личностно развивающего обучения иностранным языкам в вузе представлен в табл. 2.

Таблица 2

Алгоритм конструирования гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе

Этапы конструирования гуманитарной технологии обучения ИЯ	Цель	Методико-технологическое содержание деятельности преподавателя	Содержание деятельности студента
<u>Мотивационно-подготовительный</u> Вовлечение студентов в тему, проблему культурологического, межпредметного характера, стимулирование интереса обучающихся	Определение и анализ междисциплинарных и тематических связей, информационно-тематических полей общения, ценностно-ориентационных связей. Определение социализирующего потенциала обучающих материалов	Социокультурный, социально-педагогический, контент-анализ учебных аутентичных публицистических и художественных аудио и визуальных материалов. Построение тематических информационных карт по социогуманитарной, междисциплинарной проблематике иноязычного межкультурного общения, определение базовых, понятийных элементов её наполнения	Активизация имеющихся знаний по теме, формирование новых знаний, необходимых для темы, совместное формулирование проблемы.

Этапы конструирования гуманитарной технологии лич- ностно разви- вающего обучения ИЯ	Цель	Методико- технологическое содержание деятельности преподавателя	Содержание деятельности студента
<u>Информацион- но- организацион- ный</u> Проектирование способов инте- грации комму- никативных, когнитивных, рефлексивных, ценностно- ориентационных умений в лин- гвокультурной деятельности студентов	Структуриро- вание и управ- ление процес- сом развития гуманитарной культуры сту- дентов в соот- ветствии с за- данными со- циокультурны- ми параметрами концепции гу- манитарно раз- вивающего обучения ИЯ в вузе	Отбор ситуаций общения, прие- мов развития гу- манитарной культуры студен- тов на основе контент-анализа обучающих ма- териалов, данных диагностики сту- дентов. Предъяв- ление текстов, ситуаций обще- ния, проектных заданий	Извлечение фактиче- ской информации из текста, её оценка, вы- явление особо значи- мых для личности фактов, идей, поступ- ков, ценностных ори- ентаций (порицаемых, одобряемых), плани- рование и выбор средств осуществле- ния предметно- практической деятель- ности в различных формах и ситуациях общения на основе сформулированных ценностей и нравст- венных оценок
<u>Коммуникатив- но- деятельностный</u> <u>Активное усвое- ние социокуль- турного опыта и его воспроиз- водство</u>	Моделирова- ние ценностно- го, социокуль- турного контек- ста учебно- познавательной деятельности студентов в процессе ино- язычного обра- зования в вузе	Подготовка серии приемов и форм обучения. Разра- ботка тематиче- ски взаимосвя- занных, комму- никативных, со- циально- развивающих за- даний на основе выбранных приемов развития гуманитарной культуры студен- тов	Поиск, вычленение, изучение и осмысле- ние инокультурных ценностей, сопостав- ление с национальны- ми ценностями, обра- щение к общечелове- ческим ценностям

Этапы конструирования гуманитарной технологии лично- стно развивающе- го обучения ИЯ	Цель	Методико- технологическое содержание деятельности преподавателя	Содержание деятельности студента
<u>Диагностико- рефлексивный</u> Прогностическое тестирование уровня развития гуманитарной культуры студен- тов,	Определение уровня развития социогуманитар- ных знаний, ком- муникативных, социокультурных умений, социаль- но-значимых ка- честв студентов, рефлексия резуль- татов деятельно- сти	Разработка тесто- вых измерительных материалов, на- правленных на вы- явление уровня раз- вития социогумани- тарных знаний, коммуникативных, социокультурных умений, социально- значимых качеств обучающихся	Выполнение тестовых зада- ний, выявляю- щих уровень развития со- циогуманитар- ных знаний, коммуника- тивных, социо- культурных умений и соци- ально- значимых ка- честв студен- тов
<u>Результативно- коррекционный</u> Анализ результа- тов диагностики	Анализ результа- тов диагностики и коррекция работы преподавателя и студента	Разработка коррек- ционных лингводи- дактических, куль- турологических ма- териалов и заданий	Корректи- рующая дея- тельность, на- правленная на повышение уровня усвое- ния социогу- манитарных знаний, разви- тие коммуни- кативных, со- циокультурных умений и лич- ностных ка- честв

Подводя итоги вышесказанному отметим:

Представленная гуманитарная технология реализует методологические положения, закономерности и принципы, отражает сущностные характеристики методической системы развития гуманитарной культуры студентов

бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, обеспечивает соединение целенаправленной, лингвокультурной практики с познавательной, исследовательско-информационной, ценностно-ориентационной, социокультурной, художественной видами деятельности, в ходе которой формируются гуманистические ценностные ориентации студентов, расширяется их социальный опыт.

Отличительная особенность гуманитарной технологии обучения иностранным языкам проявляется в моделировании социокультурного, социально-интегрирующего контекста в процессе обучения, который обеспечивает активное овладение социальными отношениями, общечеловеческими ценностями на основе сравнения изучаемых культур, а также обуславливает когнитивное, коммуникативное и художественное развитие студентов, их позитивную социализацию в постоянно меняющемся поликультурном мире.

3.2. Комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования

Целью данного параграфа являются обоснование и рассмотрение педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Методическая система развития гуманитарной культуры бакалавра в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе может эффективно реализовываться при определенных условиях. Следовательно, определение условий является важным методологическим требованием к исследованию систем, явлений, процессов и предметов.

Нам необходимо определить полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. В связи с этим, из всей совокупности объектов, составляющих среду

изучаемого педагогического явления нам необходимо выбрать те, что оказывают позитивное влияние. Следовательно, мы должны выбрать те внутренние и внешние обстоятельства, которые сознательно создаются в профессиональном образовательном пространстве и обеспечивают эффективность функционирования обозначенной концептуальной модели.

Таким образом, мы определяем педагогические условия как комплекс взаимодействующих мер учебно-воспитательного процесса по обучению иностранным языкам в вузе, направленных на развитие гуманитарной культуры студентов, которые обеспечивают переход на более высокий уровень её развития.

Исследователи процесса формирования гуманитарной культуры личности (Н.Н. Савельева, Е.И. Шулева, Н.Б. Сикорская и др.) приходят к необходимости выделения педагогических условий, которые обеспечили бы достижение студентами высокого уровня гуманитарной культуры.

В частности, Н.Н. Савельева выделяет такие условия, как: диалогическое взаимодействие между преподавателем и студентом, организация диалога в образовательном процессе, вербальное воздействие и педагогическое стимулирование рефлексии студентов, формирование активной позиции студента в выборе и осуществлении самообразовательной деятельности [Савельева, 2005: 13].

У Е.И. Шулевой мы находим следующие педагогические условия: принятие субъектами образовательного процесса в педагогическом вузе лично-относительно-ориентированных принципов образования; перевод гуманитарной культуры в категорию профессионально значимых качеств личности будущего педагога; наполнение содержания педагогического образования антропологическим материалом [Шулева, 1988:65].

Соглашаясь с важностью выделенных в научной литературе условий, мы считаем, что перечень их во многих чертах перекликается по целям и по содержательной сути. Однако следует отметить, что совокупность выделенных условий при строгом анализе не может быть квалифицирована как еди-

ный комплекс. Кроме того, условия охватывают или отдельные стороны общегуманитарной подготовки будущих специалистов, или рассчитаны только на их общепедагогическую подготовку.

Мы полагаем, что целостность, как одна из важнейших характеристик разработанной нами модели, определяется комплексом педагогических условий, который также должен обеспечивать выявленный общий дидактический признак, а именно: социокультурную, ценностно-формирующую, социально-интегрирующую обусловленность развития исследуемого феномена гуманитарной культуры обучающихся в процессе иноязычного образования в вузе.

Исходя из вышеизложенного, мы определили следующий комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры бакалавра в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе:

1. Включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования;
2. Социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку;
3. Вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза.

Рассмотрим первое педагогическое условие. Общеизвестно, что иноязычное образование реализует ценностно-формирующую и знаниевую функции. Гуманитарное образование является своеобразным объединительным началом в практике обучения и воспитания личности. Иноязычное образование как один из видов гуманитарного образования, очевидно, должно быть направлено на вхождение человека в культуру и его социальное развитие в процессе усвоения универсальных ценностей. Для этого необходимо обеспечить синергетическое взаимодействие ценностно формирующих аспектов в преподавании дисциплин общепрофессионального, гуманитарного, социально-экономического и художественно-эстетических циклов. Это может быть достигнуто посредством включения модульных междисциплинар-

ных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования в вузе.

Включение междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования в вузе предполагает интеграцию его аксиологических аспектов. Интеграция, рассматриваемая нами как результат взаимодействия ранее разоб-
щенных элементов, которые вступают во взаимосвязи и образуют новую целостность, обладающую свойством системности, но не равную сумме частей, происходит при выделении в различных предметах общего, сквозного содержания, позволяющего вычленить общее аксиологическое, ядро в содержании учебных программ различных дисциплин,

Интегративное взаимодействие аксиологических аспектов иноязычного образования способствует целостному восприятию студентами культуры изучаемого исторического периода путем установления внутрипредметных и метапредметных связей, раскрывает гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук, включает студентов в оперирование познавательными методами: абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и др.

Анализ учебных планов, учебных программ и практики преподавания показывает, что дисциплины цикла гуманитарных, социально-экономических дисциплин почти не соотносятся с предметами специального и общепрофессионального и художественно-эстетического блоков. В частности, наблюдается дублирование между темами по таким дисциплинам, как: культурология и введение в межкультурную коммуникацию. Например, речь идет о таких разделах, как: типология культур, культурная картина мира, инкультурация, социализация и др. С другой стороны, преподавание отдельных тем по культурологии, философии, политологии не опирается на знания студентов о культуре стран изучаемого языка, мировой художественной культуры и мировой художественной литературы. Все эти дисциплины преподаются на разных курсах, без учета их содержательной и процессуальной сторон и об-

ластей интеграции аксиологических знаний, которые должны взаимодействовать между собой, обогащая тем самым образовательный процесс по гуманитарным дисциплинам и обеспечивая формирование целостного мировоззрения и непротиворечивой системы ценностей обучающихся.

К тому же, наблюдается очевидное тематическое взаимодействие между такими дисциплинами, как: философия, экономика, история и культура стран изучаемых языков, с одной стороны; и психология, этика, введение в теорию межкультурной коммуникации, история зарубежной литературы с другой стороны. Взаимодействие ценностно формирующих, потенциалов данных дисциплин способствует гуманитарному развитию и социальному становлению студентов.

На основе вышеизложенного мы делаем вывод, что нужна координация как между учебными планами дисциплин различных циклов, так и между учебными программами и планами учебно-методической работы, с учетом специфики профессиональной подготовки и программ социального развития студентов вуза. Кроме того, необходима интеграция аксиологических знаний, усваиваемых в процессе освоения различных областей гуманитарного знания. Интеграция определяет содержательную сущность интегративных курсов, а модуль является формой, в которой осуществляется их разработка.

Таким образом, данное педагогическое условие предполагает разработку междисциплинарных интегративных модульных курсов, стоящих на стыке смежных дисциплин филологического, социо-гуманитарного и художественно-эстетического циклов. Фундаментальные разработки по технологии модульного обучения принадлежат П.А. Юцявичене и М.А. Чошанову. В основе модульного обучения лежат требования гибкости и мобильности; демократичности в принципах, содержании, организации учебного процесса; индивидуализации образовательных программ; изменения роли преподавателя.

Вслед за Е.Н. Солововой, мы считаем, что модуль – это курс, или его автономная часть, имеющие необходимое программное и учебно-методическое обеспечение, достаточное для построения различных образова-

тельных траекторий в его рамках, легко соединяющийся с другими модульными курсами, при необходимости способный видоизменяться по содержанию, форме, объему за счет исходной гибкости внутренней структуры. В основе модульных гуманитарных курсов лежат следующие принципы: принцип модульности структурного содержания, отражающийся в отборе и передаче информации и в возможности её усвоения в автономном режиме; принцип гибкости, динамичности, нелинейности, означающий возможность варьирования последовательности структурных компонентов модуля и действий по их усвоению; принцип рефлексивной деятельности и междисциплинарности, реализующийся в направленности на формирование ценностно-ориентационных компонентов учебно-познавательной деятельности; принцип автономности обучения и равной ответственности [Соловова, 2004:63-65].

С учетом исследований А.Я. Данилюка, Е.Н. Солововой мы выделяем следующие требования к содержанию междисциплинарных интегративных модулей по общекультурной, социогуманитарной проблематике:

- согласование содержания разделов и тем программ в процессе их разработки;
- включение в содержание программ межпредметных знаний;
- включение в содержание программ универсальных проблем бытия человека (поиск смысла жизни, истины, идеалов, способов самовыражения, нравственных общечеловеческих ценностей и т.п.), их рассмотрение с позиций разных предметов;
- использование проблемных задач межпредметного характера.

На основе анализа работ по культурологии, социологии, сопоставительному культуроведению и межкультурной коммуникации (А.А. Брудный, Б.С. Ерасов, В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, Г.Г. Молчанова, В.Г. Рошупкин), учебных планов дисциплин: древние языки и культуры, культурология, социология и политология, межкультурная коммуникация, в качестве обоб-

шающих междисциплинарных интегративных модулей предложены следующие:

1. Ценности западноевропейской модели образа жизни (христианство, гуманизм, идеалы Возрождения, либеральный рационализм и индивидуализм) и ценности восточноевропейской модели образа жизни (христианство, гуманизм, соборность, коллективизм), их различие и общность.

2. Британская культура: её базовые ценности, социокультурный портрет английского языка как средства национального и международного общения.

3. Американская культура: её базовые ценности как результат влияния географических факторов, исторического и социального развития; источники российских представлений об американских культурных ценностях, их стереотипная (или объективная) природа.

4. Российская культура: её базовые ценности как результат влияния географических факторов, исторического и социального развития; источники наших представлений о российских культурных ценностях, их стереотипная (или объективная) природа.

Основными задачами междисциплинарных интегративных модульных курсов являются:

- формирование целостной системы социокультурных знаний (культурологических, социологических, лингвистических, исторических, аксиологических и др.);

- развитие социокультурных умений (выявлять общее и культурно-специфическое, выбирать адекватные социокультурные стратегии, принимать и разделять универсальные ценности, гасить межкультурные конфликты, противостоять манипулятивному воздействию и т.п.);

- развитие социально-значимых качеств и способностей (саморегуляция, эмпатия, толерантность, социальная ответственность, способность к восприятию гармонии и красоты и др.).

Внутри каждого модуля осуществляется тематическое планирование, детализирующее его содержание. Процесс овладения содержанием разработанных модулей осуществляется на основе использования творческих методов и приемов (проекты, интерактивные лекции, мультимедийные технологии и пр.).

Особенностями модульных междисциплинарных интегративных курсов является преимущественная доля самостоятельной работы студентов, реализуемая в индивидуальных докладах, лекциях, презентациях, парных, индивидуальных и групповых проектах.

Таким образом, междисциплинарные интегративные модульные курсы по общекультурной, социогуманитарной проблематике, основывающиеся на синергетическом взаимодействии ценностно формирующих аспектов различных гуманитарных наук, позволяют расширить общекультурные, аксиологические знания и социокультурный опыт обучающихся и эффективно использовать их в профессиональной деятельности и практике общения, самообразования и творческой деятельности студентов.

Следующим педагогическим условием эффективной реализации модели является социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку. Мы исходим из того, что на современном этапе развития общества резко возрастает культуuroобразующая функция образования, которое из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. Этот тезис находит дальнейшее продолжение в концепции Е.И. Пассова, который полагает, что в качестве содержания иноязычного образования выступает культура, под которой понимаются личностно-освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности на основе усвоения фактов культуры [Пассов, 2003].

Мы разделяем точку зрения М.А. Ариян, о том, что социальный опыт, приобретаемый в процессе приобщения к изучаемой иноязычной культуре, способен придать «объёмность» представлениям обучающихся об окружаю-

щей социальной действительности, существенно обогатить мировосприятие личности [Ариян, 2008]. Вслед за Е.С. Кубряковой, С.Г. Тер-Минасовой и др. под мировосприятием личности мы понимаем исходный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека, репрезентирующий сущностные свойства мира в понимании его носителей, являющийся результатом всей духовной активности человека [Тер-Минасова, 2000]. Речь идет о культурно-концептуальной картине мира, познаваемой и формируемой в процессе иноязычного социально-коммуникативного взаимодействия в контексте изучаемых культур.

Мы полагаем, что систематизированное познание мира вещей, идей, отношений, базовых ценностей изучаемых лингвосоциумов, универсальных ценностей на основе сравнения двух культур способствуют социокультурному обогащению мировосприятия личности, её представлений об окружающей социальной действительности.

Видение своей культуры через призму другой, через диалог в сознании ведёт к формированию нового культурного сознания как способности при контакте с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, при этом, не теряя своей культурной идентичности. Диалог, в рамках которого осуществляется обучение иностранному языку, является особой лингвокультурной, дидактико-коммуникативной средой, обеспечивающей общение, культурную рефлексию и саморазвитие личности. Социокультурное обогащение мировосприятия студентов в процессе иноязычного образования в вузе подразумевает, что усвоение духовного опыта изучаемой культуры должно осуществляться на основе ценностного видения и эмоционального переживания в процессе творческой деятельности, в процессе «проживания культуры». Это дает возможность постижения культуры не только на уровне знаний, но и на уровнях овладения способами деятельности, творчества и эмоционально-ценностного переживания, отношения к изучаемой культурно-исторической эпохе. Проиллюстрируем данное положение на примере иноязычного образования. Социокультурное обогащение процесса обучения

иностранному языку в вузе проявляется во всех компонентах содержания обучения: языковом материале, текстах, темах и системе обучающих заданий. Страноведческие знания включают энциклопедические и фоновые знания, а также знание реалий страны изучаемого языка, а именно: условий повседневной жизни, межличностных отношений, основных ценностей, убеждений, знание языка невербального общения и др.

Языковой материал включает единицы, обладающие культурным компонентом значения: реалии природно-географической среды (например canyon, bush, The Empire State Building, Big Ben, Кремль и т.п.); реалии кухни соизучаемых сообществ (pudding, hotdog, toast, pub, McDonalds, щи, уха, fast food, hamburger, chips и т.д.); культурные ценности (например community, privacy, судьба, душа, democracy, friendship, дружба, freedom, справедливость, коллективизм и др.); грамматические конструкции, соотносимые с культурными ценностями страны изучаемого языка (ограничение употребления модальных глаголов и повелительного наклонения, предпочтительное использование описаний и косвенных речевых актов как воплощение уважения к правам и автономности личности, преобладание личных конструкций как воплощение личной ответственности за происходящее в собственной жизни и вокруг); а также фоновую, коннотативную, безэквивалентную лексику, выражающую культуру соизучаемых сообществ в семантике языковых единиц.

Социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку осуществляется на основе использования в процессе обучения аутентичных материалов, репрезентирующих социальные нормы, стиль жизни, традиции, ритуалы, условности, стереотипы, систему ценностей изучаемого лингвосоциума. При этом мы опираемся на положения культурологического подхода, который ориентирует систему образования на обеспечение интеграции личности в систему мировой и национальной культур, на обеспечение диалога с культурой как условия воспитания толерантности, уважения к своей и чужой культурам.

Аутентичный проблемный текст, содержащий культурно значимую информацию, представляет собой синтез знаний о мире, человеке, человеческих взаимоотношениях. «Опыт отношения к миру, сообщаемый текстом, умножает и расширяет реальный жизненный опыт личности, ... дает опыт, оцененный с позиции определенной культуры, и позволяет выработать собственные установки и ценностные ориентации по отношению к типологическим жизненным обстоятельствам» [Борев, 1998:103].

Мы полагаем, что использование в процессе иноязычного образования аутентичных текстов, отражающих национально-культурную специфику изучаемых лингвосоциумов, обеспечивает подлинный диалог культур как сложную систему взаимопроникновения мыслей, переживаний, возникающих при сопоставлении родной и иноязычной культурных картин мира, ориентирует студентов на осознание культурных различий, обусловленных системами ценностей разных народов.

Художественные произведения, изучаемые в курсе зарубежной и русской литературы, демонстрирующие наиболее рельефно воплощение культурных ценностей в поступках и мыслях героев (ценности рационализма и ориентации на продукт деятельности с одной стороны, и приоритет духовного над материальным и ориентация на процесс, с другой), помогают осознать природу и различия ценностных ориентаций соизучаемых культур.

Весьма важным обстоятельством является то, что социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку предполагает целенаправленную работу по расширению мотивов чтения обучающихся. Наряду с образовательными, профессиональными, прагматическими мотивами чтения, необходимо развивать мотивы воспитательные (самопознания и самовоспитания, в том числе), эстетические мотивы, мотивы наслаждения художественным словом, способствующие саморазвитию личности в контексте ее гуманитарной культуры.

В текстовый материал, изучаемый в рамках таких гуманитарных дисциплин как стилистика русского языка и культура речи, история и культура

стран изучаемых языков, история литературы стран изучаемых языков, введение в теорию межкультурной коммуникации, практикум по культуре речевого общения необходимо включать аутентичные образцы речевых актов диалогического и монологического характера, художественные, публицистические, рекламные тексты, которые наиболее ярко демонстрируют культурные ценности и категории соизучаемых языков и культур (отношение ко времени, пространству, дистанция власти, индивидуализм, коллективизм и т.п.), общественно-политические тексты и тексты делового характера, отражающие наиболее общие гуманитарные проблемы глобального мира (загрязнение окружающей среды, экономическая безопасность, терроризм, нераспространение ядерного оружия и т.п.).

Таким образом, социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку стимулирует погружение студентов в диалог культур и эмоциональное ценностное «проживание» культуры, обеспечивает появление у студентов мотивов самопознания и самовоспитания, позволяет сформировать их ценностные ориентации на основе обсуждения универсальных ценностей и актуальных проблем современности, способствуя в итоге развитию гуманитарной культуры студентов.

Однако процесс развития гуманитарной культуры студентов в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе будет недостаточно эффективным, если не будут созданы условия для развития потенциальных возможностей обучающихся в социально ценной деятельности.

Компетентностная парадигма образования подчеркивает важность социального развития личности в процессе обучения, формирования личности, способной жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, интегрироваться в мировое сообщество (И.Л. Бим, М.А. Ариян, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др.). Всё это настоятельно требует поиска новых форм организации образовательного процесса, позволяющих создать условия для социального развития обучающегося в рамках изучения конкретных дисциплин в вузе.

Поэтому следующим педагогическим условием эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры бакалавров в компетентностной парадигме иноязычного образования выступает вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза.

Определим содержательное значение понятия «гуманитарная образовательная среда». Некоторыми исследователями пространство жизни учебного заведения принимается за единицу социальной среды (А.К. Лукина, И.Д. Фрумин). Главная особенность жизнедеятельности учебного заведения заключается в том, что в ней задан базовый процесс – образование. В этом смысле применительно к школе (высшей в том числе), исследователи часто употребляют понятие “образовательное пространство или пространство социального развития”. Последнее понятие включает в себя также организацию и деятельность обучающихся за пределами учебного учреждения. Б.А.Жигалев отмечает взаимосвязь и взаимообусловленность различных социальных пространств, интегрирующихся в единое, в целостную систему. В качестве важнейшей характеристики пространства социального развития исследователи рассматривают набор доступных видов деятельности и возможности включения в неё. Это формирует не только операциональный (знания, умения, навыки и т.п.), но и ценностно-мотивационный компоненты структуры личности.

Наиболее обобщенную характеристику образовательной среды мы находим в трудах Н.О. Яковлевой. Образовательная среда рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Она представляет собой систему встроенных взаимопересекающихся образовательных микросред, определяющих функциональные структуры педагогических систем (творчество, сотрудничество, общение, диагностика, управление и т.д.) [Яковлева, 2000].

Главными факторами в данном определении являются фактор системности и фактор взаимопроникновения. Похожей точки зрения придержива-

ются И.К. Шалаев и А.А. Веряев, полагающие, что человек существует одновременно в разных образовательных пространствах, одни из которых связаны между собой, другие же автономны, локальны (например: образовательные среды вуза, библиотеки, музея, культурного центра, студенческого клуба и др.). В плоскости пересечения этих пространств и сред формируется личностное образовательное пространство человека, его индивидуальное образовательное пространство [Шалаев, 1988:27].

Однако, размышляя об архитектуре современного образовательного пространства, В.А. Конев приходит к обоснованному, на наш взгляд, выводу о том, что основным недостатком современного образовательного пространства является отсутствие в его архитектуре конструкций, связанных с воспитанием. «Сложившаяся в культуре нового времени система образования нацелена на обучение, а не на воспитание» [Конев, 1996:47].

Мы полностью разделяем этот вывод и считаем необходимым изменить педагогическое пространство в вузе в соответствии с новыми требованиями к гуманитарной, культуротворческой, смыслообразующей, ценностно-ориентирующей, воспитательной функциям современного образования.

Теоретические основы гуманитарной вузовской образовательной среды исследовали Н.В.Бордовская, В.А.Козырев, Р.М.Петрунева. Н.В.Бордовская рассматривает гуманитарную вузовскую образовательную среду как возможности вузовской среды в свободном диалогическом взаимодействии и общении, проявлении субъектных свойств, понимания роли и ценности себя как специалиста, исследователя, руководителя, гражданина, семьянина и человека, готового и способного к продолжению своего образования и самосовершенствования в течение всей жизни [Бордовская, 2007:358]. Неотъемлемыми составляющими гуманитарной образовательной среды являются реализация художественных, нравственных, эстетических и других устремлений студентов и преподавателей, а также функционирование программ развития («культура», «творчество», «общезитие», «воспитание» и др.).

Таким образом, с учетом приведенных положений под гуманитарной образовательной средой, мы понимаем особую организацию учебно-воспитательного процесса в вузе, которая обеспечивает постоянную потребность в реализации интеллектуальных, духовных, коммуникативных, художественных качеств личности, а также создает условия для развития социально-ценных качеств студентов в процессе интеграции и творческого воспроизводства социокультурного опыта, формирования навыков социально-приемлемого поведения в рамках университетского и общего социума.

Развитие гуманитарной культуры личности также связано с приобретением собственного социального опыта, с развитием умений социальной рефлексии, которые позволяют личности адекватно действовать в социально-детерминированных ситуациях в современном образовательном, профессиональном и поликультурном пространстве.

Это может быть достигнуто, если учебно-воспитательный процесс по иностранному языку обеспечивает выход за границы учебного общения и практическое применение полученных знаний и умений в социально значимых ситуациях в социально ценной деятельности вне вузовских аудиторий.

Вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза понимается нами как активная деятельность, стимулирующая осмысление сформированных ранее ценностей, социальных представлений и сравнение их с представлениями других людей, освоение и трансляцию гуманистических ценностей в ходе межсубъектного взаимодействия и перевод усвоенных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения личности.

В рамках нашего исследования вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза осуществляется в следующих направлениях:

- участие студентов во внеаудиторной социально-развивающей работе;
- участие студентов в международном образовательном сотрудничестве;
- участие студентов в общественном студенческом самоуправлении на кафедре, факультете, в университете.

Первым направлением реализации данного педагогического условия является участие студентов во внеаудиторной социально-развивающей работе в вузе. Внеаудиторная деятельность в вузе охватывает разнообразные виды, формы работы образовательного и воспитательного характера, проводимые со студентами вне рамок учебной работы, и вносит свой вклад в социальное развитие личности. Внеаудиторная работа является основой формирования личности в условиях высшей школы, формой расширения образовательного пространства, своеобразным тренингом по использованию широкой гаммы студенческих знаний не только в конкретной области, но и на стыке наук, расширение сферы общения «студент – преподаватель», «студент – студент».

В рамках внеаудиторной работы со студентами создан лингвистический центр, включающий следующие подразделения: бюро переводчиков и центр английской художественной литературы. В рамках данных подразделений студенты вовлечены в различные виды внеаудиторной социально развивающей работы по иностранным языкам.

Деятельность по выполнению студентами переводов по общественно-политической, мировоззренческой, научной, художественной тематике для нужд других факультетов и кафедр университета обеспечивает практическое применение знаний и умений в общественно-полезной работе, расширяет представления студентов о научном, общественно-практическом потенциале вуза, развивает чувство ответственности и сопричастности ко всему, что происходит вокруг. В результате перевода совместными усилиями материалов университетского сайта, студенты не только обогатились знаниями о различных аспектах деятельности университета, но и получили опыт коллективной деятельности, ответственности за результат этой деятельности, испытали чувство сопричастности и уважения к делам своих предшественников, получили опыт гражданского воспитания.

К числу важнейших средств развития гуманитарной культуры студентов относится искусство, способное с максимальной силой оказывать гуманистическое воздействие на их духовное, социальное развитие. Центр англ-

лийской художественной литературы, действующий на кафедре английского языка, ведет многолетнюю работу со студентами по приобщению их к художественному наследию британской культуры. Благодаря работе ЦАХЛ студенты знакомятся с лучшими образцами английской художественной литературы, участвуют в исследовательских проектах, реализуемых субъектами международной деятельности университета: (создание международных сборников комментариев к художественным произведениям, участие в публикации международного журнала Footpath). Участвуя в проекте, студенты познают формы социальной жизни и систему социальных ценностей англоязычной культуры через призму собственной культуры и в активном диалоге с ней. При этом они имеют возможность донести до своих инокультурных собеседников свои собственные социальные и культурные ценности, развивая положительную нравственную оценку своей культуры, своего социума.

Весьма эффективным средством социального развития будущих преподавателей ИЯ является их участие в разнообразных формах международного сотрудничества. Международная образовательная деятельность осуществляется в следующих формах:

- обмен студентами (учеба за рубежом, ознакомительные поездки);
- обмен профессорско-преподавательским составом.

Благодаря международному сотрудничеству, студенты имеют возможность совершенствовать свои навыки владения иностранным языком, приобретать опыт межкультурной коммуникации, развивать свою социальную компетентность, и обогащать свой социальный опыт. Ежегодно отделение иностранных языков принимает зарубежных преподавателей-лекторов с целью обмена опытом образовательной деятельности и установления международных связей с ведущими зарубежными учебными заведениями.

Во время таких лекций и семинаров, наряду с образовательными аспектами, решаются и задачи нравственного воспитания. Студенты учатся отстаивать свою гражданскую позицию, свои убеждения в дискуссиях, оппонентами в которых выступают не только преподаватели своего университета,

но и представители зарубежных учебных заведений и общественных организаций. Международное сотрудничество, академические обмены с зарубежными образовательными и научными учреждениями укрепляют гуманитарные связи, расширяет социальное пространство для самореализации студентов и усиливает социализирующий эффект иноязычного образования в вузе.

Охарактеризуем третье направление реализации анализируемого педагогического условия: участие студентов в общественном студенческом самоуправлении в вузе. Студенческое самоуправление является важной частью системы общественной работы с молодежью. Духовное становление молодого человека происходит в условиях вовлечения его в активную осознанную общественную жизнь. Многоуровневая система самоуправления, включающая в себя совет кураторов, совет по нравственно-эстетическому воспитанию, совет старост, пронизывая все уровни вуза, должна эффективно решать учебные и социальные проблемы студентов. Участие студентов в художественно-эстетических мероприятиях: фестивалях, праздниках, конкурсах, юбилеях способствуют выявлению творческих интересов студентов, активизации их творческого потенциала, укреплению их позитивной самооценки, формированию эстетического художественного вкуса, повышению общего культурного уровня, превращению знаний в убеждения и нравственные ценности. Совет старост обеспечивает решение учебных проблем студентов, организацию взаимопомощи студентам в образовательном процессе, активное участие в построении учебно-воспитательного процесса в университете. Участие в организации образовательного процесса и в управлении жизнью университета формирует у студентов чувство ответственности за результат коллективной работы, активную гражданскую позицию, обеспечивает перенос профессиональных умений в практическую социально-развивающую деятельность.

Таким образом, разработанный комплекс педагогических условий обеспечивает программу социального развития студентов, под которой подразумевается следующее:

1. деятельность, обеспечивающая осознание студентами гуманистических ценностей, являющихся регулятивной основой общения и поведения личности в социуме;

2. накопление, интеграция и активное воспроизводство социокультурного опыта по мере постижения социальных закономерностей родной и иноязычных культур;

3. развитие на этой основе социально значимых знаний, умений, качеств и способностей, обеспечивающих социокультурную интеграцию личности в современном социуме.

Подводя итоги вышеизложенному, отметим следующее:

1. Эффективность реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования может быть обеспечена путем выполнения следующего комплекса педагогических условий:

- 1) включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание иноязычного образования ;

- 2 социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку ;

- 3) вовлечение студентов в гуманитарную образовательную среду вуза.

3. Общим дидактическим основанием данных педагогических условий является их социально-развивающая направленность и функциональное единство. Реализация разработанного комплекса педагогических условий обеспечивает интеллектуальное, коммуникативное, нравственное, эстетическое развитие студентов в широком социальном контексте, формирует у них умения ориентироваться в социально-детерминированных ситуациях, оценивая их с позиции универсальных нравственных норм, формирует положительную социально нравственную самооценку, ответственность и активную гражданскую позицию.

4. Комплексный характер педагогических условий проявляется в том, что они обеспечивают целостность модели, её соответствие концептуальным параметрам и способствуют достижению заданного результата системы – переход студента на более высокий, качественно отличный уровень развития гуманитарной культуры.

3.3. Формы, средства и приемы реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе

Целью данного параграфа являются разработка и теоретическое обоснование форм, средств и приемов реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе.

Основными формами обучения иностранным языкам в вузе выступают коллективные, групповые формы и самостоятельная работа студентов. Данные формы логически укладываются в канву современных стратегий компетентностной образовательной парадигмы.

Групповые, коллективные формы (И.Л. Бим, М.А. Ариян, Р.С. Немов, Г.А. Китайгородская) реализуют личностно-ориентированную направленность процесса обучения иностранному языку и обладают следующими отличительными характеристиками: взаимным обогащением обучающихся в группе; активизацией учебно-познавательных процессов; коллективным взаимодействием обучающихся; продуктивным общением; рефлексией, обеспечивающей формирование адекватного отношения участника к собственной деятельности и коррекцию этой деятельности.

Коллективные, групповые формы (лингвокультурологические спецкурсы, интегрированные занятия, конференции, путешествия, экскурсии) основываются на использовании различных педагогических приемов моделирования ситуаций реального общения и организации многообразного взаимодействия студентов в группе (парах, в малых группах) для совместного решения проблемных ценностно-ориентационных задач.

Несомненным достоинством групповых форм является то обстоятельство, что в активном взаимодействии друг с другом студенты учатся не только обмениваться знаниями о предмете, но и учатся общаться, совершенствуют коммуникативные умения. При коллективном сотрудничестве меняется функция преподавателя, утверждается позиция помощи, каждый получает возможность работать в индивидуальном темпе; повышается ответственность каждого за свои успехи и результаты коллективного труда, развивается способность студентов адекватно воспринимать других, оценивать себя, результаты своей деятельности, формируется адекватная самооценка личности.

В рамках гуманитарной технологии обучения иностранным языкам используются лингвокультурологические спецкурсы, которые обогащают студентов фоновыми знаниями о языке и культуре во всем богатстве их проявлений.

Лингвокультурологические спецкурсы: «Язык и социокультурный контекст», «Язык и массовая культура» знакомят студентов с особенностями речеупотребления в различных социокультурных контекстах, помогают осознать дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические коннотации слов, словосочетаний и высказываний. Так студенты получают представления о многообразии культур мира, обретают культурную непредвзятость, глубже осознают свою социокультурную идентичность.

Особое место занимают интегрированные занятия, направленные на формирование целостной культурной картины мира, ценностное самоопределение и художественно-эстетическое развитие обучающихся. Организация языковой практики на основе интеграции иностранного языка, лингвострановедения, литературы, истории, различных видов искусства (музыки, живописи, театра, кино) способствует развитию эмоционально-оценочной сферы, общекультурному и нравственному становлению студентов.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность, регулируется и управляется студентом как субъектом данной деятельности и направлена на освоение социокультурных знаний и умений и социального опыта. Примером

самостоятельной учебной деятельности являются проектные задания, выполняемые в рамках модульных междисциплинарных курсов, в основе которых лежит продуктивный характер учебной деятельности. Умение самостоятельно изучать язык и культуру, является основой самообразования личности как «образования через всю жизнь» и выражается в социальной адаптивности и академической мобильности студентов-бакалавров.

Охарактеризуем средства гуманитарной технологии обучения ИЯ. Мультимедийные средства интегрируют метод визуализации, который способствует более интенсивному усвоению материала, ориентирует на поиск системных связей и закономерностей. В нашей практике проведения семинаров, конференций, лекций широко используются слайд-презентации, создаваемые как преподавателями в качестве обучающих материалов, так и студентами, как результат их творческой исследовательской деятельности. Слайд-презентации визуально представляют необходимую информацию и оказывают более сильное эмоциональное воздействие на обучающихся, обусловливаемое звуковым сопровождением, анимацией текста, изображений, биоритмической подачей материала. Всё это активизирует непроизвольное запоминание и способствует более глубокому усвоению материала.

