ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

Нежурина Надежда Юрьевна

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕБАТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор Комарова Э.П.

ВОРОНЕЖ 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……. 3

Глава I. Теоретический аспект формирования школьников коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии……16

1.1. Проблема формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников в психолого-педагогической литературе……...16

1.2. Сущность и содержание дебатной технологии…….……40

1.3. Модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии ……..……..51

Выводы по I главе …….……97

Глава II Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии…….…….100

2.1. Дебатная технология как средство формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников ……100

2.2 Педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии ……..135

2.3 Описание опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии … ……159

Выводы по II главе …….179

Заключение……..180

Список литературы…….183

Приложения…….200

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Новая тенденция в развитии системы российского образования, вхождение в мировое образовательное пространство, в связи с этим его модернизация в соответствии с введением Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» определили потребность в подготовке и развитии компетентной творческой личности, способной адаптироваться в быстро меняющейся обстановке, обладающей готовностью к самоопределению средствами межкультурного диалога, культурой идентификации в условиях международного образовательного пространства.

В учебном процессе языковой школы все больше обозначаются аспекты, связанные с формированием коммуникативно-речевой компетенции, которые способствуют развитию таких личностных качеств школьников, как мобильность, критическое мышление, креативность, формированию навыков системного анализа, искусства аргументации, готовности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Одним из эффективных средств формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся являются дебаты. Об этом свидетельствует разработанная в России в 1993 году Институтом «Открытое общество» международная программа «Дебаты», создание международной образовательной ассоциации «Дебаты для школьников» (International Debate Educational Association). В России программа «Дебаты» является инновационным проектом, подготовленным группой специалистов федерального экспертного совета по общему образованию Министерства образования РФ (Е. Е. Вяземский, О. Ф. Вакурова), целью которого является внедрение новой дебатной технологии развивающего обучения в общеобразовательных и средних школах.

Технология дебатов способствует становлению гражданского общества, развитию толерантности и уважительного отношения к различным взглядам, умению работать в команде и партнерскому общению, способности

ориентироваться в сути проблемы, активизирует самостоятельность и саморазвитие школьников, индивидуализирует обучение, способствует раскрытию их личностных возможностей и тем самым является эффективным средством формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Степень разработанности проблемы.

В отечественной и зарубежной педагогике и психологии проблемам осмысления сущности понятий «компетенция» и «компетентность» посвящены исследования В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, Н. Л. Гончарова, И. А. Зимней, Е. Я. Коган, Э. П. Комаровой, А. Кох, А. К. Марковой, Р. П. Мильруда, А. В. Нестерова, Дж. Равена, В. Г. Ромека, С. Б. Серяковой, Ю. Г. Татур, Д. Хаймса, С. Холлифора, А. В. Хуторского, В. А. Шадрикова, Р. К. Шакурова и др. Вопросы классификации компетенций и компетентностей проанализированы в работах В. И. Байденко, И. А. Зимней, В. Хутмахера, А.В. Хуторского.

Исследования теории и практики коммуникации актуализированы в работах Г. М. Андреевой, Ю. Н. Емельянова, Н. В. Муравьевой, Л. А. Петровской, А. И. Садохина. Структура компетенций представлены в работах М. Я. Абахмана, Е. Ю. Гениевой, П. Гордона, Ю. Н. Емельянова, В. Н. Кунициной, Г. Меленка, Е. В. Сидоренко, Ф. И. Шаркова, А. Б. Храмцовой.

Речевая компетенция рассматривается в работах М. Я. Бахтина, Г. А. Копниной, И. С. Масленников, Л. В. Меркуловой, Р. П. Мильруда, О. Ш. Надибаидзе, И. О. Родченко, Е. М. Решетниковой, А. П. Сковородникова, В. Н. Янушевского.

Коммуникативно-речевая компетентность и ее структура проанализированы в работах И. А Зимней, Д. А. Иванова, Е. Г. Калинкиной, О. В Соколовой.

Специфика дебатной технологии рассмотрена в работах Э. Н. Гусинского, Р. Бранхема, О. В. Кишенкова, М. В. Кларина, О. В. Клименкова,

М. В. Короткова, А. К. Снайдер, Ю. М. Турчанинова. В разных источниках дебаты рассматриваются как учебная технология (National Chengchi University NCUU, «Международные дебаты колледжей» в Сингапуре), как обучению ораторскому мастерству, навыкам аргументации, (Международная Образовательная Ассоциация «Дебаты», 1999), как образовательная технология, способствующая развитию навыков дискуссии (И. В. Галковская, С. В. Лысенко, С. А. Наумов, Н. В. Немова, О. Л. Петренко, Т. В. Светенко и др.), как взаи-модействие двух равноправных субъектов общения с аудиторией (Л. С. Выготский, Е. Н. Зарецкий, И. А. Зимняя, С. Ф. Иванова, М. В. Колтунова, А. К. Михалевская).

Несмотря на изученность отдельных аспектов проблемы, в психолого-педагогической литературе до сих пор нет единого мнения по вопросу структуры коммуникативно-речевой компетенции, не разработана модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, не выявлены педагогические условия, при которых этот процесс происходит эффективно.

Анализ научной литературы и реальной педагогической практики позволили выделить ряд противоречий:

- между необходимостью формирования коммуникативно-речевой компетенции старшеклассников и отсутствием модели ее формирования;
- между потенциальными возможностями дебатной технологии и недостаточной практической ее реализацией в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции;
- необходимостью оценки уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников и неразработанностью критериально-диагностического инструментария оценки коммуникативно-речевой компетенции;
- потенциальными возможностями учебного предмета «Иностранный язык» в процессе формирования коммуникативно-речевой

компетенции школьников и отсутствием необходимых для этого обоснованных программ и учебных пособий.

Научная задача исследования заключается в разработке основных теоретических и практических положений формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

Актуальность проблемы определили выбор темы диссертационного исследования «Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии».

Объект исследования – формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников.

Предмет исследования–формирования коммуникативно-речевой компетенции старшеклассников посредством дебатной технологии в процессе обучения.

Цель исследования – разработка и экспериментальная проверка модели и педагогических условий формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были определены следующие задачи:

1) уточнить содержание понятия «коммуникативно-речевая компетен-ция» и определить ее структуру;

2) разработать модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, экспериментально проверить эффективность ее реализации;

3) разработать дебатную технологию, способствующую эффективному формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников;

4) выявить педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии будет эффективным, если:

1) уточнено понятие «коммуникативно-речевая компетенция», опреде-лено его содержание и структура, что способствует пониманию сути данного явления школьниками;

2) разработанная модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, включающая цель, подходы, принципы, формы, методы и средства, этапы, критериально-диагностический инструментарий оценки будет являться теоретической основой в процессе проведения опытно-экспериментальной работы;

3) разработана дебатная технология формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников, позволяющая сделать процесс обучения в школе более логически выстроенным.

4) выявлены педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, спо-собствующие эффективной реализации разработанной модели.

Методологической основой исследования явились следующие подходы: системный (С. И. Архангельский, А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, М. С. Каган, Ф. Ф. Королев, В. П. Садовский, Э. Г. Юдин и др.); компетентностный (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Дж. Равен, Т. Хофман, А. В. Хуторской и др.); личностно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.); контекстный (Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий, В. Ф. Тенищева, О. А. Шевченко и др.); проектно-проблемный (Н. В. Матяш, Н. Н. Серостанова, Т. В. Чабала и др.).

Теоретическую основу исследования составили основные положения теории и практики коммуникации (Г. М. Андреева, Ю. Н. Емельянов, Н. В. Муравьева, Л. А. Петровская, А. И. Садохин), идеиформирования и развития

коммуникативной компетенции (М. Я. Абахман, Е. Ю. Гениева, П. Гордон, Ю. Н. Емельянов, В. Н. Куницина, Г. Меленок, Е. В. Сидоренко, Ф. И. Шарков, А. Б. Храмцова), речевой компетенции (М. Я.Бахтин, Г. А. Копнин, И. С. Масленников, Л.В. Меркулов, Р.П. Мильруд, О.Ш. Надибадзе, И. О. Родченко, Е. М. Решетникова, А. П. Сковородников, В. Н. Янушевский), теория дебатов (Э. Н. Гусинский, Р. Бранхем, О. В. Кишенков, М. В. Кларин, О. В. Клименков, М. В. Коротков, А. К. Снайдер, Ю. М. Турчанинова), использования дебатов как образовательной технологии (А. В. Великанова, И. В. Галковский, С. В. Лысенко, С. А. Наумов, Н. В. Немов, О. Л. Петренко, Т. В. Светенко).

Методы исследования:

- теоретические, включающие анализ литературы по проблеме исследования, исследование рабочих программ и концепций образования, сравнительный, сопоставительный, ретроспективный анализ, обобщение, прогнозирование, систематизация, моделирование;
- эмпирические – обобщение опыта учителей школы, наблюдение, те-стирование, анкетирование, беседы, констатирующий и формирующий экс-перимент, экспертные оценки, обработка, интерпретация информации с по-мощью методов математической статистики.

Опытно-экспериментальная база. Исследование осуществлялось на базе ГОУ СОШ №1302 г. Москва с 2010 по 2016 гг. и включало в себя три этапа:

Первый этап (2011-2012) – подготовка и систематизация научной психолого-педагогической литературы по проблеме коммуникативно-речевой компетенции школьников, намечались цель и задачи научного поиска, определились предмет, цель и задачи исследования, строилась гипотеза.

Второй этап (2013-2014) –разрабатывалась модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, организована экспериментальная проверка модели, обеспечивающая эффективность коммуникативно-речевой компетенции,

уточнялись и унифицировались данные, полученные экспериментальным путем.

Третий этап исследования (2015-2016) – подготовка и проведение опытно-экспериментальной работы; обобщение и систематизация результатов теоретической и экспериментальной работы; проверка основных положений гипотезы, оформление результатов исследования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью концептуальных положений, связанных с системным, компетентностным, личностно-деятельностным, контекстным, проектно-проблемным подходами, использованием совокупности апробированных, взаимодополняющих методов исследования, адекватных объекту, предмету, задачам и логике, сочетанием качественного и количественного анализа полученных результатов.

Научная новизна результатов исследования:

- уточнено содержание понятия «коммуникативно-речевая компетенция» школьников, которая определяется нами как совокупность ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей старшеклассника, обеспечивающая его готовность к определению цели коммуникации, типов коммуникативных задач, оцениванию успешности ситуации общения, выбору стратегии коммуникации;
- разработана модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников, включающая цель, методологические подходы, принципы, структурные компоненты коммуникативно-речевой компетенции: мотивационно-проектировочный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный, критерии ее сформированности, а также дебатную технологию и педагогические условия;
- в дебатной технологии дебаты рассматриваются как формализованное общение, строящееся на системе структурных дискуссий. В дебатах используется метод Brainstorming, успех которого зависит от умения старшеклассников работать в команде и выдвигать идеи, от уровня

развития творческого и критического мышления. Разработана дебатная технология, состоящая из следующих структурных блоков: содержательный (модули поликультурного цикла), процессуальный (основные этапы формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников, формы, методы и средства), критериально-диагностический, включающий уровни сформированности коммуни-кативно-речевой компетенции школьников.

 выявлены педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, спо-собствующие эффективности данного процесса;

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в теорию общей педагогики: применительно к проблематике исследования систематизирован понятийно-категориальный аппарат, расширены представления о «коммуникативно-речевой компетенции» с позиции современных требований и государственных образовательных стандартов; разработана модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, являющаяся теоретической основой для проведения опытно-экспериментальной работы; раскрыта сущность дебатной технологии и определены этапы ее реализации, выявлены педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, которая способствует эффективной организации учебного процесса и реализуется в образовательном процессе ГОУ СОШ № 1302 г. Москва. Разработанный диагностический инструментарий позволяет эффективно оценить уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

Самостоятельное практическое значение имеют разработанная дебатная технология, программа элективного курса «Игра в дебаты» (9-10 класс) по предмету «Иностранный язык»; учебное пособие «The Magic of Debatingin English», которые могут использоваться в системе общего и дополнительного образования.

Личный вклад соискателя состоит во включенном участии на всех этапах исследовательского процесса, непосредственном участии соискателя в получении исходных эмпирических данных и научных экспериментах, апробации результатов исследования, обработке и интерпретации экспериментальных данных, выполненных лично автором или при участии автора, подготовке основных публикаций по выполненной работе.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Коммуникативно-речевая компетенция определяется нами как совокупность ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей старшеклассника, обеспечивающая его готовность к определению цели коммуникации, типов коммуникативных задач, оцениванию успешности ситуации общения, выбору стратегии коммуникации.

2. Структурные компоненты коммуникативно-речевой компетенции включают: мотивационно-проектировочный (мотивы, цели, ценностные установки, ориентация на принятие партнера, стремление к общению); когнитивный (знание стратегии и тактики диалогового и группового общения, поликультурного цикла, этических норм общения разных стран, владение культурой своей страны, принятие культуры других стран, знание барьеров и рисков в дебатах и их преодоление); операционально-деятельностный компонент (умение вести дебаты, владение навыками публичной речи, умение моделировать ситуации в дебатах, а также операции и действия, связанные с использованием средств продуктивных, творческих, информационно-коммуникативных технологий, владение культурой критического мышления, способностью к обобщению, анализу, умению

логически верно, аргументированно и ясно строить речь в доступной форме); рефлексивно-оценочный компонент (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, принятие партнера в дебатах таким, каков он есть).

3. Модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии включает целевой блок (методологические подходы: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, проектно-проблемный, контекстный), принципы (целостности, системности, преемственности, вариативности, личностно-центрированной направленности, проблемности), структурные компоненты коммуникативно-речевой компетенции (мотивационно-проектировочный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и критерии их сформированности; содержательный блок (модули поликультурного цикла), процессуальный блок (этапы формирования коммуникативно-речевой компетенции старшеклассников), критериально-диагностический блок (уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции: интуитивно-ситуативный – низкий, функционально-базовый – средний, инициативно-творческий – высокий), педагогические условия.

4. В дебатной технологии дебаты рассматриваются как формализован-ное общение, строящееся на системе структурных дискуссий в форме интеллектуальной игры, включающей заранее спланированное выступление участников, следование определенным правилам (регламенту), выдвигающие свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить человека, жюри в своей правоте. Дебатная технология реализуется в три этапа: I этап – определение тем, проблем, составление алгоритма деятельности участников дебатов и их обязанностей (спикер, команда (несколько спикеров), судья, таймкипер, тьютеры, дева, кнут); II этап – развитие умений старшеклассников участвовать в дебатах на иностранном языке в группах; III этап – оценка содержания дебатов, конечного результата, оценка работы старшеклассников, участие в тренинге

с целью развития критического мышления, умения систематизировать знания и доказывать их достоверность.

5. Педагогические условия, способствующие формированию коммуникативно-речевой компетенции: мотивационная готовность школьников к дебатам; субъект-субъектное взаимодействие учителя и школьника; использование информационных ресурсов и специально разработанных учебных пособий; создание учителем благоприятного психологического климата в классе.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования обсуждались на международных и всероссийских научно-практических конференциях: XI Международная научно-практическая конференция «Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века». 2011. Санкт-Петербург, Россия; Международная научно-практическая конференция «Наука. Общество. Бизнес». 2011, Кипр, Паорос; IV Международная научно-практическая конференция «Наука на рубеже тысячелетия». 2012, Барселона, СантеСусана, Испания; Международная научно-практическая конференция «Инновационные технологии в образовании». 2012, Хургада, Египет;The 3-rd Baghdad International Conference. 2013, Багдад, Ирак; Международный форум «Инновационные подходы в современном образовании». 2013, Удине, Италия; I, II, III, IVМеждународная научно-практическая конференция «Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности». 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, Воронеж, Россия; Международная научно-практическая конференция «Инновационные подходы в образовании и развитии личности». 2014, Гранада, Испания; Международная научно-практическая конференция «Развитие личности как стратегия современной системы образования». 2016, Воронеж, Россия. Диссертация обсуждалась на заседаниях кафедры иностранных языков и технологии перевода Воронежского государственного технического университета, научных семинарах кафедры межкультурных коммуникаций

Воронежского института высоких технологий и кафедры социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Российского нового университета (Воронежский филиал) в 2012-2015 гг.

Результаты диссертационного исследования отражены в 19публикациях, в том числе в журналах, входящих в реестр ВАК РФ.

Структура диссертационной работы. Диссертация состоит из введе-ния, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Глава I. Теоретический аспект формирования школьников коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии

1.1 Проблема формирования коммуникативно-речевой компетенции в психолого-педагогической литературе

В настоящее время в психолого-педагогической литературе широкое распространение получили такие понятия, как «компетенция» и «компетентность». Оба термина (восходящие этимологически к латинскому competentis – способный, или competere – требовать; соответствовать; быть годным, способным к чему-нибудь), получили распространение в психологической науке относительно недавно, хотя первое упоминание слова «компетенция» было зафиксировано в словаре Webster еще в 1596 году. В исследовании этой проблемы можно выделить три этапа:

I этап (1960-е – 1970-е гг.)

Понятие «компетентность» х входит в научный оборот, некоторые ученые уже разводят содержание понятий «компетенция» и «компетентность» Лингвисты, психологи, преподаватели иностранного языка стали говорить о необходимости введения такого междисциплинарного понятия как «коммуникативная компетентность».