Самостоятельная учебно-поисковая деятельность студентов в Интернете реализуется путем изучения информационных ресурсов Интернета и выполнения проблемно-поисковых веб-заданий. Студенты осуществляют поиск необходимых материалов, оценивают качество информации, учатся адекватно её интерпретировать, перерабатывать и представлять в различных видах, тем самым, развивая уровень своей информационной компетентности. При этом широко используются задания форматов Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, Web Quest. В дидактических целях также привлекаются такие средства распространения культурной и образовательной информации как виртуальные музеи, обеспечивающие приобщение к искусству и живой обмен мнениями по интересующим проблемам культуры.

Творческие и исследовательские аспекты обучения иностранному языку обеспечивают веб-проекты. Работа над веб-проектами включает следующие этапы: определение проблемы, выдвижение гипотез решения проблемы, поиск и изучение необходимой информации в сети Интернет и в других информационных источниках, анализ и осуждение в группах собранных материалов, синтез и обобщение информации, совместное обсуждение и выбор способа презентации полученных результатов. Работа в коллективе, самостоятельный поиск и отбор информации, совместные дискуссии, принятие решений, распределение обязанностей способствуют развитию коммуникативных умений студентов, позволяют исследовать анализируемые явления с разных точек зрения, сформировать свой взгляд на происходящие в мире события, выразить собственное мнение в творческом продукте проекта.

Использование мобильных справочных приложений: Linguo, Dict, Multitran, Slovoed, энциклопедии Britannica позволяют работать над лексикой, фонетикой и грамматикой как в аудиторном так и самостоятельном, автономном режиме. Пользуясь вышеупомянутыми средствами, студенты могут находить контексты употребления слов, определять их семантические различия, исправлять грамматические ошибки в тексте, находить произношение, прослушивать звучание, тренироваться в написании транскрипции, готовить презентации с употреблением активной лексики.

Словари пословиц Proverb (Android), Wonderful Proverbs (Nokia) представляют возможности представления заданий на анализ и оценку ценностей изучаемого лингвосоциума, сравнение их с ценностями родной культуры. В нашей практике обучения бакалавров педобразования широко используются задания по разработке фрагментов занятий с использованием информационных ресурсов coursera.org; edx.org; Americanenglish.state.gov.

Использование аутентичных подкастов и видеокастов с YouTube обеспечивает индивидуализацию и интенсификацию процесса обучения ИЯ и реализует стандарты современной компетентностной парадигмы образования. Подкасты применяются для ознакомления с культурными, исторически-

ми особенностями страны изучаемого языка, восприятия различных видов текстов, интонационных моделей, стимулирования дискуссий на основе широких междисциплинарных связей, формирования социокультурной и общекультурной компетенций.

Подлинное межкультурное общение обеспечивают международные гуманитарные телекоммуникационные проекты, участниками которых являются студенты и преподаватели нескольких зарубежных университетов.

Данные проекты поддерживают коммуникативные, информационно-познавательные, ценностно-ориентационные аспекты процесса обучения иностранным языкам и способствуют активизации познавательной деятельности студентов, формируют культуру творческого мышления, умения ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках современного общества.

Текстовые, аудио- и визуальные материалы общегуманитарного, культуроведческого, художественного характера содержат имплицитную и эксплицитную информацию о культуре как в историческом аспекте, так и об образе и стилях жизни соизучаемых культурных сообществ и позволяют соединить задачи соизучения общественной и культурной жизни стран и народов изучаемого языка с задачами развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Весьма важным фактором отбора является социализирующий фон (В.В. Сафонова) текстовых, аудио- и визуальных материалов, который выражается в прогнозировании важности материалов для выбора студентами своей жизненной философии, для общения с инокультурными собеседниками, в оценке степени ориентированности материалов на формирование у студентов толерантности, обучение этике общения, преодоление конфликтов, формирование умений выступать в роли медиатора культур.

Уточним, что мы понимаем под приемами реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам. Мы опираемся на подход, который трактует прием как интегративное образование (Е.И. Пассов, И.Я. Лер-

нер), т.к. он оптимально определяет сущность приема, раскрывает его структуру и составляющие.

Прием есть интегративная единица обучающего воздействия, представляющая собой определенное сочетание операционных и материальных средств и способов их использования при учете условий обучения и направленная на достижение какой-либо конкретной цели [Пассов, 2003].

Развитие гуманитарной культуры личности осуществляется на основе широкого использования групповых, коллективных форм, поэтому необходимо развить речевые навыки и умения обучающихся, позволяющие им стать подлинными субъектами общения.

В связи с вышесказанным, мы сочли целесообразным выделить 2 группы приемов в рамках гуманитарной технологии обучения иностранным языкам:

- 1) *приемы, подготавливающие к общению;*
- 2) *приемы, обеспечивающие практику общения в проблемных, ценностно-центрированных ситуациях.*

Приемы первой группы носят условно-коммуникативный характер, разработаны на основе программного содержательного материала, предназначены для тренировки определенного языкового материала (грамматически и лексически направленного) и направлены на создание доверительного климата общения, оптимизацию эмоционального состояния студентов, развитие умений самовыражения и самопознания. Приведем пример.

1. Метаморфозы

Цель: учебная – формирование грамматических навыков; личностно-развивающая – самопознание и самовыражение с помощью метафорических средств. Языковой материал: *If I were....., I would be....*

Procedure : Complete the following sentences:

“If I were a book, I would be...(a dictionary, a book of poetry, a thriller)”;

“If I were food, I would be...(a cake, salad,meat)”; “If I were nature, I would be...(the sky, a river, the sun)”. Students give their answers in turn.

Приемы, обеспечивающие практику общения, включают 5 видов: *информационно-познавательные, ценностно-аналитические, аффективно-оценочные, интерактивные, рефлексивно-актуализирующие приемы.*

Данные приемы являются подлинно речевыми, носят специализированный характер, отражают направленность на содержательные компоненты гуманитарной культуры личности: когнитивный, аксиологический, коммуникативный, художественно-эстетический, рефлексивно-деятельностный и обеспечивают формирование ключевых компетенций в процессе личностно развивающего обучения иностранным языкам.

Необходимо отметить, что разработанный комплекс приемов реализует ценностно-ориентационную направленность, заданную в концепции развития гуманитарной культуры личности. Используемые приемы предполагают последовательное усвоение универсальных ценностей путем выявления, сравнения национальных ценностей различных социумов, организации их эмоционального переживания, перцепции и превращения их в мотивы поведения личности в ценностно-центрированных ситуациях в ходе текстуально-диалоговой деятельности по соизучению различных культур.

Рассмотрим специфику *информационно-познавательных приемов.*

Данные приемы направлены на развитие когнитивных аспектов гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе. Когнитивный компонент гуманитарной культуры предполагает умения декодировать, анализировать и конструировать смыслы «гуманитарного текста культуры», то есть умения извлекать культурно-значимую информацию, её ценностный смысл, выявлять ценности различных социумов, сравнивать их и определять общее и культурно-специфическое, находить универсальные ценности.

1. Перекодирование социокультурной информации.

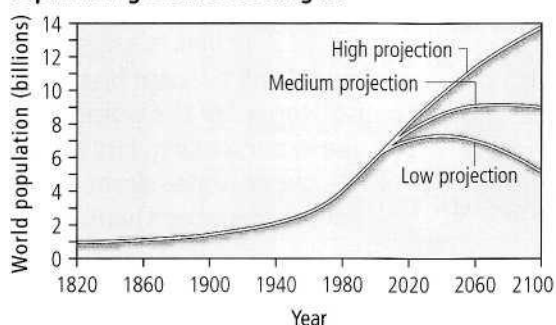
Особенность данного приема в том, что восприятие и усвоение социокультурного материала организуется как процесс перевода информации из одной формы в другую (графической в вербальную, и наоборот). Прием обес-

печивает речемыслительную активность обучающихся. Студент должен осуществить ряд действий: обработать графическую и смысловую информацию, извлечь из памяти вербальные средства, включить их в имеющуюся схему. В результате этих действий студент не просто воспроизводит социокультурную информацию (репродуктивный уровень), а решает проблемную задачу, что делает его деятельность мотивированной, осмысленной, стимулирует его творческую активность.

Прием перекодирования социокультурной информации позволяет ознакомить обучающихся со способами визуального представления и отражения различных аспектов жизнедеятельности, социокультурных, политических и экономических реалий стран соизучаемых языков. Например, студенты представляют информацию, содержащуюся в тексте, в виде диаграмм, графиков, таблиц, выявляя при этом наиболее типичные характеристики социокультурных явлений, комментируя тенденции их развития, или, наоборот, на основе визуальной информации студенты определяют социокультурные явления, политические и экономические события и создают социокультурный комментарий к ним.

Procedure: Study the graphs and comment on them.

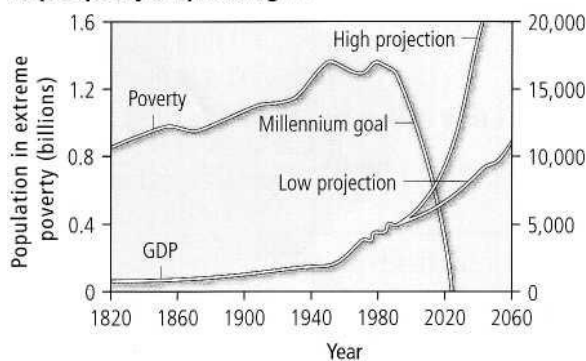
Population growth is slowing ...



Graph 1. Population growth is slowing.

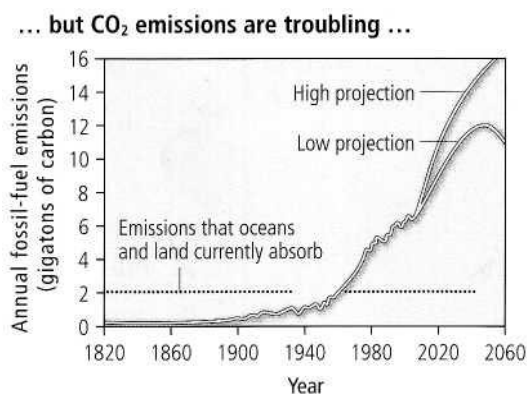
- What happened to the size of the human population between 1950 and 2000 years?
- What are the three prediction for the population growth this century?
- What factors do you think could contribute to a rise or fall in population growth?

... prosperity is spreading ...



Graph 2: Prosperity is spreading

- According to the graph, what will probably have happened by 2020? By 2060?
- Which countries do you think will benefit the most from these changes?



Graph 3: But CO₂ emissions are troubling
 – What important changes took place between (a) 1940 and 1980? (b) 1940 and 2000?

– What is the main source of CO₂ emissions?

– Why do you think CO₂ emissions are troubling for the environment?

– What can we do to reduce the global problem?

– What is the moral lesson that nature teaches us? Do you think we've learned it?

2. Социокультурный пробел

Прием стимулирует познавательную активность обучающихся, которая избирательно направлена на получение определенной социокультурной информации. Информация должна иметь познавательную ценность, индивидуализированный характер, иллюстративную наглядность.

В качестве иллюстративного материала приведем следующий пример. В рамках изучения дисциплины «Язык бизнеса» студентам предлагается выяснить, каковы приемлемые способы общения в деловом контексте во Франции и в США (в офисе, в масштабах компании, между руководителем и подчиненными, между представителями различных социальных слоев, на корпоративной вечеринке и т.д.).

Procedure: The company which sent the manager to France has heard that things aren't going well in the Paris office. You are to investigate the different cultural backgrounds of the manager and the employees. Then you will develop a solution.

Divide into two groups: A and B. Group A reads the French cultural information in Appendix Activity 22. Group B reads the American cultural information in Appendix. After reading the information, complete your part of the chart below. Next, find a partner from the other group and ask questions to complete the chart.

	In France	In the United States
1. Is it common to socialize with employees from different levels of the company?		
2. What is the role of the boss in the social life of the office?		
3. Is the style of entertaining colleagues formal or informal?		
4. Is it common to entertain business colleagues at home? Why or why not?		
5. What is different about socializing with friends and socializing with colleagues?		
6. What are common ways of socializing with business colleagues?		

Croup A: French Cultural Information

Social Classes

In France there is some emphasis on class differences. People usually do not socialize across social and economic classes. Different levels of the company, such as secretarial and executive levels, are associated with different classes. So, in office life secretaries and executives are not expected to socialize together.

The Role of the Boss in Office Life

The boss represents authority. The boss should not be too casual or social with his employees. If the boss is too relaxed, the employees lose their respect for his or her authority.

Entertaining

In France, the home is a private place where only close friends or family are invited. Business colleagues usually socialize in restaurants or other public places.

Business entertainment is very different from social entertainment. It is much more formal. It is usually limited to a business lunch or dinner in a restaurant. For social entertainment, the French rarely throw parties. It is much more

common to have a small dinner party where everyone sits down together to eat. The informal come-and-go style of a party is not popular.

Croup B: U.S. Cultural Information

Social Classes

In the United States, differences in social and economic classes exist, but are not emphasized. Although colleagues from different classes may not socialize together frequently, there usually is at least one annual event where all employees come together. The most common events are Christmas parties and company picnics. Because equality is so highly valued in the United States, formal situations that emphasize class differences are avoided. Social events are usually casual and relaxed.

The Role of the Boss in Office Life

The boss has authority but should not abuse it. As much as possible, the boss should just be one of the workers. For this reason American bosses are usually casual and informal with their employees. Because it is believed that good social relationships build a good work environment, bosses often throw parties to build a sense of unity among the employees and to strengthen employee identity with the company.

Exploring culture tasks

1. Discuss with your partner what you have found out about the cultural differences between American and French business colleagues.
2. Compare Russian cultural norms and values with those of the USA/France.
2. What effective communication strategies can a Russian businessman choose? (адаптировано по English L.M., Lynn S., 1995:36).

На основе полученных знаний студенты выявляют национальные ценности, обсуждают возможные коллизии во взаимоотношениях между американским менеджером и французским подчиненным, анализируют обусловленность возможных конфликтов различиями в системах ценностей, и пред-

лагают оптимальные толерантные стратегии взаимодействия между ними на основе общечеловеческих ценностей.

3. Социологический опрос

Суть данного приема состоит в том, что обучающиеся производят опрос нескольких студентов с целью сбора информации и выяснения мнения участников группы по какой-либо проблеме. Затем они подводят итог опроса, который может быть представлен вербально в виде сообщения или доклада, или невербально в виде таблицы, графика, схемы и т.д. Темы опросов носят междисциплинарный, морально-этический характер, например:

Procedure: Choose a topic and decide what general issue you want to find out about. Prepare eight to twelve questions. Interview other students individually using your questionnaire. Decide how you will summarise your questionnaire and the results to the rest of your class, focusing on the things that are most interesting.

- how people use the Internet
- sex and violence on the screen
- the influence of American films and TV
- the quality of the media in our country

Информационно-познавательные приемы направлены на когнитивное обогащение обучающихся в процессе поиска и обмена социокультурной информацией, обеспечивают опыт общения и взаимодействия на основе универсальных ценностей, развитие когнитивных стратегий, стимулирующих познавательную деятельность личности и накопление социального опыта

Охарактеризуем *ценностно-аналитические приемы* развития гуманитарной культуры личности при обучении иностранным языкам в вузе.

Процесс развития гуманитарной культуры взаимосвязан с процессом культурного самоопределения личности, как осознания личностью своего места в спектре культур и целенаправленной деятельности на причисление личностью себя к той или иной культурной группе. Процесс культурного самоопределения может протекать по двум направлениям: через идентификацию как усвоение накопленного культурой опыта в процессе целенаправлен-

ной учебной деятельности (отождествление с культурой); и через персонификацию как выделение из окружающей культуры, проявление уникальных свойств и возможную идентификацию с другим социумом и культурой [Сысоев, 2003,2004]. В основе данных процессов лежит рефлексия как способность размышлять о своем внутреннем психологическом состоянии.

В связи с вышесказанным особую важность для нас представляет моделирование специальной дидактико-коммуникативной среды, провоцирующей рефлексию культурных ценностей, рефлексию собственной деятельности обучающихся с тем, чтобы каждый студент в итоге пришёл к лучшему пониманию национальных и универсальных ценностей, пониманию себя, своего места и роли в обществе и культуре.

Рассмотрим ценностно-аналитические приемы, включенные в комплекс.

1. Ранжирование социокультурной информации

В основе данного приема лежат различия в ценностных ориентациях при ранжировании социокультурной информации, предлагаемой студентам для обсуждения. Использование данного приема в организации коммуниктивно-познавательной деятельности делает возможным решение репродуктивных задач (напр. тренировка грамматической, лексической сторон речи) в контексте продуктивных задач (обсуждение, составление высказываний, формулировка выводов). С помощью данного приема операционально-технический аспект формируемой деятельности становится осмысленным и внутренне мотивированным. В качестве иллюстрации приведем следующий пример.

Procedure: You have been chosen by the UN to decide which of the following should be banned. You can add your own ideas as well.

Guns	landmines	drugs	nuclear power stations
nuclear bombs	cars factories which cause pollution		the electric chair ...

Split up in small groups and discuss your «wish list» of items to be banned and reasons why. When you are ready put your list on the board and explain which items you are going to ban. (адаптировано по Julia M.Dobson *Effective Techniques For English Conversation Groups* . – Washington: Newbury House Publishers, – 1996. – 137p.).

Описываемый прием актуализирует личностный опыт и ценностные ориентации обучающихся, подводит студентов к осознанию общечеловеческих ценностей, развивает умения осмысливать собственные устремления, принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

2. Ценностный анализ продуктов культуры

Как отмечает С.А. Васильев, невозможно понять культуру вне системы ценностей этой культуры, ведь текст имеет смысл лишь как определенная позиция по отношению к различным ценностям (добро, красота и т.д.). Смысл текста организован этими категориями, они задают координаты, по которым построен он сам и по которым он соотносится с другими текстами, вступает с ними в диалогические отношения [Васильев, 1982:114].

Прием ценностного анализа продуктов культуры [Пустовалова, 2004] направлен на выявление системы ценностей, присущих представителям изучаемого сообщества, формирование личностной оценки выделенных ценностей, актуализацию и осознание собственных сходных и различных ценностных ориентаций, рефлексивной оценки и самооценки личности на основе выявленных различий. Описываемый прием реализуется в диалогическом общении в процессе анализа текстовых и визуальных продуктов культуры.

С учетом исследований О.С. Пустоваловой, В.В. Сафоновой, Ю.Л. Вторушиной, мы выделяем следующие этапы ценностного анализа текста:

1 – *мотивационно-подготовительный*, задачами которого являются ознакомление со структурными и языковыми особенностями жанра, активизация и корректировка имеющихся у студентов лингвокультурологических знаний и формирование новых знаний, необходимых для понимания текста;

2 – *аналитико-перцептивный этап* – направлен на понимание фактической информации текста на сюжетно-композиционном уровне и работу с лингвистическими единицами с национально-культурным компонентом; выявление ценностных ориентаций: идентификация героя текста, морали или идеи, содержащейся в нем, определение поступков, совершаемых героями (порицаемых и одобряемых), формулировка значения ценности;

3 – *ценностно-формирующий этап*, цель которого состоит в глубинном понимании текста и обобщении лингвокультурологических знаний, формировании у студентов представлений о культурных концептах и моральных ценностях, лежащих в основе иноязычной картины мира; определение роли ценностных ориентаций как регулятора поведения и критерия оценки поступков; формирование личностной оценки этих ценностей: сопоставление собственной точки зрения с точкой зрения персонажей, обсуждение ценностной ориентации в контексте изучаемой культуры и осознание собственных сходных или различных ценностных ориентаций; сопоставление выявленных ценностей с национальными, обращение к универсальным нравственным ценностям.

Пример использования приема ценностного анализа продуктов культуры.

Procedure: The title of the text you are going to read is “The American Cause”. What do you think this text may be about?

John Dos Passos

THE AMERICAN CAUSE

Not long ago I received a letter from some German student asking me to explain to them in three hundred words why they should admire the United States. “Young people in Germany”, they wrote ‘as in other places in the world are disillusioned, weary of pronouncements on the slogan level. They are not satisfied with negations, they have been told over and over again what to hate and what to fight... They want to know what to be and what to do.’”

This is what I didn't tell them: I didn't tell them that they should admire the United States for the victories of our armed forces or because we had first developed the atomic bomb or the hydrogen bomb, or because we had shinier automobiles or more washing machines and deep freeze or more televisions or ran up more passenger miles of airplane travel a year or any other people in the world. I didn't tell them to admire us for getting more productive work done with less backbreaking than any other people in the world or for our high wages, or our social security system. I didn't tell them to admire us because our popular leaders had the sweetest smiles before the television cameras or because we lived on a magnificent continent that offered an unbelievable variety of climates, mountains, plains, rivers, estuaries, seashores. Some of these are very good things but they are not things that would help them "to know what to be and what to do."

This is what I told them: I told them they should admire the United States not for what we might become. Selfgoverning democracy was not an established creed, but a program for growth. I reminded them that industrial society was a new thing in the world and that although we Americans had gone further than any people in spreading out its material benefits we were just beginning, amid crimes, illusions, mistakes and false starts, to get to work on how to spread out what people needed much more: the sense of belonging, the faith in human dignity, the confidence of each man in the greatness of his own soul without which life is a meaningless servitude. I told them to admire our failures because they might contain the seeds of great victories to come, not of the victories that come through massacring men, women and children, but of the victories that come through overcoming the evil inherent in mankind through urgent and warmhearted use of our best brains. I told them to admire us for our foolish trust in other peoples, for our failure to create an empire when empire building was easy. I told them to admire us for our still unstratified society, where every man has the chance, if he has the will and the wit, to invent his own thoughts and to make his own way. I told them to admire us for the hope we still have that there is enough goodness in man to use the omnipotence science has given him to ennoble his life on earth instead of degrading it.

Selfgovernment, through dangers and distortions and failures, is the American cause. Faith in selfgovernment, when all is said and done, is faith in the eventual goodness of man.

Exploring meaning

Now answer the following questions:

1. Read through the text and say what features show that it is a persuasive essay.
2. Comment on the beginning and the end of the essay, its structure.
3. Give your opinion of the reasons, that made the writer answer the German students.
4. What do you think the German students imply when they say “ they want to know what to be and what to do?
5. How can you account for Dos Passos’ choice of reasons for admiring/not admiring America? Which set of reasons does he give first/second? Why? How do these sets of reasons differ?
6. What are the most important reasons for admiring America? To what extent do you share them? Why/Why not?
7. Summarise in one sentence the theme, which the author conveys in “The American Cause”.
8. Speak on the persuasive techniques used by Dos Passos to win the reader. To what extent are you influenced by them? Find the arguments, facts and examples the author uses to support his viewpoint

Exploring values

1. *Democracy* is one of the main concepts in the English and American cultures. What implications can you infer from the statement that faith in democracy is “faith in the eventual goodness of man”
2. How do you understand “unstratified society”? In what way is it associated with democracy?
3. Read a vocabulary definition of the concept “ *democracy*”:

Democracy – 1) government by the people, or by elected representatives of the people 2) a country governed by its people or their representatives 3) social equality and the right to take part in decision-making.

Compare this value in Russian and English/American cultures. Can you explain why we have different attitudes to this concept? Do you think it can be in some ways be connected with western individualism/ Russian collectivism?

Give examples of what you consider to be:

- Being democratic/ undemocratic
- Doing something ethically or morally wrong

Do you think English/American people would give similar or different examples? Why?

1. The American Cause comes from a book entitled “The Theme of Freedom”. Define the message contained in the book.

2. How do you define *freedom*. What associations do you have with the word “freedom”?

3. Do you think English people or Americans have a different idea of the value of freedom? Find English and Russian proverbs and set expressions to support your answer.

4. What is the moral of the essay? Look through the following list and put the ideas you find most relevant to the essay first and the least relevant last. Be ready to justify your ranking.

Marketing freedom social security / Nationalism independence pride
Failure wealth faith / Confidence trust victory

Последовательное применение данного приема позволяет актуализировать ценности родной и иноязычной культур, выявить ценностную основу мировой культуры, осознать нравственные ценности и морально-этические установки. Ценностно-аналитические приемы обеспечивают понимание социального поведения с точки зрения другой культуры, способствуют осознанию студентами собственной культурной принадлежности, ценностей и норм поведения в своей культуре, ведут к усвоению универсальных ценностей.

Аффективно-оценочные приемы

Аффект, определяемый психологами как быстро возникающее, очень интенсивное и кратковременное эмоциональное состояние, вызываемое сильным или особо значимым стимулом, включает в себя аспекты бытия, связанные с эмоциями и отношениями и играет значимую роль в изучении иностранного языка. Внимание к ценностям и аффективным проблемам, таким как самооценка, способствует развитию у обучающихся позитивных ценностных ориентаций, адекватной оценки своих личностных качеств, социальному поведению, обеспечивающему наиболее полную самореализацию. Значительные возможности для эффективного задействования аффекта представляют задания, нацеливающие на обсуждение личностных и межличностных проблем, в которых проявляется конфликт между правами, обязанностями и потребностями индивида.

Пример: Moral dilemma “Robin Hood”

You are an eyewitness to a crime: A man has robbed a bank, but instead of keeping the money for himself, he donates it to a poor orphanage that can now afford to feed, clothe, and care for its children. You know who committed the crime. If you go to the authorities with the information, there's a good chance the money will be returned to the bank, leaving a lot of kids in need. What do you do?

1. Turn the robber in to the authorities; right is right.
2. Say nothing since the money went to what you deem a good cause.

Обсуждение моральных проблем служит средством развития спонтанной монологической речи и обеспечивает личностную вовлеченность. Кроме того, оно обладает огромным воспитательным потенциалом и способствует развитию нравственного сознания, формированию этического кодекса, в основе которого уважение прав других людей, терпимость и сопереживание.

Разновидностью аффективно-оценочных приемов является *использование лирического текста* для обсуждения различных морально-этических проблем. Сочетание лирического текста с музыкой и живописью способствует повышению эффективности обучения ИЯ через формирование личностных

смыслов, связанных с восприятием художественного произведения и активизацией эмоциональной сферы обучающихся. Использование поэтических текстов направлено на формирование умений проникнуть в художественную ткань произведения, осмыслить эстетическую ценность прочитанного. Знакомясь с приемами лингвостилистики текста на основе англоязычных лирических произведений, студенты учатся видеть многоаспектность возможного толкования текста, анализировать контекст и подтекст, выявлять базовые ценности, осознают собственные сходные или различные ценностные ориентации, учатся понимать и ценить слово, развивают эстетический вкус.

Интерактивные приемы направлены на овладение социальными отношениями, одобряемыми формами поведения, позитивным ценностным установками. Данные приемы основаны на использовании различных методических стратегий моделирования ситуаций реального, ролевого делового общения и организации взаимодействия студентов в группе с целью совместного решения коммуникативных задач. При этом студент поставлен в условия самостоятельного принятия решений и использования языка как средства решения бытовой, профессиональной, межкультурной, ситуации, что стимулирует эмоциональную и интеллектуальную активность обучающихся и развивает их социальную компетенцию. Интерактивные приемы включают *а) приемы на овладение функциями речевого общения, б) приемы на развитие умений речевого взаимодействия, с) приемы на развитие коммуникативной эмпатии.*

Приемы на овладение функциями речевого общения направлены на развитие речевых умений: вступать в общение (со знакомым/незнакомым человеком, с людьми разного социального статуса); поддержать общение (слушать и слышать собеседника); завершить общение (выразить удовлетворенность актом общения и не обидеть собеседника); учитывать компоненты ситуации (личный опыт, интересы, мировоззрение, статус собеседников); прогнозировать результат своего высказывания; умения речевого этикета.

Пример: ***Requesting Просьба***

1 .Study the following information about how English people make requests and be ready to do the exercises

There are a lot of English phrases you may use to ask somebody for something, or ask somebody to do something for you. The word choice depends on: 1) difficulty, urgency or wish to do the task; 2) who you are; 3) who the interlocutor is

When speaking with your close friends you may use the following phrases:

– Hey, I need some change for the phone.

– Oh, dear, I haven't got any change. Or : I don't seem to have any change with me.

You may also use tag questions:

– You haven't got this book, have you? / – You can help him, can't you?

When speaking with friends the English tend to use imperatives, however they prefer to add "please" (the so called "please – form imperatives").

– Please, give me this book. / – Give me this book, please.

When the English don't want to be especially polite, they avoid using direct requests. They don't say "I want to know exactly...", instead of it they use "I was wondering/thinking if..." The most important in the request is not the words as they are, but polite intonation characteristic of the English.

Phrases to make requests:

Could/Would/Will you (do smth), please? / I wonder if you could (do smth).

Do/Would you mind (doing smth), please?

Won't you (do smth), please? (warm request)

Phrases to react:

Yes, certainly (formal). / Yes, of course (formal) / OK.

I'm afraid/ I'm sorry I can't (polite, semi-formal) / No, I can't (abrupt)

2. a). Look through the conversation to find out what Mrs Young is asking the receptionist for:

Receptionist : Yes, Mrs Young?

Mrs Young : I wonder if you could tell me something. I wanted to know exactly when Mr Smith booked his room at the hotel.

Receptionist: Mr.Smith? Now let me just have a look.

b) Now answer the following questions:

1) Is Mrs Young especially polite? If so, then why? 2) Do you think she could just say “I want to know exactly when Mr Smith booked his room at the hotel?” If not, explain why? 3) What do you think makes her use “I wanted to know exactly when Mr Smith booked his room at the hotel?” 4) Do you think it’s more polite to say “I wanted...”, “I was thinking”, “I was wondering” instead of “I want...”, “I wonder...”, etc.?

c) Ask one of your fellow-students to do these things:

1) move side so that your friend and you could sit together; 2) open the door, it’s rather stuffy in the classroom; 3) move his/her chair; 4) open the window half – way; 5) lend you his pen for a minute

d) Make up short conversations in the following situations. Ask people to do things for you in varying degrees of politeness.

1) You have borrowed a disk from a friend months ago, and now he’s asking you to return it. Promise apologetically to do so. 2) Your friend and you are at the airport. You need your friend’s help in a number of ways: with the luggage, checking in, flight information. Ask him to do these things with varying degrees of politeness.

Данные приемы обеспечивают овладение речевыми функциями и стратегиями речевого поведения в различных ситуациях общения, развивают социокультурную наблюдательность и направлены на развитие у студентов способности решения коммуникативных задач в новых ситуациях общения.

Охарактеризуем приемы на развитие умений речевого взаимодействия

Данные приемы реализуются в ролевых играх и сценариях. Ролевое моделирование – педагогический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком, это одна из форм организации речевой ситуации, используемой в учебных целях.

Возможности ролевой игры в обучении иностранным языкам подробно описаны различными исследователями [Ариян, 2006; Колесникова, 1982; W.Rivers, 1983] и не являются предметом данного исследования. Нас интересуют проблемные и ценностно-ориентационные аспекты ролевого моделирования в контексте гуманитарной технологии обучения ИЯ в вузе.

Суть их в том, что действия обучающихся разворачиваются в воображаемой «мнимой» ситуации, построенной на широкой междисциплинарной основе по особому сюжету, моделирующему какие-либо аспекты реальной жизни. Действуя согласно сюжету, обучающийся не только осваивает учебное содержание, решая ситуационную задачу, но и учится планировать свои действия с учетом действий других, осваивает новые социальные роли, включается в совместную деятельность по освоению социальных явлений окружающей действительности. При этом студент может моделировать поведение как представителя иного лингвосоциума, так и собственного поведения в ситуациях контакта культур или межличностного взаимодействия. Важнейшим элементом сценария является проблема, которую требуется разрешить на основе общечеловеческих ценностей.

Ролевое моделирование, (сценарий) позволяют заложить в обучение социальный, ценностно-ориентационный контексты, важные для ценностного самоопределения обучающихся. С помощью данных приемов моделируются адекватные по сравнению с обычным обучением условия формирования личности, необходимые для её успешной социализации в будущем.

Несмотря на отмеченные положительные дидактические характеристики ролевых игр и сценариев нельзя не учитывать их возможные негативные влияния на результативность процесса развития гуманитарной культуры в том случае, когда ролевая игра организуется на основе ложных стереотипов и искаженных представлений о моделируемом социальном явлении. Это может иметь место тогда, когда преподаватель, организующий и направляющий ролевую игру, не имеет достаточных гуманитарных, социокультурных знаний.

Для предупреждения возможных негативных эффектов, при конструировании ролевой игры необходимо соблюдать следующие требования:

- учет исследований отечественной и зарубежной социологии, психологии, межкультурной коммуникации по проблемам социальных стереотипов;
- учет факторов, способствующих формированию ложных социальных стереотипов;
- прогнозирование способов социально-речевого моделирования участниками игры своих ролевых позиций с учетом социокультурного фона;
- анализ эффективности социокультурного, коммуникативного взаимодействия коммуникантов.

Пример использования ролевой игры “Punishment”, имеющей ценностно-ориентационную направленность

Procedure: There has been an increase in crime in your neighbourhood, especially violent crime and car crime. You are going to attend a meeting to decide what to do. In pairs you are to discuss your ideas and make notes.

Pair 1, you are: a) the member of the local parliament – You represent the government’s new ‘get tough on crime’ policy; b) the local chief of police – You believe in zero tolerance towards criminals.

Pair 2, you are: a) a local worker – You agree with the saying ‘An eye for an eye, a tooth for a tooth; b) a local tenant – You want a safer environment for your family and other tenants.

Pair 3, you are: a) an ex-criminal – You are now working to help reformed criminals and you believe that prevention is better than punishment; b) a reporter from the local newspaper – You want find out the views of all concerned.

Pairs 1, 2 and 3, join to form groups of six. Roleplay the meeting. Explain what values were you guided by and why? Discuss your idea of mercy? Do criminals deserve it?

При контекстной, ролевой организации обучения достижение дидактических целей сливается с воспитательными, развивающими целями, что

обеспечивает достижение интегративного результата иноязычного образования – высокого уровня гуманитарной культуры студентов.

2. Приемы на развитие эмпатии.

Развитие гуманитарной культуры происходит в единстве всех компонентов структуры личности, включая эмоционально-поведенческий. Человеку с высоким уровнем гуманитарной культуры свойственна эмпатия как уважительное отношение к собеседнику – представителю своего лингвосоциума, своей лингвокультуры, равно как и иного лингвосоциума, иной лингвокультуры.

Эмпатия – это сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение в чувствование, переживание другого человека, она основана на умении поставить себя на место другого, взглянуть на всё его глазами, почувствовать его состояние и учесть всё это в своем поведении и поступках [Психологический словарь, 1990]. Эмпатия рассматривается как единство трех компонентов: личностного слушания (когда собеседник действительно услышан), вчувствования и сопереживания. Специфика современного моно- и кросскультурного общения заключается в том, что определяющим в нем становится эмпатический подход, т.е. мысленное интеллектуальное проникновение в мир другого человека, его чувства, мысли, ожидания и стремления.

Для иллюстрации способов формирования эмпатии приведем в качестве примера прием эмпатического слушания. Данный прием используется при организации учебной работы по восприятию на слух информации. Информация должна быть проблемной по характеру, личностно значимой, затрагивать эмоциональную сферу, соответствовать возрастным и психологическим особенностям обучающихся.

Procedure: Listen to the text to find out the speaker's problem.

MY DAD DRINKS TOO MUCH

I need help. The problem is that my dad drinks too much. I feel that I don't love him anymore, because he has ruined my mum's social life and she has to do

everything herself. I also think that if I hadn't been born, none of this would have happened. Please help me.

Advice: Firstly, it is very important for you to believe – and accept – that what's happening is, in no way your fault, so please try not to blame yourself. I wonder if you are able to talk to your mother about how you are feeling? Help is available to your father, but only if he is willing to seek support of his own accord.

Perhaps you could ask your mother if she feels he may want to do this? If so the address he can get in touch with is... And there are organisations which help young people who have a close relative with a drinking problem. So I hope you will make contact with them as soon as possible.

Discussion:

How do people treat this problem in our country? Is there any difference in their attitudes? Do you know anyone who has the same problem? What kind of advice could you think of in this situation? Find out what other students think of it.

В ходе использования данного приема развиваются умения сопереживания, принятия себя и других, обсуждать негативные чувства, сопереживать.

В качестве материала для аудирования и чтения с последующим анализом могут быть также использованы тексты по межкультурной проблематике (фрагменты из дневника о пребывании в США ученика из России), фильмы, иллюстрирующие ситуации непонимания, растерянности при столкновении различных культурных ценностей и различных коммуникативных стилей поведения. Мотивированность учебной деятельности достигается тем, что во время слушания текста, наряду с репродуктивной задачей (воспроизвести информацию), решается речемыслительная задача (выявить социокультурную проблему, определить культурные ценности, дать рекомендации по устранению проблемы). Приемы на развитие эмпатии с использованием текстов по межкультурной проблематике актуализируют культурную рефлексия, провоцируют поиск межкультурного консенсуса. Студенты, разрешая конфликт, перемещаются в позицию медиатора культур и, проникая в мысли и чувства другого собеседника, сравнивают и учитывают ценности обеих куль-

тур, выделяют общие для соизучаемых культур ценности. При этом студенты развивают эмпатию, толерантность, готовность к адекватной оценке и самооценке, умения культурной рефлексии.