Первым, кто употребил «коммуникативная компетентность» был американский ученый, лингвист Д. Хаймс Оно было представлено им как альтернативное понятию об «идеальном участнике коммуникации» (или об идеальном коммуниканте). Д. Хаймс под коммуникативной компетнтностью» понимает «способность человека гибко, точно и быстро использовать язык в меняющихся социальных ситуациях» [165].

Для эффективного общения по мнению Д. Хаймса, «недостаточно знать язык, его систему, надо также знать, как ею пользоваться в зависимости от социального контекста, т. е. социокультурных условий реализации коммуникативного акта». Так, Д. Хаймс считает, что человек является компетентным коммуникантом, если он «знает, что сказать, кому сказать и

как это сделать» [165]. Д. Хаймс, выводит алгоритм эффективного общения, который состоит в последовательных ответах на следующие вопросы:

- возможна ли коммуникация?

- насколько она осуществима посредством имеющихся в наличии средств общения?

- насколько она уместна в той или иной ситуации?

- какие последствия она может за собой повлечь?

II этап (1970-е – 1980-е гг.) В эти годы понятия компетенция/компетентность широко используются при изучении профессионализма специалистов в управлении, менеджменте, а также при обучении коммуникативным навыкам; вводятся в оборот понятия «социальные компетенции/ социальная компетентность». В 1984 г. в Лондоне выходит работа Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», где дается развернутое определение категории «компетентность». Это понятие рассматривается как сложное явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [118]. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» есть «мотивированные способности» [118].

В определении содержания компетентности часто употребляются такие понятия, как «готовность», «способность», а также отмечается необходимость таких личностных качеств, как ответственность, уверенность.

И.А. Зимняя отмечает, что «периоды пристального внимания к вопросу компетенций обычно совпадали с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре» [52]. Они порождали более высокие требования к уровню квалификации инженеров и других специалистов. Дж. Равен отмечал, что «виды компетентности высокого уровня требуются на всех рабочих местах и во всех секторах общества» [124].

В это же время в Советском Союзе выходит работа по социальной психологии Л. А. Петровской «Компетентность в общении», в которой она рассматривает коммуникативную компетентность, а также предлагает специальные тренинги, направленные на формирование этого «свойства личности» [114].

III этап (1990-е – 2010-е гг.) – понятия компетенции/компетентность широко распространяются в научной литературе (экономической, социологической, психологической, педагогической). Выходит в свет работа А.К. Марковой, в которой категория «профессиональная компетентность» в общем контексте психологии труда становится предметом специального всестороннего исслдеования. А.К. Маркова выделяет различные виды профессиональной компетентности

– «специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом» [89].

В этот период в разных сущность и содержание понятия «компетентность» рассматривается по-разному: чаще всего как синоним профессионализма, или как его составляющая.

В словаре «Профессиональное образование» дается следующее определение: «Компетентность: 1) мера соответствий знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем; 2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом. Компетенция: круг полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа; круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает познаниями, опытом» [26, С.87]. Тем не менее ученые отмечают, что понятия «компетенция» и «компетентность» трактуется по-разному, и не существует общепринятого определении (И.А. Зимняя, Н.Ф. Радионова, Ю.Г. Татур и другие).

И.Н. Дроздов выявил и дал подробную характеристику структурно-функциональным компонентам «психолого-акмеологической компетентности», выделил «уровни, критерии и показатели выраженности данного вида компетентности» [40].

В Европе М. Стобарт выявил ключевые компетенции, которыми должны владеть современные европейцы: «политические и социальные компетенции, межкультурные компетенции, компетенции общения, информационные компетенции, компетенции профессионального развития» [138].

Характеризуя содержание понятия «компетентность» А.В. Нестеров рассматривает ее как важнейшее качество специалиста и подчеркивает, что компетентность «должна содержать, как минимум, два блока: общий и профессиональный. В каждый блок должны следует включать свойства, характеризующие способности:

- обучаться, в том числе непрерывно в течение активной жизни;

- действовать в современном многонациональном, многокультурном и информационном обществе, в том числе знать, как минимум, два языка, обладать толерантностью, уметь пользоваться компьютерными информационными технологиями;
- уметь принимать ответственность и решения» [108].

Категория «компетентность» анализируется и в русле деятельностного подхода «как совокупность знаний, умений, навыков, а также способов выполнения деятельности, предполагающих более высокий уровень подготовленности, с заданными условиями, для достижения обусловленных целью результатов». Трактовка данного понятия в рамках личностно-деятельностного подхода определяется как «сложное интегративное качество личности, опосредующее деятельность и направленное на повышение ее эффективности».

Также в этот период исследуются такие понятия, как социально-психологическая компетентность (А. Кох); коммуникативная компетентность (Л.И. Берестова Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.С. Кузьмин, Л.А. Петровская и др.); профессионально-педагогическая компетентность, составляющими которой является специальная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентности педагога (А.А. Деркач, И.В. Елшина, Н.В. Кузьмина и др.).

В современных условиях ученые рассматривают от 3-х до 37 различных типов и видов компетенций / компетентностей (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская и другие).

Являясь понятиями междисциплинарными, «компетентность» и «компетенция» имеют общие и специфические признаки, а их сущность и содержание являются предметом обсуждений в различных областях науки.

Интересны исследования Н.Л. Гончаровой, которая на основе простого лингвистического анализа установила, что в самых распространенных

мировых языках эти понятия обозначаются одной лексической единицей: compétence (франц.), Kompetenz (нем.), competenza (итал.), competencia (исп.). Только в английском языке эти понятия различаются, при этом смысловая граница между ними довольно размыта: competence (англ.) – «компетентность», «компетенция» (в юриспруденции), «языковая компетенция» (в лингвистике) и competency «компетенция» [31].

С. Уиддет и С. Холлифорд отмечают, что два вопроса порождают разногласия в определении сущности компетенций:

- «описание рабочих задач или ожидаемых результатов работы», которые зависят от национальных систем обучения. В этих системах компетенции определяются, «как способность специалиста действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации» [151].
- «описание поведения». Эта проблема рассматривается в связи с деятельностью «консультантов, специализирующихся в области эффективного управления» [151].

И.А. Зимняя отмечает, что есть два подхода к трактовке понятий компетенция и компетентность: они или употребляются как тождественные, или дифференцируются.

В том случае, когда эти понятия употребляются как тождественные, имеется в виду «способность делать что-либо хорошо или эффективно. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу. Способность выполнять особые трудовые функции» [52, с. 14]. Эта точка преобладает в большинстве зарубежных исследований.

Н.Т. Печенюк, Н.Ф. Талызина, Л.Б. Хихловский, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, В.М. Шепель и др. считают, что 6не только знания, умения, навыки входят в понятие «компетентность», но еще и жизненный опыт [41]. Н.Н. Нечаев дает следующее определение компетентности: «Доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [109].

О.Г. Клемп в своих работах, анализируя профессиональные компетенции, писал, что разные определения компетенции - это по сути одно и то же: «компетенция - это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в работе» [166].

Некоторые ученые более широко смотрят на компетенции, включая в ее содержание также и личностные качества, способности, мотивы деятельности, самооценку, особенности характера, способности и др.

Интересна позиция Л. Дэвис и С. Хэйз [163], которые отмечали, что «компетенции - это знания и навыки, позволяющие действовать в ситуации, когда надо достичь максимального результата при минимальных усилиях на основе принципов экономических реалий». Эти авторы поставили вопрос об необходимости измерять компетенции.

Наличие компетенций - важное, но не единственное условие формирования практического опыта, развития потенциала будущего специалиста, поэтому в современных условиях в профессиональном образовании делается акцент не только на знания, но и на создание развитии личностных профессионально-значимых качествах и приобретении первоначального опыта профессиональной деятельности.

С.Холлифорд и С.Уиддет разводят содержание понятий «компетентность» (competence) и «компетенция» (competency). Под компетенцией понимается «способность, отражающая необходимые стандарты поведения, определяется как компетенция» [151]; под компетентностью – «способность, необходимая для решения рабочих задач и для получения необходимых результатов работы» [151] .

В «Толковом словаре иноязычных слов» компетенция определяется как «осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, какой-нибудь области знания», а «компетентный» – как «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области», «обладающий компетенцией» [77].

В отечественной психолого-педагогической литературе, благодаря богатству русского языка, понятия «компетенция» и «компетентность» четко

разграничиваются. Так, А.Г. Шмелев определяет «компетенции» как «области ответственности и определенной области полномочий», а «компетентность» как «уровень достижений исполнителя в области определенной компетенции» [157]. Он сравнивает данные понятия с такими словами как «высота» и «высотность», в трактовке значений которых наглядно проявляются смысловые различия («вертикальное измерение предмета» и «степень выраженности уже выраженного качества» соответственно). Оперируя терминами тестологии, «компетенция» - это название шкалы, а «компетентность» - уровень на шкале» [157].

Еще раз отметим, что в научной литературе существуют различные точки зрения на содержание понятий «компетенция» и «компетентность».

А.В. Хуторской определяет компетенции как «совокупность взаимосвязанных качеств личности, а также знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [152]. Компетентность рассматривается им как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [152].

Таким образом, понятие компетенции является сложным и многоуровневым по своему составу, при этом важно, чтобы все параметры можно было бы оценивать.

Н.А. Переломова считает, что «...под компетенцией понимается обладание личностью познаниями и опытом в круге вопросов, позволяющими ей быть успешной в собственной жизнедеятельности» [112] и включающей в себя такие составляющие, как:

- «знания, необходимые для успешной профессиональной деятельности;
- навыки - владение средствами и методами выполнения определенной (конкретной) задачи;

- способность - предрасположенность выполнять определенную работу;

- стереотипы поведения - видимые формы действий, предпринимаемых для выполнения задачи, в которых проявляются убеждения, этика и реакция личности на окружающих;

- усилия - сознательное приложение в определенном направлении ментальных и физических ресурсов» [112].

Итак, большинство ученых в определении содержания «компетенция» выделяют результат обучения, которая выражается в готовности человека конструктивно использовать внешние и внутренние ресурсы для эффективного достижения поставленной цели.

В. Д. Шадриков разграничивает содержание понятий компетенция и компетентность. Предлагая новую модель специалиста, он пишет: «Компетентность понимается как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чем-либо, делать или решать что-либо. Различия наблюдаются в понимании: компетентности как актуальных качеств личности или скрытых психологических новообразований; предметной наполненности компетенций как системных новообразований, качеств личности» [155, с. 168].

И.А. Зимняя, разрабатывая компетентностную модель специалиста, соотносит цели образования с объектом и предметом труда, выполнением конкретных функций, с одной стороны, и с междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса, с другой. Она рассматривает три группы компетентностей, которые определяют отношение:

1) «к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности;
2) к взаимодействию человека с другими людьми;
3) к деятельности человека во всех ее типах и формах» [52].

Ю.М. Жуков в своей работе утверждает, что «компетентность - преимущественно субъектная, а не объектная характеристика; это то, что

относится к индивиду как субъекту профессиональной деятельности». Компетенция, по его мнению, - «это характеристика позиции (роли, должности), а не индивида, это то, что индивид должен делать, когда занимает определенную позицию в соответствии с предписаниями и стандартами выполнения, соответствующими этой позиции. Компетенции описываются с помощью стандартов и критериев выполнения заданий или поведенческих эталонов» [49].

Мы в своем исследовании считаем необходимым разграничить содержание понятий «компетенция» и «компетентность». Под «компетенцией» мы будем понимать определенную совокупность знаний, умений, навыков, личностных профессионально значимых качеств человека, стандартов его поведения, а также ценностных ориентаций. Под «компетентностью» – умения конструктивно использовать все это в определенных видах деятельности, которых способствуют максимальной ее максимальной эффективности.

Коммуникативная компетентность личности является одной из важных ключевых компетентностей в современном обществе. В связи с этим развитие коммуникативной компетентности является одним из важнейших требований, предъявляемых человеку сегодня.

В современных условиях появилась новая актуальная быстро развивающаяся область научного знания - теория и практика коммуникации. Проблемы теории и практики межличностной, групповой, организационной, профессиональной и межкультурной коммуникации; вербального и невербального взаимодействия; коммуникаций, осуществляемых с помощью технических средств; развития коммуникативных способностей подробно рассматриваются в социальной психологии.

При этом, несмотря на большой интерес к различным аспектам коммуникации, в трактовке понятийно-категориального аппарата у ученых нет единой позиции.

В рамках социальной психологии термин «коммуникация» употребляется в двух значениях – для характеристики обмена информацией в любом общении людей и для характеристики межличностных и деловых отношений между людьми.

В российско научной литературе (лингвистической, психологической, педагогической) существует два подхода к изучению коммуникаций

- развитие коммуникативной компетенции людей (анализ внутреннего ресурса);

- изучение самого феномена коммуникации - анализ структуры коммуникативного акта, его уровней и содержания (внешняя сторона коммуникаций).

Для тех, кто изучает развитие коммуникативной компетенции, характерно анализ этого процесса как фактора конструктивной коммуникации. Еще в 69-70-е годы XX века Г.М. Андреева выделила три компонента общения. Вслед за ней современные исследователи рассматривают развитие коммуникативной компетенции как:

- развитие перцептивного компонента (восприятие и понимание себя и партнера по общению),

- развитие интерактивного компонента (эффективность взаимодействия в общении),

- развитие собственно коммуникативного компонента (конструктивный обмен информацией с помощью речи и невербального общения).

Анализируя структуру межкультурной коммуникации, А. И. Садохин выделяет в ней три составляющие: «языковую, культурную и коммуникативную» [127]. Коммуникативная компетенция, по его мнению, включает в себя «механизмы, приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса общения. Акцент делается на учете многочисленных культурных различий, чутком отношении даже к самым малейшим изменениям в коммуникативной ситуации» [127]. А. И. Садохин

полагает, что уровень развития коммуникативной компетенции можно выявить в коммуникативной ситуации. Он выводит следующую формулу: «эффективность общения пропорциональна уровню взаимопонимания между коммуникантами. Понимание человека человеком происходит в процессе их восприятия друг другом» [127].

Н.В.Муравьева рассматривает коммуникативный план, в котором определяются коммуникативные цели (на основе определенных установок), для реализации этого необходим определенный уровень сформированности коммуникативной компетентности. «Коммуникативная стратегия (через коммуникативные тактики), пишет Н.В. Муравьева, проявляется в типовых моделях коммуникативного - и соответственно речевого - поведения. Успешная коммуникативная стратегия исходит из тех или иных коммуникативных постулатов, которые демонстрируют условия успешной коммуникации» [97].

Ю.Н.Емельянов под коммуникативной компетенцией понимает «уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе» [45].

В социальной психологии до середины 80-х гг. коммуникативную компетентность отдельно не рассматривали, а «способностиь индивида эффективно взаимодействовать с окружающими в системе межличностных отношений», обозначались как «социально - психологическая компетентность». И уже в 90-е годы Л.А. Петровская и Ю.Н. Емельянов стали использовать понятия «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении» [114].

В.Н. Куницына в конце 90-х годов, изучая социальную компетентность как более широкое понятие, разводит содержание «социально — психологическая компетентность» и «коммуникативная компетентность» обозначает их как структурные компоненты социальной компетентности.

Она определяет коммуникативную компетенцию как «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдений приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его, знание освоенного ролевого репертуара в рамках данной профессии» [81].

В.Н. Куницына анализирует также вербальную компетентность, под которой понимает «уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудностей в письменной речи, вариативность интерпретации информации, хорошую ориентацию в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий, метафоричность речи» [81]. Коммуникативная и вербальная компетентность тесно взаимосвязаны, их единство обеспечивает коммуниканту возможность эффективного общения в трудных ситуациях.

Ф.И. Шарков считает существенными признаками коммуникативной компетенции «способность к обобщению и систематизации многомерного восприятия окружающего; способность к адекватной оценке «статуса языка», способность к пониманию смысловой и оценочной информации» [156]. По его мнению коммуникативная компетенция, включает следующие компоненты: «владение вербальным и невербальным языком, умение использовать в процессе коммуникации коммуникативные средства и строить высказывания в соответствии с нормами избранного коммуникативного кода и правилами речевого этикета» [156]. Он рассматривает коммуникативную компетенцию «как составной компонент социального статуса индивида», и что по уровню ее сформированности «можно диагностировать некоторые признаки социального статуса» [156].

Е. Ю. Гениева под коммуникативной компетентностью понимает «определенные навыки, обусловливающие эффективность коммуникации» [29]. В ее структуру входят «психологические качества и установки человека

(способность ориентироваться в ситуации, прогнозировать ее развитие, способность «видеть» и «адекватно оценивать» себя и партнера; навыки «эмоциональной настройки»; способности преодолевать психологические барьеры и т.п.)», «способности использовать специальные системы символов, дискутивные стратегии или принципы коммуникативного воздействия» [29].

Е.В. Сидоренко анализирует структуру коммуникативной компетентности: «коммуникативные способности, коммуникативные умения, коммуникативные знания, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения» [131] .

Коммуникативная способность рассматривается им с двух сторон:

- как «природная одаренность человека в общении»;
- как «коммуникативная производительность» [131].

Е.В. Сидоренко считает, что «есть «гении» общения и есть люди, которые едва могут «соответствовать» самым простым коммуникативным задачам и самым привычным социальным ситуациям» [131] .