Рефлексивно-актуализирующие приемы направлены на интеграцию социокультурного опыта и его перенос на решение социально значимых коммуникативных задач. Интеграция проявляется в сочетании когнитивного освоения ценностей родной и изучаемых культур, извлечения смыслов, их эмоционального переживания и воспроизведения социокультурного опыта в условиях межличностного, межкультурного взаимодействия.

Данные приемы также обеспечивают возможности для реализации индивидуальных качеств студентов, проявления их ценностных ориентаций, личностных оценок, принятия участия в действиях против культурной дискриминации и культурной агрессии. В этом двустороннем влиянии проявляется синергетичный характер процессов развития гуманитарной культуры студентов в ходе иноязычного образования в вузе.

Рассмотрим рефлексивно-актуализирующие приемы.

1. Социально-ориентированная дискуссия.

В дискуссии стимулом для активного участия в коммуникативно-познавательной деятельности будут естественные различия в личном опыте, мировоззрении, ценностях, оценках проблем, обсуждаемых обучающимися. Проблемы для обсуждения, в свою очередь, должны затрагивать социально острые вопросы, быть связанными с удовлетворением потребностей студентов в самопознании, самовыражении сочетать национальные и универсальные ценности, и обеспечивать постижение социальных закономерностей.

Для создания адекватного информационного фона дискуссии необходимо соблюдать следующие требования: гуманистическая направленность коммуникативного взаимодействия участников общения, системность и комплексность интеграции философского, социологического, политического и культуроведческого знания в рамках обсуждаемой проблематики, информативная достаточность социокультурных материалов [Сафонова, 2001: 222].

Приведем пример задания “Value” Housing Project, иллюстрирующим данный прием.

Procedure: Split up in groups of three.

One of you is a representative of the English culture. Consequently, the rest are representatives of the American/Russian cultures.

You are to plan a “value” housing project. Choose universal values which may serve as a base, or a pillar, or a wall, or a roof, or a window of your house.

Arrange your list of values in the way you think best and appropriate.

When you are ready, present your project, comment on your choice of values, give reasons to support it.

Do you have the same sets of values? What is the basic difference between them? Other students can agree or disagree with your value choice and give their reasons.

Данный прием обеспечивает осмысление глобальных проблем, формирует гражданскую позицию и личностное отношение к общечеловеческим ценностям. Прием актуализирует такие свойства личности, как: критичность, стремление к доказательности, готовность выслушать и понять собеседника, проявлять терпимость к иным взглядам, вырабатывать общечеловеческие ценности, нести ответственность за свои слова и поступки.

2. Социально-диагностическая проблемная задача.

Творческой или проблемной является задача, самостоятельное решение которой обращено, исходя из известного, на получение новых знаний о природе и обществе, на создание новых средств, поисков знаний или достижение цели [Лернер, 1981:81]. Социально-диагностические проблемные задачи направлены на расширение представлений студентов о различных аспектах социальной, культурной, политической жизни стран изучаемых языков на основе анализа, систематизации и обобщения информации, извлекаемой при чтении и аудировании аутентичных материалов.

Решая социально-диагностические проблемные задачи, студенты осваивают социокультурные и политические реалии современного мира, интег-

рируют свои знания, умения и навыки, полученные при изучении всего спектра гуманитарных дисциплин в иноязычной коммуникативной практике на широкой междисциплинарной основе. Для иллюстрации приведем следующий пример (тема 'Mass Media').

Procedure:

1. Here are some details of the front pages of some national dailies for one date (25 March 1993). For each paper, the first line is the main headline and the figures in brackets are the height of the letters used for it.

2. What do the headlines tell you about the type of newspaper and the type of reader they are designed for? What concepts and values do you associate them with?

Different approaches, different subjects

The Sun

I'VE MESSED UP MY LIFE (5,4 cm high)

Topic: an interview with the Duchess of York

Total text on page: 155 words (one article)

The Daily Mirror

FERGIE'S HIJACKED OUR CHARITY (3,5cm)

Topic: the activities of the Duchess of York

Total text on page: 240 words (two articles)

The TIMES

South Africa had nuclear bombs, admits de Klerk (1,7 cm)

Total text on page: 1,900 words (five articles)

The Guardian

Serb shelling halts UN airlift (1,7 cm)

Topic: the war in the former Yugoslavia

Total text on page: 1,900 words (four articles)

3. How can you account for the different height of the letters used for the titles? Is it connected in some way with the articles' order of importance? Do you agree with this ranking? Why/Why not?

4. Have a look at a couple of examples of each type of national newspapers. Try to get hold of examples from the same day.

5. Is there any difference in the way they present the same information? How can you account for that?

Данный прием стимулирует осмысление сформированных ранее социальных представлений, сравнение их с представлениями и ценностями других людей, преодоление социальных стереотипов и активное межличностное общение – всё это создает условия для развития социально значимых качеств студентов и расширения их социокультурного опыта.

3. Межкультурные тренинги

Тренинг – это активный прием, обеспечивающий самостоятельное обучение обучающихся на основе интенсивного группового взаимодействия. Тренинги являются одним из способов подготовки студентов к межкультурному взаимодействию. Выделяют общекультурные и культурно-специфические тренинги [Грушевицкая, Садохин, 2002:281]. Общекультурный тренинг представляет собой тренинг самосознания, в результате которого студенты должны осознать себя представителями конкретной культуры, осознать нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. Культурно-специфические тренинги готовят обучающихся к взаимодействию в рамках конкретной культуры. Различаются: когнитивные тренинги, дающие информацию о другой культуре; поведенческие, обучающие практическим навыкам, необходимым для жизни в иной культуре; атрибутивные, объясняющие социальное поведение с точки зрения другой культуры.

Пример межкультурного тренинга Culture Clash (тема Town Life)

Procedure: 1. Discuss what the advantages and disadvantages of life in a multicultural city like Moscow/London/Paris are. What does the proverb ‘When in Rome do as the Romans do’ mean? Do you agree with it?

2. In groups of 4 discuss the differences between cultures using these topics:

Language religion gestures weddings family relations art

Health food festivals greetings leisure clothing

-What happens when different cultures meet? Why is important to be tolerant?

-Try to explain what “tolerance” means to you.

– Give examples of tolerance, intolerance, injustice and discrimination in your group, city, country.

– Develop an understanding of discrimination and intolerance, the reasons why these behaviours exist in your country/city, and the effect they have on people.

Межкультурные тренинги направлены на выявление студентами культурных сходств между представителями различных культур, развитие взаимопонимания, формирование умений выражать свои чувства, понимать эмоциональное состояние партнера, осознание себя в качестве поликультурных субъектов. Они стимулируют развитие наблюдательности и эмпатии, формируют умения ненасильственно разрешать конфликты, обеспечивают баланс между универсальными и национальными ценностями, что способствует накоплению и интеграции позитивного социокультурного опыта.

Разработанный нами комплекс приемов позволяет моделировать социокультурный контекст обучения, органично соединяет общечеловеческий, личностный и межкультурный аспекты общения и стимулирует развитие гуманитарной культуры обучающихся. Общим интегрирующим фактором является междисциплинарный, ценностно-ориентационный, аффективно-оценочный характер приемов. Они обеспечивают усвоение универсальных ценностей, интеграцию и воспроизведение социокультурного опыта и развитие социально значимых качеств бакалавров.

Методико-прогностическая карта приемов, позволяющая проектировать процесс обучения ИЯ в соответствии с заданными параметрами и существенными характеристиками научной концепции и модели развития гуманитарной культуры бакалавров, представлена в Приложении 1.

Выделенные формы, средства и приемы носят ценностно-ориентационную направленность и выступают способами (методическими механизмами) реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам и достижения результата – развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в процессе иноязычного образования в вузе.

Выводы по третьей главе

Процесс развития гуманитарной культуры студентов осуществляется в рамках использования гуманитарной технологии обучения иностранным языкам. Гуманитарная технология обучения иностранным языкам предстает как совокупность форм, средств и приемов, обеспечивающая соединение лингвокультурной практики с информационно-познавательной, ценностно-ориентационной, художественной видами деятельности, актуализирующая компетенции познавательной деятельности, ценностно-смысловой ориентации, социального взаимодействия и самосовершенствования обучающихся на широкой междисциплинарной основе, направленная на развитие у обучающихся высокого уровня гуманитарной культуры.

В основе разработанной технологии лежат следующие требования: коммуникативная направленность, обучение во взаимодействии, игровая организация учебной деятельности, проблемность, информатизация, ценностно-ориентационная направленность.

Ценностно-ориентационная направленность гуманитарной технологии обучения иностранным языкам реализуется в моделировании ситуаций выявления, переживания, сопоставления национальных ценностей изучаемых лингвокультур, их рефлексивной оценки, способствующей осознанию обучающимися своей культурной принадлежности, формированию позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Это обеспечивает воспитание обучающихся в духе диалога культур, развитие критичности мышления, приобщение к общечеловеческим ценностям, формирование умений адекватного межкультурного взаимодействия с иноязычным собеседником.

Нами определен следующий комплекс педагогических условий эффективной реализации модели методической системы развития гуманитарной культуры бакалавров в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе: включение модульных междисциплинарных интегративных курсов по общекультурной, социогуманитарной проблематике в содержание

иноязычного образования в вузе; социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку в вузе; вовлечение студентов в гуманитарно и социально развивающую образовательную среду вуза.

Комплексный характер педагогических условий проявляется в том, что они обеспечивают целостность модели, её соответствие концептуальным социокультурным параметрам и способствуют достижению заданного результата системы – переход студента на более высокий уровень развития гуманитарной культуры.

Гуманитарная технология обучения иностранным языкам реализуется посредством комплекса приемов, включающего: приемы, подготавливающие к общению; приемы, обеспечивающие практику общения (информационно-познавательные, ценностно-аналитические, интерактивные, аффективно-оценочные, рефлексивно-актуализирующие). Основными формами реализации гуманитарной технологии являются: групповые формы учебной деятельности (интегрированные занятия, лингвокультурологические спецкурсы, конференции, круглые столы, экскурсии, путешествия), обеспечивающие накопление, интеграцию и воспроизводство социокультурного опыта, а так же самостоятельная деятельность студентов. Организация обучения иностранному языку осуществляется на основе использования следующих средств: текстовые, аудио- и визуальные материалы междисциплинарного, культуроведческого характера, мультимедийные средства.

Выделенные нами формы, средства и приемы носят ценностно-ориентационную направленность и обеспечивают соединение мотивированной, целенаправленной, лингвокультурной практики с познавательной, ценностно-ориентационной, социокультурной и художественной видами деятельности, в ходе которой у студентов формируются социокультурные знания и умения, гуманистические ценностные ориентации, толерантность и эмпатия на основе общечеловеческих ценностей, а также расширяются духовно-эстетические потребности и социальный опыт обучающихся.

Глава 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективность методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе определяется по результатам двух взаимосвязанных процессов – диагностика и мониторинг.

«Диагностика – это установление, изучение и оценка полезных свойств, характеристик и признаков качества, определяющих состояние рассматриваемого объекта или явления, для выяснения причин этого состояния, для определения потенциальных возможностей влияния на это состояние, а также для предсказания отклонений по выбранным параметрам с целью принятия обоснованных педагогических действий и управленческих решений, направленных на выявленные причины» [Усова, 1986:27].

«Мониторинг определяется как организованное наблюдение за контролируемым процессом путем отслеживания по определенной методике значений, выбранных для контроля параметров и сопоставления их с заранее определенными допустимыми (приемлемыми) значениями» [там же: 31].

Таким образом, под педагогическим мониторингом мы понимаем форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании и динамике системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе, обеспечивающую непрерывное слежение за её состоянием, оценку эффективности достижения постоянной цели и прогнозирование её развития.

Нами использовались следующие методы экспериментальной работы:

– Теоретические: анализ документов, продуктов творческой деятельности; построение гипотез, моделирование.

- Социологические: анкетирование, тестирование, интервьюирование, экспертная оценка.
- Эмпирические (практические): наблюдение, эксперимент, изучение педагогического опыта, контрольные работы, творческие работы.
- Методы математической статистики: статистические, графические, математические.

В соответствии с разработанной нами научной концепцией построения методической системы развития гуманитарной культуры бакалавра в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе общими целями педагогического эксперимента являются:

- Изучение системы организации иноязычного образования в вузе, определение характера и уровня влияния его личностно развивающего результата.
- Разработка и реализация программы педагогического просвещения преподавателей и студентов в аспекте проблемы нашего исследования.
- Реализация модели развития гуманитарной культуры бакалавра в компетентностной парадигме иноязычного образования в вузе.
- Проверка эффективности разработанной нами концепции.

Итак, в настоящей главе обосновываются и разрабатываются уровни, критерии и показатели развития гуманитарной культуры личности, представлено опытное обучение, раскрывается педагогический эксперимент и приводятся результаты его анализа.

4.1. Структура и содержание педагогического эксперимента по развитию гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования

Задачами данного параграфа являются:

1. Определение целей и объектов педагогического эксперимента;
2. Обоснование этапов педагогического эксперимента и методов измерения эффективности процесса развития гуманитарной культуры студентов;

3. Обоснование критериев и показателей развития гуманитарной культуры студентов;

4. Описание количественных и качественных показателей оценки эффективности разработанной методической системы.

5. Анализ результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента по развитию гуманитарной культуры студентов.

В соответствии с поставленными задачами опытно-экспериментальная работа по решению проблемы исследования осуществлялась по следующим направлениям:

1. Разработка и реализация содержания обучения иностранному языку, обеспечивающего развитие гуманитарной культуры студентов.

2. Реализация гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе и выявленных педагогических условий.

3. Внедрение комплекса форм, средств и приемов реализации гуманитарной технологии обучения иностранным языкам в вузе.

4. Диагностика и мониторинг уровня эффективности развития гуманитарной культуры как интегрального показателя личностного развития студентов в процессе иноязычного образования.

В соответствии с целью, предметом, гипотезой и задачами исследования эксперимент проводился в ходе следующих этапов: констатирующий, формирующий и контролирующий.

На констатирующем этапе выявлялось состояние развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования, анализировалось качество организации учебно-воспитательного процесса в анализируемом аспекте на языковых факультетах Магнитогорского государственного технического университета, а также Челябинского государственного университета; проводился констатирующий эксперимент, позволяющий определить уровень развития гуманитарной культуры, была поставлена проблема, на решение которой направлен следующий этап эксперимента. Основные методы исследования на данном этапе – теоретический анализ литературы по изу-

чаемой проблеме, обобщение педагогического опыта, анкетирование, тестирование, беседа, интервьюирование.

Задачами формирующего этапа являются проверка и подтверждение гипотезы исследования, апробация модели методической развития гуманитарной культуры бакалавров в опытном обучении иностранному языку и проверка достаточности условий, обеспечивающих эффективную реализацию данной модели в учебно-воспитательном процессе вуза. Основные методы исследования – опытная работа, педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, самооценка.

Контролирующий этап посвящен описанию хода эксперимента, выявлению количественных и качественных различий экспериментальных и контрольных групп студентов, обработке, анализу, обобщению результатов, сопоставлению их с целью и задачами педагогического эксперимента.

Наибольшие сложности при подготовке и проведении эксперимента вызывает вопрос выделения критериев и показателей развития гуманитарной культуры студентов в компетентностной парадигме иноязычного образования.

В связи с многообразием научных подходов к определению понятия «гуманитарная культура», рассмотренных нами в предыдущих параграфах, вопрос о критериях сформированности гуманитарной культуры является наиболее сложным и дискуссионным в теории и практике.

В современных научных исследованиях критерий понимается как «средство», признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [Большой энциклопедический словарь, 1991:123].

В.М. Полонский и М.Н. Скаткин разработали следующие требования к выделению и обоснованию критериев:

1. Критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является. В критерии должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика изменения, выражаемого критерием свойства;

2. Критерий должен выражаться дефиницией. То есть одни и те же фактические значения разных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения;

3. Критерий должен быть простым, т.е. допускать простейшие способы измерения с использованием недорогих и несложных методик, опросников, тестов [Полонский, 1987; Скаткин, 1986].

В главе I данного исследования было показано, что процесс образования личности носит выраженный социально развивающий характер. Результатами высшего профессионального образования выступают компетенции, как сплав знаний, умений, и определенных качеств личности, которые должны обеспечить позитивную самореализацию личности в обществе. Ключевые компетенции соотносятся с тремя сферами реализации личности: познанием, общением и деятельностью и свидетельствуют об успешной социализации личности.

В плане достижения личностных результатов компетентностная парадигма иноязычного образования нацеливает на развитие гуманистических ценностных ориентаций, эмоциональной сферы обучающихся, развитие рефлексии, коммуникативности, творческих способностей, воспитания толерантности и нравственности. В данной связи, социализирующий потенциал гуманитарной культуры личности студента может быть реализован в компетенциях саморазвития, непрерывного самообразования, личностного самосовершенствования, креативности и саморганизации личности. Следовательно, компетентностные измерения гуманитарной культуры личности студента в системе иноязычного образования реализуются в коммуникативном, познавательном, рефлексивном, деятельностном аспектах его жизнедеятельности.

В нашем исследовании гуманитарная культура бакалавров выступает как интегральная характеристика социально зрелой личности и критериями её развития выступают коммуникативный, когнитивный, аксиологический, художественно-эстетический и рефлексивно-деятельностный критерии. Они отражают содержательную сущность ключевых компетенций личности, со-

ответствуют выявленным компонентам гуманитарной культуры, к которым мы относим: коммуникативность, владение культурой мышления, систему гуманистических ценностных ориентаций, художественную восприимчивость, способность к рефлексии, социальную субъектность и позволяют объективно судить об уровне развития гуманитарной культуры.

В свою очередь, с учетом требований компетентностного подхода каждый критерий может быть представлен показателями, в качестве которых выступают социокультурные знания и умения, социально-значимые качества и способности личности.

Для наглядности представим систему критериев и показателей оценки гуманитарной культуры студентов (табл. 3).

Таблица 3

Критерии и показатели развития гуманитарной культуры студентов вуза

Показатели	Критерии				
	коммуникативный	когнитивный	аксиологический	художественно-эстетический	рефлексивно-деятельностный
Социокультурные знания	Знания аспектов языка и правил построения текстов, речевого этикета	Знания о языковой, культурной, концептуальной картине мира.	Знания о системе национальных, общечеловеческих ценностей, универсальных гуманистических идей	Знания основных жанров искусства, специфики художественной литературы	Знания о способах диагностики личностного развития
Социокультурные умения	Умения выбрать адекватный стиль речевого и неречевого поведения, соблюдать правила речевого этикета в условиях межличностного и	Умения анализа, синтеза, сравнения, обобщения при работе с информацией. Умения использования информационных тех-	Умение ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, ориентация на гуманистические ценно-	Умение воспринимать смысл художественного образа, различать средства выразительности. Умение анализировать художест-	Умения фиксировать и анализировать свои собственные пробелы в знаниях, умениях, личностных каче-

	межкультурного общения, преодолевать свои в коммуникации, устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником	нологий	сти Преодоление стереотипов в восприятии других людей и других культур	венные, эстетические ценности;	ствах. Умение планировать, контролировать и оценивать свою деятельность
Социально-значимые качества и способности	Эмпатия как готовность восприятия «другого» в качестве равноправного, доброжелательность к собеседнику, к носителям другой культуры, настроенность на диалог и сотрудничество	Широкая познавательная мотивация, стремление к постоянному совершенствованию уровня владения языком.	Толерантность как добровольное согласие на взаимную терпимость разных субъектов, разных точек зрения, разных культур; принятие ценностей другого человека, другой культуры	Устойчивый интерес к искусству, художественным традициям своего народа и достижениям мировой культуры	Социальная активность, мотивированность на постоянное самосовершенствование, культурное, профессиональное и личностное развитие

Механизмом перевода качественных показателей в количественные в нашем исследовании явились уровни развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе. Согласно теории уровневого подхода (С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин) совершенствование системного целого представляет собой последовательность ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна является отрицанием другой.

В своем исследовании мы выделяем низкий, средний и высокий уровни развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного

образования в вузе. Каждый уровень включает специфическую характеристику, определяемую на основе показателей выделенных нами критериев.

В табл. 4 содержится характеристика уровней развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

При определении параметров количественного оценивания уровней знаний и умений по выделенным критериям мы опирались на требования ФГОС ВО 3 с позиции компетентностного подхода и другие, имеющиеся в методической литературе разработки (Н.Д.Гальскова, Е.Н.Соловова, А.Н.Щукин и др.)

Таблица 4

Критериально-уровневая таблица развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе

Низкий уровень			
Критерии	Показатели		
	Социокультурные знания	Социокультурные умения	Социально значимые качества и способности
Коммуникативный	Студент обладает поверхностными знаниями о системе, норме и узусах языка, о его лексике и грамматике, правилах использования единиц языка для построения речевых высказываний и толерантного взаимодействия.	В целом умеет использовать лексический и грамматический материал при построении высказываний. Частично реализует коммуникативную задачу. Беспомошен в ситуациях связанных с выбором адекватного стилистического и речевого поведения в условиях межкультурного общения и в ситуациях сбоя в коммуникации	Эмоционально не отзывчивый, негибкий. Может установить контакт с собеседником, но испытывает трудности в его поддержании, агрессивен в общении, не мотивирован на установление сотрудничества
Когнитивный	Демонстрирует недостаточные общекультурные знания. Слабо осведомлен о языковой культурной картине стран изучаемых языков и концептуальной картине мира	Испытывает затруднения в операциях анализа, синтеза, сравнения, обобщения при работе с информацией. Не умеет использовать информационные технологии	Низкая познавательная мотивация, не ориентирован на совершенствование уровня владения языком
Аксиологический	Слабо ориентируется в системе национальных, общечеловеческих ценностях, универсальных гуманистических идеях	Эпизодически проявляет умение ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, ориентацию на гуманистические ценности	Нетолерантен в общении, демонстрирует неприятие ценностей другого человека, другой культуры

		Руководствуется стереотипами в восприятии других людей и других культур	
Художественно-эстетический	Знания в области искусства ограничены. Не владеет элементарными сведениями о специфике художественной литературы, других областей искусства	Умения воспринимать смысл художественного образа, различать средства выразительности, анализировать художественные, эстетические ценности выражены слабо	Эпизодически проявляет интерес к искусству, художественным традициям своего народа и достижениям мировой культуры
Рефлексивно-деятельностный	Имеет ограниченные представления о способах диагностики личностного развития	Не умеет рефлексировать и анализировать свои пробелы в знаниях, умениях, личностных качествах, бесполезен при планировании, контроле и оценке своей деятельности	Немотивированный на постоянное культурное, профессиональное и личностное развитие
Средний уровень			
Критерии	Показатели		
	Социокультурные знания	Социокультурные умения	Социально значимые качества и способности
Коммуникативный	Имеет достаточные знания о системе, норме и использовании языка, о его лексике и грамматике, о правилах использования единиц языка, речевом этикете для построения толерантного коммуникативного взаимодействия	Демонстрирует достаточный уровень владения лексическим и грамматическим материалом при построении высказываний. В целом речевое поведение релевантно стилю общения. Не всегда умеет адекватно реагировать на изменение речевого поведения партнера и преодолевать сбой в коммуникации	В целом способен установить и поддерживать взаимодействие с собеседником. В отдельных случаях проявляет эмпатию для достижения взаимопонимания в ситуациях межличностного и культурного общения, ориентирован на сотрудничество
Когнитивный	Обладает определенными общекультурными знаниями	В основном владеет умениями анализа, синтеза, сравнения, обобщения	Наблюдается рост познавательной мотивации

	ниями. Имеет достаточное представление о языковой, культурной картине стран изучаемых языков и концептуальной картине мира. Иногда испытывает затруднения в анализе взаимодействия культур	щения при работе с информацией. Эпизодически применяет информационные технологии	Эпизодически проявляет стремление к совершенствованию уровня владения языком и личностному развитию
Аксиологический	Имеет достаточные знания о системе национальных, общечеловеческих ценностях, универсальных гуманистических идеях	В целом проявляет умение ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, ориентацию на гуманистические ценности, критическое отношение к стереотипам восприятия других людей и других культур	Более терпим к различным культурным моделям, достаточно толерантен в общении. Проявляет готовность принятия ценностей другого человека, другой культуры
Художественно-эстетический	Владеет достаточными знаниями о различных областях искусства. Осведомлен о художественных средствах в различных жанрах искусства	В основном демонстрирует умение создавать художественных образов наряду с понятийным осмыслением. Более адекватной становится оценка произведений искусства	Присутствует некоторый интерес к искусству, художественным традициям своего народа и достижениям мировой культуры
Рефлексивно-деятельностный	Знает об основах и принципах рефлексии, способах диагностики личностного развития	Эпизодически рефлексит и осуществляет анализ своих пробелов в знаниях, умениях, личностных качествах. Предпринимает попытки самостоятельно планировать, контролировать и оценивать свою деятельность	Наблюдается интерес к постоянному культурному, профессиональному и личностному развитию

Высокий уровень			
Критерии	Показатели		
	Социокультурные знания	Социокультурные умения	Социально значимые качества и способности
Коммуникативный	Студент обладает глубокими знаниями о системе, норме и узусе языка, о его лексическом составе и грамматическом строе, о правилах использования единиц языка, речевом этикете для построения речевых высказываниях	Демонстрирует высокий уровень владения лексическим и грамматическим материалом при построении высказываний. Умеет брать адекватный стиль речевого и речевого поведения в условиях межличностного и межкультурного общения. Адекватно реагирует на изменение речевого поведения партнера, успешно преодолевает сбой в коммуникации	Эмоционально отзывчивый, толерантный в общении, способен установить и эффективно поддерживать взаимодействие с собеседником, проявляет эмпатию, настроен на диалог и сотрудничество
Когнитивный	Обладает обширными общекультурными знаниями. Хорошо осведомлен о языковой, культурной картине стран изучаемых языков и концептуальной картине мира. Обладает глубокими фоновыми знаниями для достижения взаимодействия культур в ситуациях моно и кросс культурного общения	Владеет умениями анализа, синтеза, сравнения, обобщения при работе с информацией. Систематически применяет информационные технологии	Широкая познавательная мотивация. Стремится к постоянному совершенствованию уровня владения языком, личностному совершенствованию
Аксиологический	Имеет глубокие знания о системе национальных,	Ориентируется в мире духовных ценностей и в ситуациях окружаю-	Толерантен в общении, терпим к различным куль-

	общечеловеческих ценностях, универсальных гуманистических идеях	щей жизни, готов руководствоваться гуманистическими ценностями.	турным моделям. Способен принять ценности другого человека, другой культуры
		Демонстрирует культурную непредвзятость при восприятии других людей и других культур	
Художественно-эстетический	Эрудирован в различных областях искусства. Обладает глубокими знаниями о художественных средствах в различных жанрах искусства	Проявляет умение создавать оригинальные художественные образы, подбирать адекватные средства выражения, осознанно оценивать произведения искусства	Проявляет устойчивый интерес к искусству, художественным традициям своего народа и достижениям мировой культуры
Рефлексивно-деятельностный	Демонстрирует знания об основах и принципах рефлексии, способах диагностики личностного развития. Знает степень развития у себя рефлексивных умений	Постоянно рефлексиирует и осуществляет анализ своих пробелов в знаниях, умениях, личностных качествах. Самостоятельно планирует, контролирует и оценивает свою деятельность	Социально активен. Ярко выражен интерес к постоянному культурному, профессиональному и личностному развитию

Так, I – низкий уровень знаний и умений по каждому выделенному компоненту соответствует 0–48 %, II – средний уровень – 50–74 %, III – высокий уровень – 76–100 % от максимального количества баллов, набранных при выполнении тестовых заданий.

Для диагностирования социально значимых качеств, которые определяют успешность развития компонентов гуманитарной культуры личности в процессе овладения иностранным языком, нами были использованы анкеты, опросники: «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, «Технология извлечения, обработки и анализа информации» (Ю.В. Сергаева), Методика оценки ценностных ориентаций по М. Рокичу, опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев и Л.А. Шайгерова), определение уровня сформированности

личностной рефлексии» (Е.Е. Рукавишников).

Для выявления критериев соотнесенности студентов к определенному уровню гуманитарной культуры и механизма перевода качественных показателей в количественные, мы применили трехуровневую шкалу и оценили каждый показатель в соответствии с его развитием, определённым оценочным баллом. Если показатель соответствует высокому уровню – (+1) балл, если соответствует низкому – (-1) балл, «0» баллов – средний уровень (А.А.Кыверялг). Каждую группу студентов мы описали по всем принятым нами показателям (знания, умения, качества) в рамках суммарного балла по каждому критерию, что дало возможность дать количественное выражение каждого уровня развития гуманитарной культуры личности.

Представим корреляцию между количественными показателями и уровнями развития гуманитарной культуры.

1. Социокультурные знания по каждому компоненту гуманитарной культуры: I уровень 0–48% – низкий (-1); II уровень 50–74% – средний (0);

III уровень 76 – 100% – высокий (+1).

2. Социокультурные умения по каждому компоненту гуманитарной культуры: I уровень 0,48 и ниже – низкий (-1); II уровень 0,5–0,74 – средний (0); III уровень 0,9–1 – высокий (+1)

3. Социально-значимые качества по каждому компоненту гуманитарной культуры: I уровень – низкий (-1); II уровень – средний (0); III уровень – высокий (+1)

Таблица оценок

№ пп	ФИО тестируе- мого	Коэффициенты															Уро- вень разви- тия ГК
		Знания					Умения					Качества					
		К	К г	А	Х	Д	К	К г	А	Х	Д	К	К г	А	Х	Д	
1	Капитонов Г.В.	+1	-1	0	0	-1	+	0	0	0	-1	+	+	0	0	0	+1
							1					1	1				
2	Ложкина А.А.	+1	+	+	0	-1	+	+	0	0	-1	+	+	+	0	-1	+5
			1	1			1	1				1	1	1			

где К – коммуникативный; Кг – когнитивный; А – аксиологический; Х – художественно-эстетический; Д – рефлексивно-деятельностный критерии.

Нетрудно заметить, что суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, меняется в пределах от (-15) до (+15). При этом каждый уровень развития гуманитарной культуры студентов оценивался по всем компонентам и каждому уровню приписывались определенные баллы на основе методики А.А. Кыверялга [Кыверялг, 1980].

I уровень от -15 до 0 – низкий;

II уровень от +1 до +8 – средний;

III уровень от +9 до +15 – высокий.

Таким образом, студенты Капитонов Г.В. и Ложкина А.А. имеют средний уровень развития гуманитарной культуры (+1) и (+5).

Чтобы проследить динамику развития гуманитарной культуры личности в ходе экспериментальной работы мы использовали:

1) средний показатель, определяемый по формуле (В.П.Беспалько):

$$СП = \frac{a + 2b + c}{100},$$

где СП – средний показатель; а, b, с – процентно выраженное количество студентов, имеющих соответственно низкий, средний и высокий уровень развития гуманитарной культуры;

2) показатель темпа роста (Y), который отражает качественный рост исследуемого показателя и вычисляется по формуле [Беликов, 2004]:

$$Y = \frac{y_1 + 2y_2 + 3y_3}{x_1 + 2x_2 + 3x_3},$$

где y_1 ; y_2 ; y_3 – процентное выражение студентов, имеющих соответственно низкий, средний и высокий уровень развития гуманитарной культуры на конец эксперимента; x_1 ; x_2 ; x_3 – процентное выражение количества студентов, имеющих соответственно низкий, средний и высокий уровень развития гуманитарной культуры на начало эксперимента.

3) коэффициент эффективности ($KЭ$), который отражает отношение среднего показателя в экспериментальной группе к среднему показателю в контрольной группе, вычисляемый по формуле $KЭ = СП_{Эг} / СП_{Кг}$. (А.В.Усова)

Таким образом, гуманитарная культура представлена нами как целостная система взаимосвязанных компонентов, которые в свою очередь находятся в постоянном развитии, судить о котором мы можем на основе уровня, а переход от низкого к более высокому уровню показателей, характеризующих каждый из критериев, свидетельствует о положительной динамике развития гуманитарной культуры студента в процессе иноязычного образования.

На основе разработанных критериев, показателей и диагностических методик измерения мы сможем оценить динамику и уровни развития гуманитарной культуры студентов в ходе констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента по внедрению разработанной научно-методической концепции в процессе иноязычного образования в вузе.

Начнем с описания и анализа результатов первого – констатирующего эксперимента. Цель его – установление изучаемой проблемы в практике высшей школы путем изучения наличного состояния изучаемого процесса.

В констатирующем эксперименте приняли участие в общей сложности 900 респондентов. Это студенты 4-5 курсов (2010-2011 гг.) и (2011-2012 гг.) языковых факультетов двух вузов: Магнитогорского государственного технического университета, Челябинского государственного университета. Основные методы на данном этапе – анкетирование, тестирование, анализ творческих работ, экспертная оценка, шкалирование.

В процессе констатирующего эксперимента нами были проведены исходные опросы, позволяющие определить начальный уровень сформированности гуманитарной культуры студентов на основе суммарного балла, аккумулирующего показатели по каждому критерию. При этом использовались:

– для оценки *коммуникативного критерия* – комплекс приемов и заданий, обеспечивающих практику в общении (см. 3.3; 4.2); методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [Приложение 3];

– для оценки *когнитивного критерия* – информационно-познавательные, приемы (см. 3.3; 4.2), задания на определение уровня владения культурой мышления (Технология извлечения и обработки информации из медиатекстов Ю.В.Сергаевой) [Приложение 4];

– для оценки *аксиологического критерия* – ценностно-аналитические задания (см. 3.3; 4.2); методика М. Рокича «Определение уровня сформированности ценностных ориентаций» [Приложение 5]; Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев и Л. А. Шайгерова) [Приложение 6];

– для оценки *художественно-эстетического критерия* – творческие работы студентов (эссе, поэтические переводы), анкета на оценку уровня интереса к художественному творчеству [Приложение 7];

– для оценки *рефлексивно-деятельностного критерия* – рефлексивно-актуализирующие задания (3.3;4.2), опросник «Определение уровня сформированности личностной рефлексии» (Е.Е. Рукавишников) [Приложение 8], анкета по выявлению способности студента к саморазвитию [Приложение 9].

При оценке коммуникативного критерия мы оценивали высказывания студентов в рамках заданий, обеспечивающих практику в общении. Речевая продукция студентов проанализирована по следующим показателям (табл.5).

Таблица 5

Балл	Показатели
3	Решение коммуникативной задачи
2	Взаимодействие с коммуникативным партнером
1	Знания аспектов языка и правил построения текстов, речевого этикета
0	Умения выбрать адекватный стиль речевого и не речевого поведения, соблюдать правила речевого этикета

Данные констатирующего эксперимента по коммуникативному критерию позволили сделать следующие выводы. На диагностическом срезе экспериментальные и контрольные группы были примерно равны относительно

коммуникативного критерия (в среднем низкий уровень составил – 31,5%, средний – 51,7%, высокий – 16,7%)

Студенты продемонстрировали довольно несовершенные диалогические умения. Диалоги носили, как правило, вопросно-ответный характер. Используемые речевые формулы не отличались разнообразием. Кроме того, типичными ошибками являлись: неспособность поддерживать эмоциональный контакт с собеседником, завершить диалог, использовать стратегии вежливости, варьировать речевое поведение в зависимости от социальных факторов коммуникативной ситуации. Также в ответах студентов отмечались сбои коммуникации и неумение её восстановить. Высказывания студентов часто отличались категоричностью. Диагностика уровня эмпатии по В. В. Бойко показала, что готовность восприятия собеседника у студентов экспериментальных и контрольной группы развита недостаточно.

Полученные данные по когнитивному критерию показали, что студенты экспериментальных и контрольной группы показывают схожие результаты. В частности, в среднем низкий уровень демонстрируют 33,5% студентов, средний уровень – 49,75%. Количество студентов на высоком уровне чуть выше в контрольной группе – 18%, в экспериментальных – в среднем – 16,3%. Замеры показали, что студенты испытывали трудности в извлечении явной и скрытой информации из медиатекстов и реферировании текстов СМИ. Изложение фактического содержания текста не вызвало явных затруднений. Наибольшую трудность вызывала критическая оценка информации по критериям истинности/ложности, объективности/субъективности. Презентации с использованием мультимедийных средств показали недостаточный уровень умений в области использования информационных технологий для получения и сопоставления информации из СМИ.

В констатирующем эксперименте мы провели анкетирование об универсальных ценностях.

Procedure: You are given two sets of values cards. Rank the values (1, 2, ... 10) and arrange the value cards in the order of importance. First rank Values List A

(terminal values), then rank Values List B (instrumental values) (списки ценностей представлены в приложении 6).

Тестирование студентов показало, что на этапе констатирующего эксперимента студенты экспериментальных и контрольной группы ориентированы на ценности семейно-бытового круга и ближайшее окружение. Наиболее значимыми ценностями для обучающихся являются здоровье (86,3%), любовь (55,3%), счастливая семейная жизнь (50%), материально обеспеченная жизнь (41,2%), жизнерадостность (75,7%), независимость (51,7%) и образованность (51,7%). В то время как на ценности работы над собой ориентированы 19,3%, духовное самосовершенствование 15,7%, о чувстве долга задумываются 9,2%, считают важной терпимость 17,8% опрошенных. Таким образом, в ценностной шкале студентов на начало опытного обучения преобладают ценности личного порядка.

При выполнении ценностно-аналитических заданий большинство студентов (68%) испытывали затруднения при сравнении английской/американской и русской культур в контексте анализа и сравнения содержания ценностей, лежащих в основе соответствующих культурных и языковых картин мира. Из анализа результатов анкетирования на определение уровня толерантности выяснилось, что терпимость понимается студентами лишь как свойство личности, позволяющее человеку терпеть что-либо, и большая часть обучающихся (63,7%) обладает низким уровнем знаний, определяющих коммуникативность личности и толерантное поведение. При анализе результатов опроса выяснилось, что затруднения вызывают ответы на вопросы, связанные с определением студентами таких понятий как «я», «я и другие», «терпение» и «терпимость» (58,4%), следовательно обучающиеся не в полной мере знакомы с этими понятиями.

Для определения уровня художественно-эстетического критерия студентам были предложены следующие творческие задания: сочинение стихов на заданную рифму и переводы поэтических произведений англоязычных авторов. Низкий уровень зафиксирован у 49 % студентов, средний уровень –

34%, высокий уровень показали 17% тестируемых. В творческих произведениях студентов доминировали примитивные художественные образы. Переводы были маловыразительны и свидетельствовали о низком уровне умений находить ассоциации и делать сравнения.

Рефлексивные умения студентов измерялись на основе опросника «Определение уровня сформированности личностной рефлексии» (Е.Е. Рукавишников). Результаты замеров показали, что рефлексивные умения студентов находятся преимущественно на низком (в среднем – 40,7%) или среднем (45,2%) уровнях развития. Анкета по выявлению способности студента к саморазвитию и самообразованию зафиксировала средний уровень направленности на постоянное самообразование, культурное, профессиональное и личностное развитие в экспериментальных и контрольной группах (33,6%), что свидетельствует об общей недостаточно высокой мотивации опрашиваемых.

Полученные нами данные и расчеты по выбранным нами группам представлены в табл. 6. Прокомментируем полученные результаты констатирующего эксперимента.

Таблица 6

Соотношение респондентов по уровню гуманитарной культуры на констатирующем эксперименте

Группы	Уровень гуманитарной культуры студентов						К-во человек в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
Г 1-1	39	39	46	46	15	15	100
Г 1-3	38	38	47	47	15	15	100
Г 1-5	37	37	48	48	15	15	100
Г 2-1	38	38	46	46	16	16	100
Г 2-3	37	37	47	47	16	16	100
Г 2-5	36	36	47	47	17	17	100
Г 3-1	40	40	46	46	14	14	100
Г 3-3	39	39	46	46	15	15	100
Г 3-5	38	38	47	47	15	15	100

Анализ полученных данных табл. 6 показал, что большая часть студентов имели средний уровень гуманитарной культуры. Количество таких респондентов в среднем составляет 47%. Высокий уровень гуманитарной культуры имели 15% исследуемых, а 38% респондентов – лишь низкий уровень. На рис. 2 это представлено наглядно.

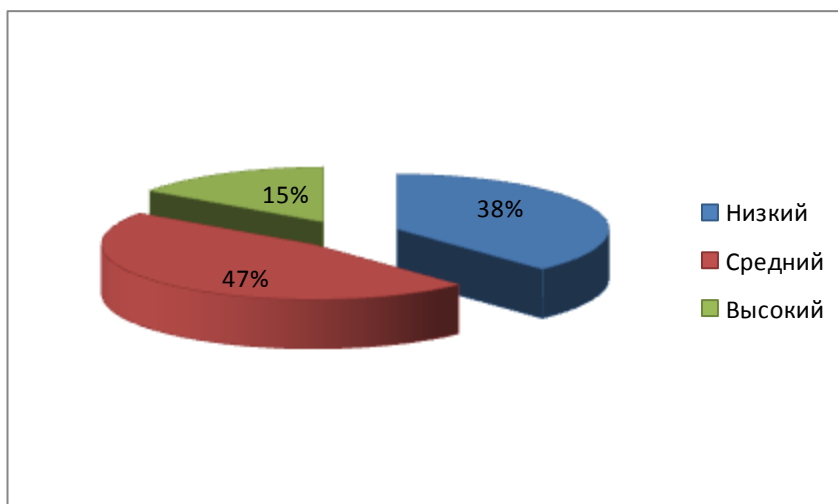


Рис. 4. Среднее соотношение студентов по уровням гуманитарной культуры на констатирующем эксперименте

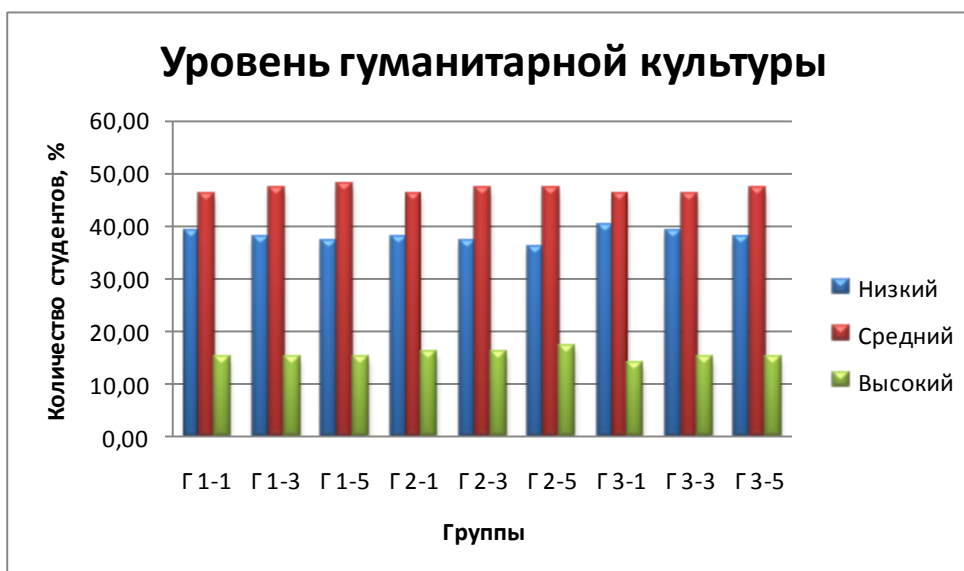


Рис. 5. Процентное соотношение студентов по уровням развития гуманитарной культуры на констатирующем этапе эксперимента

В результате мы зафиксировали, что в процессе традиционной системы обучения иностранному языку большинство студентов продемонстрировали средний и низкий уровни развития гуманитарной культуры.

Следовательно, возникает необходимость обеспечить систему иноязычной подготовки студентов бакалавриата, которая будет носить интегративный, личностно развивающий характер, и будет обеспечивать не только эффективное владение иностранным языком, но и способность к саморазвитию и самореализации в современном поликультурном, постоянно изменяющемся мире.

4.2. Внедрение модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования

Формирующий этап опытной работы по внедрению практико-ориентированной модели методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования проходил в реальном образовательном процессе по иностранному языку на факультете лингвистики и перевода Магнитогорского государственного технического университета в течение 2012 – 2015 гг. Для его проведения были созданы три экспериментальных и одна контрольная группы студентов (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и КГ).

В опытном обучении принимали участие 197 бакалавров 1 – 2 курсов факультета лингвистики и перевода. Основными методами исследования на этапе опытного обучения являлись наблюдение, тестирование, анализ творческих работ, экспертная оценка, самооценка.

Также в опытном обучении принимали участие преподаватели (всего 12 человек) по практическому курсу английского языка и практикуму по культуре речевого общения (английский язык), внедряющие в практику обучения ИЯ гуманитарную технологию обучения иностранным языкам. В обучении использовались все группы приемов, их выбор обуславливался характером языкового материала и этапом его тренировки. При овладении темой сначала предъявлялись *условно-речевые задания и приемы, подготавливающие к общению*, адаптированные под содержательный и языковой материал

соответствующих тем, а затем реализовывались *задания и приемы, обеспечивающие практику общения*, ориентированные на формирование речевых умений репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера в проблемных, ценностно-центрированных ситуациях.

Для развития толерантного поведения студентам были предложены ценностно-центрированные задания в рамках приемов, подготавливающих к общению на основе языкового материала первого курса.

Примеры *условно-речевых заданий и приемов, подготавливающих к общению*

1. «Я – высказывание/Ты – высказывание» (тема «Everyday Routine»)

Цель: научиться толерантно (в неагрессивной, без оценочной манере) выражать свои негативные чувства, такие как недовольство, обида, огорчение и т.п.; сделать общение более непосредственным, свободным.

Procedure:

What do you think the difference between “*I – utterance*” and “*You – utterance* is”? “*I – utterance*” makes communication more personal and helps express one’s feelings without insulting or humiliating another person, whom one addresses. “*I – utterance*” involves the speaker’s responsibility for his/her thoughts and feelings. If you say like this: “I always worry when you are out at 11 p.m.”, the listener is likely to perceive it as your deep concern rather than an accusation. Compare it with the “*You – utterance*”: “You’ve come home late again! If you address a person like this, the man you are trying to appeal to, feels anger, exasperation and offence. The use of “*I – utterance*” lets a person listen to you calmly and give a quiet answer.

Make up “*I – utterances*” for the following situations:

1. Your friend borrowed your clothes and tore them.
2. Your younger brother drew pictures in your textbook.
3. Your friend went to the cinema, but didn’t invite you.
4. Your teacher accused you that you had cribbed a friend’s essay, but you didn’t do it.

5. You waited for your friend for two hours but he didn't come.

2. «Чем мы похожи» (тема «Appearance»)

Цель: учебная – совершенствование лексических навыков;

личностно-развивающая – создание непринужденной, доброжелательной атмосферы в группе, повышение внутригруппового доверия

Языковой материал: we are alike, we both..., be like, resemble, have the same...

Procedure: The teacher addresses one of the students: "Olga, come up to me, please, because we both have blue eyes (or we live in the same city, etc.) The student comes out to the front and asks another student in the same way to come out. All the students do this activity until all of them make a circle.

3. Комплимент в диалоге (тема «Students' Life»)

Цель: учебная – развитие навыков и умений говорения;

личностно развивающая – повышение самооценки, самопознание, получение обратной связи от партнера, группы

Языковой материал: I appreciate when you..., I like it that you; Moreover I can...

Procedure: Join your partner and tell him/her what you like in him/her, using the following phrases: "I like it, Masha, that you...." The other student reacts, saying: "Yes, Dasha I..." (repeats the preceding statement and adds a new one)... "Moreover, I can..."

4. «Быть внимательным» (тема «Clothes»)

Цель: учебная – совершенствование лексических и грамматических навыков;

личностно-развивающая – развитие наблюдательности

Языковой материал: wh- questions, Present Continuous Tense, лексика по теме Clothes

Procedure: Look at your group-mates and remember what they are wearing. Now turn with your backs to each other and answer the questions:

What is Oleg wearing today? Who is wearing a white T-shirt and black jeans today? ... etc.

5. «Пойми меня» (тема «Feelings and Emotions»)

Цель: принять мысли и чувства собеседника, встать на его точку зрения.

Языковой материал: Reported speech, Sequence of Tenses, reporting verbs, лексика по теме Feelings and Emotions.

Procedure: Have you ever been treated shabbily/ unjustly? Share your negative experience with your group-mates. One of the group-mates is to retell your story as close to yours as possible, and try to convey the speaker's feelings. You listen to to him/her and give your opinion on how close he/she is to your story.

На этапе развития речевых умений применялись **задания и приемы, обеспечивающие практику общения.**

В рамках использования **информационно-познавательных приемов** студенты принимали участие в социологических опросах, а затем обобщали полученную информацию и выступали с комментариями, в которых давали анализ ответов респондентов с учетом их ценностной иерархии. Ниже мы приводим список тем, которые были подвергнуты социологическому опросу:

1. Money is the most important thing in life.
2. Higher education system should be reformed.
3. People are not as polite as they used to be.
4. Environment has more effect on the individual than heredity.
5. Newspapers, books and films should be censored.

В приобщении студентов к культурным ценностям народа-носителя языка большое значение имеют такие аутентичные материалы как видеофильмы. Они позволяют постигать живую иноязычную культуру в междисциплинарном аспекте, оказывать эмоциональное воздействие и формировать личностное отношение обучающихся к увиденному. С этой точки зрения «Форест Гамп» (режиссер Роберт Земекис) это фильм, в котором все исторические события, ценности и традиции американцев показаны глазами просто-

го человека, главного героя фильма – Фореста Гампа. Фильм представляет собой захватывающее путешествие с участием множества героев, все из которых являются стереотипами 50-х, 60-х, 70-х гг., и охватывает такие события истории США, как Гражданская война, борьба за гражданские права, война во Вьетнаме, скандал Уотергейм, а также многие события культурной жизни американцев. Такого рода фильмы являются эффективным средством изучения американских традиций, истории и культуры. Приведем пример использования фильма на основе эпизода “ Forest Gump takes part in the Vietnam War.

Тема «Cinema»

Procedure:

1. Преддемонстрационный этап

Now you are going to watch an episode from the film “Forest Gump” which deals with the involvement of the USA in the Vietnam War. To understand what is going on one should know a lot of background information.

Task 1. A) Look through the words and make sure you know them:

platoon – a small group of soldiers which is part of a company and is commanded by a lieutenant:

to be wiped out – to be destroyed or removed completely;

transmission – something broadcast on television;

inbound – moving towards the speaker or the starting place, incoming;

B) Look up the following names in the glossary:

Harry Truman / Dwight David Eisenhower / John Fitzgerald Kennedy /

Richard M. Nixon / ‘Domino Theory’ / the Vietnam War

Task 2 Now read through the text “The Beginning of the Conflict” and answer the questions.

Comprehension questions:

1) Who was the leader of the Viet Minh?

- 2) Which army did the US support – the army of South Vietnam or the North Vietnamese?
- 3) Which army did the Soviet Union support?
- 4) When did the US military involvement in Vietnam begin?
- 5) What did the communists want in this war?

Task 3

The Vietnam War was the US' longest war. The main US military operations took place in 1965-68 during the so-called Jungle War. It's just the time, which is described in the episode we are going to watch. Read the text "The Jungle War" and find the answers to the following questions:

- 1) What was the attitude of President Johnson to the Vietnam War ? Did it coincide with the attitude of other government officials to the war?
- 2) Who were the 'hawks' and the 'doves'? What arguments did they use to support their position?
- 3) What was the attitude of American people to the Vietnam War?

2. Демонстрационный этап

Now we'll watch the episode from the film 'Forest Gump', which these historical events. Be ready to discuss them in class.

3. Послелемонстрационный этап

Task 1. Comprehension questions:

- 1) Where does the action take place?
- 2) What happened to Lieutenant Dan's platoon?
- 3) Did Lieutenant Dan want to be rescued? Why?
- 4) What happened to Bubba?
- 5) What were Bubba's last words?

Exploring history

What historical event is shown in the episode?

What facts do you know about the Vietnam War?

What factors contributed to American involvement in Vietnam? What caused opposition to the war increase?

What is your opinion on the policy of sending military support to establish and maintain a prowestern democratic influence?

Затем был проведен опрос на выявление умения студентов ориентироваться в ценностях англоязычных стран (Великобритания/США) и российских ценностях, представленных в табл. 7.

Таблица 7

Показатели ценностных ориентаций по методике М. Рокича

Values	Russian culture	American culture
Freedom (creativity, courage, independence, privacy)		
Active life		
Entertainment		
Self-expression (ambition, success)		
Power (authority, influence, wealth)		
Security (social/family/national security, social identity, wealth)		
Conformism (responsibility, self-control, politeness)		
Tradition (respect, honesty, humility)		
Generosity (help, loyalty, forgiveness, honesty, true friendship/ love)		
Universalism (broad world outlook, equality, worship of nature and art, wisdom, environmental protection)		

Ranking Values

Procedure: Which values do you think are the most typical of the Russian/American culture? Rank the values (1, 2, ... 10)

Главными ценностями отечественной культуры студенты выделили: щедрость (86,3%), традиция (77,8%), власть (85,7%), менее значимы ценности свободы (52,3%), самовыражения (26,5%), универсализма (17,8%). После просмотра и обсуждения ряда фильмов (Dead Poets' Society, Forrest Gump, The Devil Wears Prada) способность ориентироваться в ценностях культуры изучаемого языка у студентов возросла. Основными ценностями культуры изучаемого языка студенты отметили ценности свободы (94,6%) и достижений (85,2%), менее значимыми – ценности дружбы (36,7%), щедрости (23,8%), конформизма (25,2%).

Интерактивные приемы моделировали ситуации реального, ролевого делового, межкультурного общения и обеспечивали взаимодействие студентов в группе с целью совместного решения коммуникативных задач. Для формирования такого социально ценного качества как эмпатия студентам были предложены специальные тренинги.

Например, ***Тренинг эмпатического слушания*** (тема «Feelings»).

Цель: развивать чувствительность к психологическому состоянию другого человека, понимание его проблем.

Procedure:

1. You are to listen to a text to find out the speaker's problem. Advise the speaker how to solve his/her problem. Do you know any other girl of your age having the same problem? What do you tell her to raise her self-esteem? How is it important to be self-confident?

SHY AND SPOTTY

I'm an 18-year-old girl and I have a very serious problem. At my age I should have had a boyfriend by now, but I haven't, I feel no one is attracted to me. I don't know if it's because I'm very shy around boys, but I think it's to do with how

I look. I'm quite spotty and quiet. I wish I could have plastic surgery, but I can't afford it. Please could you help me?

ADVICE: A recent survey showed that boys prefer personality and a sense of humour above looks when it came to picking a girlfriend. I'm sure if you asked girls they would say the same thing. Most people are shy in certain situations, and no one will think any less of you for being this way. And if a person has spots, so what? You don't need plastic surgery — you need a serious dose of self-confidence. In time your spots will go. Remember, it's not what you look like, it's who you are that matters (на основе текстов Островского Б.С.) [Островский, 1994]).

2. How to express sympathy and encouragement

We generally give sympathy and encourage people who are in trouble. What do the British say when they want to cheer someone up? Here are some helpful expressions you might use for giving sympathy or encouragement to someone in all kinds of situations

I'm sorry/I'm so sorry/What bad luck!/Never mind!/Cheer up!/Don't worry/Don't let it worry you/Don't let it get you down/It's not the end of the world

3. Learning to express sympathy and encouragement

Make short conversations in the following situations:

a) You notice that your friend looks a bit worried. You want to know the reason. He/she says that his/her mother is ill. Give him/her your sympathy and encouragement.

b) Give your sympathy and encouragement to a friend whose pet has just died.

c) Give your sympathy and encouragement to a friend whose husband/wife has to go to hospital.

d) Give your sympathy and encouragement to a friend who has crashed his/her car.

e) Give your sympathy and encouragement to a friend who has broken up with his girl-friend/boy-friend.

Для развития умений построения социально адекватного культурно приемлемого речевого поведения студентам были предложены следующие **задания на овладение речевыми действиями**

Polite/Impolite (тема «*Meeting People*»)

Procedure:

A. If a stranger comes up to you at a party, which of the following opening lines do you think are suitable and which are unsuitable to start a conversation?

1. Who are you?
2. Hi. I'm John. What's your name? How old are you?
3. Hi. I'm (John). I am a friend of (Sally's).
4. Hello. I like your jacket. How much did it cost?
5. I don't think we've met. My name's (John).
6. Hi. I'm John. And you? Where do you live?
7. Hello. I'm Paul. I like your car. How much money do you make?
8. It's a good party, isn't it?

B. Comment on the typical communicative strategies the English follow when they meet new people. Compare these strategies with those of the Russian? How are they different? Why?

Студентам также предлагались *задания на формирование речевой вежливости*, умения выбора релевантных этикетных форм, развитие социально значимых умений самоконтроля

Например: Тема ***Greetings***

1. How do you greet older people in your country when you meet them for the first time?
2. What about people of your own age?
3. What sort of personal questions are impolite in your country when you meet somebody for the first time?

В рамках использования ***приемов на развитие умений речевого взаимодействия*** студентам предлагались ситуации, в которых они должны сыграть определенные роли с социокультурно-обусловленными действиями и

достичь взаимопонимания (напр., организация работы международной комиссии по охране окружающей среды) на основе универсальных ценностей.

Проигрывая роли в ценностно-центрированных ситуациях обучающиеся овладевают социальными отношениями, нравственными нормами, приобретают социальный опыт, учатся предвидеть социальные последствия своих решений. Представим примеры использования данных приемов.

Role play “Charity” (тема «Society»)

Procedure: 1. Split up in groups of 3-4 people. You are going to prepare a questionnaire about one of the topics below. Choose a topic and decide what general issue you want to find out about.

- 1) Have you ever raised money for a cause?
- 2) Have you given money to charity? Which charity? Why?
- 3) Have you ever spread the word about a cause? How?

2. Pair up a student and choose a rolecard. Select relevant arguments to support your viewpoint and discuss them in pairs.

Rolecard 1

You are collecting money for children who suffer from AIDS. They need money for health care and you also want to raise awareness in other students about AIDS. Convince your partner to give money by appealing to his/her conscience.

Rolecard 2

Somebody is collecting money for charity. You never give money to charities because you think it's the government's job to supply aid. You also think giving money isn't a good idea. People need to be trained to help themselves. It is more important to provide help with learning skills and professional competence.

4. Exploring values

Discuss what values determine the participants' behavior? Which of the two values do you share and why?

Задания в формате вопросников способствуют самопознанию и развитию умений рефлексии и саморефлексии. Приведем пример.

Celebrity Questionnaire (тема «Character»)

Procedure:

A. Look at the Celebrity Questionnaire below from a British Sunday newspaper. Choose ten of the questions.

What is your idea of perfect happiness? What is your greatest regret?

What is your favourite word? What is the trait you most deplore in yourself?

What is the trait you most deplore in others? What is your greatest extravagance?

What objects do you always carry with you? What is your favourite journey?

What do you most dislike about your appearance? What is your greatest fear? On what occasion do you lie? Which living person do you most despise?

What do you consider the most overrated virtue?

Which words or phrases do you most overuse? What would your motto be?

What single thing would improve the quality of your life?

Which talent would you most like to have? What keeps you awake at night?

How would you like to be remembered? What is your present state of mind?

B. Work with a partner to ask and answer the questions about yourselves. Make notes of your answers.

C. What new things have you learned about yourself? Do they please or disappoint you? Why?

D. How has your view of yourself changed?

(адаптировано по Language Issues. By Gillian Porter-Ladousse, 2000).

Умения адекватной самооценки формировались на основе обсуждения следующих вопросов в рамках темы “Character”, направленных на развитие умений самонаблюдения личности:

1. Do you like to take the initiative or prefer others to take it?
2. Is it important for you to seek approval?
3. Do you confront conflict or avoid it?
4. Do you have high expectations of yourself?
5. Do you think it's important that people realize their potential?
6. Do you prefer to implement decisions or make them?

Для развития социокультурной наблюдательности, умения извлекать и адекватно интерпретировать ценности иной культуры выполнялись следующие *ценностно-аналитические задания*.

1. Задание «Кросскультурный дневник» (тема «Society»)

Цель: развитие наблюдательности, чуткости, эмпатии.

Procedure: Read through this extract from a diary and do the tasks that follow. Comment on the values, embedded in the text. Decide on the best communicative strategy the writer can pursue in this situation.

Date: Sept. 9

Location: At my host family's house

OBSERVATION/DESCRIPTION

This morning I had to go to school at 8:10, but I could not hear my alarm clock ringing at 6:40, so I overslept until 8:00. My host mother did not wake me up though she heard the alarm clock's sound.

OPINION/ANALYSIS

She was very unkind to me. Maybe she doesn't care if I have many difficulties at school. I felt loneliness. In Japan, people help each other. We always take care of our families and always take care of our friends even if they are grown-up persons. To take care of each other is a most important value for us. Host mother said in the evening, "Next time if you don't wake up, what should I do? I respected your privacy this morning." Her words were very impressive to me. I understood her attitude represented the important American values: individualism and privacy. Maybe she also wanted me to learn "self-help" and "time control" to survive in America (адаптировано по [Kohls, L.Robert, 1994]).

Exploring values

Comment on the following :

1) Which basic American values are reflected in the host mother's behaviour?

2) How do they compare with Russian cultural values?

3) *Is the English/American idea of hospitality different from the Russian one? How can you account for this difference?*

4) *How would you behave in this situation?*

2. Прием ценностного анализа продуктов культуры

Студентам были предложены ценностно-ориентированные материалы, репрезентирующие такие ценности как “friendship”, “equality”, “success”, “challenge”, “wealth”, “independence” и др. Задания к текстам направлены на проверку уровня сформированности следующих знаний и умений: знание этических, нравственных норм, регулирующих поведение в англоязычном социуме; умение извлекать из аутентичного текста информацию о ценностях страны изучаемого языка; умение сопоставлять английские/американские и русские ценности и находить общую основу взаимодействия; умение транслировать универсальные ценности.

На втором и третьем этапах работы над текстом “*Exposing the success myths*” by Denis Waitly (текст представлен в приложении 2) студентам было предложено высказать свое мнение в рамках следующих ценностно-центрированных заданий:

Comprehension questions

1) Read the dictionary definition of the word “success”: “attainment of what is desired”, “the attainment of wealth, fame, etc.” What is the author’s definition of this concept? Does the author share the conventional opinion of success?

2) Comment on the following phrase: ... “*value system interested only in self-gratification*”. What concepts or underlying meanings does the writer expect the reader to associate this phrase with?

3) Denis Waitly is deeply convinced that “there is a way to be happy for everyone” What is his conviction based on?

4) What are the basic truths and principles according to the author? Do you share them? Why/Why not?

5) Choose one of the subjects Denis Waitley offers for the round table discussion. Explain why you’ve chosen it.

Exploring culture

- 1) What role does “success” play in American society? Give examples.
- 2) What associations do you have with the word “success”?
- 3) What is success in Russian culture? Is the English/American concept of success different from the Russian one? Why?
- 4) Find proverbs in English about success. Do they have Russian equivalents? Compare and contrast them. The first one is done for you.

English	Russian
1. Every man is the architect of his own fortune.	1. Всякий человек своему счастью кузнец.

- 5) Divide into two groups and make debates on the issue of money values and false conceptions. How can people resist them ?
- 6) In groups of 3-4 people make a project concerning different aspects of success.

3. Прием этнопараллели

Данный прием подводит студентов к осмыслению ценностной сути пословиц и поговорок в изучаемых лингвокультурах и учит видеть общее и специфичное в культурных картинах мира.

Задание «Discovering Cultural Values through Proverbs» (тема «National Character»)

Цель: To discover different cultural values by analyzing proverbs and discussing which ones hold true today and for whom.

Procedure:

1. Write on the blackboard:

Cleanliness is next to godliness. /Time is money. /A woman's place is in the home. / Little children should be seen and not heard.

2. Take five minutes to write down all the Russian and English/American axioms and proverbs you can think of which are most frequently heard.

3. Collect these and then share them by writing them on the left side of the blackboard or flip chart.

4. Then, next to each axiom, determine what value is being taught.

EXAMPLES

Cleanliness is next to godliness
 A penny saved is a penny earned
 Don't cry over spilt milk
 Waste not; want not
 Early to bed, early to rise
 God helps those who help themselves
 It's not whether you win or lose...
 A man's home is his castle
 You've made your bed; now lie in it
 Time is money
 В гостях хорошо, а дома лучше
 Долг платежом красен
 Кто рано встает тому бог дает
 На Бога надейся, а сам не плошай
 Один в поле не воин
 Тише едешь, дальше будешь
 Хорошо там, где нас нет
 Что посеешь, то и пожнешь
 Не красна изба углами, красна пирогами
 Человек предполагает – Бог располагает

VALUES

Cleanliness
 Thriftiness
 Practicality
 Frugality
 Diligence
 Initiative
 Good sportsmanship
 Privacy; private property
 Responsibility; personal choice
 Collectivism
 Hospitality

5. Brainstorm other basic Russian, English / American values that are not on the list, and discuss which of them are shared by both the cultures: English/American and Russian (адаптировано по: [Julia M. Dobson, 1996]).

Использование *аффективно-оценочных примов* стимулировало студентов на осмысление и выбор своей личной нравственной позиции в повседневной типичной ситуации, требующей от личности морального выбора и ответственности за свои поступки.

Procedure: A. Speak on the following moral dilemmas (тема «City Life»)

What would you do in the following situations?

1. Are street attacks ever a problem where you live?
2. Are any areas in your city/ town / village particularly dangerous?
3. Have you ever seen someone being attacked in the street ? What did you do?

4. If you saw someone being attacked, you might want to intervene but you could risk becoming a victim yourself, would you help?

5. In a crowded café you see a woman steal someone's bag. What would you do?

6. As you leave a car park you see a driver crash into a parked car and then drive off. What would you do?

7. An untidy-looking man is lying in the gutter and groans as you pass by. There are spots of blood on his clothes. What would you do?

8. A tough – looking man lights a cigarette in the non – smoking part of the train. What would you do?

Start like this: I think I'd....; I don't think I'd.....; I wouldn't

B. Exploring values

After you've heard everyone, say whose opinion you side or don't side with. Why? What values is this person guided by? What shared values do you have with your group-mates?

Умения ориентироваться в мире духовных ценностей, выявлять и осмысливать универсальные ценности, осознавать личностный характер этих ценностей развивались на основе **рефлексивно-актуализирующих приемов**.

1. *Межкультурный тренинг «Value scale»* (адаптировано по: [Kohls, L.Robert, 1994: 35-33]).

Goal: to practice identifying a variety of cultural orientations.

Procedure: Prepare value cards (one value per card).

1. Pass out eight value cards to each student.

2. Trade your cards to upgrade them (get values you prefer). You must end up with no fewer than two cards. (This means each of you may trade more than one card for the one he/she particularly wants)

3. Pair up with other members of the group whose values are compatible with yours. Discuss what they have in common.

4. Now leave your compatible group and pair up with another person whose values are opposite to yours.

5. Take new value cards from the table and find the values on which you both can agree.

6. Develop sample values on which you can agree. These values can help you to find compromise in intercultural situations.

7. Select 10-15 typical English/American value statements and compare them with Russian value statements.

8. Half the group can collect values their parents/ grandparents held. The other half can compare their personal values with modern day American/English values.

9. Select and comment on the universal values which are shared by the majority of people. Do you equate universal values with traditional ones?

Cross-Cultural Value Cards—Set 1

	1	2	3
A	Most people can't be trusted.	There are both evil people and good people in the world and you have to check to find out which are which.	Most people are basically pretty good at heart.
B	Life is largely determined by external forces, such as God or Fate. A person can't surpass the conditions life has set.	Humans should, in every way, live in complete harmony with nature.	The human challenge is to conquer and control nature. Everything has resulted from our having met this challenge.
C	Humans should learn from history and attempt to emulate the glorious ages of the past.	The present moment is everything. Let's make the most of it. Don't worry about tomorrow, enjoy today.	Planning and goal setting make it possible for humans to accomplish miracles. A little sacrifice today will bring a better tomorrow.
D	It's not necessary to accomplish great things in life to feel your life has been worthwhile. It's enough just to "be."	Human beings' main purpose for being placed on this earth is for their own inner development.	If people work hard and apply themselves fully, their efforts will be rewarded.
E	Some people are born to lead others. There are "leaders" and there are "followers" in this world.	Whenever I have a serious problem, I like to get the advice of my family or close friends on how best to solve it.	All people should have equal rights as well as complete control over their own destinies.

Cross-Cultural Value Cards—Set 2

	1	2	3
A	We need jails and prisons because people have an inclination toward evil. Some people are born criminals.	There will always be people who will extend a helping hand, and there will also be those who will try to chop yours off.	A person should always be considered innocent until proven guilty.
B	Humans cannot surpass the conditions life has set. What will be will be.	Humans should never do anything to pollute their precious earth.	Humans are nature's greatest accomplishment, and they have rightly been assigned the task of controlling nature.
C	I look back with fondness on the days of my childhood. Those were the happiest days of my life.	Be here now, for tomorrow is uncertain and yesterday is but a memory.	You should plan ahead for the unexpected by putting aside a little money for a "rainy day."
D	To love is better than to do; to be is better than to have.	It's more important to pay attention to your inner development than to try to get ahead in life.	To achieve anything, you have to at least make an effort. Anything worth having is worth working for.
E	In times of difficulty, it's best to go to someone who has the power to change the situation and ask for help.	The most satisfying and effective form of decision making is group consensus.	Any society which does not allow individuals to voice their dissent is not a free society.

Cross-Cultural Value Cards—Set 3

	1	2	3
A	You've got to constantly look out for your own welfare. If you don't look out for yourself, no one else will.	When your children are young, train them in the right ways. Left alone, they can go wrong.	There's always someone who will lend a helping hand when you're in need.
B	A person made humble by acknowledging her/his own inferiority to the elements is more powerful than one who challenges them.	Each person is but one component of nature and should, at all times, respect the integrity of all other forms of life.	All natural resources were placed on this earth to be at people's disposal.
C	Who needs day-care centers? Mothers and grandmothers have been taking	Live every day as if it were the only day that counts.	Wise people map out their plans for the future; they know what

	care of children for thousands of years and doing a fine job.		they want to be doing twenty years from now.
D	People's importance stems from their mere existence and not from any acts they perform.	Do not look outward, but concern yourself only with the world within.	The happy person is the one who never sits still but who is constantly involved in productive activity.
E	One should follow the requests of one's superiors without questioning their authority.	Luckily, we don't have to stand on our own. We have the group to support and sustain us.	The creative tension which competition provides is healthy and brings out the best in each individual.

Рефлексивно-актуализирующие приемы реализовывались на этапе обобщения разговорных тем в рамках социально-ориентированных дискуссий и социально-диагностических задач. Целью данных приемов является развитие умений конструирования личностных смыслов на основе полученной ценностной информации, эмоциональное, оценочное переживание ценностей и их трансляция в собственном речевом и неречевом поведении.

Приведем примеры заданий данного типа, которые применялись в опытном обучении.

В процессе изучения темы “A Perfect world” студенты обсуждали проблемы клонирования в рамках *социально-диагностической задачи*.

Procedure: 1. Read through the text “Designer babies” for obtaining information.

2. Prepare a questionnaire about the ethical aspects of cloning and interview 20 -30 students to find out their attitudes to cloning.

3. Draw a graph, illustrating different attitudes to cloning and comment on it.

4. Split up in groups of 3 and discuss the following issues:

1) Has the topic of genetic screening created controversy in Russia? What is the outcome of the discussion?

2) Plastic surgery is widely used today. To what extent is selling the embryos of models a logical further step?

- 3) What do you think would be 'perfect offspring'?
- 4) Is it possible to achieve perfection? Is it a worthwhile goal?
- 5) Does the responsibility for the use of generic screening lie with scientists, parents or governments?
- 6) How do you feel about the growing of genetically modified crops?

Для будущих учителей иностранного языка определяющим является умение построить равноправные, толерантные взаимоотношения с учениками и транслировать универсальные ценности гуманизма и уважения к личности учащегося. Осознание важности и развитие этих социально значимых качеств обеспечивалось на основе дискуссии после прочтения ценностно ориентированных текстов. Приведем примеры, иллюстрирующие данный вид работы.

Социально-ориентированная дискуссия (темы "Education", "Teaching")

Procedure: Read through the text to obtain its main idea.

A 'FIFTH OF TEACHERS BACK CANING'

One in five teachers would like to see the cane brought back in schools for "extreme cases", a survey suggests.

The deterioration of class behaviour was the main reason given for backing the return of corporal punishment.

The Times Educational Supplement poll of 6,162 UK teachers found more support for the cane in secondary schools. The Department for Children, Schools and Families said violence against children was illegal and unacceptable. The TES survey found that 22% of secondary school teachers would support the right to use corporal punishment in extreme cases. However, those working in primary schools were less in favour at 16%. Overall, 20.3% supported "the right to use corporal punishment in extreme cases". The idea was less popular with heads and deputy and assistant heads, with just 12% favouring the idea, the TES reported.

Supply teacher Judith Cookson told the TES: "There are too many anger management people and their ilk who give children the idea that it is their right to

flounce out of lessons for time out because they have problems with their temper. “They should be caned instead.”

And primary teacher Ravi Kasinathan said: “There is justification, or an argument, for bringing back corporal punishment, if only as a deterrent. I believe some children just don’t respond to the current sanctions.” Corporal punishment was abolished in schools a decade ago.