Ю. Н. Емельянов в структуру коммуникативной компетенции добавляет элементы, относящиеся «к осознанию деятельностной среды (социальной и физической), окружающей человека, и способность воздействовать на нее для достижения своих целей, а в условиях совместной работы делать свои действия понятными для других» [44]. Анализируя возможности развития коммуникативной компетенции, Ю.Н. Емельянов считает, что «коммуникативные умения и интеллект межличностных отношений при их несомненной важности, тем не менее, являются вторичными по отношению к фактору совместной деятельности людей. Поэтому, ключевые способы повышения коммуникативной компетенции нужно искать не в шлифовке поведенческих умений и не в рискованных попытках личностной реконструкции, а на путях активного осознания индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих деятельностных ситуаций, на путях развития социально-психологического воображения, позволяющего видеть мир с точки зрения других людей» [44].

В психологической литературе за рубежом широкое распространение получило понятие «коммуникационная компетенция». Б. Спицберг, один из известных специалистов в этой области, отмечает, что «коммуникационная компетенция – это соответствие коммуникативного поведения данной ситуации и его эффективность» [цит. по 162]. Понятие «коммуникативная компетенция» стало развиваться на идеи Н. Хомски о «лингвистической компетенции как системы внутренне присущих говорящему правил функционирования языка» [162]. Лингвисты, разрабатывающие языковые тесты, изучая компонентный состав «коммуникационной компетенции» включали языковую компетенцию как ее часть.

В исследованиях немецкого ученого Г. Меленка употребляется понятие «вербальная коммуникативная компетентность», которое означает «способность одного человека воздействовать на другого речевыми средствами и реагировать на роль другого» [167]. По мнению автора, «воздействовать – значит добиваться необходимого результата путем оказания воздействия на кого-либо» [167]. В психологии под воздействием понимается «целенаправленный перенос движения и информации от одного участника взаимодействия к другому». Как известно, для того, чтобы воздействовать на коммуниканта, необходимо адекватное восприятие этого коммуниканта. Так, воздействовать можно на состояние, поведение и на личностно-смысловые образования субъекта. Таким образом, трактовка коммуникативной компетентности, которое выведено Г. Меленком, позволяет выделить в структуре коммуникативной компетентности наряду с перцептивной, еще и интерактивную составляющую.

Т.Гордоном выделил критерии коммуникативной компетентности. Это – «умение выйти из любой ситуации, не потеряв «внутренней свободы» и в то же время, не дав потерять ее партнеру по общению, или «партнерская позиция в общении «на равных» в отличие от «пристройки сверху» или «пристройки снизу» [164].

Коммуникативная компетенция определяется уровнем развития социально-личностных компетенций человека и является интегративной характеристикой личностной готовности человека к самоопределению и самореализации в межличностном взаимодействии.

Р.П. Мильруд считает необходимым различать понятия «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность», которые чвсто употребляются как синонимы. «Коммуникативная компетенция, по определению Р.П. Мильруда – это демонстрируемая область (области) успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями» [95].

Н.Б. Буртовая в своем исследовании рассматривает «коммуникативную компетентность как совокупность знаний, опыта, качеств, способностей человека, позволяющая эффективно выполнять коммуникативные функции» [19].

В структуре коммуникативной компетентности разными авторами выделяются разные компоненты. Так, Я.Л. Коломинский структуре коммуникативной компетентности рассматривает «поведенческую, аффективную, когнитивную составляющие». Б.Ф. Ломов – регулятивную, аффективную и информационную. А.А. Бодалев – поведенческую, аффективную и гностическую.

Поведенческий компонент общения побуждает участников коммуникации к деятельности, поступкам, к перемещении в пространстве, и выражается в мимике, жестах, пантомимике, речи. *Эмоциональный компонент* выявляется в различных положительных и отрицательных эмоциях, эмоциональной чувствительности, удовлетворенности партнером, общением, собой, а также конфликтности. *Когнитивный компонент* связан с «познанием окружения и самого себя (своих ощущений, восприятия, представлений, памяти, мышления, воображения)».

Проблемами структурирования коммуникативной компетенции занимались В.Н.Куницына, Л.Бахман, А.Б.Храмцова, В.М.Топалова. Чаще всего в научной литературе выдеояются следующие компоненты:

• «языковой (знание лексики, грамматики и фонетики языка и умение использовать их в языковом контексте устно и письменно),

• прагматический (успешное достижение коммуникативной цели),

• стратегический (способность отбирать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения разных коммуникативных задач, преодоление трудностей коммуникации),

• социокультурный (соответствие социо/субкультурным нормам)».

Все эти компоненты измеряемы с помощью тестирования и могут объективно оцениваться.

Коммуникативная компетентность, в отличие от коммуникативной компетенции, определяется как «интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности». Этот ресурс включает не только компоненты, измеряемые с помощью тестирования, но и иные составляющие. Они проявляются на личностном уровне. К ним можно отнести интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в коммуникативной деятельностью. Таким образом, если коммуникативная компетенция представляет собой область успешной коммуникативной деятельности, то коммуникативная компетентность представляет собой образование более высокого уровня, определяемое как личностный ресурс.

Из вышеприведенного анализа зарубежной и отечественной научной литературы следует, что среди ученых существуют различные точки зрения на понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция», что еще раз говорит о необходимости их однозначного разграничения.

Еще одним важным понятием для нашего исследования является понятие «речквая компетентность»

Речевую компетенцию анализировал в своих трудах О.Ш. Надибаидзе. Он, описывая ее по языковым уровням, выделяет: «фонетический (ударение и произношение), лексический (расширение словарного запаса), морфологический (выбор формы слова), синтаксический (предупреждение ошибок в связях слов) компоненты» [99].

В.Н. Янушевский определяет речевую компетентность педагога как «знание основных законов функционирования языка и речи и способность к их использованию для решения профессиональных задач», указывая, что она предполагает «уверенное использование педагогом речевых средств при решении профессиональных проблем» [160, С.56].

А.П. Сковородников, Г.А. Копнина, аналииизируя структуру культурно-речевой компетентности, отмечают, что следует «....разграничивать компетенцию как некий конструкт (модель), обозначающий совокупность знаний, умений, навыков, овладение которыми обеспечивает эффективность деятельности в определенной области) и компетентность как степень (уровень) владения какой-либо компетенцией» [132, С. 78].

Теоретические основы формирования коммуникативно-речевой компетенции заложены в трудах Д. Хаймза, А. Холлидея, Л.М. Митиной, А.Б. Михальской и др.

Анализ научной литературы (Л. В Агафонцева, И.И.Зарецкая, Ю.М. Жуков, И. И. Иванец, Е А Смирнова, С Распопова, А АРеан, Е В Прозорова и др.) приводит к выводу, что не существует однозначного понимания содержания «коммуникативно-речевой компетенции».

К проблеме риторической речевой подготовки посвящено диссертационное исследование Т. В. Мазур «Профессионально ориентированная риторическая подготовка студентов-юристов в вузе». Она указывает, что «в настоящее время проблема речевой подготовки личности стоит более остро, чем в предыдущие годы, отмечая, что существует

необходимость в организации качественной, профессионально значимой речевой подготовки будущих специалистов» [88]. В систему умений, обеспечивающих профессиональную речевую подготовку, автор включает такие, «как умение определить стратегии и тактики речевого поведения в профессиональной деятельности, добиваясь наилучшего выполнения целей общения; эффективно произносить устные монологические речи и выступать с ними в типичных речевых ситуациях профессиональной деятельности, эффективно строить речевое поведение при диалогическом общении, то есть речь идёт о свободном владении репертуаром профессиональных речевых жанров» [88].

Проблема определения речевой компетентности специалиста и выявления ее составляющих состоит в том, что часть авторов определяют ее как компетентность, включающую определенные структурные компоненты, другие ее саму рассматривают как составляющую коммуникативной компетентности. Первая точка зрения отажена в «Обязательном минимуме содержания образовательных программ по русскому языку» – проекта образовательного стандарта основного общего образования по русскому языку. Его авторы под речевой компетентностью понимают «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [116]. Такие же взгляды на определение сущности речевой компетентности высказывают Е.В. Арцишевская, М.М. Бахтин, Д.Е. Дэвидсон, М.К. Кабардов, Г.А. Копнина, Л.И. Кирилина, И. С. Масленников, Л.В. Меркулова, О.Д. Митрофанова, А.П. Сковородников и другие.

Л.И. Кирилина рассматривает речевую компетентность следующим образом: «Речевая компетентность - знания, умения, навыки, необходимые для порождения своих собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения» [67, С. 65]; при этом указывая, что «речевая компетентность включает в себя знание основных

понятий лингвистики речи - стили, виды и типы речи; строение описания, рассуждения, повествования; способы связи слов и предложений в тексте; умения и навыки анализа текста; коммуникативные умения - умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля» [67, С. 65].

А.А. Волков связывает речевую компетентность только с риторикой и считает, что «формирование речевой компетентности - основная цель в процессе обучения школьников риторике» [27]. Автор утверждает, что «речевая компетентность складывается из владения устной публичной монологической речью - показательной, политической, судебной, гомилетической; таких форм письменной речи, как письмо, документ, публицистика, философская, историческая (повествовательная) проза; а также устной диалогической речи - информационного, диалектического, совещательного диалога» [27].

И. С. Масленников указывает, что «...речевая компетентность характеризует уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в важных для субъекта сферах и жанрах общения. Речевая компетентность педагога как фактор, определяющий качество коммуникативного пространства вуза, ...характеризуется комплексом способностей: слышать собеседника. Данное умение формируется на основе диалогового принципа мышления и, в свою очередь, актуализирует способность педагога к эффективному использованию диалога как формы обучения и способа познания личности обучаемого; осознавать целесообразность конструктивных целей, уметь программировать конструктивную стратегию коммуникации с намеренным акцентированием внимания обучаемых на дискурсе речевого этикета:

- быть способным к речевой самопрезентации в рамках выбранного имиджа (посредством навыка использования литературного языка, знания стилистических норм, особенностей профессионально значимых жанров: лекции, практического занятия, консультации);

- быть мотивированным на речетворчество, представлять собой яркую языковую личность, быть способным к формированию либо коррекции языковой картины мира обучаемых.

Данные способности последовательно раскрывают три базовых императива речевой компетенции педагога: этический, репрезентативный (качество отражения в речи), культурный» [91, С.132].

Л.В. Меркулова определяет речевую компетентность как «...интегративное качество личности преподавателя, основанное на ценностно-ориентированном отношении к педагогической деятельности, регулирующее профессиональную речь преподавателя и определяющее ее направленность, адекватность употребления речевых средств и индивидуальное своеобразие, формирующееся в речевой деятельности» [93, С.56].

Вторая точка зрения изложена в трудах Ю.Н. Емельянова, О.М. Косяновой, Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, Е. А. Смирновой, Е.М. Решетникова, И. Родченко, В.В. Серикова, Е. А. Смирновой и других исследователей, которые включают речевую компетенцию/компетентность в состав коммуникативной компетентности. По мнению Е. А. Смирновой, речевая компетенция включает «речевую культуру, грамотность, знание функций языка, владение деловой устной и письменной речью, навыками работы с техническими средствами».

Решетникова Е.М. говорит о речевой компетенции и как о «способности и готовности к использованию языка (речи), и как о средстве обучения и воспитания» [120].

Считая речевую компетенцию важной характеристикой современного руководителя, И. Родченко употребляет это понятие наряду с термином «речевая компетентность». По его мнению «...базовые составляющие речевой компетентности для управленца следующие:

- собственно речевые умения - ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, выносить суждения, анализировать высказывания;

- умения восприятия - слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную - мимику, позы, жесты и др.), понимать чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, тактичность);

- умения взаимодействия в процессе общения (интерактивные) - проводить беседу, переговоры и обсуждения, задавать вопросы, формулировать требования, решать конфликты, управлять своим поведением в общении» [123].

Речевая компетентность, по определению автора, «...знания, умения, навыки, необходимые для порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения» [123, с. 96].

Этот подход позволяет ускорить обучение речевому мастерству за счет сужения круга речевых задач с одной стороны, а с другой позволяет очень быстро сформировать мотивацию к приобретению необходимой речевой компетентности.

В нашем исследовании мы употребляем понятие «коммуникативно-речевая компетенция», ориентируясь на трактовку коммуникативно-речевой компетенции, изложенную в работах Д. А Иванова, И.Я Зимней, О.В Соколовой. Суть ее заключатся в рассмотрении коммуникативно-речевой компетенции как «готовности и способности ставить и решать определенные типы коммуникативных задач, определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, иными словами, готовности и способности к осуществлению эффективной (успешной) коммуникации» [63].

Исходя из этого определения и трактовки понятия «компетенция» в психолого-педагогической литературе, в частности определения компетенции А.А. Вербицкого, мы дали свое определение коммуникативно-речевой компетенции, под которой понимаем как совокупность ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей

старшеклассника, обеспечивающей его готовность к определению цели коммуникации, типов коммуникативных задач, оцениванию успешности ситуации общения, выбору стратегии коммуникации.

Рассматривая структуру коммуникативно-речевой компетенции мы пришли к выводу, что наиболее распространенным является определение ее состава в виде различного рода умений и способностей. Так, в анализируемых нами материалах программы «Ключевые компетенции 2000» (OxfordCambridgeand RSA Examinations), разработанных в Англии экзаменационным Советом Кембриджского университета и предназначенных для выпускников школ и / или сотрудников предприятий, соискателей соответствующего сертификата, а также для самодиагностики, самообучения и развития любого желающего, «все умения, проявляющиеся на разных этапах коммуникации (самоопределение в коммуникативной ситуации, анализ намерений партнеров и способов коммуникации, выстраивание стратегии коммуникации, реализация коммуникации, корректировка процесса коммуникации, оценка успешности достижения желаемых результатов), сгруппированы в несколько блоков (общие умения, обсуждение, выступление и др.), из которых и состоит коммуникативно-речевая компетенция. Применительно к этому каждая из способностей и каждое из умений анализируется, то есть подразделяется па свои составляющие и операционализируется, или переводится на язык действия. В зависимости от успешности проявления умений и навыков в процессе решения задач разной сложности выделяются, пять уровней сформированости коммуникативно-речевой компетенции» [60].

При этом весьма важно, что в отличие от отдельного умения или навыка, которые можно тренировать каждое само по себе, развитие компетенции требует включения всего комплекса способностей и умений сразу, что предполагает особые требования к используемым средствам для ее формирования

В настоящем исследовании, придерживаясь деятельностного подхода, мы исходим из того, что любая компетенции приобретается в процессе какой-либо осмысленной деятельности, и, соответственно, формирование коммуникативно-речевой компетенции также происходит в деятельности..

Анализ широкого круга исследований, в которых рассматриваются проблемы формирования коммуникативной культуры (Л.В. Агафонцева, И.И. Зарецкая), диалоговой культуры (С Н Распопова), коммуникативной компетентности (Ю.М. Жуков, И.И. Иванец, Л А Кайгородова, С В Кривцова, И М Павлова, Е.В. Прозорова), выявляет недостаточную разработанность технологий, средств и отдельных техник формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Принимая во внимание то, что сегодня растущему человеку трудно ориентироваться в агрессивном и быстро меняющемся мире, что он страдает от собственной личностной недообразованности, мы полагаем, что необходима перестройка всей школьной системы образования. Одним из путей решения проблемы является активное использование дебатов, как формы обучения.

1.2 Сущность и содержание дебатной технологии

Ораторское искусство, мастерство владением слова во все времена ценились очень высоко. Для обучения ораторскому мастерству издавна использовались дебаты.

Они появились еще в Древнем мире практически в одно время в трех великих древних цивилизациях: Египте, Китае и Греции. Но родиной дебатов все-таки по праву считается Древняя Греция, так как именно в Греции публичные дискуссии приобрели свои основные характеристики. В Афинах граждане обсуждали преимущества и недостатки предлагаемых законов. Такие споры давали возможность всесторонне проанализировать принимаемый закон и выяснить отношение к нему. ИзвестноЮ что именно в Греции Сократ рассматривал эвристическую беседу как главный метод обучения [137].

Дебаты в Древней Греции, выступали как важнейший элемент демократии, а также активно использовались в системе обучения в философских школах. Так, «в Афинах юноши, посещая Академию или Лицей, обучались искусству построения речи, постановки вопросов, учились спорить, анализируя проблемы с разных точек зрения, чтобы лучше понять их» [137]. Римляне во времена Республики продолжали и развивали греческие традиции. Для сенаторов, консулов и других политических деятелей важно было владеть умениями убеждать аудиторию, эмоционально воздействовать на нее. В Риме открылись и приобрели большую популярность школы риторов, в которых обучали ораторскому искусству. Школы риторов были очень престижны, а преподаватели являлись одними из самых высокооплачиваемых. С тех времен до нас дошел первый трактат «О воспитании оратора», принадлежащий перу известного римского философа и педагога Квинтилиана.

В Европе в средние века дебаты использовались гораздо реже, чем в античные времена. В университетах и в монастырских школах изучали

риторику, проводились диспуты и дебаты, но они чаще всего касались религии и религиозной тематики. Эта традиция несколько позже получила развитие и в системе образования России. В частности, «имеются свидетельства проведения подобных дебатам структурных дискуссий в Московском университете в XVIII веке» [33].

В Новое время развитие промышленности, новых экономических отношений породили необходимость развития общественного сознания. В связи с этим наступает новый этап в развитии красноречия. Так, «состоявшиеся между С. Дугласом и А. Линкольном дебаты по вопросу об отмене рабства дали толчок для распространения дебатов в образовании школ и вузов Америки. В университетах США стали возникать первые ассоциации дебатов, члены которых заранее готовили речи и выступали перед публикой. Постепенно решение о победе в дебатах вместо публики стали выносить команды арбитров (судей)» [33].

Развитие демократии требовало овладения необходимыми навыками уже в школах и университетах. Учебные дебаты были признаны действенным инструментом развития коммуникативных умений, их применение приобретало все более разнообразные формы. По мнению Д. Заревского, «в странах с зарождающейся демократией обучение дебатам все чаще становится частью учебной программы, а на международном уровне появились организации, которые пропагандируют теорию и практику ведения дебатов».

В это время активно развивалась теория красноречия, наука об ораторском искусстве – риторика и не только в Европе, но и в Азии. В частности, в известном китайском средневековом романе Ло Гуаньчжуна «Троецарствие», увидевшем свет в эпоху династии Мин, говорится о «войне языков». Под «войной языков» имелись в виду дебаты между выдающимся китайским стратегом Чжу Гэляном, проживавшим в царстве Шу, и министром государства У. Накал и интенсивность дебатов этих двух ярких личностей походили на военные действия «с жаркими боями,

наступлениями и отступлениями, победами и поражениями». С тех пор, для людей, говорящих на китайском языке, «война языков» - это метафора, обозначающая межличностные дебаты.

Интересно, что и в других языках споры и дебаты также называют «войной языков». В английском языке есть аналогичные термины - debate и battle. Эти слова латинского происхождения - battuere (ударить).

Ученый-дебатер Р. Бранхем из американского колледжа Бэйтс (Bates College) пишет: «Дебаты уже давно рассматриваются как война слов (вербальные войны), которые происходят между «солдатами», обладающими рациональным мышлением, вооруженными доказательствами и разумом» [161].

В Европе в Средние века широко распространились курсы ораторского мастерства, проводились диспуты. В средневековых европейских университетах дебаты вошли в число обязательных семи гуманитарных дисциплин в университете. В нач. XV в. студенты из Кембриджского и Оксфордского университетов участвовали в дебатах в Кембриджском университете. Это были, первые дебаты, прошедшие между университетами в англоязычных странах. Конкурсы ораторского искусства в английских университетах стали главной ареной развития мастерства будущих парламентариев.

В США дебаты стали составляющей частью образования политической элиты. В 1607 - 1775 гг. ораторское искусство вошло в число обязательных дисциплин, изучаемых в американских университетах. Все американские политические и революционные лидеры прошли школу участия в дебатах, проводимых в университетах, а также в разных общественных клубах и организациях. Дискуссионные клубы (созданный в 1772 г. в Гарвардском университете шпионский клуб, Ассоциация молодой женщины, первая женская ассоциация дебатов, появившейся в 1835 г. и др.) возникали по инициативе снизу, как результат большого интереса студентов к данному виду внеаудиторной деятельности.

В конце XIX в. в США начали проходить регулярные межшкольные дебаты. Они, как правило, собирали большое количество зрителей. В XX в., дебаты распространяются еще шире и превращаются в один из организованных видов студенческой (молодёжной) деятельности. Важность дебатов постоянно возрастает в связи с предвыборными президентскими кампаниями, показавшими важность для участников приобретения умения четко излагать свои позиции и образно критиковать взгляды оппонентов, дали новый толчок развитию дебатов. Особенно эта популярность возросла после первых телевизионных дебатов в период президентской кампании 1960 г. между Дж. Кеннеди и Р. Никсоном. После четырех раундов конкурса теледебатов Дж. Кеннеди получил колоссальную поддержку электората и был избран президентом США. В публичном выступлении перед университетской аудиторией президент Дж. Кеннеди подчеркнул: «Суть демократии в том, чтобы путем дебатов проверить и отстоять идеи. Я надеюсь, что в будущем в студенческих кампусах будет проходить еще больше состязаний в виде дебатов» [140, с. 73].

В 1967 г. Американская ассоциация судебных дебатов (AFA - American Forensic Association) организовала первый общенациональный конкурс дебатов. С тех пор эти конкурсы, получившие название Национального конкурса дебатов, проводятся ежегодно. «В конкурсе участвуют команды из различных колледжей, одна из которых выступает в качестве принимающей стороны. Национальному конкурсу дебатов предшествуют отборочные внутривузовские и вузовские конкурсы. Все участники тщательно изучают опыт команд, отличившихся в предыдущие годы. Команды проводят регулярные тренировки и турниры, которые сопровождаются большой подготовительной работой: сбором материала по тематике будущих игр, разработкой стратегии выступлений, подбором оптимальных кандидатур с учетом ролевых особенностей каждого члена команды. Строгое жюри оценивает не только слаженность и синхронность работы всей команды, но и каждого отдельного участника игры, убедительность его аргументов,

разнообразие риторических приёмов, умение работать с аудиторией, выразительность речи и т.д.» [140, с. 75-178] .

В 1971 г. в США была создана ассоциация кросс-дебатов (CEDA -Cross Examination Debate Association), которую еще называют Ассоциацией свободных дебатов. «Основное различие между Национальным конкурсом дебатов (AFA) и кросс-дебатами (CEDA) состоит в том, что турнир в AFA проходит в форме судебного процесса. AFA включает 32 лучшие команды США. Ассоциация свободных дебатов (CEDA) насчитывает более 200 команд из разных университетов и институтов США. В конце 1980-х гг. она стала самым крупным союзом клубов дебатов Америки» [170].

Для своих конкурсов CEDA выбирает самые разные проблемы: от морали и общечеловеческих ценностей до политических коллизий. В 1985 г. была создана еще одна организация - Американская ассоциация дебатов (ADA). В настоящее время игроки из AFA и CEDA, в основном, сосредоточили свою деятельность на политической тематике, а ADA предпочитает охватывать более широкий круг социальных проблем.

Практически в каждом американском вузе функционирует клуб «Дебаты». Они выступают как полноценная технология развития коммуникативных и лидерских качеств личности, востребованных в американского обществе, компетенций и личностных свойств студентов, применимых в разных сферах будущей профессиональной деятельности специалистов: не только в политике и общественной деятельности, но и в бизнесе, образовании и других сферах. Опыт показывает, что в США клубы «Дебаты» стали механизмом социализации большинства выпускников университетов, добившихся успеха в жизни.

Что касается русской истории, то традиции народных обсуждений широко практиковались в период Киевской Руси (самым известным было Новгородское вече), и позже, в царской России. Митинги во время революционных событий в первой четверти XX в. - яркие примеры практики дебатирования. Риторические традиции были широко распространены в

системе образования дореволюционной России. В Московском университете диспуты проводились на 12 языках, практически с момента основания университета.

В 90-е годы в России дебаты стали использоваться как технология обучения и как форма организации внеклассной деятельности. Общественная организация «Дебаты» появилась в 1994 г. В нее вошли команды из 16 городов и 6 регионов России: Москва, Самара, Санкт-Петербург, Псков, Биробиджан, Тамбов, Челябинск, Тольятти, Новгород, Рязань, Екатеринбург, Ярославль, Чебоксары, Таганрог, Новосибирск и Нижний Новгород.

Для успешного проведения дебатов необходимо, чтобы темы дебатов имели практическую значимость, отражали проблемы общества, были тесно связаны с жизнедеятельностью самих учащихся.

В 1999 г клубы «Дебаты» разных стран были объединены в единую организацию – Международная Образовательная Ассоциация «Дебаты» (IDEA), в которую вошли представители из 26 стран, в том числе МГУ и других вузов России.

Основная цель клубов – обучение ораторскому искусству, навыкам аргументации, логике. Процесс обучения строится на основе проблемных лекций, ролевых игр и тренингов. Каждый год проводятся международные чемпионаты клубов «Дебаты», в которых принимают участие клубы из десятков стран мира.

В современных условиях понятие «дебаты» широко применяется как в научной литературе, так и в повседневной жизни. Чаще всего оно употребляется как синоним слов «полемика», «дискуссия», «спор» и, прежде всего, ассоциируется с политической деятельностью.

Однако, следует заметить, что традиции публичных политических дебатов еще не сформировалась в современном российском обществе. Свидетельством этого является отсутствие культуры парламентских и телевизионных дебатов. Чаще всего политические проблемы обсуждаются не широкой общественностью, а в узких кругах политической элиты. Связано

это с отсутствием демократических традиций, когда свобода слова была запрещена на протяжении многих десятилетий.

В связи с этим начинать обучать публичным дебатам общественно значимых проблем надо как можно раньше, еще со школы. Решение этой задачи позволит воспитать чувство ответственности молодых людей – граждан России. за свою деятельность на благо Родины, за принимаемые решения на референдумах и выборах. Все это будет способствовать формированию интереса к мнению других людей, воспитанию политической и межличностной толерантности, так необходимой нашему обществу.

Проблема дебатов как образовательной технологии вызвала различные мнения в психологической, педагогической и методической литературе. Такие ученые Н.И. Дереклеева, О.В. Кишенкова, М.В. Кларин, М.В. Короткова, и др. рассматривают дебаты как один из видов дискуссии. В США и других странах в большей степени дебаты рассматриваются как игра.

Действительно, дискуссия играет большую роль в образовательном процессе. Дискуссии – это целенаправленный обмен мнениями, идеями, суждениями с целью поиска истины. Дискуссия в реальной практике обучения способствует реализации личностно-ориентированного подхода, активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует более глубокому усвоению материала изучаемого предмета, сформировать концептуальные знания. Также важно, что участие в дебатах воспитывает коммуникативную культуру обучающихся.

Для передачи информации дискуссия малоэффективна, но для творческого осмысления проблемы, формирования ценностных ориентаций, рефлексивной культуры дискуссия незаменима.

Для дискуссии выбирается проблемный материал. Структура дискуссии зависит от цели, обсуждаемой проблемы и многих других факторов. В обобщенном виде последовательность дискуссии можно представить следующим образом

- постановка проблемы и ее осознание;

- обсуждение вопроса о возможности решения поставленной проблемы исходя из имеющихся знаний;

- сбор информации и ее анализ, обсуждение альтернатив решения проблемы, рассмотрение различных позиций;

- коллективное обсуждение проблемы;

- подведение итогов дискуссии, консультация со специалистами;

- рефлексивный анализ.

Учащиеся занимают активную позицию в дискуссии, выдвигая варианты решения проблемы, анализируя факты и информацию, задача педагогов – стимулировать интерес, поддерживать учеников, адекватно ситуации руководить дискуссионным процессом.

Использование дискуссии и дебатов в образовательном процессе средней школы способствует болеее успешной социализации школьников. Дебаты можно рассматривать и как игру, с четкими правилами и последовательностью ее реализации.

В современных условиях наряду с международной ассоциацией парламентских (университетских) дебатов, в которую входит более 100 стран, создана международная образовательная ассоциация «Дебаты» для школьников (International Debate Educational Association), участниками которой являются команды из более чем 50-ти стран. В этих организациях "дебаты" рассматриваются как интеллектуальная игра – соревнование, где команды представляют и защищают свою позицию, точку зрения, выдвигают и обосновывают аргументы и контраргументы, чтобы убедить аудиторию и члена жюри в своей правоте.

Цели данной организации состоят в следующем:

- «способствовать становлению гражданского общества;

- способствовать развитию навыков жизнедеятельности в демократическом обществе» [140].

Задачи организации – воспитание толерантности и уважительного отношения к различным взглядам; формирование умений и навыков партнерского общения, умения работать в команде; развитие творческого и критического мышления.

ЗС 1994 года в России дебаты используются в образовательном процессе школ, и в настоящее время дебаты рассматриваются с двух точек зрения;

- как интеллектуальная игра, применяется во внеучебном процессе;
- как педагогическая технология, применяется в учебном процессе.

Несмотря на то, что многие аспекты дебатов изучены и имеют давние традиции их потенциальные возможности еще до конца не проанализированы, а само понятие употребляется в разных контекстах и разным смысловым содержанием, что свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования данной проблемы.

Отметим те возможности, обозначенные в психолого-педагогической литературе, которыми обладают дебаты как образовательная технология:

- подготовка к жизни в демократическом обществе. В книге профессора Тайбэйского педагогического университета Чжан Чжэннаня «Игра «Дебаты» выражена созвучная точка зрения: «Для того чтобы способствовать распространению демократии, необходимо гарантировать каждому гражданину возможность использовать его право говорить. Игра «Дебаты» помогает студентам отточить навыки ведения дискуссии, повысить качество выступлений, а также учит говорить логично, конкретно, и тем самым способствует ускорению развития демократического общества» [153];
- формирование у учащейся молодежи качеств, необходимых будущим общественным лидерам. Американский историк А. Шлезингер, анализируя основные характеристики института президентства в США, отмечает, что «президенту, чтобы успешно руководить страной, необходимо два качества: во-первых, умение направлять электорат в ту или другую сторону; во-вторых, умение объяснять избирателям правильность указанного президентом пути». А. Шлезингер справедливо отмечает, что «эти умения не

являются природным даром, но могут быть развиты в процессе социализации». Он также пишет, что «в ходе предвыборной борьбы, которая, по сути, является политическими дебатами, появляется много образованных администраторов и руководителей разного уровня, которые найдут применение не только в политике, но и других сферах человеческой деятельности» [цит. по: 140].

- приобретение исследовательских качеств, которые приобретаются в процессе подготовки к выступлению. Во многих образовательных учреждениях есть специальные наставниками-тьюторами, которые консультируют, помогают участникам дебатов, а также часто читают специальный курс по «Дебатам», обучая навыкам всестороннего анализа проблем, способности быстро и адекватно реагировать на трудности, готовности принимать самостоятельные решения.

- развитие критического мышления, которое являются важнейшей составляющей научного мышления.

- дебаты как действенный способ получения межпредметных знаний, их интеграции. Американский исследователь А.К. Бэрд подчеркивал, что «обсуждение любой проблемы требует знаний из многих областей». Он рекомендовал тем «педагогам, которые нацелены на формирование у учащихся интегрированной картины мира, изучать опыт деятельности клубов дебатов и перенимать у их участников технологии приобретения и применения межпредметных знаний». На самом деле участники дебатов глубоко рассматривают проблему, вынесенную на обсуждение, используя все имеющиеся у них знания. Опыт показывает, что участие в дебатах способствует формированию целостного представления о любом явлении, процессе, проблеме, развивает навыки полного сбора информации и ее всестороннего анализа.

- расширение кругозора учащихся. В процессе подготовки к дебатам приобретают дополнительные знания, что в дальнейшем помогает им при выполнении контрольных работ, сдаче экзаменов и т.д. Эти знания

школьники могут использовать в самых различных областях. Важно также, что вырабатывается активная жизненная позиция, позволяющая молодым людям принимать участие в общественной жизни школы, региона и т.д. Вырабатываются также качества, которые позволяют не только хорошо выполнить работу, но и представить ее в выгодном свете, т.е., наилучшим способом презентовать свою работу и себя. Развитие ораторских навыков, эрудиции максимально способствует развитию личностного потенциала школьников.

Неожиданные и даже провокационные и парадоксальные вопросы оппонентов, которые могут прозвучать во время дебатов, способствуют выработке быстроты и точности реакции в ответах, умения пользоваться аргументами. Важными умениями участников дебатов становится умение слушать, запоминать и анализировать аргументы противника, критически оценивать сказанное, концентрировать внимание, публично отстаивать свою точку зрения, приводить контраргументы. Дебаты также развивают письменную речь, так как в процессе подготовки учащиеся собирают и анализируют информацию, обобщают ее и готовят тексты выступлений на заданную тему. Первый выступающий от команды всегда использует письменный текст, именно поэтому в процессе подготовки формируется способность ярко и выразительно у каждого участника команды.

Таким образом, мы видим, что дебаты могут выступать и в качестве образовательной технологии и в виде интеллектуальной игры, проводимой во внеучебное время. Дебаты могут широко использоваться в образовательном процессе средних школ и высших учебных заведений, что будет способствовать всестороннему развития школьников и студентов.

1.3 Модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии

Для построения модели формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии необходимо рассмотреть проблему модели и моделирования.

Моделирование в научных исследованиях стало применяться еще в глубокой древности и постепенно захватывало все новые области научных знаний: строительство и архитектуру, астрономию, физику, химию, биологию, ну и наконец, психологию и педагогику. Проблеме модели и моделирования посвящены работы таких авторов как В.Г. Ананьев, А.Г. Бутковский, М. Вартофский, Б.А. Глинский, А.А. Деркач, А.А. Жданов, С.А. Пегов, Е.Э. Смирнова, В.А. Штоф и др.

Однако методология моделирования долгое время развивалась в рамках различных наук независимо друг от друга. Отсутствовала единая система понятий, единая терминология. Лишь постепенно стала осознаваться роль моделирования как универсального метода научного познания [86].

Одним из методов формирования модели коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии является метод моделирования и рассмотрение термина «модель» в научной литературе.

Модель рассматривается как: знаковый или материальный образ оригинала, отображающий объекты и явления в виде описаний, теорий, схем, чертежей, графиков; система, которая отображает или воспроизводит объект исследования · объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который отображает и воспроизводит свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта · система, воспроизводящая наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов.

Термин «модель» происходит от латинского «modulus» − мера. Понятие «модель− в широком смысле – некоторое упрощение подобие реального объекта (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж,

график, план, карта, и т.п.) воспроизведение предмета в уменьшенном или увеличенном виде, процесса, явления «оригинала» данной модели, используемый в качестве его «заместителя», «представителя» [17].