National Union of Teachers said it could not support the views of those in favour of hitting children.

Acting general secretary Christine Blower said: “To put it another way, 80% of teachers are not in favour of a return to corporal punishment. The NUT could not support the views expressed by those in favour of hitting children.”

Former Liberal Democrat education spokesman Phil Willis and former head teachers said bringing the cane back would be a return to the “dark ages”.

But chairman of the Campaign for Real Education Nick Seaton said most people would agree with the teachers in favour of the cane.

He said: “There’s no doubt that behaviour and general discipline in schools have become much worse since corporal punishment was banned.

“Schools can’t function properly or raise standards unless they have good discipline, so – you know – adults have been encouraged to surrender their authority to children and young people basically, and I think that’s not good for society or the young people themselves.” [Story from BBC NEWS].

A. Discuss the following points:

1. Do you agree or disagree with the teachers’ reasoning about a return to corporal punishment? Why?
2. How do you understand the phrase “a return to the dark ages”?
3. Make a list of “extreme cases” which demand some sort of punishment. What kind of punishment do you approve of and why?
4. Does corporal punishment violate the child’s rights?
5. Have you ever seen a child being punished by an adult? How did you feel?

6. Would you like your child to be taught by a teacher who doesn't mind hitting children?

7. What is the right balance between love and discipline?

8. Try to explain what "caning" means to you?

9. Can you justify corporal punishment?

10. Do we have the same problems in our country?

B. Exploring culture

Find proverbs in English about corporal punishment. Do they have Russian equivalents? Compare and contrast them. The first one is done for you.

English	Russian
Spare the rod, spoil the child	Бей дитя пока оно поперек лавки лежит

C. Panel discussion 'Pros' and 'Cons'

Debate the issue of corporal punishment in teams. Use arguments and counter-counter arguments from the text and of your own.

D. Make up your own list of "Always" and "Never" (a teacher's behavior rules in the classroom). The first one is done for you:

"Always" – 1. Always try encourage your students in learning.

"Never" – 1. Never humiliate a student before other students. It doesn't help the student to improve, but it will damage his or her confidence.

E. Make your own case study about corporal punishment in the Russian school.

F. Has your viewpoint of the necessity of corporal punishment changed? Why/why not?

Наблюдения показывают, что в группу «против» физического наказания объединялось подавляющее большинство студентов (7 из 10). В то время как в группе «за» было не более 2-3 человек. Каждая группа создавала свой список правил поведения учителя в классе ("Always" и "Never") и защищала его. Затем каждая группа проводили "case study" и выступала с сообщениями о случаях применения физического наказания в российских образовательных

учреждениях. Студенты высказывали свое мнение и обозначали свою нравственную позицию в отношении обсуждаемой проблемы. В 4-х наблюдаемых группах сторонники физического наказания существенно меняли свое отношение к обсуждаемой проблеме.

Выход за рамки собственно учебного общения осуществлялся в рамках международного гуманитарного образовательного проекта «Английская литература в образовательном процессе в российских вузах», осуществляемый кафедрой английского языка ФЛиП МГТУ (до 2013 г. МаГУ) с 2005 г. в рамках сотрудничества с Оксфордским университетом. Читая произведения современной британской литературы, студенты проводят ценностно-ориентационный анализ текстов, сравнивают ценности британского общества с соответствующими национальными ценностями и обсуждают их, публикуясь в совместном международном журнале Foot Path, участвуют в составлении лингвокультурологических комментариев к книгам английских авторов. Роль преподавателя заключается в координации работы всех участников проекта. Использование данной формы активизирует познавательную деятельность студентов, их самостоятельность, формирует культуру творческого мышления и ценностные ориентации, умения ориентироваться в духовных ценностях.

Таким образом, в ходе опытного обучения в рамках каждой темы обучающимся предлагались тексты, имеющие ценностно-ориентационную направленность и комплекс форм, средств и приемов в русле использования гуманитарной технологии обучения иностранным языкам, обеспечивающие развитие гуманитарной культуры бакалавров в процессе иноязычного образования в вузе. По окончании формирующего этапа опытного обучения были проведены итоговые срезы. Анализ результатов формирующего этапа эксперимента представлен в следующем параграфе 4.3.

4.3. Анализ и интерпретация результатов опытного обучения в ходе формирующего эксперимента

В данном параграфе мы представим результаты анализа полученных результатов проведенного формирующего эксперимента и объяснение их для итоговых выводов исследования. Достижение данной цели стало возможно пр360

решении следующих задач:

- анализ результатов опытного обучения в ходе формирующего эксперимента;
- проверка правомерности и значимости выдвинутых теоретических положений концепции;
- формулировка общих выводов диссертационного исследования.

Формирующий эксперимент имел целью активное развитие гуманитарной культуры у студентов вуза путем опытного обучения (представлено в 4.2.) вкупе с применением комплекса педагогических условий. В формирующем эксперименте принимали участие 197 бакалавров факультета лингвистики и перевода 1-2 курсов Магнитогорского государственного технического университета.

Перейдем к рассмотрению результатов формирующего эксперимента по отдельным критериям уровня гуманитарной культуры. Ими, как следует из параграфа 4.1, были выбраны критерии: коммуникативный, когнитивный, аксиологический, художественно-эстетический и рефлексивно-деятельностный. В табл. 9 представлены результаты изменений по коммуникативному критерию у студентов в ходе формирующего эксперимента.

Анализ полученных данных показал, что в среднем на начало формирующего эксперимента на диагностическом срезе экспериментальные и контрольные группы были примерно равны относительно коммуникативного критерия.

Изменения в группах в ходе формирующего эксперимента относительно коммуникативного критерия

Группы	Результаты эксперимента по коммуникативному критерию						К-во человек в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ЭГ-1 (Н)	16	33	25	51	8	16	49
ЭГ-1 (К)	6	12	25	51	18	37	49
ЭГ-2 (Н)	16	32	26	52	8	16	50
ЭГ-2 (К)	6	12	25	50	19	38	50
ЭГ-3(Н)	15	31	25	52	8	17	48
ЭГ-3(К)	5	10	24	50	19	40	48
КГ (Н)	15	30	26	52	9	18	50
КГ (К)	14	28	27	54	9	18	50

В экспериментальных группах на конец опытного обучения в итоговом тестировании значительно возросло количество студентов, находящихся на высоком уровне, и составило в среднем 38%. На среднем уровне осталось в среднем 50,3% студентов, на низком уровне – 11,3% студентов. Сравнение этих данных показало, что в среднем количество студентов в экспериментальных группах с высоким уровнем коммуникативного развития выросло в 2,4 раза и уменьшилось на низком уровне в 2,9 раза. Данные же по контрольной группе мало изменились по среднему и низкому уровню, а число студентов с высоким уровнем осталось без изменения.

Необходимо отметить, что студенты экспериментальных и контрольной групп показали практически одинаковые результаты по сформированности знаний аспектов языка и правил построения текстов, речевого этикета. Однако, замер уровня сформированности социокультурных умений свидетельствовал о том, что студенты контрольной группы испытывали затруднение в использовании контактоустанавливающих или контактоподдерживающих элементов, использовании формул речевого этикета. Для их высказываний были характерны прямолинейность, избыток отрицаний. Студенты контрольной группы реже чем в экспериментальных группах проявляли гиб-

кость в общении, хотя некоторая положительная динамика имела место. У студентов экспериментальных групп монологическая и диалогическая речь качественно изменилась: стала более адекватна с точки понимания смысла высказывания; более уместна с точки зрения умения выбрать адекватный стиль речевого и не речевого поведения в условиях межличностного и межкультурного общения, использования формул речевого этикета; менее агрессивна (не так императивна). Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко (Приложение 3) показала, что студенты экспериментальных групп в большей степени проявляли готовность восприятия «другого» как равноправного, доброжелательность, эмпатию к собеседнику, к носителям другой культуры, а также настроенность на диалог и сотрудничество. Данный эффект может объясняться целенаправленным использованием приемов на овладение речевыми действиями, на формирование умений речевого взаимодействия и приемов, направленных на формирование эмпатических умений.

Распределение студентов относительно коммуникативного критерия в ходе формирующего эксперимента показано наглядно на рис. 6.

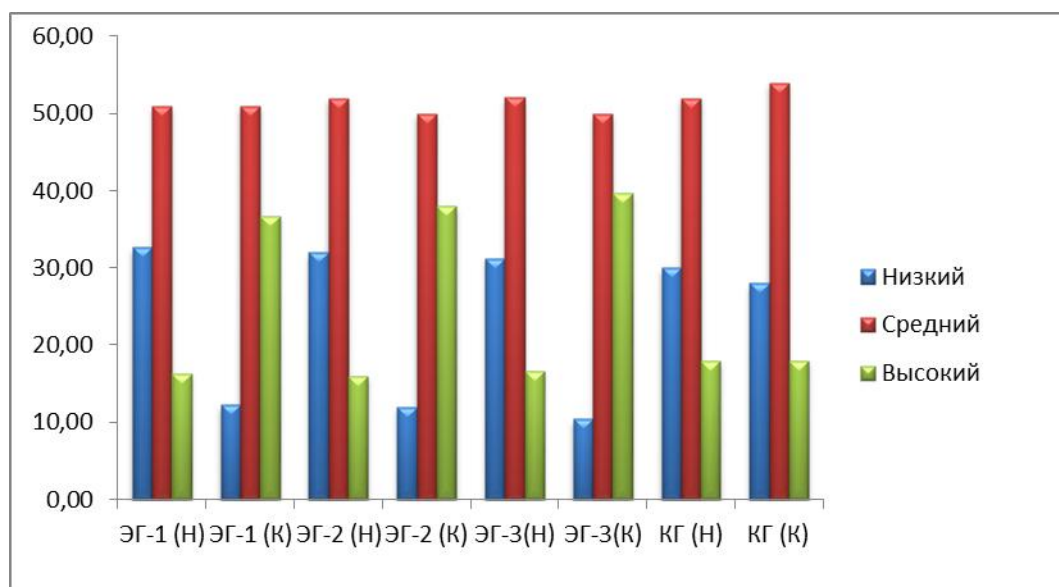


Рис. 6. Изменения в группах относительно коммуникативного критерия в ходе формирующего эксперимента

В табл. 9 представлены изменения значений применяемых математических коэффициентов в группах при оценке эффективности проведенной ра-

боты относительно коммуникативного критерия у студентов после опытного обучения. В качестве данных коэффициентов были взяты средний показатель (СП), коэффициент эффективности (КЭ) и темп роста (Y) и абсолютный прирост (G).

Таблица 9

Динамика изменения значений коэффициентов в ходе формирующего эксперимента при оценке коммуникативного критерия

Коэффициенты	Группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,84	2,24	1,84	2,26	1,85	2,29	1,88	1,90
G по СП	0,41		0,42		0,44		0,02	
КЭ	0,98	1,18	0,98	1,19	0,99	1,21	-	-
G по КЭ	0,20		0,21		0,22		-	
Y	1,22		1,23		1,24		1,01	

Полученные результаты показывают, в ходе формирующего этапа эксперимента при оценке коммуникативного критерия значение абсолютного прироста по среднему показателю в ЭГ-3 составило 0,44, что на 0,03 и на 0,02 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 соответственно и на 0,42 больше, чем в группе КГ. Кроме того, во всех экспериментальных группах на конец эксперимента значение коэффициента эффективности достигает больше единицы. При этом наибольший прирост по КЭ наблюдается в ЭГ-3, где был введен комплекс педагогических условий для всех студентов, участвующих в опытном обучении. Здесь прирост составляет 0,22, что соответственно больше прироста по КЭ в ЭГ-1 и в ЭГ-2 на 0,02 и 0,01. Наглядно изменение значений КЭ относительно первого критерия в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 7.

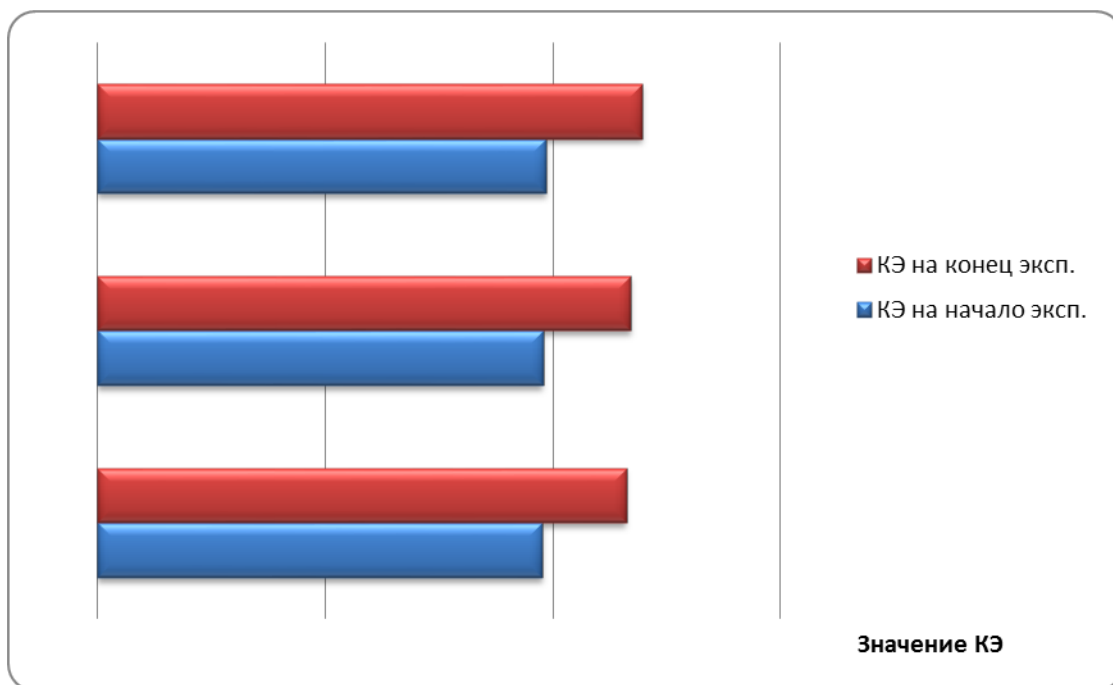


Рис. 7. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке первого критерия

Перейдем к характеристике данных формирующего эксперимента, полученных относительно когнитивного критерия. Анализ табл. 11 показал, что в среднем на начало формирующего эксперимента на этапе диагностического тестирования экспериментальные и контрольные группы были примерно равны по уровню социокультурных знаний, умений и качеств, составляющих содержание когнитивного компонента гуманитарной культуры.

На конец эксперимента в экспериментальных группах количество студентов, достигших высокого уровня владения культурой мышления, в среднем составило 34,3%. На низком уровне оставалось 12,6%, на среднем уровне – 53 %. студентов Сравнение данных диагностического и итогового тестирования показало, что в среднем количество студентов с высоким уровнем владения культуры мышления выросло в экспериментальных группах в 2,1 раза и уменьшилось на низком уровне в 2,6 раза. При этом в контрольной группе количество студентов с высоким уровнем не претерпело значимых изменений.

Распределение в группах относительно когнитивного критерия на формирующем эксперименте

Группы	Результаты эксперимента по когнитивному критерию						К-во студен- тов в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ЭГ-1 (Н)	17	35	24	49	8	16	49
ЭГ-1 (К)	7	14	26	53	16	33	49
ЭГ-2 (Н)	17	34	25	50	8	16	50
ЭГ-2 (К)	7	14	26	52	17	34	50
ЭГ-3(Н)	16	33	24	50	8	17	48
ЭГ-3(К)	5	10	26	54	17	36	48
КГ (Н)	16	32	25	50	9	18	50
КГ (К)	15	30	26	52	9	18	50

В целом студенты экспериментальных групп продемонстрировали более высокую степень сформированности знаний о языковой, культурной и концептуальной картине мира и умения выделять национальные и культурно-специфические ценности в соизучаемых культурах. Если студенты обеих групп (94% в экспериментальных группах и 86% в контрольной) продемонстрировали примерно одинаковый уровень умений находить информацию о культуре в текстах, диалогах, поступках героев и т.д. (глобальные проблемы человечества, приверженность здоровому образу жизни, феминизм, модное вегетарианство, политическая корректность и пр.), то умение критически оценивать информацию с точки зрения достоверности/ложности, объективности/субъективности, комментировать средства персуазивности, оценочности, тенденциозности в тексте с учетом культурно-исторического и ценностного контекста проявили только студенты экспериментальных групп. Кроме того, студенты контрольной группы испытывают более значительные трудности в сравнительном анализе английской /американской и русской культурной и языковой картин мира и синтезе социокультурных знаний для адекватной интерпретации текста в ценностно-аналитических заданиях (задания представлены в 3.3; 4.2). Студенты экспериментальных групп проявили более высокий уровень умений поиска и обработки информации, чем студенты

контрольной группы, последнее связано с интенсивным применением мультимедийных средств и выполнением проблемно-поисковых веб-заданий, проектных заданий по сопоставлению электронных и печатных СМИ.

Наглядное представление произошедших изменений в группах относительно когнитивного критерия на конец опытного обучения в ходе формирующего эксперимента показано наглядно на рис. 8.

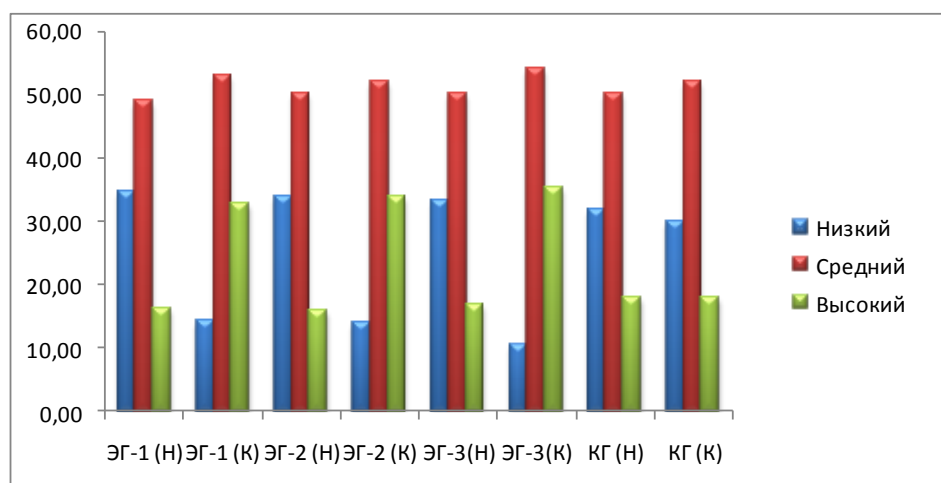


Рис. 8. Изменения в группах относительно когнитивного критерия в ходе формирующего эксперимента

Заметим, что за время формирующего эксперимента самый существенный рост студентов, имеющих высокий уровень когнитивного развития, наблюдается в ЭГ-2 и ЭГ-3. Здесь количество таких студентов увеличилось в 2,1 раза. При этом абсолютный прирост по высокому уровню составил в данных группах 18% и 19% соответственно. Самое существенное уменьшение количества студентов с низким уровнем владения культурой мышления (в 3,2 раза) наблюдается в ЭГ-3, а абсолютный прирост составил (-23%). Таким образом, абсолютный прирост по данному критерию в группе ЭГ-3 на 21% больше значения абсолютного прироста в КГ.

Таблица 11 представляет изменения значений применяемых коэффициентов при оценке эффективности хода всей проведённой работы относительно когнитивного критерия у студентов в формирующем эксперименте.

Таблица 11

Динамика изменения значений коэффициентов
в ходе формирующего эксперимента при оценке когнитивного критерия

Математические коэффициенты	Экспериментальные и контрольные группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,82	2,18	1,82	2,20	1,83	2,25	1,86	1,88
G по СП	0,37		0,38		0,42		0,02	
КЭ	0,98	1,16	0,98	1,17	0,99	1,20	-	-
G по КЭ	0,18		0,19		0,21			
Y	1,20		1,21		1,23		1,01	

Полученные результаты показывают, что в ходе формирующего этапа эксперимента значение показателя абсолютного прироста по среднему показателю в ЭГ-3 составило 0,42, что на 0,05 и на 0,04 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 соответственно и на 0,40 больше, чем в группе КГ.

Кроме того, анализ полученных данных показывает, что наибольший прирост по КЭ наблюдается в ЭГ-3, где был введен комплекс педагогических условий. Здесь прирост составляет 0,21, что соответственно больше прироста по КЭ в ЭГ-1 на 0,03 и в ЭГ-2 на 0,02. Наглядно изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 9.

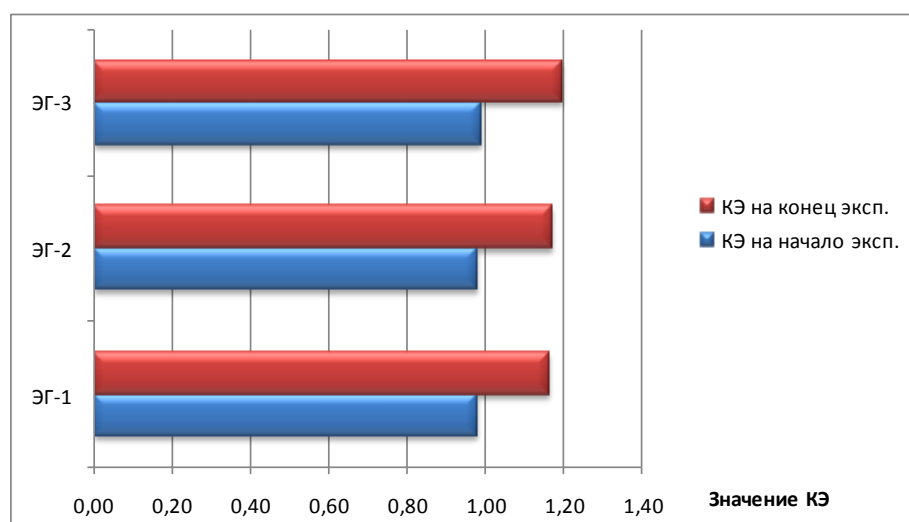


Рис. 9. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке когнитивного критерия

В табл. 12 нами представлены результаты изменений в группах относительно аксиологического критерия в ходе формирующего эксперимента.

Проведенный нами анализ данных формирующего эксперимента по третьему критерию показал, что в среднем на начало формирующего эксперимента экспериментальные и контрольные группы были равны и по данному критерию.

Таблица 12

Изменения в группах в ходе формирующего эксперимента относительно аксиологического критерия

Группы	Результаты эксперимента по ценностному критерию						К-во человек в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ЭГ-1 (Н)	20	41	22	45	7	14	49
ЭГ-1 (К)	11	22	27	56	11	22	49
ЭГ-2 (Н)	20	40	23	46	7	14	50
ЭГ-2 (К)	10	20	29	58	11	22	50
ЭГ-3(Н)	19	40	22	46	7	14	48
ЭГ-3(К)	9	19	26	54	13	27	48
КГ (Н)	20	40	23	46	7	14	50
КГ (К)	20	40	23	46	7	14	50

Тестирование, проведенное на конец опытного обучения (Методика М. Рокича, а также анкетирование с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» методика Г.У.Солдатовой, О.А.Кравцовой, О.Е.Хухлаева и Л.А.Шайгеровой), показало, что основные показатели, связанные с ориентацией на нравственные гуманистические ценности (духовное совершенствование, чувство долга, терпимость, милосердие), уровень толерантности несколько повысились, что объясняется внедрением модели развития гуманитарной культуры бакалавров в процессе иноязычного образования в вузе. Акцент на ценностно центрированные материалы и задания способствует развитию умения управлять своим поведением и общением на основе общечеловеческих ценностей; ориентироваться в мире ценностей; проявлять толерантное отношение к другим людям и культурам, способность транслировать универсальные ценности.

Как следует из табл. 12, на конец формирующего эксперимента в экспериментальных группах количество студентов, имеющих высокий

уровень ценностного развития, возросло в 1,7 раз и составило 24%, средний уровень достигли 56% студентов. При этом количество студентов, имеющих низкий уровень, уменьшилось в 2,0 раз или на 20%. Изменения в группах в ходе формирующего эксперимента относительно аксиологического критерия представлены на рис. 10.

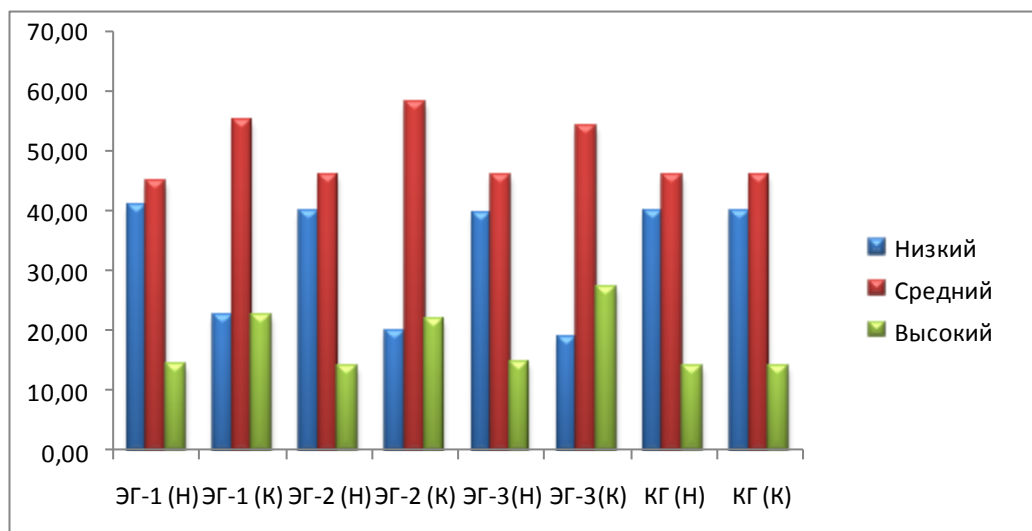


Рис. 10. Наглядное представление изменений в группах в ходе формирующего эксперимента относительно аксиологического критерия

Как следует из табл. 12, за время формирующего эксперимента самый существенный рост (в 1,9 раза или на 13%) студентов, имеющих высокий уровень ценностного развития, наблюдается в ЭГ-3. Количество студентов в ЭГ-1 и ЭГ-2, имеющих высокий уровень ценностного развития увеличилось в 1,6 раза (или соответственно на 8 %). При этом в КГ количество студентов, имеющих высокий уровень по аксиологическому критерию, не изменилось.

Таблица 13 показывает изменения значений математических коэффициентов в группах при оценке эффективности формирующего эксперимента относительно аксиологического критерия развития гуманитарной культуры.

Динамика изменения значений математических коэффициентов в ходе формирующего эксперимента при оценке аксиологического критерия

Математические коэффициенты	Экспериментальные и контрольные группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,73	2,00	1,74	2,02	1,75	2,08	1,74	1,74
G по СП	0,27		0,28		0,33		0,00	
КЭ	1,00	1,15	1,00	1,16	1,01	1,20	-	-
G по КЭ	0,15		0,16		0,19		-	-
Y	1,15		1,16		1,19		1,00	

Полученные результаты при оценке аксиологического критерия показывают, в ходе формирующего эксперимента значение показателя абсолютного прироста по среднему показателю самое большое в ЭГ-3. Оно составило 0,33, что соответственно на 0,06 и на 0,05 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 и на 0,33 больше, чем в группе КГ.

Кроме того, анализ полученных данных показывает, что наибольший прирост по КЭ наблюдается в ЭГ-3, где был введен комплекс педагогических условий. Здесь абсолютный прирост по КЭ составляет 0,19, что соответственно больше прироста по КЭ в ЭГ-1 на 0,04 и в ЭГ-2 на 0,03.

Наглядно изменение значений КЭ при оценке аксиологического критерия в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 11.

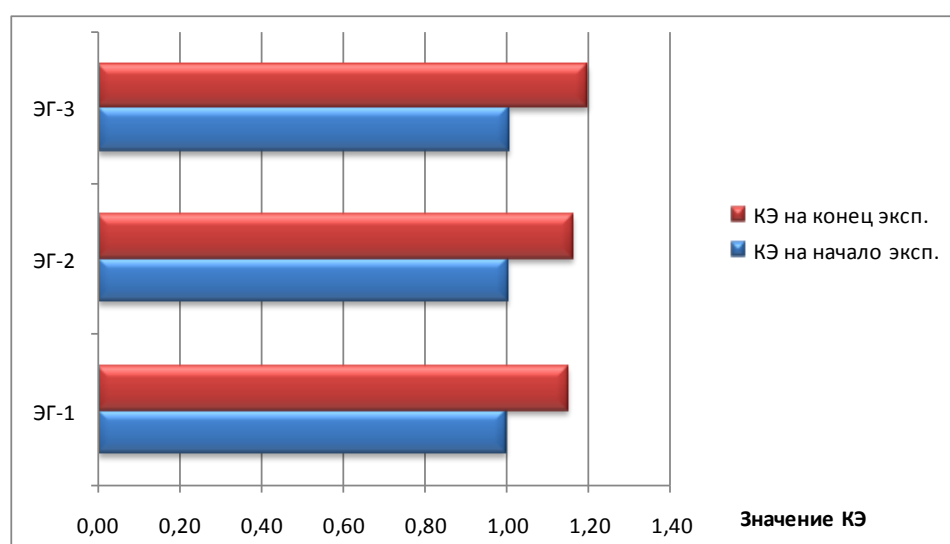


Рис. 11. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке аксиологического критерия

Перейдем к характеристике изменений в группах относительно художественно-эстетического критерия. В табл. 14 показаны результаты изменений относительно данного критерия в ходе формирующего эксперимента.

Проведенный нами анализ данных формирующего эксперимента по четвертому критерию показал, что в среднем на начало формирующего эксперимента основная часть студентов (48%) в экспериментальных группах и контрольной группе имели средний уровень, 38% – низкий уровень и только 14% студентов имели высокий уровень и были равны по данному критерию.

Таблица 14

Изменения в группах относительно художественно-эстетического критерия в ходе формирующего эксперимента

Группы	Результаты эксперимента по художественному критерию						К-во чело- век в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ЭГ-1 (Н)	19	39	23	47	7	14	49
ЭГ-1 (К)	9	18	27	55	13	27	49
ЭГ-2 (Н)	19	38	24	48	7	14	50
ЭГ-2 (К)	8	16	29	58	13	26	50
ЭГ-3(Н)	18	38	23	48	7	14	48
ЭГ-3(К)	8	17	25	52	15	31	48
КГ (Н)	19	38	24	48	7	14	50
КГ (К)	18	36	25	50	7	14	50

Как следует из табл. 14, на конец формирующего эксперимента в экспериментальных группах количество студентов, имеющих высокий уровень художественно-эстетического развития, возросло в 2,0 раз и составило 28%, средний уровень достигли 55% студентов. Количество студентов, имеющих низкий уровень, уменьшилось в 2,2 раза или на 21% от общего количества.

Эти данные подтверждают нашу мысль о необходимости специально организованно работы, направленной на расширение общей эрудиции и художественной культуры, развития тонкого чувства гармонии и красоты, постоянной потребности в искусстве; формировании целостной культурной картины мира студентов – будущих специалистов в области иностранных языков.

Сравнение данных диагностического и итогового анкетирования свидетельствуют о том, что студенты экспериментальных групп в большей степени демонстрируют знания основных жанров искусства, умений создавать художественные образы, подбирать образные средства выражения по сравнению со студентами КГ. Введение педагогических условий: междисциплинарные интегративные модульные курсы, использование таких форм как интегрированные занятия (английский язык + живопись, музыка, литература, история), лингвокультурологические спецкурсы, работа над лирическими текстами, участие в международном образовательном проекте «Британская литература» стимулировали студентов ЭГ-1; ЭГ-2; ЭГ-3 интегрировать социокультурные знания и умения, приобретенные в процессе изучения смежных гуманитарных предметов; способствовали развитию умений извлекать эстетические ценности, различать средства выразительности в художественном тексте, фильме, картине; находить ассоциации, вызываемые художественным явлением. Данные умения наиболее ярко воплотились в творческих произведениях студентов: переводах поэтических произведений, творческих эссе [Приложение 8], театральных постановках англоязычных авторов. В экспериментальных группах вырос интерес к художественному творчеству.

Изменения в группах в ходе формирующего эксперимента относительно четвертого критерия представлены на рис. 12.

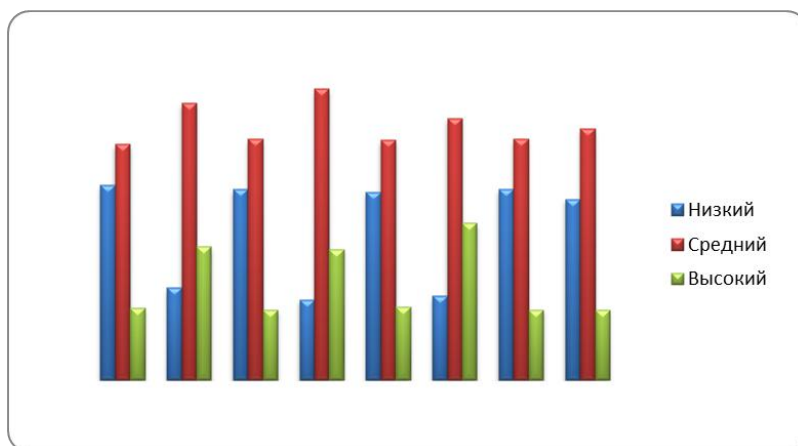


Рис. 12. Наглядное представление изменений в группах в ходе формирующего эксперимента относительно художественно-эстетического критерия

Таблица 15 дает возможность проследить изменения значений применяемых математических коэффициентов в группах при оценке эффективности хода формирующего эксперимента относительно художественно-эстетического критерия развития гуманитарной культуры.

Таблица 15

Динамика изменения значений математических коэффициентов в ходе формирующего эксперимента при оценке художественно-эстетического критерия

Коэффициенты	Группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,76	2,08	1,76	2,10	1,77	2,15	1,76	1,78
G по СП	0,33		0,34		0,38		0,02	
У	1,19		1,19		1,21		1,01	
КЭ	1,00	1,17	1,00	1,18	1,01	1,21	-	-
G по КЭ	0,17		0,18		0,20		-	

Полученные результаты при оценке четвертого критерия показывают, в ходе формирующего этапа эксперимента значение абсолютного прироста по среднему показателю самое большое в ЭГ-3. Оно составило 0,38, что соответственно на 0,05 и на 0,04 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 и на 0,36 больше, чем в группе КГ. Наибольший прирост по КЭ наблюдается в ЭГ-3 (0,20), где был введен комплекс педагогических условий. Это соответственно больше прироста по КЭ в ЭГ-1 на 0,03 и в ЭГ-2 на 0,02.

Наглядно изменение значений КЭ при оценке четвертого критерия в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 13.

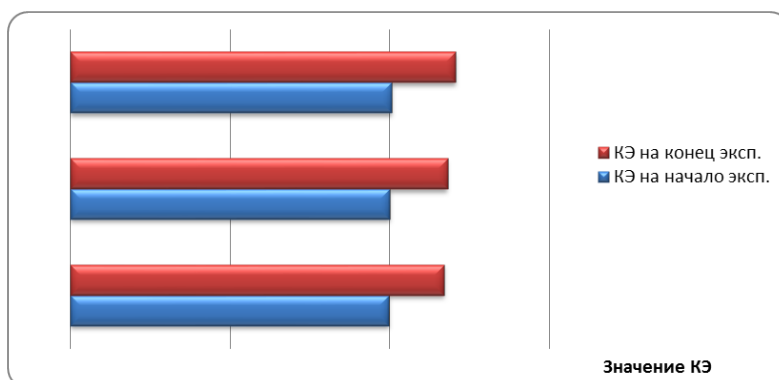


Рис. 13. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке художественного критерия

Проанализируем результаты формирующего эксперимента относительно пятого, рефлексивно-деятельностного критерия.

Таблица 16

Изменения в группах относительно рефлексивно-деятельностного критерия в ходе формирующего эксперимента

Группы	Результаты эксперимента по деятельностному критерию						К-во чело- век в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ЭГ-1 (Н)	20	41	22	45	7	14	49
ЭГ-1 (К)	10	20	27	55	12	25	49
ЭГ-2 (Н)	20	40	23	46	7	14	50
ЭГ-2 (К)	9	18	29	58	12	24	50
ЭГ-3(Н)	19	40	22	46	7	14	48
ЭГ-3(К)	9	19	25	52	14	29	48
КГ (Н)	21	42	22	44	7	14	50
КГ (К)	20	40	23	46	7	14	50

Анализ данных табл. 16 показал, что в среднем на начало опытного обучения экспериментальные и контрольная группы были примерно равны относительно рефлексивно-деятельностного критерия.