В науке имеется несколько определений понятия «модель». Так, «Новейший словарь иностранных слов и выражений» одно из значения понятия «модель» поясняет как «…изображение, описание, схема, план, карта какого-либо объекта, процесса или явления; любой образ (аналог) некоего оригинала, используемый в качестве его «заместителя» или «представителя» в моделировании» [110, С.45]. «Философский энциклопедический словарь» толкует «модель» как «…аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, концептуально-теоретического образования» [149, С. 67]. В «Педагогическом словаре» Г.М. и А.Ю. Коджаспировых «моделирование» определяется как «построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов» [72, С. 67]. Целью моделирования выступает схематическое изображение исследуемых объектов науки. При этом, как отмечают ученые, под моделью «..понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте исследования» [59, С. 34].

По мнению Е.В. Селезневой модель – это «… гипотеза о разворачивании определенного процесса и о возможных результатах этого процесса; содержание модели зависит от особенностей моделируемого объекта и от той цели, которую ставит перед собой субъект моделирования; отражательная природа модели предполагает, с одной стороны, зависимость от деятельности субъекта, формирующей предмет моделирования путем выделения его свойств, а с другой, – деятельности, влияющей на субъекта моделирования» [59, С. 67].

В психологической литературе достаточно большое количество научных работ написано с использованием метода моделирования, когда

исследование психологических феноменов осуществляется благодаря созданию моделей исследуемого объекта. В данном аспекте модель трактуется как система совокупных характеристик, свойственных моделируемой системе [134]. Разработанная модель выступает аналогом исследуемого психологического феномена, в связи с чем появляется возможность исследовать ее свойства и характеристики как существенные признаки объекта-оригинала. Благодаря отмеченному достоинству метод моделирования получил большую популярность в психологических исследованиях. В рамках изучения психологических феноменов под моделью понимается «…материальная или мыслительная (знаковая, концептуальная) система, которая опосредованно отражает совокупность факторов, воспроизводящих, имитирующих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и саморазвития» [92, С.56]. Соответственно моделирование – «это процесс представления, имитирования существующих систем на основе построения, изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этих систем» [38, С.89].

Таким образом, любая модель характеризуется наличием объекта, который имеет определенную структуру, отношением элементов в изучаемой системе. Действия с моделями позволяют исследовать отдельные качества, стороны или свойства объекта. Причем, несмотря на то, что модель многозначна, в основе своей она сводится к условному образу (изображению, схеме, описанию) некоторого объекта или системы объектов.

Были определены следующие требования: простота модели, связанна с процессом формализации в моделировании, т.е. с выбором существенных характеристик модели; адекватность модели, подразумевающая полноту, точность и истинность модели; динамичность – периодическая воспроизводимость модели, отражающая изменения, происходящие в обществе.

Теоретический анализ научных работ, посвященных изучению метода математического моделирования, позволяет выделить его преимущества по сравнению с другими методами. Таковыми являются: возможность экспериментировать с более доступным объектом (моделью), чем сама психическая реальность; представленность модели в виде взаимосвязанных структурных компонентов в нее входящих; возможность изучения внутренней организации психического явления; независимое существование модели позволяет выделить новые гипотезы ее взаимодействия с другими явлениями окружающей действительности; функциональные компьютерные модели выступают критериями правильного их изучения, поскольку ошибочный вывод приведет к ошибочному выполнению своих функций; модель заключает в себе единство теории и практики, что облегчает проверку выдвинутой гипотезы и получению новых данных об объекте; моделирование предполагает ис-пользование четкого структурированного и однозначного языка, что приводит к появлению новых понятий в психологии и уточнению старых.

Б.М. Кедров занимался вопросами изучения и исследования методов наук, в том числе и метода моделирования. По его мнению, «..способ, прием познания, позволяющий посредством системы, искусственно созданной человеком, воспроизвести другую более сложную систему, являющуюся объектом непосредственного исследования, называется способом научного моделирования, а система, воспроизводящая исследуемую целостную систему, – ее моделью» [65 ,С. 98]. Далее автор отмечает, что «..достоинство моделирования состоит также в том, что оно позволяет изучать системы, еще не существующие в действительности, системы, которые только еще должны быть созданы» [там же, С. 215].

Г.П. Щедровицкий, занимающийся вопросами исследования систем и структур, выделяет важную характеристику модели: «стороны изучаемого объекта не могут быть соединены механически, поскольку между ними как таковыми нет реальных связей. Поэтому возникает необходимость

спроектировать движение в разных слоях замещения на сам объект и, таким образом, задать основание для их сопоставления» [158, С. 87].

Таким образом, модель всегда включает описательные характеристики изучаемого объекта (в нашем случае – коммуникативно-речевая компетенция школьников). Модель выполняет функции описания, хранения и расширения знаний об изучаемом объекте, включая его функционально-структурные связи. Моделирование выступает как целенаправленный процесс создания модели изучаемого явления или системы с целью их глубокого изучения, управления ими, получения дополнительных данных их функционирования. Как правило, метод модельного представления и исследования объектов и процессов используется в случае решения сложных научных и практических задач.

В психологической науке модель как метод научного познания применяется в двух направлениях 1) моделирование психики; 2) моделирование ситуации.

Моделирование ситуаций, связывающих изучаемые психические процессы – организация того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности, является психологическим моделированием.

А.А. Деркач определяет моделирование как, «процесс представления, имитирования существующих систем на основе построения изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этих систем» [39].

Метод моделирования, несмотря на то, что любая модель – это всегда упрощенная схема, которая отражает всего лишь общий образ или процесс, позволяет исследовать многие процессы достаточно эффективно, особенно те, которые недоступны непосредственному наблюдению или экспериментальному воспроизведению.

Различают следующие положительные стороны моделирования, которые учитывались при разработке модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников

1. «Построение моделей, в которые включаются реальные и идеальные (желательные, оптимальные) связи предметной области. Моделирование всегда привязано к конкретной цели исследования» [92].

2. Модели, в свою очередь, включают в себя совокупность сущностных характеристик исследуемого предмета, системы, структуру, механизмы и уровни.

3. Модели позволяют выявить факторы, которые препятствуют или наоборот содействуют оптимальному состоянию исследуемого процесса и явления.

Успешность моделирования процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии решающим образом зависит от того, насколько удачно была выбрана или сконструирована модель.

Анализ результатов различных психолого-педагогических исследований ученых (Т.А. Вострикова, Е.Г. Казьмина, А.А. Касабов, В.Н. Максимова, А.С. Огнев, Е.В. Селезнева, Н.С. Толстоухова, А.А. Фролова, М.Л. Хуторная и др.) доказывает, что разработка модели оказывается эффективным средством проверки достоверности и целостности теоретических выводов.

К модели, как к теоретической основе процесса развития коммуникативно-речевой компетентности школьников посредством дебатной технологии, в исследовании предъявлялись следующие требования

- модель должна отражать структуру, содержание, функции, формы, методы и т.д. исследуемого процесса;

- оптимальность, т.е. представление в модели лишь тех компонентов и их связей,которые определяют эффективность развития коммуникативно-речевой компетентности щкольников.

При разработке модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии были использованы следующие методологические подходы: **системный, компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный, проектно-проблемный.**

В нашем исследовании мы использовали *системный подход* (А.Н. Аверьянов, С.И. Архангельский, В.Г. Афанасьев) как один из ведущих, что позволило рассмотреть процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии как целостную систему, для которой характерны цель, наличие компонентов, их внутренние и внешние связи, поэтапность организации процесса. Системный подход определил рассмотрение всех организационных форм и методов формирования коммуникативно-речевой компетенции в процессе взаимодействии обучающего и обучающегося.

Данный подход позволяет идентифицировать структуру разрабатываемой модели, определить четкую картину взаимодействия ее отдельных частей. Разработанная нами модель предусматривает целенаправленную реализацию процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся на всех этапах обучения.

Компетентностный подход (В. И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, Э.П. Комарова, Р.П. Мильруд) рекомендует переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, на овладения комплексом компетенций и развитие творческих способностей учащихся и подготовку школьников к конкуренции на рынке труда. В нашем исследовании компетентностный подход служит основой для формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников. Компетентностный подход означает рассмотрение образования "от результата". Это становится основной стратегией модернизации средней школы, выпускник которой должен быть готов к инновационной деятельности, иметь высокую мотивационную направленность на

высокопроизводительный труд, осознавать общественную значимость своей будущей профессиональной деятельности и своей роли в общественной жизни страны.

Основными положениями компетентностного подхода, которые использовались в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников, являются:

– личностная и общесоциальная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;

– определение целей личностного саморазвития, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;

– определение компетенций, которые направлены на развитие личности;

– формирование коммуникативно-речевой компетенции как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;

– разработка системы критериев формирования коммуникативно-речевых компетенций;

– поддержка развивающейся личности в процессе создания для нее «зоны успеха»;

– создание программы выбора стратегии для достижения цели;

– разработка ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции;

– «развитие личности с целью совершенствования имеющихся знаний, умений и способов деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности» [51].

По мнению ученых, само понятие компетентность, которое является базовым для компетентностного подхода, выступает в качестве центрального понятия в мировой образовательной практике, так как во-первых, компетентность объединяет интеллектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятие компетентности «...заложена идеология

интерпретации содержания образования, формируемого «от результата (стандарт на выходе), в - третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности» [130, С.67].

Наиболее полно проблемы реализации компетентностного подхода в современном образовании отражены в работах И.А. Зимней [53].

СБ. Серякова отмечает, что принципиальная новизна в подходе к определению содержания образования на основе компетентностного подхода заключается «в существенном сдвиге в сторону студентоцентрированного обучения, и стремлении к переходу от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции» [130].

Сегодня уровень образования не определяется количеством знаний, полученных учеником. Исходя из компетентностного подхода, уровень образованности «определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний» [130]. Это не означает, что не отрицается или преуменьшается роль знаний, умений и навыков, но акцентируется внимание на умении использовать эти знания в практике.

При компетентностном подходе цели образования описываются понятиями, которые отражают потенциальные возможности школьников, их личностный рост. При традиционном подходе образовательный процесс направлен на результат, и главное здесь – ответ на вопрос: «что нового узнал школьник в процессе обучения», при компетентностном подходе - чему научился выпускник школы за годы обучения, как он может использовать полученные знания в практике жизнедеятельности. Т.е., основное содержание компетентностного подхода заключается в усилении практико-орентированного аспекта, а также в усилении личностной составляющей обучения..

Актуальность и необходимость компетентностного подхода в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции личности обусловлена

тем, что современный школьник должен обладать высоким уровнем коммуникативных способностей.

Реализуя данный подход в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников необходимо не только определить и охарактеризовать компоненты речевой компетентности, но и выявить особенности каждого из них и подобрать соответствующий психолого-педагогический инструментарий для его формирования. Поэтому, в рамках компетентностного подхода в образовательном процессе школы необходимо создавать условия не только для присвоения обучающимся речеведческих знаний, формирования речевых умений и навыков, но и развивать мотивационную, рефлексивную, ценностно-смысловую составляющие речевой компетентности: мотивацию общения, коммуникативную мотивацию, риторическую рефлексию, актуализировать ценностно-смысловое стремление к познанию, бережное отношение к родному языку и речи.

Личностно-деятельностный подход предусматривает субъектно-ориентированную организацию и управление учителем учебной деятельностью учащихся при решении им различных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи формируют и развивают не только предметную и речевую компетентность обучающегося, но его самого как личность. Основа личностно-деятельностного подхода разработана в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривается как субъект деятельности, которая, сама формируется в деятельности и общении с другими людьми, определяющими характер этой деятельности и общения.

«Личностно-деятельностный подход означает с позиции педагога организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью обучающегося в общем контексте его жизнедеятельности - направленности интересов, жизненных планов, ценностной ориентации понимания смысла обучения для формирования творческого потенциала

личности» [53]. В личностно ориентированном образовании осуществляется субъект-субъектный тип взаимодействия, реализуемый в совместной деятельности. Здесь действуют два равноправных субъекта деятельности - учитель и ученик. У каждого из них свои мотивы деятельности, цели и определенные способности для осуществления этой деятельности. Поэтому процессы общения при личностно-деятельностным подходе осуществляются по схеме взаимодействия одного субъекта общения с другим. Задача учителя – разбудить подлинный интерес ученика к изучаемым проблемам, при этом ученик должен рассматривать учителя как партнера по общению, как интересного и содержательного собеседника. Процесс обучения представляется как сотрудничество учащихся с учителем, ученик свободно высказывает свое мнение, отстаивает точку зрения, к которой учитель относится уважительно.

Личностно-деятельностный подход способствует как развитию коммуникативно-речевой компетенции школьников , так и личности в целом.

Использование *проектно-проблемного подхода* в нашем исследовании (Н.В. Матяш, Т.В. Чабала и др.) предполагает овладение школьниками методологией творческого преобразования окружающей действительности, , умение решать нестандартные задачи, используя при этом нестандартные методы, предполагает поиск новых способов постановки и решения той или иной проблемы.

Проектно-проблемный подход является основой дебатной технологии, помогает решить ряд задач в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции:

• способствует развитию личностных качеств школьников;

• актуализирует и развивает сформированные компетенции;

• дает возможность каждому школьнику приобретать навыки общения, умение работать в команде и принимать совместные решения;

• организовывать взаимодействие школьников из двух команд (это умения договариваться, принимать точку зрения другого обучающегося, находить компромисс).

• создать условия сближения учебно-познавательной и практической деятельности школьников, которые, в свою очередь, способствуют появлению у них осознанной активной заинтересованности в обучении и получении ожидаемых результатов.

Контекстный подход разработан в трудах А. А. Вербицкого. «Контекстом является система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст - это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний - предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуации, в которых он действует» [23].

Контекстный подход тесно связан деятельностным, в соответствии с которым, усвоение «социального опыта осуществляется результате активной деятельности субъекта».

Основной идеей контекстного обучения является моделирование в формах учебной деятельности школьников реальных жизненных связей и отношений. При помощи моделирования контекста жизнедеятельности достигаются также цели общекультурного формирования личности выпускника школы. В процессе учебной деятельности обеспечиваются возможности самоорганизации индивидуальной и коллективной деятельности.

Контекстный подход предполагает в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции анализ ситуаций, с которыми сталкивается школьник в процессе своей жизнедеятельности. Создавая социальный контекст речевой деятельности, педагог не только достигает одной из главных целей обучения - связи теории с жизнью, создает условия

для формирования речевой компетентности личности обучающегося в целом. Построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения в процессе формирования речевой компетентности позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности школьников к решению важных социальных проблем, с которыми они могут столкнуться в жизни..

Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность обучающегося, а в качестве средства решения различных жизненных проблем. «Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания деятельности» [34].

«Источниками контекстного обучения являются: 1) теория деятельности, 2) многообразный опыт инновационного обучения, 3) категория «контекст», придающая смысл усваиваемым знаниям и опыту» [22, с.31-33]. Практический опыт реализации контекстного обучения в школе показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно эффективно решать целый ряд новых задач, которых трудно достичь в рамках традиционного обучения, - это формирование не только познавательных, но и широких социальных мотивов и интересов; воспитывать творческого и критического мышления школьников.

Контекстный подход в организации дебатов способствует формированию ценностных ориентаций школьников на овладение коммуникативно-речевой деятельностью и наиболее эффективно формируют практический опыт личности. При этом, с помощью дебатной технологии, можно задавать контекст иноязычной деятельности, создавая, тем самым условие, для переориентации сознания учащимися с обезличенного (абстрактных иноязычных ценностей) на сугубо личное, ценностно-значимое (личностная система иноязычных ценностей).

Данный подход предполагает личностное включение обучающих в учебную деятельность, последовательное моделирование в учебной деятельности содержания, форм и условий формирования коммуникативно-речевых компетенций школьников, проблемность содержания обучения, ведущую роль межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Важную роль в контекстном обучении играют принципы активности и коммуникативности.

Исходя из целей и содержания, определяются формы организации деятельности школьников, методы и средства контекстного обучения. Для каждого конкретного содержания деятельности необходимо найти адекватную ему форму. В контекстном обучении мы использовали методы активного обучения (в трактовке А. А. Вербицкого - методы контекстного обучения).

При этом применялся комплексный подход к использованию различных форм, методов и средств активного обучения в сочетании с традиционными методами. Например, моделирование речевых ситуаций позволяет прогнозировать поведение личности в различных рабочих ситуациях, способствует активному участию школьников в принятии решения.

Основные идеи контекстного обучения:

- школьник с самого начала находится в деятельностной позиции, так как учебные дисциплины представлены в виде предметов деятельности с определенным сценарием их развертывания; включается весь потенциал активности обучающегося - от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию решений;

- знания усваиваются школьниками в контексте разрешения моделируемых социальных ситуаций, что обусловливает формирование познавательной мотивации, личностный смысл процесса учения;

- используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы школьников;

- школьник накапливает опыт использования учебной информации в своей деятельности.

Важное место в контекстном обучении занимает контроль процесса превращения учебной деятельности в профессиональную, который осуществляется на протяжении всего периода обучения в вузе. «При этом и контроль является деятельностным, так как контролируется не только уровень усвоения знаний, а также ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности познавательной, а затем и профессиональной мотивации, деятельности в целом. Средствами промежуточного и выходного контроля могут служить наборы контрольных заданий, аттестационных конкретных ситуаций и деловых игр» [113].