Необходимо отметить, что измерение данного критерия является самым сложным и трудоемким, т.к. умения и качества составляющие социальную субъектность личности часто носят латентный характер. Для создания более целостной картины были произведены многократные анкетирования студентов по выявлению их способности к саморазвитию и самосовершенствованию и анкетирование по оценке готовности студентов к самообразовательной деятельности [Приложение 9]. Студенты оценивали себя, а затем своих однокурсников. Преподаватели, работавшие в экспериментальных и контрольной группах также оценивали студентов, и на основе усредненного показателя выводились обобщенные данные.

Мы обнаружили примерно одинаковую мотивированность на постоянное самообразование, культурное, профессиональное и личностное развитие в экспериментальных и контрольной группах, что свидетельствует об общей

достаточно высокой профессиональной мотивации студентов. При этом, студенты ЭГ1; 2; 3 показали более высокий уровень умений фиксировать и анализировать свои собственные пробелы в знаниях, умениях и личностных качествах и умения планировать, контролировать и оценивать свою деятельность по сравнению с контрольной группой. Это объясняется тем, что без особым способом организованной тренировки студенты контрольной группы просто не имеют представления об основах и принципах рефлексии; о способах диагностики личностного развития. Наибольшую сложность для всех студентов представляет выбор адекватных когнитивных стратегий и методов самообразовательной деятельности, соответствующих её мотивам и целям.

На конец эксперимента в экспериментальных группах количество студентов, имеющих высокий уровень относительно пятого критерия, стало – 26%, средний уровень – 55%. При этом на низком уровне оставалось еще 19% студентов. Сравнение этих данных показало, что в среднем количество студентов с высоким уровнем выросло в экспериментальных группах в 1,9 раза и уменьшилось на низком уровне в 2,1 раза.

Изменения в группах относительно рефлексивно-деятельностного критерия в ходе формирующего эксперимента показано наглядно на рис. 14.

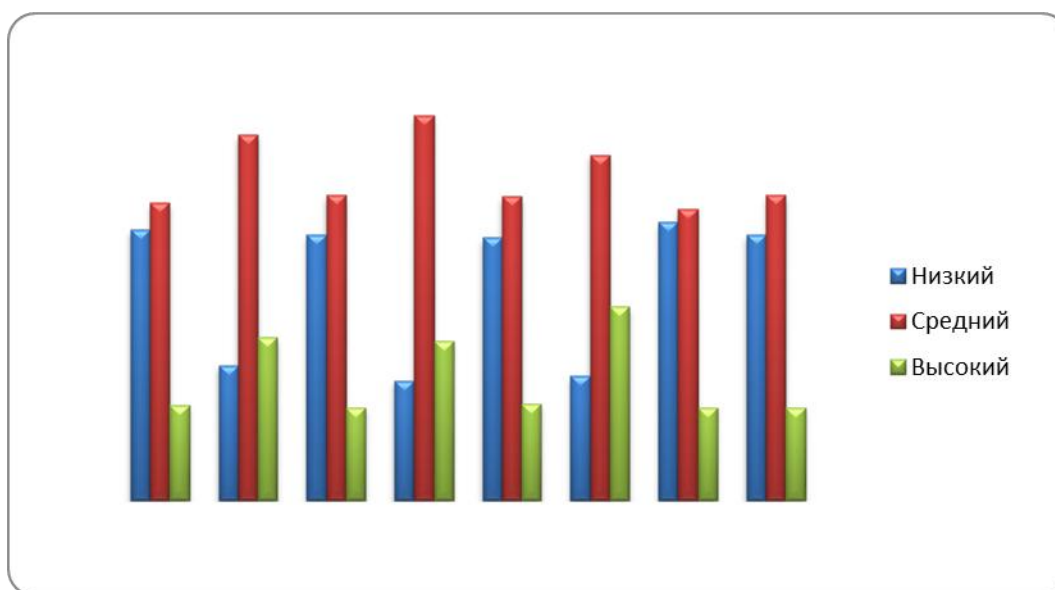


Рис. 14. Изменения в группах относительно рефлексивно-деятельностного критерия в ходе формирующего эксперимента

Заметим, что самый существенный рост студентов, имеющих высокий уровень по пятому критерию, наблюдается в ЭГ-3. Здесь количество таких студентов увеличилось в 2,1 раза (или на 15%). В группе же ЭГ-1 и ЭГ-2 количество студентов, имеющих высокий уровень относительно пятого критерия увеличилось в 1,8 раза и 1,7 раза (или на 11% и 10%) соответственно.

При этом значение абсолютного прироста в КГ относительно пятого критерия число студентов с высоким уровнем осталось без изменения.

Таблица 17 дает возможность проследить изменения значений применяемых математических коэффициентов в группах при оценке эффективности хода всей проведённой работы относительно рефлексивно-деятельностного критерия у студентов в формирующем эксперименте.

Таблица 17

Динамика изменения значений математических коэффициентов в ходе формирующего эксперимента при оценке рефлексивно-деятельностного критерия

Коэффициенты	Группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,73	2,04	1,74	2,06	1,75	2,10	1,72	1,74
G по СП	0,31		0,32		0,35		0,02	
У	1,18		1,18		1,20		1,01	
КЭ	1,01	1,17	1,01	1,18	1,02	1,21	-	-
G по КЭ	0,16		0,17		0,19		-	

Полученные результаты показывают, в ходе формирующего этапа эксперимента значение показателя абсолютного прироста по среднему показателю в ЭГ-3 составило 0,35, что на 0,04 и на 0,03 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 соответственно и на 0,33 больше, чем в группе КГ. Наглядно изменение значений СП в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 18. Кроме того, анализ полученных данных показывает, что наибольший прирост по КЭ наблюдается в ЭГ-3, где был введен комплекс педагогических условий. Здесь абсолютный прирост составляет 0,19, что соответственно больше прироста по КЭ в ЭГ-1 на 0,03 и в ЭГ-2 на 0,02. Это ещё раз отмечает поло-

жительную динамику по изменению пятого критерия в экспериментальной группе ЭГ-3.

Наглядно изменение значений КЭ при оценке рефлексивно-деятельностного критерия в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 15.

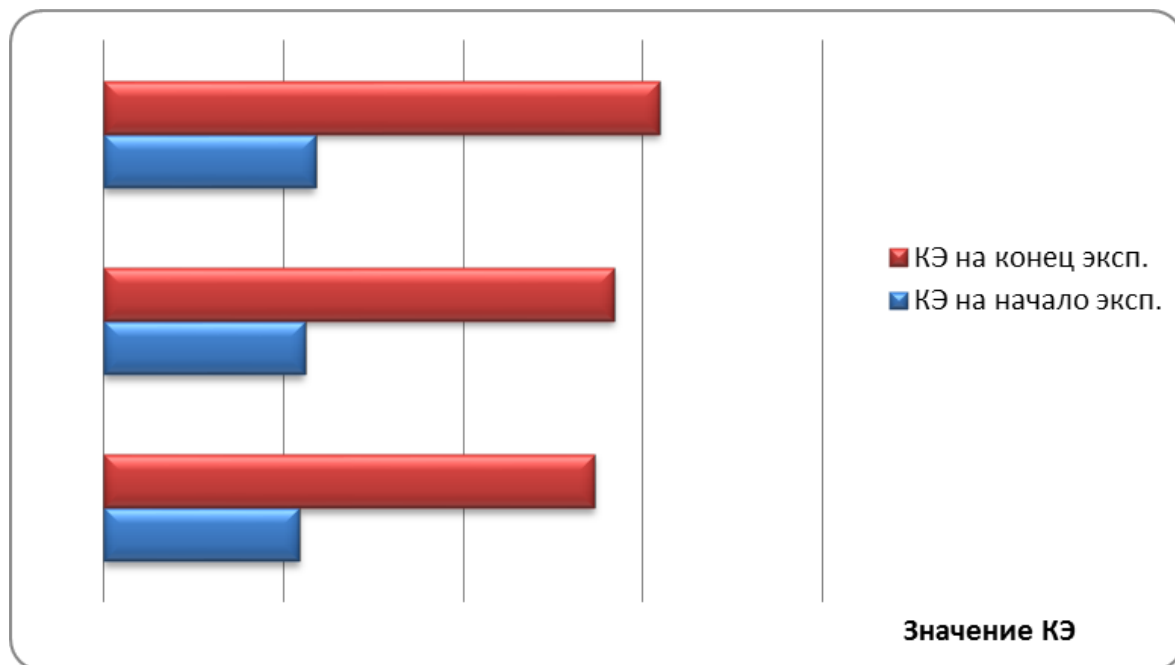


Рис. 15. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке рефлексивно-деятельностного критерия

Итоговые результаты изменений гуманитарной культуры по каждому студенту, принимающему участие в опытном обучении представлены в приложении 10. В табл. 18 нами представлены итоговые результаты изменений гуманитарной культуры студентов на конец опытного обучения в ходе формирующего эксперимента.

Анализ данных, приведенных табл. 18, показал, что в среднем на начало формирующего эксперимента экспериментальные и контрольная группы были примерно равны по уровню гуманитарной культуры студентов.

Изменение уровня развития гуманитарной культуры студентов на формирующем эксперименте

Группы	Распределение студентов по уровням гуманитарной культуры						К-во чело- век в группе
	Низкий		Средний		Высокий		
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	
ЭГ-1 (Н)	18	37	24	49	7	14	49
ЭГ-1 (К)	9	18	27	55	13	27	49
ЭГ-2 (Н)	18	36	25	50	7	14	50
ЭГ-2 (К)	8	16	29	58	13	26	50
ЭГ-3(Н)	17	35	24	50	7	15	48
ЭГ-3(К)	8	17	25	52	15	31	48
КГ (Н)	18	36	25	50	7	14	50
КГ (К)	18	36	25	50	7	14	50

Мы проанализировали, как изменились данные по уровню гуманитарной культуры на конец опытного обучения. Анализ полученных данных показал, что в экспериментальных группах количество студентов, имеющих высокий уровень гуманитарной культуры, достигло 28%, средний уровень имели уже 55%. При этом на низком уровне оставалось еще 17% студентов. В среднем количество студентов с высоким уровнем гуманитарной культуры выросло в экспериментальных группах в 2,0 раза, а количество студентов с низким уровнем уменьшилось в 2,1 раза.

Распределение студентов экспериментальных и контрольной групп по уровню гуманитарной культуры на начало и конец формирующего эксперимента показано наглядно на рис. 16.

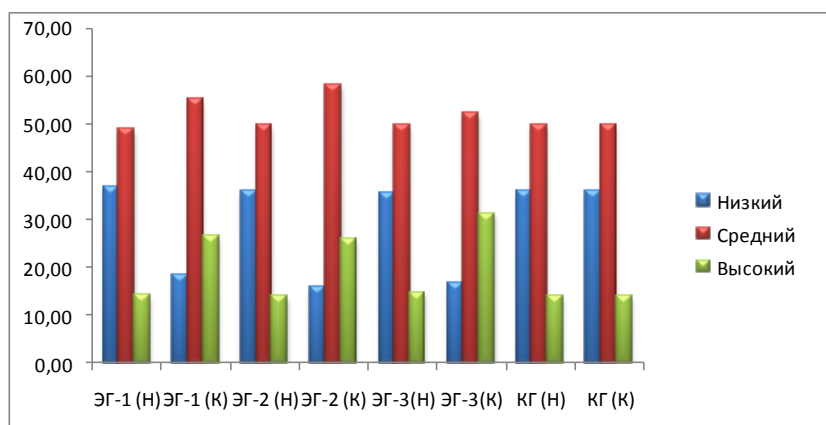


Рис. 16. Распределение студентов в группах по уровню гуманитарной культуры в ходе формирующего эксперимента

На рис. 17, 18 и 19 дано сравнение студентов в экспериментальных и контрольной группах.

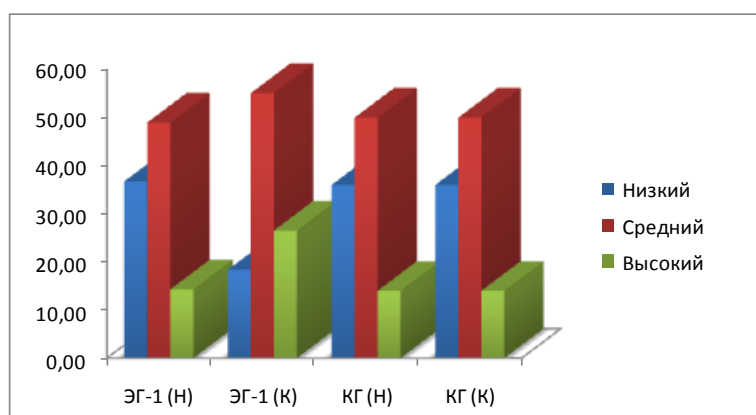


Рис. 17. Сравнение ЭГ-1 и КГ по уровню гуманитарной культуры студентов в ходе формирующего эксперимента

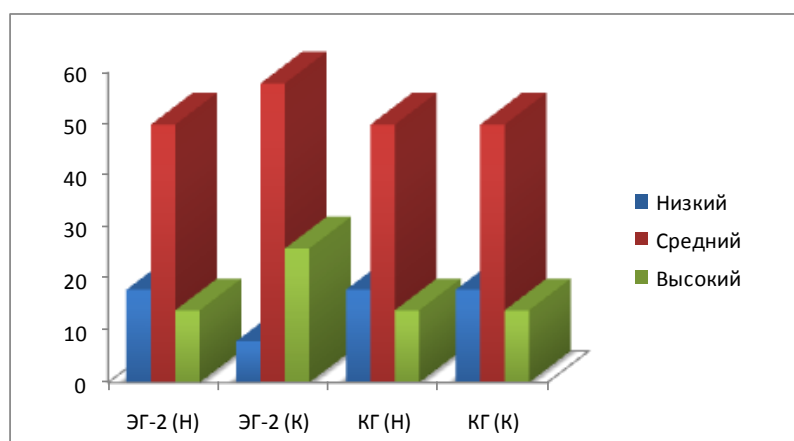


Рис. 18. Сравнение ЭГ-2 и КГ по уровню гуманитарной культуры студентов в ходе формирующего эксперимента

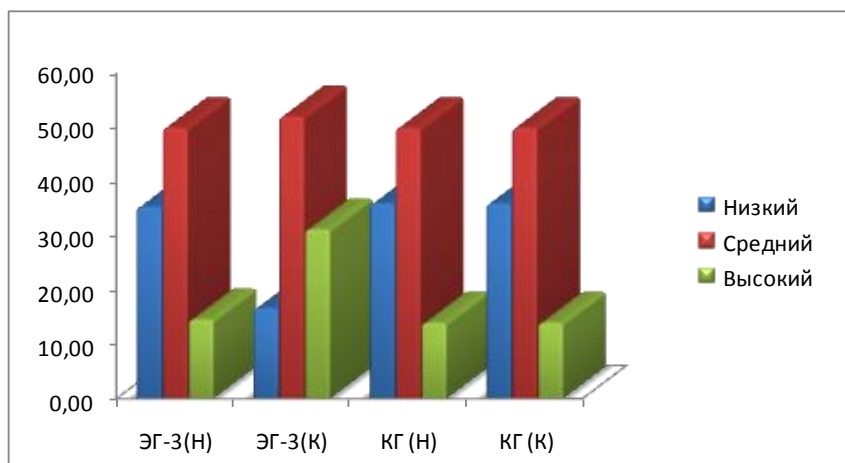


Рис. 19. Сравнение ЭГ-3 и КГ по уровню гуманитарной культуры студентов в ходе формирующего эксперимента

Заметим, что за время эксперимента самая интенсивная динамика у студентов, имеющих высокий уровень гуманитарной культуры, наблюдается в ЭГ-3. Здесь количество таких студентов увеличилось в 2,1 раза (или на 16%). В группе же ЭГ-1 и ЭГ-2 динамика роста по изменению гуманитарной культуры – несколько ниже. Количество студентов, имеющих высокий уровень гуманитарной культуры в данных группах, увеличилось в 1,9 раза (или на 13% и 12% соответственно).

Проследим изменение значений применяемых математических коэффициентов в группах при оценке эффективности хода формирующего эксперимента относительно уровня гуманитарной культуры студентов вуза (табл. 19).

Таблица 19

Динамика изменения значений математических коэффициентов в ходе формирующего эксперимента при оценке гуманитарной культуры студентов

Математические коэффициенты	Экспериментальные и контрольные группы							
	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3		КГ	
СП	1,78	2,08	1,78	2,10	1,79	2,15	1,78	1,78
G по СП	0,31		0,32		0,35		0,00	
КЭ	1,00	1,17	1,00	1,18	1,01	1,21	-	-
G по КЭ	0,17		0,18		0,20		-	
Y	1,17		1,18		1,20		1,00	

Полученные результаты при оценке уровня гуманитарной культуры студентов показывают, что в ходе формирующего этапа эксперимента значение показателя абсолютного прироста по СП самое большое в ЭГ-3. Оно составило 0,35, что соответственно на 0,04 и на 0,03 больше, чем в группе ЭГ-1 и ЭГ-2 и на 0,35 больше, чем в группе КГ. Наглядно изменение значений СП в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 20.

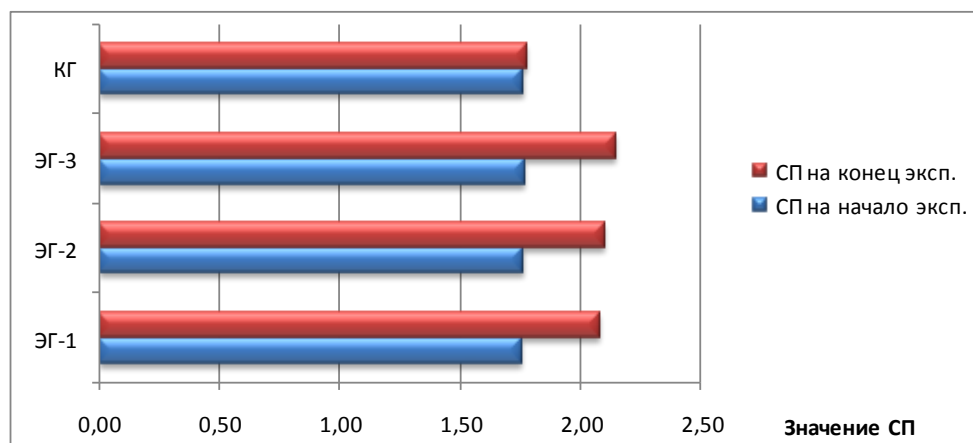


Рис. 20. Изменение значений СП в ходе формирующего эксперимента при оценке гуманитарной культуры студентов

Вместе с этим, анализ полученных данных показывает, что во всех экспериментальных группах на конец эксперимента наибольший прирост по КЭ наблюдается в ЭГ-3, где опытное обучение сопровождалось комплексом педагогических условий. Здесь значение абсолютного прироста составляет 0,20, что соответственно больше значения абсолютного прироста по КЭ в ЭГ-1 на 0,03 и в ЭГ-2 на 0,02.

Это ещё раз доказывает положительную динамику уровня гуманитарной культуры студентов в экспериментальной группе ЭГ-3. Наглядно изменение значений КЭ при оценке личностных качеств в ходе формирующего эксперимента представлено на рис. 21.

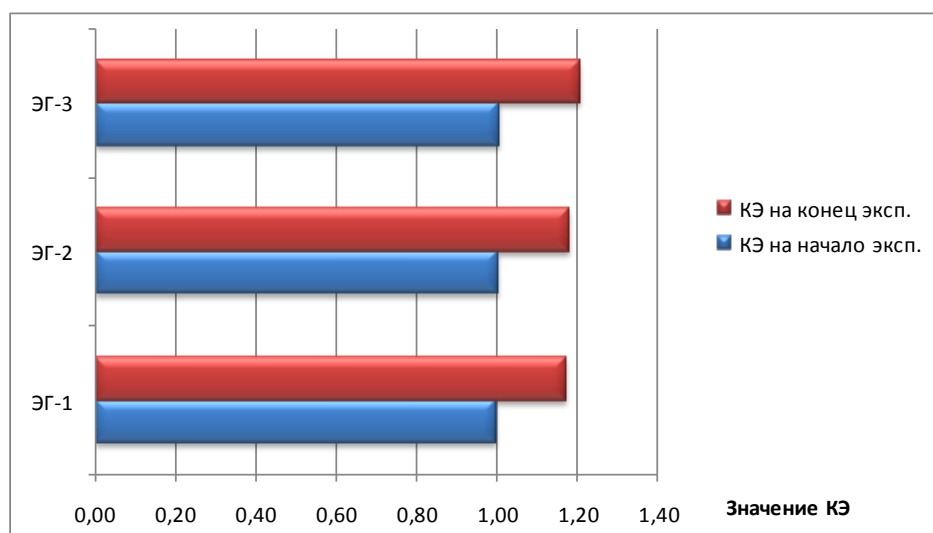


Рис. 21. Изменение значений КЭ в ходе формирующего эксперимента при оценке уровня гуманитарной культуры студентов

Для доказательства гипотезы эксперимента мы пользовались непараметрическим критерием К. Пирсона.

Нами была выдвинута нулевая гипотеза (H_0): уровень гуманитарной культуры одинаковый у студентов контрольной и экспериментальных групп, а некоторые различия в них случайны. Кроме того, была сформулирована альтернативная гипотеза (H_1): уровень гуманитарной культуры у студентов в контрольной и экспериментальных группах – не одинаковый, а различия их существенны и не случайны.

На основании полученных нами расчетных данных, приведенных в табл. 20, для экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 при вероятности 0,05 было доказано преимущество было доказано преимущество альтернативной гипотезы над нулевой, так как $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ ($5,993 > 5,991$; $5,998 > 5,991$; $6,721 > 5,991$).

Мы пришли к выводу: что устойчивое изменение уровня гуманитарной культуры в ЭГ-1,2, 3 не может быть объяснено только случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности, то есть опытным обучением, реализующим модель развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования

Значение χ^2 при оценке изменения уровня гуманитарной культуры студентов

Группы	Значение χ^2 набл.	Значение χ^2 крит.
КГ и ЭГ-1	5,993	5,991
КГ и ЭГ-2	5,998	
КГ и ЭГ-3	6,721	

Это дает нам право сделать общие выводы исследования:

- реализация опытного обучения в сочетании с комплексом предложенных педагогических условий способствует достижению наиболее высокого результата внедрения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования – повышению у студентов уровня гуманитарной культуры.
- основная цель исследования достигнута и гипотеза подтверждена.

Выводы по четвертой главе

Четвертая глава посвящена рассмотрению содержания, особенностей организации и основных результатов экспериментальной работы. В ходе экспериментальной работы нами сделаны следующие выводы:

1. Мониторинг развития гуманитарной культуры студентов – это специально спроектированная деятельность по наблюдению, диагностике, организации, сбору, хранению, обработке и распространении информации о функционировании и динамике системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе, обеспечивающая непрерывное слежение за её состоянием, оценку эффективности достижения постоянной цели и прогнозирование её развития.

2. Обоснованы критерии, количественные и качественные показатели, уровни развития и диагностические методики измерения динамики развития гуманитарной культуры студентов в компетентностной парадигме иноязычного образования. При этом критериями выступают когнитивный, коммуникативный, аксиологический, художественно-эстетический, рефлексивно-деятельностный критерии. Они отражают содержательную сущность ключевых компетенций личности, соответствуют выявленным компонентам гуманитарной культуры, к которым мы относим: коммуникативность, владение культурой мышления, систему гуманистических ценностных ориентаций, художественную восприимчивость, способность к рефлексии, социальную субъектность и позволяют объективно судить об уровне развития гуманитарной культуры.

3. Анализ полученных данных мониторинга в ходе констатирующего эксперимента показал, что в процессе традиционной системы обучения иностранному языку большинство студентов продемонстрировали средний и низкий уровни развития гуманитарной культуры.

4. При оценке результатов нами, прежде всего, было проанализировано изменение по всем критериям гуманитарной культуры личности и выявлена

положительная динамика хода эксперимента в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и определенные изменения в КГ.

5. В ходе эксперимента наблюдается максимальная динамика изменения уровня критериев: коммуникативного, когнитивного, аксиологического, художественно-эстетического, рефлексивно-деятельностного только в ЭГ-3, что не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием сочетания опытного обучения с комплексом педагогических условий.

6. Эксперимент убедительно показал, что внедрение положений научной концепции, реализация модели и гуманитарной технологии обучения иностранным языкам, направленных на развитие гуманитарной культуры обучающихся, способствует достижению наиболее высокого результата – повышению у студентов уровня гуманитарной культуры в процессе иноязычного образования в вузе.

7. Достоверность полученных данных экспериментальной работы проверялась по критерию χ^2 Пирсона. По расчетным данным с вероятностью 0,05 было доказано преимущество альтернативной гипотезы перед нулевой. Это позволило сделать вывод о том, что основная цель исследования достигнута и гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование подтвердило важность решения на современном этапе развития иноязычного образования в высшей школе актуальной педагогической и методической проблемы разработки концепции построения методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования.

Теоретические и экспериментальные результаты подтвердили выдвинутую гипотезу и дают основание сделать общие выводы:

1. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования доказала свою эффективность как целостная образовательная система, включающая совокупность дидактико-методических характеристик, описывающих сущность исследуемого процесса и концентрирующих в себе его наиболее существенные черты.

2. На основе выявленных принципов разработана научная концепция развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования, которая определила основные требования к процессу обучения иностранному языку в вузе, а именно: о формировании ключевых компетенций обучающихся в процессе овладения иностранным языком, об организации учебного процесса по иностранному языку как процесса культурной рефлексии, обеспечивающего усвоение общечеловеческих ценностей в ходе активного накопления и воспроизводства социокультурного опыта в рамках родной и изучаемой культур; о деятельностном характере процесса овладения иноязычным общением, выражающемся в создании и поддержании у обучающихся целей, мотивов и потребностей в общении, познании, самовыражении в процессе учебной иноязычной коммуникативной деятельности и за пределами учебного общения в рамках гуманитарной образовательной среды вуза.

3. В практике обучения реализована практико-ориентированная модель методической системы развития гуманитарной культуры студентов бакалав-

риата в компетентностной парадигме иноязычного образования, в которой представлены содержание, гуманитарная технология обучения иностранным языкам в вузе, структура, этапы и уровневые характеристики исследуемого процесса в комплексе с педагогическими условиями, что позволяет эффективно осуществлять процесс развития гуманитарной культуры студентов средствами иностранного языка в междисциплинарном, ценностно-ориентирующем, социокультурном аспектах.

4. Разработана и используется гуманитарная технология обучения иностранным языкам, включающая совокупность форм, средств и приемов, направленная на гарантированное достижение целей, заданных в методической концепции – развитие гуманитарной культуры студентов. Ценностно-ориентационная направленность гуманитарной технологии обучения иностранным языкам реализуется в моделировании ситуаций выявления и сопоставления национальных ценностей изучаемых лингвокультур, их рефлексивной оценки, способствующей осознанию обучающимися своей культурной принадлежности, формированию позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной, восприятию универсальных ценностей, что обеспечивает воспитание обучающихся в духе диалога культур.

5. Определен комплекс педагогических условий, который обеспечивает интеллектуальное, коммуникативное, эстетическое развитие, формирование гуманитаристических ценностных ориентаций студентов при обучении иностранному языку в вузе, формирует положительную самооценку, социальную ответственность и активную гражданскую позицию обучающихся.

6. Статистические расчеты, проведенные в ходе эксперимента, позволили нам сделать вывод о том, что основная цель исследования достигнута, задачи научного поиска решены, а выдвинутая гипотеза подтверждена. Формирующий эксперимент показал, что проведенное опытное обучение, организованное в рамках модели методической системы развития гуманитарной

культуры, содействовало формированию ключевых компетенций студентов: развитию умений взаимодействия с иноязычным собеседником в условиях межкультурного общения, гуманистическому ценностному самоопределению, овладению культурой мышления, развитию эмпатии.

8. Перспективы исследования проблемы связаны с разработкой технологии критериального оценивания ключевых компетенций студентов бакалавриата, созданием учебно-методических комплексов по иностранному языку на широкой междисциплинарной основе, разработкой научных основ гуманитарной экспертизы современных учебно-методических комплексов по иностранному языку на предмет их гуманитарного потенциала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М. : Наука, 1985. – 263 с.
3. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
4. Алексеев, Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 45 с.
5. Алексеев, П.В. Когнитивное и ценностное [Текст] / П.В. Алексеев, А.В. Панин [Текст] / Философия. – М. : «Проспект», 1999. – С.285-299.
6. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие [Текст] /Н.Ф.Алефиренко. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 288с.
7. Алхазидзе, А.А. Основы овладения устной иностранной речью [Текст] / А.А. Алхазидзе. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд-во «Дом Амонашвили», 1996. – 496 с.
9. Ан, С.А. Философские основания русской педагогической мысли конца 19-го – начала 20 вв. : дис. ... д-ра филос. наук [Текст] / С.А. Ан. – Екатеринбург, 1994. – 263 с.
10. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1997. – 380 с.
11. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – Л., – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
12. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – 567 с.
13. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.

14. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности : производство и потребление [Текст] / С.Ф. Анисимов. – М., 1988. – 137 с.
15. Ариян, М.А. Использование воспитательного потенциала речевого этикета на иностранном языке [Текст] / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 9–12.
16. Ариян, М.А. Реализация развивающего потенциала ролевого общения в средней школе: лингводидактические и социально-психологические предпосылки: монография [Текст] / М.А. Ариян. – Нижегород. гос. лингв. ун-т. – Н.Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – Н.Новгород, 2006. – 151с.
17. Ариян, М.А. Технологии социально-развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения средней школы [Текст] / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 7. – С. 2-8.
18. Ариян, М.А. Социально-развивающая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: дисс. ...д-ра пед. наук [Текст] / М.А. Ариян. – Нижний Новгород, 2009. – 382с.
19. Арнольд, А.И. Человек и мир культуры : введение в культурологию [Текст] / А.И. Арнольд. – М. : Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
20. Асмолов, А.Г. На пути к толерантному сознанию [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.; 2002.-225с.
21. Афанасьев, В.Г. Общество : системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
22. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
23. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст] / А.В. Батаршев. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
24. Бахтин, М. М. Стилистика художественной речи [Текст] / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М., 2000. – С. 74

25. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М.М. Бахтин. – М., 1972. – 412 с.
26. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
27. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя [Текст] / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 192 с.
28. Беликов, В.А. Философия образования личности : Деятельностный аспект : монография [Текст] / В.А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
29. Бенин, В.Л. Роль предмета «Мировая художественная культура» в гуманизации педагогического образования [Текст] / В.Л. Бенин, Е.Д. Жукова. – Уфа : ВЭГУ, 2001. – 104 с.
30. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма [Текст] / Н.А. Бердяев. – М., 1997. – 411 с.
31. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. [Текст] / Н.А. Бердяев. – М., 1994. – Т. 1. – 512 с.
32. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
33. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 188 с.
34. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность. Философские размышления о жизненных проблемах [Текст] / В.С. Библер. – М. : Новая шк., 1990. – 230 с.
35. Библер, В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) [Текст] / В.С. Библер [Текст] // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.
36. Библер, В.С. От наукоучения к логике культуры [Текст] / В.С. Библер. – М. : Политическая литература, 1991. – 423 с.
37. Бим, И.А. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст] / И.А. Бим [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.

38. Бим, И.Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 2002.- №2. – С.11-15.

39. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2103 «Иностр. яз.» [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. -254с.

40. Бим, И.Л. Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2011.- №10. – С.3-7.

41. Бим-Бад, Б.М. Категории современных наук о воспитании [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: МПСИ, 2010. – 208с.

42. Бирюкова, М.А. Глобализация: интеграция и дифференциация культур [Текст] / М.А. Бирюкова [Текст] // Философские науки. – 2001. – № 1. – С. 33–42.

43. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход [Текст] / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39–53.

44. Бобнева, М.И. Социальное развитие личности: психологическая проблема [Текст] / М.И. Бобнева //Общественные науки. – 1980.-№1. – С89-101.

45. Богин, Г.И. К онтологии понимания текста [Текст] / Г.И. Богин // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 33-46

46. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н /Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.

47. Богоявленский, Д.Н., Менчинская, Н.А. Психология усвоения знаний в школе. [Текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348с.

48. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.

49. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев // Избр. психол. тр. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 2002. – 319 с.

50. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. – М. : Сов. энцикл., 1991. – 836 с.

51. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – М., 1997. – № 4. – С. 11–17.

52. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н /Д. : Изд-во Рост. ун-та, 2000. – 352 с.

53. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования[Текст] / Н.В.Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408с.

54. Боров, Ю. Эстетика [Текст] / Ю. Боров. – М. : Политиздат, 1998. – 496 с.

55. Боровков М.И. Философия и мировоззрение в гуманитарной культуре [Текст] / М.И.Боровков // Социально-экономическое состояние России: пути выхода из кризиса: сб. науч.тр./отв.ред. В.А.Попов.- СПб., 2001. – С.57-62.

56. Браже, Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя [Текст] / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70-75.

57. Браже, Т.Г. Чтение как источник самопознания и саморазвития личности в контексте ее гуманитарной культуры [Текст] / Т.Г. Браже // Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования : монография. – СПб. : Изд-во «Союз», 2008. – 114 с.

58. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.-301с.

59. Брудный, А.А. Понимание и общение [Текст] / А.А. Брудный. – М. : Знание, 1989. – 63 с.

60. Будагов, Р.А. Язык – реальность – язык [Текст] / Р.А. Будагов. – М. : Наука, 1983. – 262 с.
61. Буюева, Л.П. Человек : деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буюева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
62. Валицкая, А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса [Текст] / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12-18.
63. Васильев, С.А. Уровни понимания текста [Текст] / С.А. Васильев // Понимание как логико-гносеологическая проблема : сб. науч. тр. / отв. ред. М.В. Попович. – Киев, 1982. – С. 91–121.
64. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие [Текст] / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
65. Верещагин, Е.М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
66. Веряев, А.А. От образовательных сред к образовательному пространству : культурологический подход к проблеме [Текст] / А.А. Веряев, И.К. Шалаев // Педагогическая наука, технология, практика. – 1988. – № 2(5). – С. 23–31.
67. Волков, Ю.Г. Человек : энциклопедический словарь [Текст] / Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
68. Вторушина, Ю.Л. Научно-методические рекомендации по использованию народного фольклора для формирования межкультурной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка [Текст] / Ю.Л. Вторушина. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 60 с.
69. Выготский, Л.С. Мышление и речь.- 5-е изд., испр. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с.
70. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

71. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 387с.
72. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
73. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры [Текст] / Г.П. Выжлецов – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1996. – 152 с.
74. Выжлецов, Г.П. Аксиология : становление и основные этапы развития [Текст] / Г.П. Выжлецов // Соц.-полит. журнал. – 1996. – № 1. – С. 86-100.
75. Вьюнов, Ю.А. Русский культурный архетип. Страноведение России : учеб. пособие [Текст] / А.Ю. Вьюнов. – М. : Наука; Флинта, 2005. – 480 с.
76. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150с.
77. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. уч. заведений [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
78. Гальскова, Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность [Текст] /Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 2012.-№1.-С.3-11.
79. Гачев, Г.Д. О возможном содействии гуманитарных наук развитию естественных [Текст] / Г.Д. Гачев // Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М. : Наука, 1981. – 360 с.
80. Гегель, Г. В. Дух [Текст] / Г. В. Гегель // Феноменология духа. – СПб., 1992. – С. 233.
81. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.

82. Гершунский, Б.С. Философия образования 21 века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

83. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест [Текст] / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 38 с.

84. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования : Государственные требования к минимуму содержания и уровня подготовки выпускника по специальности «022600 – Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М., 1996. – 20 с.

85. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов [Текст] / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин; под ред. А.П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

86. Гумбольдт, фон Вильгельм. Язык и философия культуры [Текст] / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 450 с.

87. Давидович, В.Е. Сущность культуры [Текст] / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1979. – 263 с.

88. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная практика [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы философии. – 1996. – №5. – С.53-62.

89. Данилюк А.Я. Принцип культурогенеза в образовании [Текст] / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 2008. – № 10. – С.3-8.

90. Дейк Т.А. Ван. Язык, познание, коммуникация [Текст] / Т.А. Ван Дейк. – М., 1989.-311с.

91. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода [Текст] / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–31.

92. Дистанционное обучение : учеб. пособие [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М., 1998. – 192 с.

93. Дмитриенко, Т.А. Профессионально-ориентированные технологии обучения : монография [Текст] / Т.А. Дмитриенко. – М. : Прометей-МГПУ, 2003. – 327 с.
94. Дридзе, Т.М. Основы социокультурного проектирования [Текст] / Т.М. Дридзе, Э.А. Орлова. – М. : Просвещение, 1995. – 191 с.
95. Дробницкий, О.Г. Ценность [Текст] / О.Г. Дробницкий // Философская энциклопедия. – М., 1970. – Т. 5. – С. 462.
96. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
97. Ерасов, Б.С. Социальная культурология : учебник для студентов высших учебных заведений [Текст] / Б.С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс 2000. – 591 с.
98. Жигалев, Б.А. Педагогическая система оценки качества образования в современном вузе (теоретико-методологический аспект) : монография [Текст] / Б.А. Жигалев. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 115 с.
99. Жирмунский, В.М. К вопросу о международных сказочных сюжетах [Текст] / В.М. Жирмунский // Сравнительное литературоведение. Восток и Запад. – Л., 1979. – С. 336-343.
100. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособие [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М. : – Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.
101. Журавлева, О.Н. Современный школьный учебник как средство развития гуманитарной культуры личности: метаметодический подход [Текст] / О.Н.Журавлева //Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования. С.-Пб.: Союз, 2008. С.111-118.
102. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.