Контекстный подход в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции обуславливает применение междисциплинарного подхода, который учитывает системность и межпредметность знаний, что достигается посредством формирования междисциплинарных модулей, объединяющих в себе так называемые «общеобразовательные» и «специальные» дисциплины.

Таким образом, технология контекстного обучения предполагает два компонента: предметное содержание, которое обеспечивает знание школьника, и социальное, обеспечивающее способность действовать в коллективе, быть гражданином.

Процесс реализации разработанной нами модели предполагает применение определенных психолого-педагогических принципов. В процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции нами применялись следующие **принципы:**

Принцип целостности и системности, включает сочетание всех компонентов коммуникативно-речевой компетенции, обеспечивает их органическую взаимозависимость, взаимодействие и взаимопроникновение.

Принцип преемственности, позволяющий осуществлять поступательность и динамику процесса обучения. Данный принцип

обеспечивает положительную динамику развития школьников на каждой ступени системы образования. Преемственность предполагает взаимосвязь каждой новой ступени с предыдущей, поэтапное накопление знаний о языке и речи, опыт речевой деятельности и рефлексии. Этот принцип положен в основу этапов формирования коммуникативно-речевой компетенции личности.

Принцип вариативности содержания материала, учитывающий особенности развития коммуникативно-речевой компетенции школьников в рамках той или иной проблематики.

Принцип личностно-центрированной направленности, реализующегося в максимальной учете индивидуальных особенностей личности, передаче на занятиях инициативы самому школьнику, способствуя, таким образом, развитию самостоятельности, способности к принятию решений и т. д.;

Принцип проблемности. Занятия организуются таким образом, чтобы обучающиеся узнавали новое, приобретали знания и навыки через преодоление трудностей, препятствий, создаваемых постановкой проблем. Так, А.М. Матюшкин, один из основателей теории проблемного обучения, утверждает, что именно проблемное построение занятия гарантирует достижение учебной цели. Во время занятия ставятся вопросы, требующие поиска, что активизирует мыслительную деятельность школьников, а это важное условие эффективности обучения. М.И. Махмутов подчеркивает, что активность при обучении достигается в том случае, если учащийся анализирует фактический материал и оперирует им так, чтобы самому получить из него информацию.

Разработанная модель отражает основные **компоненты** коммуникативно-речевой компетентности школьников.

Мотивационно-проектировочный компонент в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции представлен такими показателями, как мотивы общения, ориентация на принятие партнера в процессе общения; адекватность восприятия и понимания партнера, достижение компромисса, а

также стремление обучающегося к общению, к реализации компетентности в сфере речевой деятельности.

операционально-деятельностный компонент рефлексивно-оценочный компонент (умение оценивать собственную деятельность, а также деятельность собеседника, принятие партнера в дебатах таким, каков он есть).

И.А. Зимняя выделяет три этапа порождения речи:

1 – «мотивационно-побуждающий, при этом различаются «мотив и коммуникативное намерение»;

2 – процесс формирования и формулирования мысли - он включает смыслообразующую фазу и формулирующую фазу;

3 – реализующий .

Речевая деятельность возможна только тогда, когда «речь является необходимостью, когда лежащий в ее основе, побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [53]. В связи с этим важной задачей преподавателя в процессе формирования речевой компетентности школьников является формирование коммуникативной мотивации.

«Коммуникация является одной из основных форм активности человека, а коммуникативная мотивация возникает на основе человеческих потребностей в общении и не может не оказывать влияние на деятельность и поведение человека. Коммуникативные мотивы, являясь составной частью деятельностной мотивации, входят в структуру мотивации человека и способствуют достижению успеха в разных видах деятельности» [9].

При этом важно учесть, что коммуникативная мотивация тесно связана с целью т.е. (конечным результатом) общения. В профессиональной деятельности цель речи (например, речь политика, адвоката, преподавателя) приобретает исключительную важность.

Когнитивный компонент включает знание стратегии и тактики диалогового и группового общения, знание психологических приемов

привлечения и удержания внимания аудитории; норм и правил речевого этикета; знание барьеров в общении и конфликтогенных ситуаций, умение их преодолевать, знание и принятие культуры других стран, этических норм общения разных стран; знание структурно-логического построения текста; знание коммуникативных качеств хорошей речи; знание барьеров и рисков в дебатах и их преодоление.

Е.А. Юнина и Г.М. Сагач в своей работе «Общая риторика» представляют законы речевого поведения.

1. «Концептуальный закон предполагает систематизацию материала обсуждения, всесторонний анализ предмета речи и выстраивание знаний о нем (концепция, замысел).

2. Закон моделирования аудитории предусматривает знание аудитории (собеседника). Портрет любой аудитории определяется тремя важнейшими признаками: социально-демографические характеристики (пол, возраст, национальность, уровень образования, профессия), социально-психологические характеристики (уровень понимания обсуждаемых проблем, отношения к предмету речи) и индивидуально-личностные признаки (тип нервной системы, темперамент, склад ума и т.п.).

3. Стратегический закон. Исходя из характеристик аудитории (собеседника) и на основе концепции, замысла выстраивается стратегия, конкретная программа речевых действий.

4. Тактический закон предусматривает на основе выработанной стратегии в процессе общения использовать те или иные тактические приемы для того, чтобы заинтересовать, вызвать на размышление и обсуждение предмета речи собеседника.

5. Закон словесно-речевого выражения предусматривает умение облекать мысль в действенную речевую форму.

6. Закон аффективного общения предусматривает умение устанавливать, сохранять и закреплять контакт с аудиторией (собеседником), завоевывать ее симпатии и внимание, интерес. Для этого необходимо

управлять собственным поведением, управлять поведением аудитории, корректировать, если необходимо, план встречи.

7. Системно-аналитический закон предусматривает умение анализировать полученный результат» [159].

Опреационально-деятельностный компонент – умение вести дебаты, владение навыками публичной речи, умение моделировать ситуации в дебатах, а также операции и действия, связанные с использованием средств продуктивных, творческих, информационно-коммуникативных технологий, владение культурой критического мышления, способностью к обобщению, анализу, умению логически верно, аргументированно и ясно строить речь в доступной форме;

В дебатах особое значение приобретает умение слушать и слышать собеседника. Здесь прежде всего важно толерантное отношение к собеседнику и правильность понимая его речевого высказывания. Слушание является важной составляющей процесса общения, и, как правило, состоит из двух этапов: этап «первичного анализа звукового сигнала» и «этап смысловой интерпретации».

Типичными недостатками слушания являются:

- бездумное восприятие, когда звучащая речь является лишь фоном для какой-либо деятельности;
- обрывочное восприятие, когда интерпретируются лишь отдельные части звучащей речи;
- узость восприятия, то есть неумение критически проанализировать содержание сообщения и установить связь между ним и фактами действительности.

Для того чтобы развить навыки эффективного слушания, необходимо уметь определять цель слушания, учитывать факторы эффективного слушания и развивать умение слушать. Факторами эффективного слушания являются: отношение слушателей к оратору; интерес слушателей; мотивация слушателей; их эмоциональное состояние.

Чтобы процесс слушания был более эффективным, необходимо развивать следующие умения:

1. Умение концентрироваться позволяет постоянно следить за ходом изложения мысли и всеми подробностями сообщаемого.

2. Умение анализировать содержание необходимо, в первую очередь, для слушания публичных речей, т.к. они содержат различные идеи, и если одну из них упустить, то нарушится связь между частями текста. Умение анализировать опирается на умения определение цели, композиции, главной темы, главных идей оратора, а также определение форм аргументации и форм резюмирования и заключительных выводов.

3. Умение конспектировать является полезным в процессе слушания, так как позволяет сохранить наиболее важную информацию. Для обучающегося это умение необходимо в ходе учебного процесса.

Большое значение имеет умение управлять своими эмоциями: это обеспечивает эффективность проведения дебатов, дискуссий, и т.п. Важными также являются умение творчески подходить к анализу речевой ситуации и принятию решений, которое базируется на умении принимать роль другого и воспринимать точку зрения собеседника; умение владеть речевой ситуацией; быстро и верно ориентироваться в обстановке выступления; устанавливать четкий контакт со слушателями; создавать благоприятную атмосферу беседы.

Для обучающегося важны умения диалогического общения, от которых во многом зависит успех его деятельности, в частности, результаты дебатов. Умение преодолевать коммуникативные трудности в общении, которые в психологии называются «коммуникативными барьерами», определяет эффективность общения. Выделяют социальные (принадлежность людей к различным социальным группам – религиозным, этническим, профессиональным и т.п.; психолого-педагогические (к ним относятся особенности поведения интровертов и экстравертов, некоторые личностные черты (застенчивость, например), недостаточно развитые коммуникативные

умения, трудности в реализации речевой деятельности (к примеру, вследствие заикания), лингвистические, которые выражаются в языковой специфике и могут привести к непониманию высказывания оппонента (неправильное произнесение звуков и т.д.), семантические (употребление многозначных понятий, использование жаргона, различия в уровне оразования возрасте и т.д.) и доугие.

Рефлексивно-оценочный компонент включает способность оценивать и совершенствовать логичность, чистоту и уместность высказывания, точность, богатство и выразительность речи; а также риторическую рефлексию – способность к анализу своих умений и навыков в области общения; стремление к их совершенствованию.

Ученые изучали психолого-педагогические условия формирования и развития разных видов рефлексии (коммуникативной, социально-перцептивной (образ «Я» глазами других людей), личностной (образ «Я»: реальный и идеальный) и интеллектуальной) на разных ступенях непрерывного образования. Личностная рефлексия заключается в самооценке человека и желании совершенствовать себя.

Формирование рефлексивного мышления, осознание его значения для творческого решения социальных задач способствуют активизации познавательной деятельности школьников и систематической работе по повышению ими своей речевой компетентности.

В процессе рефлексии, т.е. анализа и понимания самого себя, школьник осознает, что происходило на занятии, познает саму ситуацию и себя. В процессе рефлексивного анализа педагог может поставить перед школьниками следующие вопросы, которые им помогут:

«Что вы хотели получить в процессе деятельности?»,

«Что получили на самом деле?»,

«В чем совпадения и несовпадения планов, ожиданий и реальных результатов?»,

«В чем причины несоответствий?».

Основная задача педагога в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции должна состоять в создании условий, обеспечивающих приобретение рефлексивных знаний, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, стимулирующей собственно рефлексивное поведение личности в целом.

Рефлексивно-оценочный компонент проявляется также в риторической рефлексии как необходимом компоненте речевой подготовки учащихся. Риторическая рефлексия - сложное явление. По определению В. Н. Марова, рефлексия (применительно к риторике) - это «формы речемыслительной деятельности, направленные на осмысление собственных речевых действий».

Как метод риторического обучения, рефлексия может сопровождать не только любое завершенное речевое действие, но и его отдельные этапы. Поскольку обучение речевым действиям «строится на освоении субъектом основных этапов речемыслительной - изобретения, расположения (диспозиции), словесного выражения, произнесения, рефлексия сопровождает каждый из них».

При осмылении будущей речи (на этапе изобретения) рефлексия наиболее востребована, поскольку именно на этом этапе оратор должен ответить себе на вопросы: что я хотел сказать? оптимальная ли выбрана стратегия? насколько убедительны для целевой аудитории мои аргументы? Насколько содержательно она представлена для данной целевой аудитории? Какого резонанса можно ожидать от данного материала? и т. п.

На этапе расположения в центре внимания рефлексирующего сознания оказывается логико-смысловое членение текста и различные планы его структурного решения: прагматический, эстетический.

На этапе словесного выражения - в «фокусе» рефлексии - выбор (замена) слов, их сочетаний, выражений с точки зрения правильности, целесообразности, уместности, выразительности (каждое качество речи рассматривается обособленно или вместе с другими).

На этапе произнесения рефлексия обретает специфику другого рода: «в процессе коммуникации контроль за собственной речью ослабевает, а если он присутствует, то часто сосредоточен на содержании диалога, на реакциях адресата, а другие компоненты (интонационный рисунок, сила голоса, темп, дикция и т.п.) выходят из сферы контролирующего сознания» [103].

Такая поэтапная рефлексия, «системно формируемая в рамках риторического обучения, дает возможность субъекту с одной стороны осознать речевой цикл как содержательно-смысловое, структурно-логическое и языковое единство, а с другой стороны, позволяет рефлексировать более продуктивно, так как при таком подходе определяются основные аспекты речи, на которых должно быть сосредоточено внимание обучающегося в процессе работы над материалом» [102].

Каждый из компонентов коммуникативно-речевой компетенции определяется разработанными **критериями их сформированности**:

– ориентация на партнера и стремление к активному общению в дебатах, способность к анализу, восприятию информации, касающейся поликультурного цикла (мотивационно-проектировочная функция);

– владение культурой своей страны и принятие чужой культуры, умение систематизировать, структурировать, передавать и обобщать информацию (когнитивная функция);

– владение знаниями и умениями ведения спора, дебатов, умение регулировать поведение собеседников, влиять на их установки, мнения, совместимость людей, синхронность их действий (операционально-деятельностная функция);

– способность прогнозировать итоги своих действий и действий своих партнеров, рефлексия, толерантность, социальная направленность на партнера (рефлексивно-оценочная функция).

Содержательный блок дебатной технологии включает четыре модуля, который реализовался посредством следующих ***форм*:** классические дебаты,

фрагменты по формам П. Поппера, формат парламентские дебаты, модифицированные дебаты. Данный блок осуществлялся при помощи ***методов,*** а именно: беседа, обучение в сотрудничестве, проблемный метод, эвристический метод, метод информационного ресурса.

Эффективной реализации проекта с целью формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся способствовали ***средства*** обучения: учебное пособие, электронные ресурсы.

Учебное пособие «Дебаты» обеспечивает, прежде всего, формирование коммуникативной культуры обучающегося посредством дебатной технологии. Данный курс состоит из 5 разделов и разделов на повторение и обобщение пройденного материала [105].

Процессуальный блок дебатной технологии реализовывался посредством следующих **этапов.**

I этап – овладение знаниями о дебатах, их формами, видами в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников. Определение темы, проблемы, формата дебатов, составление публичной речи, определение группы и обязанностей в группе.

II этап – развитие умений участия в дебатах на иностранном языке в группах, формирование лидерских качеств, умение обосновывать и аргументировать свои позиции, умение добывать новейшие знания.

III этап – оценка содержания дебатов, конечного результата, оценка работы школьника и преподавателя, участие в тренинге с целью развития критичного мышления, умение синтезировать знания и доказывать их достоверность.

Критериально-диагностический блок дебатной технологии направлен на выявление **уровня сформированности** коммуникативно-речевой компетенции старшеклассников.

В современных лингвистических исследованиях уровень владения языком описывается через понятия языковой компетенции (Ю.М. Скребнев), уровней развитости языковой личности (Г.И. Богин), коммуникативной

культуры и коммуникативной компетенции (В.В.Соколова), типов речевой культуры (О.Б. Сиротинина).

Исследуя особенности стилистического восприятия, Ю.М. Скребнев выделяет «пять стадий (уровней) языковой компетенции, связывая их с уровнями сформированности умений речевой деятельности» [133]. Первая стадия (низшая) – это способность современного человека отличать человеческую речь от природных шумов; вторая полразумевает умение распознавать, какой именно язык употребляет говорящий. Для третьей стадии характерно восприятие и понимание содержания сообщения; четвертая характеризуется осознанием того, насколько уместно используется та или иная языковая единица или конструкция; пятая (высшая) – это умение строить свои высказывания с учетом стилистических коннотаций. Автор считает, что взрослый носитель языка владеет третьей стадией, «...частично (в значительной мере на базе интуиции) владеет четвертой стадией и в еще меньшей степени - пятой» [там же, с. 20].

Анализ показателей коммуникативно-речевой компетенции школьников позволил выявить *интуитивно-ситуативный (низкий), функционально-базовый (средний) и инициативно-творческий (высокий) уровни*.

При определении этих уровней мы основывались на мнение исследователей о том, что существуют «четыре уровня компетенции в сфере общения и речи: первый уровень - неосознанная компетентность; второй - репродуктивная компетентность; третий - продуктивная компетентность; четвертый - творческая компетентность» [75].

Интуитивно – ситуативный (низкий) уровень характеризуется недостаточной сформированностью когнитивного критерия и его показателей: школьник ориентируется в речевой ситуации общения на уровне интуиции, так как не имеет достаточной базы знаний. Кроме того, данный уровень характеризуется низкой мотивацией к общению, неумением применять полученные знания на практике; низким уровнем эмпатии,

принятия других в общении, понимания ценности познания и общения, стремления к совершенствованию собственных речевых умений и навыков.

Функционально-базовый (средний) уровень обусловлен достаточной сформированностью всех критериев и показателей речевой компетентности; отмечается владение на базовом уровне школьниками лингвистическими знаниями, умениями, навыками, опытом речевой деятельности и рефлексии; пониманием ценности познании и общения, ценности родного языка и речи и бережным отношением к ним; способностью к принятию и пониманию других в процессе общения.