103. Залевская, А.А. Вопросы теории и практики межкультурных исследований [Текст] / А.А. Залевская // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. ст. / под ред. Н.В. Уфимцевой. – М., 1996. – С. 23–39.

104. Запесоцкий, А.С. Гуманитарная культура как фактор индивидуализации и социальной интеграции молодежи : дис. ... д-ра культуролог. наук [Текст] / А.С. Запесоцкий. – СПб., 1996. – 426 с.

105. Запесоцкий, А.С. Образование : философия, культурология, политика [Текст] / А.С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.

106. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1998. – 126 с.

107. Зимняя, И.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) [Текст] / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 82 с.

108. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38с.

109. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

110. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М. – Воронеж, 2001а. – 429с.

111. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению [Текст] / И.А. Зимняя //Современные подходы к обучению: теория и практика. Материалы 1 Московской международной конференции «Образование 21в. – глазами детей и взрослых». – М.: Linguastrat, 2001б. – С.5-6.

112. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – № 3. – Режим доступа : [http : /www.eidos.ru / journal / 2006 / 0504.htm](http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm).

113. Зимняя, И.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта [Текст] / И.А. Зимняя [и др.]. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 67 с.

114. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов н /Д. : Феникс, 1997. – 477 с.

115. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 158 с.

116. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку: На материале русского языка как иностранного [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219с.

117. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии [Текст] / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М. : Гривола, 1994. – 304 с.

118. Злобин, Н.С. Культура и общественный прогресс [Текст] / Н.С. Злобин. – М. : Наука, 1980. – 303 с.

119. Иванов, Д.А. Ключевые компетенции и профессиональный портрет современного учителя [Текст] / Д.А. Иванов. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 56с.

120. Ильенков, Э.В. Философия и культура [Текст] / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 164 с.

121. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения [Текст] / Т.А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вып. I. – 34 с.; Вып. II. – 79 с.

122. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

123. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход [Текст] / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. – Москва – Белгород : БГУ, 1999. – 244 с.
124. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев. – Белгород : БГПИ, 1993. – 219 с.
125. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
126. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций [Текст] / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–49.
127. Каган, М.С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – М., 1988. – 319 с.
128. Каган, М.С. Морфология искусства [Текст] / М.С. Каган. – Л., 1972. – 180 с.
129. Каган, М.С. О понятии «гуманитарная культура» и роли гуманитарности на современном этапе истории человечества [Текст] / М.С. Каган // День науки в Санкт-Петербургском Гуманитарной университете профсоюзов : материалы конф. – СПб., 1996. – С. 98–101.
130. Каган, М.С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
131. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 2005 с.
132. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
133. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – 4-е изд., стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
134. Каргрпольцева Н.А., Головина С.В. Компетентностные измерения гуманитарной культуры личности студента [Текст] / Н.А. Каргрпольцева, С.В. Головина // Вестник ОГУ. – 2014. - № 2 (163). - С 102-104.

135. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова. – Оренбург : ОГПУ, 1996. – 190 с.

136. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Г.А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 175 с.

137. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М.В. Кларин. – М. : Просвещение, 1994. – 242 с.

138. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе : Анализ зарубежного опыта [Текст] / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

139. Ковалев, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Ковалев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1969. – 391 с.

140. Коган, Л.Н. Художественная культура и художественное воспитание [Текст] / Л.Н. Коган. – М. : Знание, 1992. – 120 с.

141. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

142. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие [Текст] / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.

143. Колесникова, О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам [Текст] / О.А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 4. – С. 15–21.

144. Колин, К.К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция [Текст] / К.К. Колин // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2002. – № 8. – С. 3–9.

145. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение [Текст] / В.Н. Комиссаров. – М. : Изд-во «ЭТС», 2002. – 424 с.

146. Кон, И.С. В поисках себя : Личность и её самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1987. – 366 с.
147. Кон, И.С. НТР и проблемы социализации молодежи [Текст]/ И.С.Кон.-М.,1988
148. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства [Текст] / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46–57.
149. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре : пособие для учителя [Текст] / под ред. : Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М. : Просвещение, 1992. – 127 с.
150. Концепция модернизации российского образования на период до 2025 года [Текст] / Директор школы. – 2002. – №4. – С.3 – 6.
151. Кораблева, Э.А. Роль гуманитарных знаний и их контроль в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 89–93.
152. Коршунов, А.М. Диалектика субъекта и объекта в познании [Текст] / А.М. Коршунов. – М., 1982. – 108 с.
153. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей [Текст] / Н.Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
154. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя [Текст] / В.В. Краевский. – Самара : СГПИ, 1998. – 168 с.
155. Краевский, В.В. Моделирование в педагогическом процессе [Текст] / В.В. Краевский // Введение в научное исследование по педагогике. – М. : Просвещение, 1988. – 120 с.
156. Краевский, В.В. Педагогическая теория : Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? [Текст] / В.В. Краевский. – Волгоград, 1996. – 85 с.
157. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

158. Крысин, Л.П. Владение языком : лингвистический и социокультурный аспект [Текст] / Л.П. Крысин // Язык – культура – этнос. – М. : Наука, 1994. – С. 66–71.
159. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.
160. Культурология : учеб. пособие : курс лекций [Текст] / под ред. А.А. Радугина. М. : Центр – Alma-mater, 1998. – 304 с.
161. Куценко Н.Ю. Место гуманитарной культуры в процессе социализации личности : дисс. ... канд.пед.наук. – Иркутск, 2009. – 140с.
162. Кыверялг, А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кыверялг. – Таллинн : Валгус, 1980. – 334 с.
163. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию [Текст] /Н.М.Лебедева. – М., 1999, – 224с.
164. Леви-Стросс, К. Структурная антропология [Текст] / К. Леви-Стросс. – М. : Прогресс, 1984. – 460 с.
165. Лекторский, В.А. Гуманизация, гуманитаризация и культурологический подход к образованию [Текст] / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 3–5.
166. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме [Текст] / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 12–18.
167. Леонтьев, А.А. Мир человека и мир языка [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Детская литература, 1984. – 127 с.
168. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
169. Леонтьев, А.А. Язык, речь, деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
170. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1975.
171. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

172. Лернер, И.Я. Деятельностная теория – основа создания новых технологий [Текст] / И.Я. Лернер. – М., 1990. – 92 с.
173. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
174. Лившиц, Р.Л. Духовность и бездуховность личности [Текст] / Р.Л. Лившиц. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 1997. – 152 с.
175. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
176. Лихачев, Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский // Сов. педагогика. – 1980. – № 7. – С. 27–37.
177. Лихачев, Б.Т. Эстетика воспитания [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М. : Педагогика, 1972. – 159 с.
178. Лихачев, Д.С. Культура как целостная среда [Текст] / Д.С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 3–8.
179. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 449 с.
180. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 280 с.
181. Лотман, Ю.М. Семиосфера [Текст] / Ю.М. Лотман. – СПб. : «Искусство–СПб», 2000. – 704 с.
182. Лузина, Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека) [Текст] / Л.М. Лузина. – Псков, 1997. – 167 с.
183. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков [Текст] / М.В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
184. Максимова, В.Н. Интеграция образования как научно-педагогическая проблема [Текст] / В.Н. Максимова // Проблемы интеграции в естественно-научном образовании : сб. тез. докл. – СПб., 1994. – 42 с.
185. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 148 с.

186. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука : логико-методологический анализ [Текст] / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
187. Маслова, В.А. Лингвокультурология [Текст] / В.А. Маслова. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 208 с.
188. Маслоу, А. Психология бытия [Текст] / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
189. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. – М. : Просвещение, 1972. – 208 с.
190. Махмутов, М.И. Проблемное обучение : Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
191. Медведев, Д.А. Обращение к Федеральному Собранию 2008г. [Электронный ресурс] / Д.А.Медведев–URL : [\[http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=law;n=81294\]](http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=law;n=81294)
192. Межуев, В.М. Культурология как наука [Текст] / В.М. Межуев // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 8–11.
193. Мерлин В.С. Психология индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин // Избр. психол. тр. [Текст] / под ред. Е.А. Климова. – М.; Воронеж : МОДЕК, 1996. – 448 с.
194. Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана : материалы междунар. науч. конф. Сер. «Symposium». Вып. 12. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – 328 с.
195. Мечковская, Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев [Текст] / Н.Б. Мечковская. – 2-е изд., испр.- М. : Аспект Пресс, 1996. – 205с.
196. Мильруд, Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17–19.

197. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методический словарь : толковый словарь терминов методики обучения иностранному языкам [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Стела, 1996. – 144 с.

198. Миролубов, А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам [Текст] / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 11–14.

199. Моделирование как метод научного исследования : гносеологический анализ [Текст] / Б.А. Глинский [и др.]. – М. : Изд-во Москва ун-та, 1995. – 248 с.

200. Молчанова, Г.Г. Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация [Текст] / Г.Г. Молчанова. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 384 с.

201. Мудрик, А.В. Коммуникативная культура личности : теоретические и методологические проблемы : сб. науч. тр. АПН СССР [Текст] / А.В. Мудрик. – М. : АПН, 1989. – 284 с.

202. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984.

203. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы [Текст] / В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 428 с.

204. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление правительства Российской Федерации от 4 октября 2000г. [Текст] / Российская газета, 2000. – № 196. – 11 окт. – С. 2.

205. Национальная доктрина образования до 2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: [<http://www/dvgu.ru/umu/ZakRF/doctrin1/htm>].

206. Нелисова, И.Е. Личность в условиях групповой учебной деятельности [Текст] / И.Е. Нелисова. – М., 1982. – 176 с.

207. Немов, Р.С. Социально-психологическое обеспечение и возможности метода интенсивного обучения языку [Текст] / Р.С. Немов // Активизация учебной деятельности. – М., 1982. – 176 с.

208. Никандров, Н.Д. Духовно-нравственная культура и российская школа [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 3 – 8.

209. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф.пед. кадров [Текст] / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. Центр «Академия», 2003. – 272 с.

210. Оберемко, О.Г. Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях [Текст] : дис. ...д-ра пед.наук / О.Г.Оберемко. – Н.Новгород, 2003. – 422 с.

211. Общая психология [Текст] / под ред. : В.В. Богословского, А.Г. Ковалева, А.А. Степанова. – М. : Просвещение, 1981. – 384 с.

212. Ойзерман, Т.И. Существуют ли универсалии в сфере культуры? [Текст] / Т.И. Ойзерман // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 51–62.

213. Олейник, Т.И. Ролевая игра в обучении диалогической речи шестиклассников [Текст] / Т.И. Олейник // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 27–31.

214. Олпорт, Г. Личность в психологии [Текст] / Г. Олпорт: пер. с англ. – М. : КСП+, СПб. : Ювента, 1998. – 345 с.

215. Орешников, И.М. Что такое гуманитарная культура? [Текст] / И.М. Орешников. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 262 с.

216. Орлов, В.Н. Гуманитарные основания культуры [Текст] / В.Н. Орлов, П.А. Сапронов // Гуманитарное знание. Сущность и функции : межвуз. сб. [Текст] / под ред. Г.А. Подкорытова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета. 1999. – 148 с.

217. Островский Б.С. Тексты для чтения и аудирования в старших классах средней школы [Текст] /Б.С. Островский //Иностранные языки в школе. – 1994. – №4. – С.49-53.

218. Открытое образование – стратегия XXI века для России [Текст] / под общ. ред. : В.М. Филлипова, В.П. Тихомирова. – М., 2000.

219. Павлова, Л.В. Закономерности и принципы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе [Текст] / Л.В. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С110-116.

220. Павлова, Л.В. Критерии и уровни развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе [Текст] / Л.В. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С137- 144.

221. Павлова, Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе [Текст] / Л.В. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С61- 70.

222. Павлова, Л.В. Организация личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка (теория и практика) : монография [Текст] / Л.В. Павлова. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – 127 с.

223. Павлова, Л.В. Педагогические условия развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе [Текст] / Л.В. Павлова // Известия Южного федерального университета. – 2009. – № 10. – С147- 154.

224. Павлова, Л.В., Цыганова, О.Д. Приемы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе [Текст] / Л.В. Павлова, О.Д. Цыганова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С137- 148.

225. Панчешникова, Л.М. О системном подходе в методических исследованиях [Текст] / Л.М. Панчешникова // Советская педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71–80.

226. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 300 с.

227. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. -348с.

228. Пассов, Е.И. и др. Мастерство и личность учителя : на примере преподавания иностранного языка [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240с.

229. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования [Текст] / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

230. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования [Текст] / Е.И. Пассов, Н.Е.Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

231. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. : М.М. Безруких [и др.]. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

232. Петровская, Л.А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 113 с.

233. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

234. Петрунева, Р. О главной цели образования / Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 47–50.

235. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

236. Полат, Е.С. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

237. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии [Текст] / Е.С. Полат. – М. : Владос, 2003. – 272 с.

238. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст] / В.М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.

239. Полякова, Т.Н. Системный подход к изучению гуманитарной культуры личности Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования : монография [Текст] / Т.Н. Полякова. – СПб. : Изд-во «Союз», 2008. – 114 с.

240. Почебут, Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб. пособие [Текст] / Л.Г.Почебут. – СПб.: Питер, 2012. – 336с.

241. Практическая психодиагностика. Методика и тесты [Текст] / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара : Изд. Дом БАХРАМ, 1998. – 682 с.

242. Практическая психодиагностика. Теория и тесты [Текст] / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара : «Бахрам-М», 2002. – 672 с.

243. Проблемы гуманизации образования. Новое осмысление старых проблем : тезаурус [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина. – СПб. : Ин-т образования взрослых РАО, 1997. – 50 с.

244. Прогностическая концепция целей и содержания образования [Текст] /под науч. ред. : И.Я. Лернера, И.К. Журавлева; Российская академия образования. – М., 1994. – 132 с.

245. Психологические тесты : в 2 т. [Текст] / под ред. А.А. Карелина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т. 1. – 312 с.

246. Психологический Словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

247. Пустовалова, О.С. Культуроведческие материалы на занятиях по английскому языку : Технология ценностного анализа и типология учебных заданий [Текст] / О.С. Пустовалова // Вестник ВГУ. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 1. – С. 109–113.

248. Пустовалова, О.С. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Теоретические и прикладные аспекты культуроведческого обогащения мировосприятия обучаемых средствами иностранного языка [Текст] / О.С. Пустовалова // Методические тетради. – 3-е изд. – М. : Еврошкола, 2008. – 56 с.

249. Путин, В.В. Обращение к Федеральному Собранию 2007г. [Электронный ресурс] / В.В.Путин. – URL: <http://www.rg.ru/2007/04/27/poslanie.html>.
250. Радугин, А.А. Философия : курс лекций [Текст] / А.А. Радугин. – М. : Владос, 1995. – 304 с.
251. Рапацевич, Е.С. Педагогика : большая современная энциклопедия [Текст] / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : «Современное Слово», 2005. – 720 с.
252. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб., 1999. – 409с.
253. Родченкова, Е.С. Формирование гуманистических ценностей у студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. – автореф. дис....канд. пед. наук. [Текст] / Е.С.Родченкова. – М., 2010. – 25с.
254. Розанов, В.В. Культура и её развитие в современных условиях [Текст] / В.В. Розанов // Мираж. – 1996. – С. 7–10.
255. Розов, Н.В. Ценности гуманитарного образования [Текст] / Н.В. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 85–89.
256. Российская социологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Г.В. Осипова. – М. : Норма-Инфра-М, 1999. – 672 с.
257. Рощупкин, В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя диагностика, формирование [Текст] / В.Г. Рощупкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2006. – 240 с.
258. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Изд-во Питер, 1999. – 720 с.
259. Савельев, А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования России [Текст] / А.Я. Савельев // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29–37.
260. Савельева, Н.Н. Развитие гуманитарной культуры студентов университета : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.Н. Савельева. – Омск, 2005. – 180 с.

261. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ [Текст] / В.Н. Садовский. – М. : Педагогика, 1974. – 168 с.

262. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

263. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования [Текст] / В.В. Сафонова // ИЯШ. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

264. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе : учеб. пособие [Текст] / В.В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2001. – 272 с.

265. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие [Текст] / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

266. Селезнева Е.В., Бондаренко Н.В. Развитие толерантности государственных служащих : монография [Текст] / Е.В. Селезнева, Н.В. Бондаренко. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 102с.

267. Семенов, И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции экспериментатика, практика [Текст] / И.Н. Семенов // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – № 4. – С. 65–73.

268. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений [Текст] / Ю.В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

269. Сенько, Ю.В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен [Текст] / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 23-29.

270. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование [Текст] / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 11–16.

271. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

272. Сериков, Г.Н. Образование : аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с.
273. Сикорская, Н.Г. Развитие гуманитарной культуры учителя как становление его профессионализма : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 1996. – 172 с.
274. Силин, В.П. Искусство как фактор социализации индивида [Текст] / В.П. Силин // Человек и общество. Проблема социализации индивида / под ред. Б.Г. Ананьева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. – Вып. 9. – С.118 - 129.
275. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 234 с.
276. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Издательский центр Академия, 2003. – 192 с.
277. Сластенин, В.А. Гуманитарная культура специалиста [Текст] / В.А. Сластенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16–25.
278. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / В.А. Сластенин. – М. : МГПИ, 1980. – 183 с.
279. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Н.А. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
280. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
281. Современный словарь иностранных слов. – М. : Рус. яз., 1992. – 740 с.
282. Соколов, Э.В. Культура и личность [Текст] / Э.В. Соколов. – Л. : Наука, 1972. – 228 с.
283. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности [Текст] / Г.У. Солдатова. – М. : Изд-во: Смысл, 1998. – 386 с.

284. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : пособие для студентов пед. вузов и учителей [Текст] / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.

285. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : монография [Текст] / Е.Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

286. Соловова, Е.Н. Современные требования к научно-методическому и учебно-методическому обеспечению учебного процесса в языковом образовании [Текст] / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 8–12.

287. Соловова, Е.Н., Маркова Е.С. Базовые национальные ценности как основной элемент фундаментального ядра содержания образования [Текст] / Е.Н.Соловова, Е.С. Маркова //Иностранные языки в школе. – 2013. – №7. – С.2–10.

288. Соловова, Е.Н., Маркова Е.С. Базовые национальные ценности как основной элемент фундаментального ядра содержания образования [Текст] / Е.Н. Соловова, Е.С. Маркова // Иностранные языки в школе. – 2013. – №7. – С.2–10.

289. Соловова, Е.Н. Формирование базовых национальных ценностей с учетом предметных и метапредметных знаний и умений [Текст] / Е.Н. Соловова, Е.С. Маркова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 21-25.

290. Соловцова И.А. Гуманитарная педагогическая парадигма как модель исследовательской деятельности [Текст] И.А.Соловцова // Известия ВГПУ . – 2008. - №3. – С. 11-15.

291. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка [Текст] / М.Ф. Стронин. – М., 1994. – 243 с.

292. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : монография [Текст] / В.П. Сысоев. – М. : Еврошкола, 2003. – 406 с.

293. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14–20.

294. Сысоев, П.В. Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–18.

295. Сысоев, П.В. Языковое поликультурное образование [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.

296. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.

297. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М. : СЛОВО [Текст] / SLOVO, 2000. – 262 с.

298. Титова, С.В. Теоретические основы компьютерно-информационной модели обучения иностранным языкам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / С.В. Титова. – М., 2004. – 45 с.

299. Титова, С.В. Мобильное обучение иностранным языкам : учеб. пособие / С.В. Титова, А.П. Авраменко. – М.: Издательство Икар, 2014. – 224 с.

300. Томахин, Г.Д. Реалии в языке и культуре [Текст] / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 13–16.

301. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению : учеб. пособие для ин-тов и фак-ов иностр. яз. [Текст] / Г.Д. Томахин. – М. : Высш. шк., 1988. – 239 с.

302. Тюнников, Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ [Текст] / Ю.С. Тюнников. – М. : АПН СССР, 1986. – 46 с.

303. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

304. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (бакалавриат) по направлению подго-

товки 050100.62 – Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788 (с изменениями от 31 мая 2011 года).

305. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48с. – (Стандарты второго поколения).

306. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012г. [Электронный ресурс] – Режим доступа : https://portal.iv-edu.ru/dep/monofurmn/furmn_mbdou4/commondocs/standart.

307. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.

308. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 559 с.

309. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

310. Философско-психологические проблемы развития образования [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.

311. Философско-энциклопедический словарь [Текст] / ред.-сост. : Е.Ф. Губский, Т.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М. : ИНФРА, 1999. – 448 с.

312. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл; общ. ред. : Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

313. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности : руководство по репертуарным личностным методикам [Текст] / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 187 с.

314. Фридман, Л.М. Изучение личности учащегося и ученического коллектива [Текст] / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.

315. Фромм, Э.А. Душа человека [Текст] / Э.А. Фромм. – М. : Просвещение, 1992. – 429 с.

316. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития [Текст] / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.

317. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / В.П. Фурманова. – М., 1994. – 475 с.

318. Хакен, Г. Синергетика [Текст] / Г. Хакен. – М. : Республика, 1995. – 320 с.

319. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) [Текст] / И.И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.

320. Халеева, И.И. Языковая политика: элемент или доминанта политики в области языкового образования [Текст] / И.И. Халеева // Знание языка и языкознание. – М., 1998.

321. Хомяков, М.Б. Проблема толерантности в христианской философии [Текст] / М.Б.Хомяков. – Екатеринбург, 2000. – 40с.

322. Хрестоматия по педагогической аксиологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 480с.

323. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

324. Ценностные ориентации в сфере педагогического образования : история и современность : сб. тез. и докл. [Текст] / отв. ред. З.И. Равкин. – М. : АПН, 1993. – Т. 1. – 137 с.

325. Чошанов, М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М.П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–27.

326. Шалаев, И.К. От образовательных сред к образовательному пространству : понятия, формирования, свойства [Текст] / И.К. Шалаев, А.А. Веряев // Педагогическая наука, технология, практика. – 1988. – № 2(5). – С. 23–31.

327. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст] / Т.И. Шамова [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.

328. Шамов, А.Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи : Монография [Текст] / А.Н. Шамов. – Н. Новгород : ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2014. – 323 с.

329. Шиянов Е.Н. Аксиологические основания процесса воспитания [Текст] / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – №10. – С.33-37.

330. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. вузов [Текст] / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

331. Шор, Ю.М. Культура как переживание (Гуманитарность культуры) [Текст] / Ю.М. Шор. – СПб. : СПбУП, 2003. – 426 с.

332. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.

333. Шулева, Е.И. Воспитание гуманитарной культуры студента педагогического вуза как основа развития профессионализма : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.И. Шулева. – Магнитогорск, 1988. – 164 с.

334. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 759 с.

335. Щепилова, А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку : к вопросу о теоретическом обосновании [Текст] / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4–12.

336. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособие для преп. и студ. [Текст] / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

337. Элиасберг, Н.И. Д. С. Лихачев и гуманитарная культура личности. Сквозь призму жизни и творчества. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования : монография [Текст] / Н.И. Элиасберг. – СПб. : Изд-во «Союз», 2008. – 114 с.
338. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1987. – 304 с.
339. Энциклопедия психологических тестов. Личность. Мотивация, потребность. – М. : ООО «Издательство АСТ». 1997. – 304 с.
340. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 176 с.
341. Юцявичене, П.А. Теоретические основы модульного обучения : дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990. – 336 с.
342. Ядов, В.А. Социальная идентичность личности [Текст] / В.А. Ядов. – М. : Высш. шк., 1994. – 428 с.
343. Ядов, В.А. Социологическое исследование : методология, программа, методы [Текст] / В.А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.
344. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
345. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2000. – 355 с.
346. Ястребова, Е.Б., Кравцова О.А. Какой учебник иностранного языка нужен вузу сегодня? [Текст] / Е.Б. Ястребова, О.А. Кравцова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С.63-68.
347. Allen M., Powel D., Dolby D. IELTS [Text] / M. Allen, D. Powel, D. Dolby. – Graduation, Macmillan Publishers Ltd., 2007. – 207 p.
348. Barns D., Burgdorf A., Stanly Wenck L. Critical thinking. Reading, thinking and reasoning skills. Steck [Text] / D. Barns, A. Burgdorf, L. Stanly Wenck – Vaughn Company, Austin, Texas, 1987. – 128 p.

349. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching [Text] / H.D.Brown. – Longman, 2000. -351p.
350. Brumfit, G.F. The Communicative Approach to Language Teaching [Text] / G.F.Brumfit, K.Jonson. – Oxford: OUP, 1979. -243 p.
351. Byram M. Cultural studies in foreign language education [Text] / M. Byram – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1989. – 165 p.
352. English, Laura Monahon Business Across Cultures : Effective Communication Strategies [Text] / Laura Monahon English, Sarah Lynn. Addison – Wesley Publishing Company, Inc. 1995. – 182 p.
353. Goodenough W. H. Culture, language, and society. – London, Amsterdam, Sydney : The Benjamin [Text] / Cummings Publishing Company, Inc., 1981. – 134 p.
354. Hadfield H. J. Advanced Communication Games [Text] / H.J. Hadfield. – Thomas Nelson, 1987. – 15 p.
355. Hall E. Understanding Cultural Differences [Text] / E. Hall, M. Hall. – Yarmouth : Intercultural Press Inc., 1990. – 196 p.
356. Harmer, J. How to Teach English [Text] / J. Harmer. – Longman, 1998. – 198c p.
357. Hofstede G. Cultures and organizations : software of the mind [Text] / G. Hofstede – London : McGraw-Hill, 1991. – 279 p.
358. Kohls, L. Robert Developing intercultural awareness : a cross-cultural training handbook [Text] / L. Robert Kohls. – Yarmouth : Intercultural Press, Inc., 1994. – 143 p.
359. Korthagen Fred A.J. Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education [Text] / Fred A.J. Korthagen. – Mahwah, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. – 312 p.
360. Kramsch C J. Context and culture in language teaching [Text] / C J. Kramsch– Hong Kong : Oxford University Press, 1996. – 295 p.
361. Littlewood W. Communicative Language Teaching [Text] / W. Littlewood. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981 – P. 45.

362. Morrow K. Principles of communicative methodology in communication in the classroom [Text] / K. Morrow/ – ed K.Johnson and K.Morrow. London : Longman, 1981. – 228p.

363. Palmer K. Information transfer for listening and reading [Text] / K. Palmer. – English Teaching Forum. 1982. Vol.20, №1. – Pp. 29–31.

364. Quinn N., Holland D. Culture and cognition [Text] / Holland D., Quinn N. (eds.) Cultural models in language and thought. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – P. 3–40.

365. Rivers Wilga H. Communicating naturally in a second language : Theory and practice in language learning [Text] / Wilga H. Rivers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 256p.

366. Sapir E. The psychology of culture : a course of lectures [Text] / Ed. Irvine J.T. – Berlin : Mouton de Cruyter. 1993. – 266 p.

367. Stewart E. C, Bennett M. J. American cultural patterns. A cross-cultural perspective [Text] / E. C. Stewart, M. J. Bennett. – USA : Intercultural Press, Inc., 1991. – 192 p.

368. Tannen D. You just don't understand : women and men in conversation [Text] / D.Tannen. – New York : New York Ballantine Books, 1991. – 332 c.

369. Wallace A. F. Culture and personality [Text] / A. F. Wallace. – New York : Random House, 1961. – 213 p.

370. Wierzbicka A. Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction [Text] / A. Wierzbicka. – Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 1991. – 481 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методико-прогностическая карта приемов организации личностно развивающего обучения иностранным языкам в вузе

Прием	Цель	Развиваемые знания	Развиваемые умения	Развиваемые качества и способности
Ролевое моделирование, Симуляция. Сценарий	Возможность практического проживания ситуаций межкультурного общения, овладение социальными отношениями, универсальными ценностями	Знания о системе ценностей, языковой картине мира страны изучаемого языка, особенностях речевого поведения	Умения социокультурного такта, умения двойного видения ситуации общения, умения управлять своим поведением на основе общечеловеческих ценностей	Толерантное отношение к другим людям, к различным культурным моделям, способность распознавать внутригрупповые проблемы, межкультурные конфликты, мешающие эффективному решению ситуации, способность к рефлексии и самооценке
Ранжирование социокультурной информации	Актуализация личностного опыта, выявление ценностных ориентаций, осмысление универсальных ценностей	Знания о различиях в системах ценностей стран изучаемого языка, знание политических, экономических реалий, особенностей стиля жизни	Умение вырабатывать социально ценные установки и ориентации в различных видах деятельности; анализировать социальные стереотипы	Способность принимать и разделять общечеловеческие ценности, действовать в соответствии с этими ценностями; гибкий, творческий подход к иным культурным установкам, традициям и ценностям

Прием	Цель	Развиваемые знания	Развиваемые умения	Развиваемые качества и способности
Приемы формирования эмпатических умений	Развитие культурной чувствительности и культурной восприимчивости, эмпатии, толерантности в общении	Знание основ межкультурного общения, знания о природе культурных универсалий, о механизмах отражения культуры в языке и речи	Умения двойного видения ситуации, эмпатического отношения к партнерам по общению, умения управлять собственными эмоциями в процессе общения	Способность понимать и принимать различия и общность в разных моделях действительности, в специфике поведения, критическая самооценка, эмоциональная ответственность и самоконтроль, способность использовать адекватные социокультурные стратегии
Ценностный анализ продуктов культуры	Выявление ценностной основы мировой культуры, формирование личностной оценки ценностей, обращение к общечеловеческим ценностям	Знания системы ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов её представления в речи, государственном устройстве, моделях поведения, знания о национальном менталитете	Умения выделять культурные ценности, сопоставлять с ценностями родной культуры, находить и осознавать сходства и различия в системах ценностей, определять общечеловеческие ценности	Способность создавать общее культурное значение происходящего в общении; способность устанавливать сходства или различия, находить ассоциации, вызываемые художественным явлением, терпимости к иным ценностям и культурным моделям, осознание ценностной основы родной культуры

Перекодирование социокультурной информации	Знакомство со способами визуального отражения социокультурных, политических, экономических аспектов жизни	Знания социокультурных, политических, экономических реалий страны изучаемого языка	Умения интерпретировать образную, схематическую социокультурную информацию, умение найти, обработать и применить социокультурную информацию	Способность гибкого использования информации, считывания социального контекста визуально-схематической информации
Социокультурный пробел	Стимулирование познавательной активности	Знания о социокультурном портрете страны изучаемого языка, социальных ценностях, нормах, традициях, коммуникативном поведении членов культурного сообщества	Умения выбора адекватных речеповеденческих стратегий, культурно приемлемых форм взаимодействия с партнерами в условиях современного межкультурного общения	Способность вести диалог культур с позиций общечеловеческих ценностей, способность к критической оценке собственного речевого и неречевого поведения
Социологический опрос	Сбор информации, актуализация личного опыта, ценностного сознания и самосознания	Знания о системе ценностей страны изучаемого языка и страны родного языка, знания о системе общечеловеческих ценностях	Умения выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций; умение обрабатывать информацию	Способность к гибкому восприятию другого на основе преодоления социокультурных стереотипов и предрассудков, осознание и понимание особенностей своего народа, своей культуры, способность к самоанализу

Прием	Цель	Развиваемые знания	Развиваемые умения	Развиваемые качества и способности
Социально-ориентированная дискуссия	Формирование мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, умозаключения	Знания об истории, социальном и политическом устройстве, культуре, культурном наследии, базовых ценностях стран изучаемого родного языков	Умения анализировать, аргументировать, осознавать собственные ценности, формировать личностную оценку универсальных ценностей	Способность быть медиатором культур, доносить ценности родной культуры до собеседника, способность создавать общее для всех участников общения значение происходящего, испытывать чувство собственного достоинства и гордости от ощущения принадлежности к семье, нации, культуре
Социально-диагностические, проблемные задачи	Развитие культуры мышления, овладение опытом творческой деятельности	Знания о наиболее значимых явлениях социальной, политической, экономической, культурной жизни людей в странах, изучаемых языков	Умения анализировать, систематизировать, обобщать информацию, обосновывать свои суждения, прогнозировать последствия, интегрировать знания, умения, навыки, полученные при изучении гуманитарных дисциплин	Подвижность и самостоятельность мышления, способность выявлять культурное своеобразие других участников общения, непредвзятое отношение к иным культурным ценностям, моделям развития, способность к выявлению «Я-концепции» – реальной социальной и

				культурной са- моидентифика- ции
Межкультур- ные тренинги	Развитие взаи- мопонимания, преодоление социокультур- ных стереоти- пов, приобрете- ние позитивно- го социокуль- турного опыта	Знания о нор- мах, ценностях родной и изу- чаемой куль- турах, об осо- бенностях со- циального по- ведения в род- ной и изучае- мой культурах	Умения адек- ватно выра- жать чувства, ненасильст- венно разре- шать кон- фликты, про- тивостоять манипуля- тивному воз- действию	Эмпатия, на- блюдательность, самостоятель- ность, гибкость в общении, со- циальная ответ- ственность

Тексты для ценностно-аналитических заданий**Текст 1****EXPOSING THE SUCCESS MYTHS**

My talking about exposing the success myths may sound as if I'm against the idea of succeeding, but that's not true. What's the purpose of living life unless one strives to be successful?

I don't believe success is something to be possessed, however. Rather, it is the process of becoming all I can and should be. Success has little to do with money, although there is nothing wrong with being a rich success. Some rich people are extremely successful; others are not.

* * *

If you measure your success only by what you purchase or produce, you are doomed to eternal dissatisfaction. There is always someone who can purchase or produce faster or better. There is always someone prettier, more popular, quicker, smarter, stronger.

Why, then, title this book *“Being the Best”*? What does it mean to be the best? This is a strong value statement. It implies that there are criteria that can help us identify if we are being successful or not. I can say one thing for sure. Many of the traditional values and life principles that have always been associated with success such as truth, morality and integrity, have been replaced with the myths of a value system interested only in self-gratification.

Television and other seductive media program us to believe that in whatever arena of life we find ourselves, being the best means there is some kind of standard out there that all of us must reach if we want to be winners. They tell us life is like a big game show, and the prizes one should strive for include the following:

- Instant name recognition
- Wealth
- Constant happiness
- On-going youthful vitality and beauty.

This mythical standard of success is spreading like a cancer through the very fibers of our culture. We need only to look at the preoccupation with material wealth to realize that we are in real danger. But we can't drink or inhale happiness. We can't buy happiness, wear it, drive it, live in it, or travel to it! Happiness is the journey, not the destination. Happiness is rooted in the inner life, the being and living of life — not the outer things, the items we own, the positions we achieve.

What good are fortune and fame if we miss the really valuable things such as love, family, friends, respect, and health, to name only a few?

As one well-to-do invalid was heard to say, “There is nothing special about using a gold bed pan. I'd gladly trade all my possessions for two more healthy years of life”.

* * *

I believe there is a way to be happy.

In the following chapters, I want to share essential truths and principles of a lifestyle that will help you run your race at your own speed and win (and remember that no runner is a loser. The real prize in the race is not the first place, but the race itself). Our round table discussion will include the following subjects:

- We must appreciate and believe in every individual's freedom and inner human worth.
- It is important to understand individual and collective responsibility to one another.
- Victory is not gained only at someone's expense. Every victory does not result in a defeat. Being the best is identifying the talent or potential you were born with and using it as fully as possible toward a purpose that makes you feel worthwhile and at the same time benefits others.
- It is better to earn the trust and respect of one child than to gain notoriety and the adulation of the masses.
- Unless what you do serves as a healthy role model for your own children, it should not be done at all.
- In our status-oriented culture, beating others seems more important than

being the best by «haring with and caring for others.

- Success is not a matter of simply gaining financial wealth. (I know I already said that but it's an idea that is worth repeating). I am not against money; in fact, I enjoy having enough of it. But money is like a train or a plane ticket. It will take you nowhere unless you use it. Money is also like a library card. Actually, money and knowledge are very much the same. They mean nothing when you simply collect them.

They mean everything when you employ them, share them, and put them to work.

- Success is not the problem; the problem is what success does to us. Sharing forces us to consider the needs of others, postponing or giving up some of our own desires.

- The old definition of being the best, according to external standards set by an ego-driven society, is giving way to a new one.

- The new view of being the best is based upon God-given, limeless moral principles, which take into account spiritual and ethical values affecting all humankind and the natural world.

(Waitly D. Being the Best – Nashville, 1987)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Методика диагностики уровня эмпатических способностей

В.В. Бойко*Инструкция к тесту-опроснику Бойко*

Оцените, свойственны ли вам следующие особенности, согласны ли вы с утверждениями (ответ "да" или "нет").