Инициативно-творческий (высокий) уровень. Для него характерна не только высокая мотивация к общению, стремление к реализации речевой деятельности на высоком уровне, но и также высокий уровнь речевых знаний, умений и навыков, а также умением творчески выстраивать высказывания, отвечающие требованиям правильности и выразительности речи (в устной и письменной форме), с учетом специфики стиля и жанра, речевой ситуации и других существенных факторов; адекватно реагировать на чужую речь, убедительно отстаивать собственную позицию, соблюдая речевые и этико-психологические правила поведения.

Обладая данным уровнем, школьник ставит и решает задачи, требующие обобщения данных и творческого мышления, стремится к «пониманию другого с целью поиска новой истины, вступает в «партнерство» (В. Я. Ляудис), транслируя социальную ответственность - высший уровень социализации» [там же].

Для достижения адекватности разрабатываемой модели выявлены основные **педагогические условия,** способствующие формированию коммуникативно-речевой компетенции: мотивационная готовность школьников к дебатам, субъект-субъектное взаимодействие учителя и школьников, участие школьников в дебатах, поэтапное формирование коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов, реализация модели формирования коммуникативно-речевой при использовании учебно-

библиотечных и электтронных ресурсов компетенции посредством дебатов, создание учителем эмоциональной среды, благоприятного климата в классе.

Таким образом, предлагаемая модель (рис.1.3.) формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии несомненно способствует развитию как межкультурного, так и делового общения.

Цель: формирование коммуникативно-речевой компетенции (КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ) школьников

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

- создание учителем эмоциональной среды, благоприятного климата в классе
- реализация модели формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством
- поэтапное формирование коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов
- участие школьников в дебатах на основе учебного пособия и электронных ресурсов
- субъект-субъектное взаимодействие учителя и школьника
- мотивационная готовность участвовать в дебатах

Подходы: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный, проектно - проблемный

КОММУНИ КАТИВНО-

Принципы целостности и системности, преемственности, вариативности, личностно-центрированной направленности, проблемности

Мотивационно-проектировочный	Когнитивный	Операционально-деятельностный	Рефлексивно-оценочный
Мотивационные ценности установления общения в дебатах,ориентация на партнера, его принятие	владение культурой своей страны и принятие культуры других стран, владение стратегиями, теорий ведения дебатов	коммуникативные умения и навыки ведения дебатов, умение моделировать ситуацию, знание барьеров и рисков в общении, способы их	умение оценивать собственную деятельность и собеседника, развитие критического мышления

критерии сформированности КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

Взаимодействие

Дебатная технология

Учитель ⟷ Школьник

модуль 1 → **модуль 2** → **модуль 3** → **модуль 4**

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ БЛОК

формы: классические дебаты, фрагменты по формам П. Поппера, формат парламентские дебаты, модифицированные дебаты

методы: беседа, обучение в сотрудничестве, проблемно-творческий метод, эвристический метод, метод информационного ресурса, «культурная капсула», «культурный ассимилятор»

средства: учебное пособие, электронные ресурсы, интернет-ресурсы

I этап – владение знаниями о дебатах, их формами, видах в процессе коммуникативно-речевой компетенции. Определение темы, проблемы, формата дебатов, составление публичной речи, определение группы и обязанностей в группе.

II этап – развитие умений участия в дебатах на иностранном языке в группах, формирование лидерских качеств, умение обосновывать и аргументировать свои позиции, умение добывать новейшие знания.

III этап – оценка содержания дебатов, конечного результата, оценка работы учителя и школьника, участие в тренинге с целью развития критичного мышления, умение синтезировать знания и доказывать их достоверность.

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК

Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции

интуитивно-ситуативный (низкий) → **функционально-базовый (средний)** → **инициативно-творческий (высокий)**

Результат: сформированность коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии

Рис. 1.Модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Под *коммуникативно-речевой компетенцией* понимается совокупность ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей старшеклассника, обеспечивающая его готовность к определению цели коммуникации, типов коммуникативных задач, оцениванию успешности ситуации общения, выбору стратегии коммуникации.

2. Определены *содержательные и структурные компоненты* коммуникативно-речевой компетенции:

– *мотивационно-проектировочный* (мотивы, цели, ценностные установки к общению в дебатах, ориентация на принятие партнера, стремление к общению в дебатах);

– *когнитивный* (знание материала поликультурного цикла, стратегии и тактики диалогового и группового общения, этических и этнических форм общения различных стран, знание культуры своей страны, принятие культуры других стран);

– *операционально-деятельностный компонент* (умение ведение спора, дебатов, владение навыками публичной речи, умение моделировать ситуации в дебатах, а также операции и действия, связанные с использованием средств продуктивных, творческих, информационно-коммуникативных технологий, владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, умение логически верно, аргументировано и ясно строить речь в доступной форме. знание барьеров и рисков в общении, в дебатах и их преодоление);

– *рефлексивно-оценочный* (умение оценивать собственную деятельность, ее уровень и собеседника, формирование критического мышления, осознание партнера, себя в дебатах).

3. Разработана модель формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии,

которая включает цель, основные подходы (*системный, компетентностный, личностно-деятельностный, проектно-проблемный, контекстный*), принципы (*целостности, системности, преемственности, вариативности, личностно-центрированной направленности, проблемности*), комплекс структурных компонентов коммуникативно-речевой компетенции и критерии их сформированности: ориентация на партнера и стремление к активному общению в дебатах, способность к анализу, восприятию информации, касающейся поликультурного цикла (*мотивационно-проектировочный компонент*), владение культурой своей страны и принятие чужой культуры, умение систематизировать, структурировать, передавать и обобщать информацию (*когнитивныйкомпонент*), владение знаниями и умениями ведения спора, дебатов, умение регулировать поведение собеседников, влиять на их установки, мнения, совместимость людей, синхронность их действий (*операционально-деятельностный компонент*), способность прогнозировать итоги своих действий и действий своих партнеров, рефлексия, толерантность, социальная направленность на партнера (*рефлексивно-оценочный компонент*), основные блоки реализации дебатной технологии (содержательный, процессуальный, диагностический) с использованием форм, методов, срезов в обучении, уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников (*интиутивно-ситуативный, функционально-базовый, инициативно-творческий*), педагогические условия.

4. Основным средством формирования коммуникативно-речевой компетенции является *дебатная технология*. Под дебатами, направленными на формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников понимается формализованное сообщение, строящееся на системе структурных дискуссий в форме

интеллектуальной игры на заранее спланированных выступлениях участников.

Разработанная дебатная технология включает целевой блок, *содержательный блок* - модули поликультурного цикла, *процессуальный блок* – основные этапы реализации: *I этап* – определена тема проблемы, составлен алгоритм деятельности преподавателя и участников и их обязанностей (спикер, команда (несколько спикеров), судья, таймкипер, тьютеры, дева, кнут), владение знаниями о дебатах, их формах, видах; *II этап* – развитие умений школьников участвовать в дебатах на иностранном языке в группах. *III этап* – оценка содержания дебатов, конечного результата, оценка работы школьника и преподавателя, участие в тренинге с целью развития критичного мышления, умение синтезировать знания и доказывать их достоверность и *критериально-диагностический блок* – оценка уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции.

5. Эффективность разработанной модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии будет выявлена в ходе опытно-экспериментального исследования.

Глава II Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии

2.1. Дебатная технология как средство формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников

В начале XXI века сформировалось три направления в реализации технологии дебатов

Первое. Дебаты как интеллектуальная игра (реализуется во внеучебное время). Такая точка зрения превалирует в США и некоторых европейских странах (A.Snaider, R. Trapp, R.Wood и др) [28]. Так, профессор искусства проведения дебатов, директор Всемирного института дебатов Альфред К. Снайдер определяет «учебные дебатные состязания как своего рода образовательную игру, которая в некоторых случаях стремится воссоздать условия ведения спора в реальном мире»

Второе. Дебаты используются в учебном процессе как педагогическая технология. Реализация технологии «Дебаты» успешно осуществляется в различных регионах и городах России – в Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Самаре, Новосибирске, Таганроге, Пскове и других.

Третье. Дебаты как разновидность дискуссии. Таким образом рассматривают дебаты отечественные ученые М.В. Кларин, М.В. Короткова, О.В. Кишенкова и др.

В отчете специалистов Федерального экспертного совета по общему образованию Министерства образования РФ в составе Е.Е. Вяземского и О.Ф. Вакуровой по результатам экспертной оценки программы «Дебаты», подчеркивается, что дебаты «в условиях России является инновационным проектом, цель которого - внедрение новой педагогической технологии развивающего обучения. Дебаты представляют собой эффективное средство развития учащихся, формирования у них качеств, способствующих успешной деятельности в условиях современного общества Дебаты способствуют

формированию критического мышления, навыков системного анализа, формулирования собственной позиции, искусства аргументации».

В отечественной педагогической науке и практике в современных условиях вопрос об использовании дебатов как образовательной технологии ставился неоднократно, так как именно дебатная технология способствует развитию навыков цивилизованной дискуссии у учащихся (И.В. Галковская, СВ. Лысенко, С.А. Наумов, Н.В. Немова, О.Л. Петренко, Т.В. Светенко и др.). А.В. Великанова анализировала эту проблему с точки зрения необходимости овладения технологией дебатов педагогами.

Интерес к дебатам как образовательной технологии вызван, во-первых, распространением сегодня технологического подхода в системе образовании, и поиском новых эффективных способов организации образовательного процесса. Само понятие «технология» в образовательном контексте всегда вызывало много споров, и в настоящее время высказываются различные мнения по содержанию этого понятия, (В.Г. Беспалько, В.В. Гузеев, В.К. Дьяченко, М.В. Кларин, А.К. Колеченко, Г.К. Селевко и др.).

Вслед за М.В. Клариным, рассматривая технологию как «системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [69], в своем исследовании мы придерживаемся следующих положений, предложенных А.К. Колеченко для ее технологии:

- «описание основных целей, достигаемых при применении технологии;
- определение степени разработанности технологии;
- определение степени разработанности способов внедрения технологии;
- определение необходимости особой подготовки педагога для применения технологии;
- возможность негативных последствий от непрофессионального применения технологии;
- распространенность технологии» [73].

С этих позиций мы рассматривает дебатную технологию, которая предназначена для обсуждения и исследования спорных проблем и направлена на развитие логики, критического мышления, навыков цивилизованной дискуссии и демократического диалога.

Участие в дебатах помогает участникам приобрести навыки устной речи; навыки работы с информацией; развить эмпатийность и толерантное отношение к различным взглядам; выработать уверенность в себе; раскрыть способности концентрироваться на сути проблемы, работать в команде; приобрести свой собственный стиль публичного выступления.

Другими словами, дебаты развивают навыки эффективной коммуникации.

Дебаты строятся на трех основных принципах: уважение, честность, обучение. Реализация этих принципов предполагает:

• активное включение школьников в познавательную деятельность, строящуюся на основе внутренней мотивации;

• организацию совместной деятельности педагогов и учащихся, партнерские отношения обучающих и обучаемых;

• диалогическое общение между педагогом и обучаемыми, а также между обучаемыми.

Для того, чтобы дебаты прошли успешно требуется предварительная подготовка. Можно утверждать, что результативность дебатов зависит от уровня их подготовленности.

Образовательная технология «Дебаты» всесторонне разработана экспертами программы «Дебаты». Учебно-методический комплект «Дебаты» прошел экспертизу в Федеральном экспертном совете МО РФ, опубликован и успешно апробирован во многих городах России. Вместе с тем, следует отметить, что в силу объективных обстоятелств дебаты получили наибольшее распространение в тех регионах России, где существовали региональные центры программы «Дебаты», поддерживаемые Институтом «Открытое общество».

Анализ психологической и педагогической литературы (Н.И. Дереклеева, М.В. Кларин, Н.Ю. Конасова, А.К. Колеченко, М.В. Короткова, Н.В. Немова, Т.В. Светенко, О.Л. Петренко, Н.Е. Щуркова и др.) позволяет сделать вывод об имеющихся разночтениях в использовании понятия «дебаты» в образовательном контексте. Нередки случаи отождествления понятий «диспут», «дебаты», «дискуссии», а также искаженной интерпретации процессуальной, содержательной и коммуникативной сторон технологии «Дебаты». В связи с этим в плане оценки необходимо говорить о «рисках», связанных с распространением и реализацией технологии «Дебаты» в условиях ее растущей востребованности и популярности среди учителей. Неграмотное использование дебатов в образовательном процессе школы может привести к тому, что результаты не будут получены или они будут выражены слабо. Это происходит тогда, когда, к примеру, берется только игровая форма без осмысления научных и методических аспектов, и потенциал дебатов не реализуется. «Дебаты имеют свои правила и когда эти правила нарушаются, дебаты могут потерять свои ценные качества» [169].

Во всем мире наиболее распространен подход к определению дебатов как к игре . Профессор искусства проведения дебатов, директор Всемирного института дебатов Альфред К. Снайдер определяет «учебные дебатные состязания как своего рода образовательную игру, которая в некоторых случаях стремится воссоздать условия ведения спора в реальном мире». Его определение «основано на мнении, что концепция игры соответствует форме проведения дебатов - соперничающие команды, победы, поражения и т.д.» [171].

Мы считаем, , что уникальность дебатов заключается в том, что они могут выступать выступают одновременно и как дискуссия, и как игра. Действительно, с одной стороны, дебаты представляют собой целенаправленный и упорядоченный (структурированный) обмен идеями, суждениями, мнениями, что позволяет с полным правом утверждать, что дебаты – это форма дискуссии. С другой стороны, это не просто дискуссия,

это «соревнование между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели» [71], другими словами - игра. Это обстоятельство, создает ряд преимуществ дебатов и открывает их дополнительные возможности.

Проанализировав различные точки зрения и исходя из реальной практики образовательного процесса, мы определили дебаты как формализованное общение, строящееся на системе структурных дискуссий в форме интеллектуальной игры, включающей заранее спланированное выступление участников, следование определенным правилам (регламенту), выдвигающие свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить человека, жюри в своей правоте.

Опираясь на исследования П.Я. Гальперина, дебаты рассматриваются как трехчастная структура в соответствии с фазой структурной деятельности: ориентировочная фаза формирования коммуникативно-речевой компетенции; исполнительная фаза представляемая 2 блоками: содержательный (модули, формы, средства, методы), процессуальный блок включает три этапа формирования коммуникативно-речевой компетенции:

I этап – владение знаниями о дебатах, их формами, видах в процессе коммуникативно-речевой компетенции. Определение темы, проблемы, формата дебатов, составление публичной речи, определение группы и обязанностей в группе.

II этап – развитие умений участия в дебатах на иностранном языке в группах, формирование лидерских качеств, умение обосновывать и аргументировать свои позиции, умение добывать новейшие знания.

III этап – оценка содержания дебатов, конечного результата, оценка работы школьника и преподавателя, участие в тренинге с целью развития критичного мышления, умение синтезировать знания и доказывать их достоверность.

Контролирующая фаза включает критериально-диагностический блок, ориентированный на общую оценку, содержание дебатной технологии, работу участников дебатов, преподавателя (организатора), оценку жюри дебатов на лучшую команду, а также в режиме on-line дебатов для других участников.

Для организации и проведения дебатов педагог распределяет школьников по командам, с учетом ряда принципов, что позволяет обучающимся приобрести ряд важнейших качеств: умение принимать самостоятельные решения, взаимопомощь, поиск компромиссов, аргументированно отстаивать свою точку зрения, терпимость к другим мнениям и позициям.

Дебаты позволяют также «нивелировать недостатки обычной дискуссии как способа обсуждения, благодаря ролевой структуре и регламенту сформировать навыки, необходимые для проведения конструктивных обсуждений в дальнейшем. Игровая основа дебатов способствует снятию барьеров (таких как боязнь ошибиться, выглядеть смешным и т.п.), повышению познавательной мотивации, формированию / навыков взаимодействия и «успешной конкуренции» (B Sutton-Smith) и др.» [74].

Таким образом, реализация дебатной технологии в учебном процессе способствует:

- обогащению кругозора знаний в области гуманитарных и социальных наук областям;
- развитию интереса к учебе и интеллектуальных способностей учащихся – критического мышления, умения устанавливать логические связи между явлениями;
- развитию организационных и исследовательских навыков: собирать и анализировать материалы из различных источников, осуществлять их критический анализ, рассматривать проблему в конкретном историческом контексте;

- развитию творческого мышления – умение взглянуть на проблему по-новому, стремление использовать нетрадиционные способы ее решения, способности видеть новое, необычное в привычных явлениях;

- развитию коммуникативных умений – умения слушать и слышать собеседника, способности сопереживать другим и проявлять с ними солидарность;

- развитию ораторских способностей – навыков публичного выступления, уверенности в себе;

- формированию гражданской позиции и навыков жизнедеятельности в гражданском обществе.

Выделяется структура, компонентами которой являются: субъекты обсуждения, предмет обсуждения, время действия, пространство действия, и другие компоненты, свойственные дебатам как особому типу коммуникации, характеристика которых будет представлена ниже.

За время существования дебатов сложились разные виды (форматы) дебатов. Наиболее распространенными являются ***Парламентские дебаты*** (Американский и Британский формат), которые чаще используются в вузах и рассчитаны на студентов. ***Политические дебаты***, ***дебаты Поппера***, предложенные известным философом Карлом Поппером, специально разработаны и реализуются в средних общеобразовательных учреждениях, На сегодняшний день они являются самыми распространенными в мире.