Тестовый материал (вопросы).

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция — более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности — бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.

14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуется.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, “разложив по полочкам”.
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настоящим, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Ключ к тесту.

Подсчитывается число правильных ответов по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка. Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

1. *Рациональный канал эмпатии*: +1, +7, —13, +19, +25, -31;

2. *Эмоциональный канал эмпатии*: —2, +8, —14, +20, -26, +32;

3. *Интуитивный канал эмпатии*: —3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. *Установки, способствующие эмпатии*: +4, —10, -16, -22, -28, -34;

5. *Проникающая способность в эмпатии*: +5, —11, -17, -23, -29, -35;

6. *Идентификация в эмпатии*: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в одну эмоциональную "волну" с окружающими — сопереживать, соучаствовать.

Интуитивный канал эмпатии. Способность человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции формируются различные сведения о партнерах.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные установки резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Идентификация Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль и интерпретации основного показателя – уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

Нормы теста Бойко на уровень эмпатии

30 баллов и выше — очень высокий уровень эмпатии;

29-22 — средний;

21-15 — заниженный;

менее 14 баллов — очень низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ЗАДАНИЯ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ КУЛЬТУРОЙ МЫШЛЕНИЯ

(Технология извлечения и обработки информации из медиатекстов
Ю.В. Сергаева)

1) **Problem task** *Making a glossary:*

Using a dictionary comment on the cultural and pragmatic meaning of the following notions and find the appropriate Russian equivalents to them: Broad-sheets, gutter press, freebie, trade magazine, beat reporter, investigative reporter, columnist, agony aunt (uncle), stringer, blogger, hack, media junkie, editorial, feature, scoop, human-interest story, gossip column, lead, buzz-topic, media hype, journalese, gobbledegook, partisan writing, bias, gonzo journalism, citizen (or public) journalism, civic journalism, online journalism

2) **Project work**

Compare electronic and printed media and make up a Power Point presentation on one of the following topics:

- Electronic editions : advantages and disadvantages
- Public journalism as a social phenomenon
- Blogger-journalist: amateur vs professional
- Language and Style in the Internet-journalism

Internet resources: www.newsdirectory.com www.drudgereport.com
www.pressdisplay.com www.thebigproject.co.uk www.smi.ru www.blog.ru

3) **Title analysis**

Comment on the linguistic means used to make the titles more expressive. What are their intertextual links? Point out culturally marked titles and suggest their politically correct versions appropriate in cross-cultural communication:

Internuts	Step да step кругом
Dances With Bears	Ножки Буша – GO HOME!
Coup-coup birds	НЕ-винная Грузия
Famous Femme Five of Film	Подавись улыбкою своей

From hero to zero	Сам не в себе режиссер
Censors and sensibilities	Бабки любят «бабки»
Antony ... you are the sneakiest link	Колеса Пугачевой
Legal Robbery	В чем сила, брат-кандидат?
Bell could toll for San Quentin	Приключения итальянцев в Рос-

ТОВЕ

Beatles come together to tell of yesterdays “ПЕЖО”нский приз

4) *Text analysis*

Find and characterize persuasive and bias techniques in the following extracts. Comment on the contrasting opinions taking into consideration cultural and historical context and other factors:

“The collapse of the Taleban regime and isolation of al-Qaeda foreign fighters, largely due to the combination of Northern Alliance advances and American bombing, were seen as a significant victory for President Bush, who wanted justice after the attacks in New York and Washington.” /The Times, March 5, 2002/

“How Bush and his junta succeeded in deflecting America’s anger from bin Laden to Saddam Hussein is one of the great public relations conjuring tricks of history. A recent poll tells us that one in two Americans now believe Saddam was responsible for the attack on the World Trade Centre. But all Americans are kept in a state of ignorance and fear. The carefully orchestrated neurosis should carry the world’s greatest cowboy and his fellow conspirators nicely into the next election.” /The Times, January 15, 2003/

Шкала оценивания: 1) - 28; 2) – 30; 3) -20; 4) 10

Низкий уровень : 0 - 44

Средний уровень: 45 - 69

Высокий уровень: 70 - 88

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Методика оценки ценностных ориентаций по М. Рокичу*Values List A (terminal values – терминальные ценности):*

Active life – активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);	
Wisdom -жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);	
Health – здоровье (физическое и психическое);	
Interesting work — интересная работа;	
The Beauty of nature and art- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);	
Love – любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);	
A good financial state- материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);	
True friendship – наличие хороших и верных друзей;	
Social acknowledgment- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);	
Knowledge – познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);	
Self- expression — продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);	
Self-development – развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);	
Entertainment – развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);	
Freedom – свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);	
Happy family life- счастливая семейная жизнь;	
Other people's happiness – счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);	
Creativity – творчество (возможность творческой деятельности);	
Self-confidence — уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).	

Values B (instrumental values — инструментальные ценности):

Being clean- аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;	
Good manners – воспитанность (хорошие манеры);	—
High life expectation – высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);	
Cheerfulness, sense of humor – жизнерадостность (чувство юмора);	
Discipline – исполнительность (дисциплинированность);	
Independence – независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);	
Implacability – непримиримость к недостаткам в себе и других;	
Good education – образованность (широта знаний, высокая общая культура);	
Responsibility – ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);	
Rationalism – рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);	
Self-control – самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);	
Courage – смелость в отстаивании своего мнения, взглядов;	
Strong Will – твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);	
Tolerance – терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);	
Broad world outlook – широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);	
Honesty – честность (правдивость, искренность);	
Diligence – эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);	
Consideration – чуткость (заботливость).	

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

**Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова,
О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев и Л.А. Шайгерова)**

Инструкция. Оцените, пожалуйста, насколько вы согласны или не согласны с приведенными утверждениями, и в соответствии с этим поставьте галочку или любой другой значок напротив каждого утверждения.

№	Утверждение	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1	2	3	4	5	6	7	8
1	В средствах массовой информации может быть представлено любое мнение						
2	В смешанных браках обычно больше проблем, чем в браках между людьми одной национальности						
3	Если друг предал, надо отомстить ему						
4	К кавказцам станут относиться лучше, если они изменят свое поведение						
5	В споре может быть правильной только одна точка зрения						
6	Нищие и бродяги сами виноваты в своих проблемах						
7	Нормально считать, что твой народ лучше, чем все остальные						
8	С неопрятными людьми неприятно общаться						
9	Даже если у меня есть свое мнение, я готов выслушать и другие точки зрения						
10	Всех психически больных людей необходимо изолировать от общества						
11	Я готов принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности						
12	Беженцам надо помогать не больше, чем всем остальным, так как у мест-						

	ных проблем не меньше						
13	Если кто-то поступает со мной грубо, я отвечаю тем же						
14	Я хочу, чтобы среди моих друзей были люди разных национальностей						
15	Для наведения порядка в стране необходима «сильная рука»						
16	Приезжие должны иметь те же права, что и местные жители						
17	Человек, который думает не так, как я, вызывает у меня раздражение						
18	К некоторым нациям и народам трудно хорошо относиться						
19	Беспорядок меня очень раздражает						
20	Любые религиозные течения имеют право на существование						
21	Я могу представить чернокожего человека своим близким другом						
22	Я хотел бы стать более терпимым человеком по отношению к другим						

Математическая обработка. Полученные результаты подвергаются количественному и качественному анализу. Для количественного анализа подсчитывается общий результат, без деления на субшкалы. Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 6 («абсолютно не согласен» – 1 балл, «полностью согласен» – 6 баллов). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы («абсолютно не согласен» – 6 баллов, «полностью согласен» – 1 балл). Затем полученные баллы суммируются.

Ключ № 1

Номера прямых утверждений	Номера обратных утверждений
1,9,11, 14, 16, 20,21,22	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,10,12,13,15,17,18,19

Индивидуальная или групповая оценки выявленного уровня толерантности осуществляются по следующим ступеням:

- *Низкий уровень толерантности:* 22–60 баллов. Высокая интолерантность человека и наличие у него выраженных интолерантных установок по

отношению к окружающему миру и людям.

- *Средний уровень:* 61–99 баллов. Сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях респонденты ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

- *Высокий уровень:* 100–132 балла. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. Однако, результаты, приближающиеся к верхней границе (больше 115 баллов), свидетельствуют о размывании у человека «границ толерантности», что может быть связано, например, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Качественный анализ толерантности основан на разделении на субшкалы. Название субшкал и номера утверждений представлены в ключе.

Ключ № 2

№	Субшкала	Номера утверждений
1	Этническая толерантность	2,4, 7, И, 14,18,21
2	Социальная толерантность	1,6, 8,10,12,15,16, 20
3	Толерантность как черта личности	3, 5, 9,13,17,19, 22

ПРИЛОЖЕНИЕ 7**Анкета на оценку уровня интереса к художественному творчеству**

Мы просим Вас ответить на ряд вопросов. Обведите кружком только тот номер ответа, который соответствует Вашему мнению. Если среди предложенных ответов Вы не найдете для себя приемлемого ответа, напишите, пожалуйста, свой ответ.

Факультет.....Курс.....Группа.....

1. Как Вы понимаете, что такое художественное творчество?

.....

2. Необходимо ли студенту факультета иностранных языков художественное творчество?

Да.....Нет.....Затрудняюсь ответить.....

Если да, то что оно Вам дает?.....

3) Каким видом художественного творчества Вы занимаетесь?

3. Какие занятия способствуют развитию Вашего художественного творчества?

1) Мировая художественная литература (МХЛ).

2) Мировая художественная культура (МХК).

3) Культурология.

4) История литературы стран изучаемых языков

5) История и культура стран изучаемого языка.

6) Практический курс иностранного языка.

7) Теория и методика обучения иностранным языкам.

8) Перевод.

9) Интерпретация текста.

10) Спецкурсы и спецсеминары.

11) Элективные курсы (перечислить).

4. Какое влияние оказывает изучение иностранного языка на развитие Вашего художественного творчества?

1) Способствует развитию интуиции языкового чутья;

- 2) способствует развитию воображения;
- 3) способствует развитию вымысла;
- 4) способствует развитию эмоциональности;
- 5) способствует развитию ассоциативности;
- 6) затрудняюсь ответить.

5. Какие формы занятий по иностранному языку способствуют развитию художественного творчества?

- 1) Творческие работы;
- 2) сочинения и литературные переводы поэтических произведений;
- 2) ролевые, деловые игры;
- 3) метод проекта;
- 4) интегрированные уроки;
- 5) другие виды работ.

6. Какие виды работ Вам предлагают на занятиях по ИЯ?

- 1) Сочинение стихотворений на заданную рифму, тему;
- 2) разыгрывание ролевых ситуаций;
- 3) рисование картин к просмотренному (прочитанному, прослушанному) художественному произведению;
- 4) художественные переводы произведений прозы и поэзии;
- 5) описание эмоций, вызываемых художественным произведением;
- 6) составление ассоциограмм;
- 7) другие виды работ.

7. Способствуют ли упомянутые задания лучшему овладению ИЯ ?

Да.....Нет.....Затрудняюсь ответить.....

(Если да, объясните почему)

8. Какие качества характерны для индивида, занимающегося художественным творчеством?

- 1) Эмоциональность;
- 2) воображение;
- 3) фантазия;

- 4) ассоциативность;
- 5) интуиция, чувство языка;
- 6) другие качества.

9. Какими качествами обладаете Вы?

10. Способствует ли внеаудиторная работа развитию Вашего художественного творчества?

Да.....Нет.....Затрудняюсь ответить.....

11. Какие именно виды внеаудиторной деятельности способствуют развитию Вашего художественного творчества?

- 1) Участие в работе кружков, клубов, Дворцов студентов;
- 2) посещение выставок, музеев;
- 3) посещение концертов:
 - поп-музыки,
 - рок-музыки,
 - классической музыки,
 - народной музыки.
- 4) посещение вечеров культуры и искусства стран изучаемого языка;
- 5) посещение КВН;
- 6) просмотр видеофильмов;
- 7) посещение театра:
 - драматического,
 - кукольного,
 - оперы и балета,
 - филармонии,
 - свой вариант ответа.....

12. Требуется ли Ваша будущая профессия высокой степени развития художественного творчества?

Благодарим за ответы!

Студенческие переводы лирического текста

H.W. Burnett**My Father**

He knew the names of all the farms
 And all the men who worked them down the years,
 He knew who married who, knew where they lived
 And most of what they counted their careers.
 He knew the names of all the lanes
 And all the signposts pointing out the way,
 He knew how long they were and where they led
 And which of them might ultimately 'pay'.
 He knew the lines of all the parts
 Of all the actors in his little play,
 And all the eccentricities of them
 Who walked with him along their patient way.
 And now he's gone and all he knew,
 Save where some little shred like ivy clings,
 And yet it must be that his knowledge formed
 Some vital pattern in the scheme of things.

ПЕРЕВОДЫ

№ 1

Т.Е. Абрамзон

Он знал все фермы в околоте
 И всех, кто жизни здесь в работе про-
 водил,
 Кто брат кому, кто сват и кто где жил,
 Он знал про всех, и кто кем слыл.
 Он знал все улицы наперечет
 И знаки все, что путь укажут,
 Он знал, как путь далек, куда ведет
 И на каком пути за что накажут.
 Он знал слова из всех ролей
 Актеров этой малой сцены
 И странности всех тех людей,
 Кто долго был с ним в мизансцене.
 И он ушел со всем, что знал,
 Плющом сплелось его всезнание,
 И все же то, что он когда-то знал,
 Живым узором стало в мирозданье.

№ 2

В. Трушина

Знал всех в округе он прекрасно:
 Молодоженов, работяг,
 И стариков, что в день ненастный
 Над грудью счетов кряхтят.
 Любые стежки и опушки
 Он мог назвать наверняка,
 Окутавшие деревушку
 Прочнее сети рыбака.
 Он знал малейшие детали,
 Обрывки жизни тех людей,
 которые с ним разделяли
 Неспешное течение дней.
 Его уж нет теперь, но знания те,
 Как смелый, молодой побег плюща,
 Пристав к подолу, оставляют след
 На светлом, гордом лике бытия.

**Определение уровня сформированности личностной рефлексии
(Е.Е. Рукавишников)**

Инструкция. С целью более глубокого познания себя вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли вы причины своих неудач?
7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?

14. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли вы однозначным и бесспорным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
16. Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы?
18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое собственное поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к появлению отрицательных эмоций, неприятных для вас?
25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Ввели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?

29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?

31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?

32. Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?

33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?

34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня развития рефлексии необходимо сопоставить результаты с ключом. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, не совпадающий – 0 баллов. Полученные баллы суммируются.

Ключ

1. + 6. + 11. + 16. + 21. + 26. + 31. +
 2. + 7. + 12. + 17. + 22. – 27. + 32. –
 3. + 8. + 13. – 18. + 23. + 28. + 33. –
 4. – 9. + 14. + 19. – 24. + 29. – 34. +
 5. + 10. – 15. – 20. + 25. + 30. –

0 – 11 баллов - низкий уровень развития рефлексии.

12 – 22 балла - средний уровень рефлексии.

23 – 34 балла - высокий уровень рефлексии.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9***Оценка готовности студента к самообразованию и саморазвитию***

Инструкция. Оцените себя по трехбалльной шкале по каждому показателю и определите уровень готовности к самообразовательной деятельности. Затем оцените своих однокурсников.

Шкала: 0 – качество отсутствует; 1 – качество выражено слабо; 2 – качество выражено в полной мере.

Мотивационный компонент

1. Потребность в самопознании
2. Осознание значимости самообразовательной деятельности
3. Наличие стойких познавательных интересов

Когнитивный компонент

1. Уровень общеобразовательных знаний
2. Уровень общекультурных знаний
3. Умение переносить знания и умения в новые ситуации познания

Нравственно-волевой компонент

1. Целеустремленность
2. Трудолюбие и прилежание
3. Умение доводить начатое до конца

Рефлексивный компонент

1. Способность к самоанализу и рефлексии
2. Умение видеть противоречия и проблемы
3. Способность отказаться от устоявшихся идей

Коммуникативный компонент

1. Умение слушать
2. Умение доказывать обосновывать суждения
3. Способность к сотрудничеству

Организационный компонент

1. Умение планировать время
2. Умение планировать работу

3. Умение перестраивать систему деятельности

В каждом блоке максимальная оценка может быть 6, минимальная – 0.

Суммировав оценки, можно получить следующие результаты:

Низкий уровень: 0 – 12 баллов;

Средний уровень: 13 – 24 балла;

Высокий уровень: 25 – 36 баллов.

Оценочные листы по педагогическому эксперименту

РЕЗУЛЬТАТЫ ПО ЭГ-1

№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуника- тивный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич.		рефлекс.- деят.			
		на- чало	конец	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
1.	Ботина М. В.	3	3	2	3	1	1	2	3	1	3	9	13
2.	Гафарова А.С.	1	1	-1	1	0	0	0	0	1	1	1	3
3.	Подвигина А. Л.	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	7	9
4.	Соколова Ю. В.	0	2	1	1	1	0	-1	0	1	1	2	4
5.	Чугункина Е.В.	1	1	0	2	0	0	1	1	1	1	3	5
6.	Балуева О. А.	1	1	1	1	1	0	-1	0	3	3	5	5
7.	Валеева Д. Р.	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	4
8.	Зубаирова М.Ю.	1	1	-1	-1	0	0	1	1	-1	0	0	1
9.	Косарева К. Ф.	-1	-1	-3	1	-1	1	-1	0	-1	0	-7	1
10.	Сафина А.В.	0	2	0	2	1	1	1	1	2	3	4	9
11.	Серёдкина А.Д.	1	2	1	2	1	3	3	3	3	3	9	13
12.	Тетерина А. В.	-3	0	-3	0	-2	1	-3	-1	0	1	-11	1
13.	Вертушкова В. П.	-2	2	3	3	-2	0	2	3	1	1	2	9
14.	Дратова Е. А.	-1	-1	2	2	-1	-1	0	2	1	1	1	3
15.	Захаренкова А.В.	1	1	-1	0	-1	-1	1	1	1	2	1	3
16.	Минченко А. С.	1	2	0	0	0	0	1	1	1	1	3	4
17.	Небожина А.С.	3	3	-2	-1	-3	0	0	2	-1	-1	-3	-1
18.	Тагирова Г.Ш.	2	2	1	1	1	0	1	1	-1	-1	4	3
19.	Трифонова С.А.	-2	0	1	2	-2	-1	-1	-1	-3	-2	-7	-2
20.	Харлова А.А.	0	0	1	2	-3	-1	-3	1	0	2	-5	4
21.	Хурматуллина Э.М.	-2	-1	-1	-1	0	1	1	3	2	3	0	5
22.	Яхонтова Ю.В.	1	1	1	2	1	2	-3	-1	0	2	0	6
23.	Гайзуллина Ф.В.	2	2	0	0	3	3	3	3	1	1	9	9
24.	Гилметдинова А. Р.	-1	0	1	1	2	2	0	2	1	1	3	6
25.	Горюнова Д.С.	0	1	1	1	-2	-1	1	1	0	1	0	3
26.	Григорьев М. И.	1	2	-1	-1	0	0	1	1	1	1	2	3
27.	Кузьмина Я.Г.	1	2	-1	0	0	1	1	1	1	1	2	5
28.	Ласынова Э.Р.	2	2	0	0	1	1	1	1	0	1	4	5
29.	Мухаметова Д.И.	1	1	-2	0	1	1	-1	-1	-3	-2	-4	-1
30.	Пастухова Ю.А.	0	0	-1	0	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-6	-3
31.	Родионова Д. О.	0	0	-3	-1	1	2	3	1	1	1	2	3
32.	Суслова В.Г.	0	1	0	0	0	0	-3	-2	0	0	-3	-1
33.	Ташбулатова А. Р.	0	1	1	2	0	1	2	3	1	2	4	9
34.	Альметова А.В.	2	2	0	1	1	2	1	2	-2	-1	2	6

№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуника- тивный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич.		рефлекс.- деят.			
		на- чало	конец	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
35.	Евсеев С.С.	2	3	3	3	1	1	1	1	2	2	9	10
36.	Леонова М.В.	0	0	1	1	0	2	-1	1	1	1	1	5
37.	Подылин С. Ю.	-2	0	-2	0	-1	3	-2	2	-1	-1	-8	4
38.	Рассохина А.Л.	-1	0	-1	0	2	2	1	1	-3	-1	-2	2
39.	Сидорова Д.А.	-3	-1	-3	-1	-1	0	-1	-1	-3	1	-11	-2
40.	Велина Ю.С.	1	2	-3	-2	1	1	-3	-2	-1	0	-5	-1
41.	Воробьева А. Е.	1	2	1	2	0	1	0	2	1	2	3	9
42.	Жабакова Д.Р.	1	1	1	1	0	0	1	1	-1	1	2	4
43.	Жаркова А.А.	3	3	3	3	0	1	1	1	3	3	10	11
44.	Милых С.В.	2	3	2	3	2	3	2	1	2	3	10	13
45.	Рылова В.В.	-1	0	-1	1	-1	-1	-3	-1	-1	0	-7	-1
46.	Богданова А.С.	2	3	3	3	3	3	1	1	3	3	12	13
47.	Газизова К. Х.	1	1	-1	0	-1	-1	-2	0	-2	-1	-5	-1
48.	Дмитриева Д.П.	1	3	2	3	-2	-1	0	2	1	2	2	9
49.	Тельминова А.В.	1	1	2	3	2	2	-1	0	0	0	4	6
Итого кол-во по уровням	низкий	16	6	17	7	20	11	19	9	20	10	18	9
	средний	25	25	24	26	22	27	23	27	22	27	24	27
	высокий	8	18	8	16	7	11	7	13	7	12	7	13

РЕЗУЛЬТАТЫ ПО ЭГ-2

№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуни- кативный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич		рефлекс.- деят.			
		нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
1.	Головачева А. А.	3	3	2	3	1	1	2	3	1	3	9	13
2.	Долгушева Н. А.	1	1	-1	1	0	0	0	0	1	1	1	3
3.	Дрожжина М. Н.	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	7	9
4.	Запорожец А. И.	0	2	1	1	1	0	-1	0	1	1	2	4
5.	Каструлина П.Н.	1	1	0	2	0	0	1	1	1	1	3	5
6.	Кияева Ю. В.	1	1	1	1	1	0	-1	0	3	3	5	5
7.	Корепина Я. В.	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	4
8.	Романова А. В.	1	1	-1	-1	0	0	1	1	-1	0	0	1
9.	Синекопова Д.С.	-1	-1	-3	1	-1	1	-1	0	-1	0	-7	1
10.	Черных Влада И.	0	2	0	2	1	1	1	1	2	3	4	9
11.	Алиева С.М..	1	2	1	2	1	3	3	3	3	3	9	13
12.	Ахтямова К.В.	-3	0	-3	0	-2	1	-3	-1	0	1	-11	1
13.	Васючкова С. А.	-2	2	3	3	-2	0	2	3	1	1	2	9
14.	Зиоло Э.А.	-1	-1	2	2	-1	-1	0	2	1	1	1	3
15.	Надыршина А.А.	1	1	-1	0	-1	-1	1	1	1	2	1	3
16.	Перепечкина Е.В.	1	2	0	0	0	0	1	1	1	1	3	4
17.	Шляхтун А. А.	3	3	-2	-1	-3	0	0	2	-1	-1	-3	-1
18.	Бардина А. А.	2	2	1	1	1	0	1	1	-1	-1	4	3
19.	Бирюков И.В.	-2	0	1	2	-2	-1	-1	-1	-3	-2	-7	-2
20.	Габисова К.Р.	0	0	1	2	-3	-1	-3	1	0	2	-5	4
21.	Крючков А.В.	-2	-1	-1	-1	0	1	1	3	2	3	0	5
22.	Малеева А. В.	1	1	1	2	1	2	-3	-1	0	2	0	6
23.	Матвеева Е.О.	2	2	0	0	3	3	3	3	1	1	9	9
24.	Мурсалова Е.М.	-1	0	1	1	2	2	0	2	1	1	3	6
25.	Тарасенко Н. А.	0	1	1	1	-2	-1	1	1	0	1	0	3
26.	Толстых К.А.	1	2	-1	-1	0	0	1	1	1	1	2	3
27.	Тютчева Е. В.	1	2	-1	0	0	1	1	1	1	1	2	5
28.	Урмонов Ш.Ш.	2	2	0	0	1	1	1	1	0	1	4	5
29.	Юсибова Н.Ф.	1	1	-2	0	1	1	-1	-1	-3	-2	-4	-1
30.	Бабичева О. Р.	0	0	-1	0	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-6	-3
31.	Гарина А. В.	0	0	-3	-1	1	2	3	1	1	1	2	3
32.	Гревцева Е. А.	0	2	0	2	0	1	-3	-2	0	0	-3	3
33.	Рябова В.С.	0	1	1	2	0	1	2	3	1	2	4	9
34.	Трунилова Е. С.	2	2	0	1	1	2	1	2	-2	-1	2	6
35.	Хуснутдинова Д. Ш.	2	3	3	3	1	1	1	1	2	2	9	10
36.	Юлдасова А.Ш.	0	0	1	1	0	2	-1	1	1	1	1	5
37.	Гиллер Ю. А.	-2	0	-2	0	-1	3	-2	2	-1	-1	-8	4
38.	Кирпичникова Е. С.	-1	0	-1	0	2	2	1	1	-3	-1	-2	2
39.	Кирякова П. А.	-3	-1	-3	-1	-1	0	-1	-1	-3	1	-11	-2
40.	Папкина Н. В.	1	2	-3	-2	1	1	-3	-2	-1	0	-5	-1
41.	Пухова Н. Н.	1	2	1	2	0	1	0	2	1	2	3	9
42.	Уткина А. Е.	1	1	1	1	0	0	1	1	-1	1	2	4

№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуни- кативный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич		рефлекс.- деят.			
		нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
43.	Бабушкина В. С.	3	3	3	3	0	1	1	1	3	3	10	11
44.	Бусс А. Г.	2	3	2	3	2	3	2	1	2	3	10	13
45.	Коробейникова Д.В.	-1	0	-1	1	-1	-1	-3	-1	-1	0	-7	-1
46.	Лемешко В.О.	2	3	3	3	3	3	1	1	3	3	12	13
47.	Хлущевская В.Е.	1	1	-1	0	-1	-1	-2	0	-2	-1	-5	-1
48.	Хохлова Т.В.	1	2	2	3	-2	-1	0	1	1	2	2	7
49.	Федонина М.П.	0	1	1	2	0	1	2	3	1	2	4	9
50.	Нюркина Н. В.	1	1	2	3	2	2	-1	0	0	0	4	6
Итого кол-во человек по уровням	низкий	16	6	17	7	20	10	19	8	20	9	18	8
	средний	26	25	25	26	23	29	24	29	23	29	25	29
	высокий	8	19	8	17	7	11	7	13	7	12	7	13

РЕЗУЛЬТАТЫ ПО ЭГ-3

№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуни- кативный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич		рефлекс.- деят.			
		нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
1.	Аубакиров В.К.	3	3	2	3	1	1	2	3	1	3	9	13
2.	Коваль А. Д.	1	1	-1	1	0	0	0	0	1	1	1	3
3.	Коробейников Р.Е.	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	7	9
4.	Плеханова О.В.	0	2	1	1	1	0	-1	0	1	1	2	4
5.	Хайсарова Г.З.	1	1	0	2	0	0	1	1	1	1	3	5
6.	Хисамеева Р.Р.	1	1	1	1	1	0	-1	0	3	3	5	5
7.	Хисматуллина М.Р.	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	4
8.	Черепнина А. А.	1	1	-1	-1	0	0	1	1	-1	0	0	1
9.	Чубарова М. В.	-1	-1	-3	1	-1	1	-1	0	-1	0	-7	1
10.	Янгильдина И.Р.	0	2	0	2	1	1	1	1	2	3	4	9
11.	Андреева Д. С.	1	2	1	2	1	3	3	3	3	3	9	13
12.	Апакина А. П.	-3	0	-3	0	-2	1	-3	-1	0	1	-11	1
13.	Грошева А. Н.	-2	2	3	3	-2	0	2	3	1	1	2	9
14.	Каримова А.Р.	-1	-1	2	2	-1	-1	0	2	1	1	1	3
15.	Носова К.В.	1	1	-1	0	-1	-1	1	1	1	2	1	3
16.	Сидорова А.С.	1	2	0	0	0	0	1	1	1	1	3	4
17.	Храмова М. В.	3	3	-2	-1	-3	0	0	2	-1	-1	-3	-1
18.	Гайсина И. В.	2	2	1	1	1	0	1	1	-1	-1	4	3
19.	Игумнова А. С.	-2	0	1	2	-2	-1	-1	-1	-3	-2	-7	-2
20.	Кривоногова А. П.	0	0	1	2	-3	-1	-3	1	0	2	-5	4
21.	Макаров Я.К.	1	2	-1	-1	0	0	1	1	1	1	2	3
22.	Миронова Д. О.	1	1	1	2	1	2	-3	-1	0	2	0	6
23.	Мурзикова Е. О.	2	2	0	0	3	3	3	3	1	1	9	9
24.	Новикова Д. А.	-1	0	1	1	2	2	0	2	1	1	3	6
25.	Прокофьева М. Е.	0	1	1	1	-2	-1	1	1	0	1	0	3
26.	Уштрова Е. С.	1	2	-1	-1	0	0	1	1	1	1	2	3
27.	Башкирская Д. А.	1	2	-1	1	0	3	1	2	1	2	2	10
28.	Дохновский Д.Е.	2	2	0	0	1	1	1	1	0	1	4	5
29.	Смирнова И. С.	1	1	-2	0	1	1	-1	-1	-3	-2	-4	-1
30.	Яковлева Д. И.	0	0	-1	0	-1	-1	-3	-1	-1	-1	-6	-3
31.	Гильмутдинова Д.М.	0	0	-3	-1	1	2	3	1	1	1	2	3
32.	Кондратенко К. С.	0	1	0	0	0	0	-3	-2	0	0	-3	-1
33.	Меньщикова А. Д.	0	1	1	2	0	1	2	3	1	2	4	9
34.	Садырова Ж.С.	2	3	0	2	1	2	1	2	-2	2	2	11
35.	Сенчило Е. Т.	2	3	3	3	1	1	1	1	2	2	9	10
36.	Танчук Д. О.	0	0	1	1	0	2	-1	1	1	1	1	5
37.	Бурдакова К.Б.	-2	0	-2	0	-1	3	-2	2	-1	-1	-8	4
38.	Астахова А. А.	-1	0	-1	0	2	2	1	1	-3	-1	-2	2
39.	Белова И. И.	-3	-1	-3	-1	-1	0	-1	-1	-3	1	-11	-2
40.	Васькина А.В.	1	2	-3	0	1	1	-3	-2	-1	0	-5	1
41.	Герасимов В.В.	1	2	1	2	0	1	0	2	1	2	3	9
42.	Иванченко А. Ю.	1	1	1	1	0	0	1	1	-1	1	2	4

№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуни- кативный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич		рефлекс.- деят.			
		нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
43.	Ильюшина К.С.	3	3	3	3	0	1	1	1	3	3	10	11
44.	Столповских А. Л.	2	3	2	3	2	3	2	1	2	3	10	13
45.	Ершова А.А.	-1	0	-1	1	-1	-1	-3	-1	-1	0	-7	-1
46.	Ишмухаметова Л.Н.	2	3	3	3	3	3	1	1	3	3	12	13
47.	Ларина К. С.	1	1	-1	0	-1	-1	-2	0	-2	-1	-5	-1
48.	Лукьянова А. С.	1	3	2	3	-2	-1	0	2	1	2	2	9
Итого кол-во человек по уровням	низкий	15	5	16	5	19	9	18	8	19	9	17	8
	средний	25	24	24	26	22	26	23	25	22	25	24	25
	высокий	8	19	8	17	7	13	7	15	7	14	7	15

РЕЗУЛЬТАТЫ ПО КГ

№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуни- кативный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич		рефлекс.- деят.			
		нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
1.	Абдуллина А.Х.	3	3	2	2	1	1	2	2	1	1	9	9
2.	Барина А. К	1	1	-1	-1	0	0	0	0	1	1	1	1
3.	Билалова Г.Г.	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	7	7
4.	Большаков С. Е.	0	0	1	1	1	1	-1	-1	1	1	2	2
5.	Горячих М. О.	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	3	3
6.	Гибадулина Д.Д.	1	1	1	1	1	1	-1	-1	3	3	5	5
7.	Гущенская А. О.	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2
8.	Хызырова Д.И.	1	1	-1	-1	0	0	1	1	-1	-1	0	0
9.	Асташенко А. И.	-1	-1	-3	-3	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-7	-7
10.	Исламова У.Р.	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	4	4
11.	Лебедева К. И.	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	9	9
12.	Леонов М. О.	-3	-3	-3	-3	-2	-2	-3	-3	0	0	-11	-11
13.	Лисогор В. А.	-2	-2	3	3	-2	-2	2	2	1	1	2	2
14.	Мамедова И.Г.	-1	-1	2	2	-1	-1	0	0	1	1	1	1
15.	Мосякова Ю. А.	1	1	-1	-1	-1	-1	1	1	1	1	1	1
16.	Панов М. В.	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	3	3
17.	Ризатдинова А. Р.	3	3	-2	-2	-3	-3	0	0	-1	-1	-3	-1
18.	Басилова А. В.	2	2	1	1	1	1	1	1	-1	-1	4	4
19.	Белобородова М. А.	-2	-2	1	1	-2	-2	-1	-1	-3	-3	-7	-7
20.	Ковальчук К.С.	0	0	1	1	-3	-3	-3	-3	0	0	-5	-5
21.	Манучарян Э.А.	-2	-2	-1	-1	0	0	1	1	2	2	0	0
22.	Мочалова Ю.А.	1	1	1	1	1	1	-3	-3	0	0	0	0
23.	Полянская В. С.	2	2	0	0	3	3	3	3	1	1	9	9

24.	Тормозов М.Р.	-1	-1	1	1	2	2	0	0	1	1	3	3
25.	Трофимова В.А.	0	0	1	1	-2	-2	1	1	0	0	0	0
26.	Панов Я. Ф.	1	1	-1	-1	0	0	1	1	1	1	2	2
27.	Файзуллина Р. Р.	1	1	-1	-1	0	0	1	1	1	1	2	2
28.	Балтутина Д. А.	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	4	4
29.	Заманова В.Х.	1	1	-2	-2	1	1	-1	-1	-3	-3	-4	-4
30.	Заслонова Ю.А.	0	0	-1	-1	-1	-1	-3	-3	-1	-1	-6	-6
31.	Карабашева А. И.	0	0	-3	-3	1	1	3	3	1	1	2	2
32.	Нурмагамбетова А.А.	0	0	0	0	0	0	-3	-3	0	0	-3	-3
33.	Подкина Ю.О.	0	0	1	1	0	0	2	2	1	1	4	4
34.	Стаценко Ю.С.	2	2	0	0	1	1	1	1	-2	-2	2	2
35.	Тагирова Э.Ф.	2	2	3	3	1	1	1	1	2	2	9	9
36.	Цыбизова А. К	0	0	1	1	0	0	-1	-1	1	1	1	1
37.	Янзакова Д.Н.	-2	-2	-2	-2	-1	-1	-2	-2	-1	-1	-8	-8
38.	Велин А.В.	-1	-1	-1	-1	2	2	1	1	-3	-3	-2	-2
39.	Копьев Д. С.	-3	-3	-3	-3	-1	-1	-1	-1	-3	-3	-11	-11
40.	Малеев Н. Э.	1	1	-3	-3	1	1	-3	-3	-1	-1	-5	-5
41.	Низамов Д.Б.	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	3	3
42.	Негреева А. А.	1	1	1	1	0	0	1	1	-1	-1	2	2
43.	Салихов Р.Р.	3	3	3	3	0	0	1	1	3	3	10	10
№№ пп	ФИО студента	Критерии										ГК	
		коммуни- кативный		когни- тивный		аксиоло- гический		худож.- эстетич		рефлекс.- деят.			
		нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.	нач.	кон.
44.	Сафина Э. И.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
45.	Бастанова Д.Р.	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-3	-3	-1	-1	-7	-7
46.	Гончаревский Я.А.	2	2	3	3	3	3	1	1	3	3	12	12
47.	Исламова А.А.	1	1	-1	-1	-1	-1	-2	-2	-2	-2	-5	-5
48.	Мещерякова М. С.	1	1	2	2	-2	-2	0	0	1	1	2	2
49.	Муртазина Я.И.	0	0	1	1	0	0	2	2	1	1	4	4
50.	Прохоренко Ю. Ю.	1	1	2	2	2	2	-1	-1	0	0	4	4
Итого кол-во человек по уровням	низкий	16	6	17	18	20	10	19	8	20	9	18	18
	средний	26	25	25	26	23	29	24	29	23	29	25	25
	высокий	8	19	8	17	7	11	7	8	7	12	7	7