Число участников дебатов (спикеров) зависит от формата и составляет от двух до четырех в каждой команде. Спикеры обсуждают заданную тему, в которой выдвигается определенный тезис. Одна команда отстаивает этот тезис (эту команду называют утверждающей), другая команда его опровергает (отрицающая команда). К примеру, если тема дебатов обозначена в виде тезиса «Обучение мальчиков и девочек должно быть раздельным», утверждающая команда поддерживает доказательствами этот тезис, а отрицающая сторона доказывает, что позиция утверждающей стороны неверна, то есть что «Обучение мальчиков и девочек не должно

быть раздельным», или что «Обучение мальчиков и девочек должно быть совместным».

В дебатах предполагается наличие регламента. За его соблюдением следит таймкипер, который демонстрирует спикеру, сколько времени осталось до конца выступления или таймаута, который каждая команда может взять для консультаций друг с другом, для совместного обсуждения вопросов или подготовки контраргументов.

Каждый раунд дебатов судит судейская коллегия, которая состоит из нечетного числа судей. Судьи заполняют по ходу игры судейский протокол, в котором фиксируются все аргументы и контраргументы команд, в конце судьи, принимают решение, не совещаясь между собой, какая команда победила по результатам дебатов (у какой команды аргументы и способ доказательства были более убедительными). Это решение судьи заносят в протокол. В настоящее время существует две формы судейских протоколов судейских протоколов – одна форма используется в международной практике, другая – в России. Российский протокол специально разработан для использования в образовательной практике. Он более детальный, оценка каждого спикера происходит по системе трех «С» - содержание, структура, способ выступления, за каждый критерий может быть выставлена оценка до 10 баллов.

По правилам, команды должны отстаивать свои позиции до конца игры. Если команда принимает аргументы противников, это влечет за собой поражение. Побеждает та команда, которая набирает наибольшее количество голосов судей. Важно заметить, что победа той или иной команды в дебатах вовсе не означает, что верна позиция, которую она отстаивает. Эта позиция даже может не совпадать с мнением членов команды. Но именно такое условие формальных дебатов учит глубоко задумываться над позицией противника, осознавать их мотивы и цели. Такая ролевая структура формальных дебатов способствует приобретению навыков, позволяющих «в реальной жизни быстрее находить компромиссы, разрешать конфликты и

эффективно общаться» [60]. Кроме этого, в дебатах участники учатся структурировать и представлять свои идеи, приобретают уверенность в отстаивании собственной позиции и учатся уважать мнения, отличные от своего.

Таким образом, дебаты проходят по определенным правилам, имеют определенный регламент; субъектами дебатов являются спикеры, входящие в команду, судьи и таймкипер (в отдельных ситуациях слушатели тоже могут участвовать в дебатах, задавая вопросы или принимать решение о результатах раунда); «раунд дебатов включает речи спикеров, перекрестные вопросы, тайм-ауты (в некоторых форматах последние не предусмотрены); суть дебатов заключается в том, чтобы убедить нейтральную третью сторону - судей или аудиторию - в том, что аргументы своей команды лучше, чем аргументы оппонентов» [37].

Каждая команда вырабатывает и реализует собственную стратегию доказательства свое правоты, в основе которой лежит «сюжет доказательства» (т.н. кейс), комплекс аргументов команды, представленных в письменной форме, который озвучивает первый спикер. Различают «утверждающий кейс, то есть кейс, представляемый утверждающей командой, и отрицающий кейс, представляемый отрицающей командой» [60].

Утверждающая команда в течение раунда дебатов опровергает отрицающий кейс и доказывает собственные аргумента. Отрицающая команда должна доказать несостоятельность утверждающего кейса (опровергнуть аргументы, выявить слабые стороны доказательства, доказать неубедительность поддержек и т.п.) и доказать аргументы, поддерживающие отрицающую позицию. При этом следует отметить, что «в процессе подготовки к дебатам могут быть продуманы различные стратегии утверждения и отрицания, выявлены аспекты и аргументы, найдены доказательства и поддержки, сконструированы кейсы, однако, в течение раунда спикерам невозможно будет использовать заранее подготовленные речи, поскольку команды должны реагировать на приводимые оппонентами

аргументы и контраргументы, доказательства и поддержки, а также использовать информацию, полученную в ходе раундов перекрестных вопросов» [60]. Эти условия определяют необходимость поиска стратегий в ситуации неопределенности и проявления умений и навыков.

Ученые, изучающие данную проблему, и учителя школ отмечают, что дебаты готовят школьников к активному и продуктивному участию в жизни общества, к выполнению роли лидера, умеющего брать на себя ответственность, к исследовательской деятельности (искать и обрабатывать информацию; анализировать, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств), работать в команде, точно выражать свои мысли в устной и письменной форме; заранее готовить в письменной форме речь, презентовать себя и свои аргументы, быстро находить аргументированные ответы, слышать оппонентов и принимать обдуманные решения.

Эти умения и навыки как раз и являются теми ключевыми компетенциями, которые должны быть сформированы в общеобразовательной школе, что позволяет говорить о дебатах, как технологии, соответствующей новому типу образовательного результата, адекватной компетентностному подходу в образовании.

Дебаты, дискуссии и игра имеют свои преимущества и недостатки.

Дискуссия представляет собой свободный обмен мнениями, идеями, информацией и опытом по заявленной проблеме. Дискуссия используется практически во всех активных методах обучения и влияет на эффективность учебного процесса. Однако, как отмечают Т.П. Афанасьева и Н.В. Немова, «она не может рассматриваться в качестве самостоятельного средства, обеспечивающего формирование у обучаемых необходимых качеств» [6].

Хорошо известно, что проведение дискуссии предполагает соблюдение определенных норм и правил каждым ее участником. К ним относятся: уважение мнения каждого участника дискуссии; толерантное отношение к критике др. Однако, эти правила не всегда соблюдаются: участники часто перебивают друг друга, не слушают и не стараются понять точку зрения

оппонента, резко отрицательно относятся к критике в свой адрес, не готовы признать собственные ошибки. В процессе дискуссии часто наблюдается эффект «поляризации мнений», когда взгляды спорящих не только не сближаются, но становятся еще более противоположными.

Педагоги отмеяают следующие недостатки дискуссии: «обсуждение носит неконструктивный характер», «в дискуссии доминирует один или несколько участников», «участники не слушают и перебивают друг друга», «не все имеют возможность свободно высказаться, опасаясь насмешек», «дискуссия чревата конфронтацией участников», «обсуждение часто заходит в тупик», «цель дискуссии нередко не достигается», «часто происходит «переход на личности»», «дискуссией трудно управлять». Причинами здесь могут быть – отсутствие навыков проведения дискуссии у самого педагога и неумение (отсутствие навыков) эффективно общаться у учеников. Об этом писали такие ученые, как Т.П. Афанасьева, М.В. Кларин, М.В. Короткова, Н.В. Немова, M. Gall, M. Gillett и др., и рассматривали их как факторы снижения эффективности групповой работы.

В этой связи «дебаты как особая форма дискуссии, имеющая игровую основу, позволяют не только нивелировать недостатки обычной дискуссии как способа обсуждения, но и сформировать навыки, необходимые для проведения конструктивных обсуждений в дальнейшем» [61].

Игровая основа дебатов дает определенные преимущества. В игре возможен междисциплинарный подход, когда учащиеся могут использовать не разрозненные знания, а знания в их взаимосвязи и целостности.

Игра не имеет однозначного результата: она проходит в ситуации неопределенности, и школьникам приходится проявлять инициативу и находчивость. Игра способствует развитию мотивации, снимает с человека барьеры, такие как страх допустить ошибки, чего-то не знать, попасть в смешную ситуацию. Все это позволяет импровизировать, находить необычные способы действия и мышления; существенно расширять диапазон действий. Играть могут все, независимо от уровня подготовленности. Игра

как правило проходит динамично, наполнена событиями. Участники игры всегда занимают активную позицию, для игры характерен диалогизм, так ка цель может быть достигнута через диалог, взаимодействие всех участников игры. Результатом игры является расширение познавательной ориентации, которая сохраняется и после окончания игры. В процессе игры позиция участников меняется, и они осваивают различные роли. Игра «Дебаты», по снению некоторых зарубежных ученых, в частности, Брайан Саттон-Смит, представляет собой «модель успешной конкуренции, которая составляет важную часть жизни в современном мире». При этом конкуренция вполне вписывается в образовательные цели и стимулирует увеличение объема получаемых знаний.

Безусловно, у дебатов, как игровой технологии, есть и определенные риски. К ним можно отнести:

- проблемы личных взаимоотношений могут переноситься в исгровую ситуацию, и наоборот, возникшие в ходе игры разногласия могут остаться и после игры;

- излишнее подчеркивание соперничества, которое может стать для участников главной целью. Дональд Коул отмечал, что «нет ничего дурного в небольшой доле соперничества в нужной пропорции. Как соль, она прибавляет вкус игре, да и жизни вообще. Но если приправу принимать за основное блюдо, то это вредно для желудка. Аналогичным образом, стремление выиграть любой ценой может в итоге привести к пустоте и отчуждению».

Эти риски могут быть минимизированы, если педагог и сами участники хорошо подготовлены к проведению игры. И главная цель заключается в развитии школьников для формировании их коммуникативной компетентности.

Дебаты как диалоговая форма обучения.

В современных условиях диалоговые формы взаимоотношений становятся все более востребованными. Диалог становится одним из важнейших средств достижения взаимопонимания между людьми.

В системе образования диалог рассматривается с разных позиций – и как способ обучения, познания, и как форма коммуникации, и как диалог культур, направленный на достижение взаимопонимания представителей разных народов и религий, и как внутренний диалог, который личность ведет сама с собой, преодолевая препятствия, делая выбор в трудных жизненных ситуациях.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что на основе диалога строится весь учебный процесс в школе, но остается проблема приобщения учащихся к диалогу. В ряде исследований (С.В. Белова, В.В. Горшкова, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Распопова) ставится вопрос о необходимости разработки специальных технологий, направленных на организацию диалога. Сегодня в реалиях педагогического процесса учителя нередко поверхностно относятся к этой проблеме. Анкетный опрос педагогов, проведенный в рамках констатирующего эксперимента Е.Г Калинкиной, выявил, что педагоги представляют себе диалог только как "разговор двух или нескольких человек", а монолог как "речь одного человека" [60].Это бузословно упрощенное представление. Как пишет М.М. Бахтин, «диалогические отношения - явление гораздо более широкое, чем отношения между репликами композиционно выраженного диалога» [11]. И не во всех случаях разговор нескольких человек, которые отвечают на вопросы, рассказывают и дополняюют друг друга, можно считать диалогом.

В основе совоременной школы лежит идея диалогизации. «Дебаты погружают участников в насыщенное и динамичное смысловое пространство диалога как особой формы взаимодействия, неразрывно связанной с проблемой понимания и принятия другого, развития навыков неза-трудненной коммуникации» [60].

В процессе дебатов каждый участник вступает в диалог со своими представлениями о проблеме, и «только в ходе диалога может быть порождено понятие, которое есть продукт столкновения различных точек зрения на обсуждаемую проблему» [143]. И именно в дебатах участники приобретают умения сравнивать свою позицию с позицией оппонентов.

Для проведения дебатов необходимо создать благоприятную, способствующую развитию учащихся среду. Дж. Равен отмечал, что люди «имеют возможность обсуждать свои ценности и разрешать ценностные конфликты в атмосфере уважительности, открытости, честности и поддержки; их точки зрения воспринимаются как имеющие право на существование...» [121].

В дебатах очень важно возникновение эффекта «сопонимания», который является основой диалога и обеспечивает успешную коммуникацию. Анализируя факторы, которые затрудняют общение и препятствуют эффективному диалогу, К. Роджерс подчеркивает, что «основным препятствием во взаимном межличностном общении является наше естественное стремление оценивать, судить, одобрять или не одобрять, делать заявление о другом человеке или о группе людей <...> Тенденция к оцениванию отсутствует и настоящее понимание возникает тогда, когда мы слушаем с пониманием...» [121]. К. Роджерс предлагает следующее правило: «Каждый может выражать свое мнение только после того, как он сначала суммирует идеи и чувства говорящего перед ним, причем настолько точно, чтобы последний был удовлетворен этим» [121]. Именноэто правило позволяет рассматривать дебаты как эффективное средство достижения взаимопонимания. По мере участия в дебатах учащиеся:

- приобретают умения самостоятельно ставить вопросы, анализировать проблему с разных сторон, «читать» подтексты высказываний и вопросов;
- становятся более толерантными по отношению к разным мнениям;

- приобретают умения, учитывая мнение другого, находить общее с другими участниками диалога, «входить в единое смысловое поле обсуждения» [60].

Таким образом, дебаты, как форма организации диалога, в которой реализуются все достоинства и возможности диалога, являются уникальным ресурсом формирования коммуникативно-речевой компетенции. «Дебаты позволяют целенаправленно развивать как устную, так и письменную формы коммуникации и формировать умения, связанные с анализом и обобщением информации, участием в обсуждении и публичных выступлениях, составлением текстов» [36].

Дебаты формируют умения и навыки устной коммуникации. В процессе подготовки школьники учатся

– ставить цель выступления;

– анализировать аргументы, адекватные для рассматриваемой ситуации;

– выстраивать речь (где есть основная идея и аргументы ее подтверждающие, выверить время, необходимое для выступления);

– структурировать речь (составить логически связанную последовательность аргументов и высказываний);

– анализировать возможные вопросы и подобрать материал для конструктивного ответа на них;

– использовать тот стиль языка, который в наибольшей степени соответствует поставленной проблеме и аудитории;

– говорить уверенно, разборчиво, четко;

– использовать разные приемы во время выступления – менять громкость и интонацию голоса, иллюстрировать свои утверждения примерами, аппелировать к личному опыту и т.д.;

– работать в команде, обращаясь за помощью к членам команды;

– анализировать свое выступление.

Дебаты способствуют развитию также и письменной речи. Участвуя в дебатах, ученики проводят содержательную подготовку, которая состоит, прежде в поиске нужной информации, создании ресурсного пакета, что обеспечит успешное выступление. Эта деятельность прививает умения и навыки работы с текстом, его анализа, обобщения информации:

– важно определить цель работы с текстом или информацией;

– выявить смысл или основную идею текстов;

– выявлять и анализировать позицию автора текста;

– использовать различные источники для получения необходимой информации (Интернет, книги и статьи, справочную литературу);

– отбирать нужную информацию для ее использования в своем выступлении;

– высказывать свою точку зрения по поводу;

– бегло просматривать материал для получения общей идеи текста (материал разного объема и сложности);

– составлять краткие тезисы и схемы по тексту;

– конспектировать текс или устное выступление разного объема.

Другими словами, участники дебатов приобретают умения и навыки; которые в международном исследовании PISA, рассматриваются как компетентностно-ориентированные

– «общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла: выбрать из текста, сформулировать тезис, выражающий общий смысл текста, обнаружить соответствие между частью текста и позицией, из сформулированных идей текста выбрать наиболее общую, доминирующую, отличать основные идеи от второстепенных;

– выявление информации: пробежать глазами текст, определить его основные элементы, заняться поиском необходимой единицы информации, порой в самом тексте выраженной в иной форме;

– развитие интерпретации: сравнить и противопоставить заключенную в тексте информацию, обнаружить в нем доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; сделать выводы из сформулированных посылок, вывести заключение о намерении автора или концепте текста;

– рефлексия на содержание текста: связать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников; оценить утверждения, сделанные в тексте, найти доводы в защиту своей точки зрения;

– рефлексия на форму текста: выполнить критический анализ, оценить не только содержание текста, но и его форму, достаточное развитие критичности мышления и самостоятельности суждений, обнаружить в тексте оттенки мысли, выражаемые словом, услышать авторский голос и различать авторские оценки изображенного и т.п.» [35].

В процессе подготовки дебатов развиваются умения и навыки написания эссе, создания кейсов.

Дебаты позволяют не только вырабатывать отдельные умения и навыки, но и способствуют развитию комплекса способностей и умений, что представляется наиболее значимым в плане формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Дебаты как ресурс развития взаимодействия.

Дебаты являются собой эффективным ресурсом развития партнерского взаимодействия.

В плане взаимодействия дебаты имеют следующие возможности:

– в процессе обсуждения участники уточняют взаимные позиции, что способствует лучщему восприятию информации;

– в процессе высказываний и их повторения оппонентами устраняется эмоциональная предвзятость, нивелируются скрытые конфликты;

– хорошие выступления участников высоко оцениваются, тем самым удовлетворяется потребность в признании;

– Формируется система взаимодействия «Учитель- ученик».

Дебаты представляют собой уникальный в своем роде ресурс организации взаимодействия. Как отмечается в исследованиях по проблемам дебатов, «за кажущейся состязательностью дебатов стоит совместная цель и общая задача поиска решения проблемы, во что верить и что делать в условиях неопределенности» [144].

Всем известно, что в учебном процессе нередко между учителями и учениками возникают конфликты. Как отмечает Б.И. Хасан, «конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, то есть воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы». Конфликты могут носить как конструктивный характер, так и деструктивный. В связи с этим и педагогу, и ученикам важно владеть навыками поведения в конфликтной ситуации, выявлять барьеры и риски преодоления конфликтов.

Самая распространенная причина возникновения конфликтов, по мнению психологов, в образовательном процессе школы – это неадекватное восприятие высказывания, привычка детей (да и учителей) перебивать, не дослушав. В этом случае дебаты являются незаменимым средством профилактики конфликтов, так как учат активному слушанию и косвенно способствуют приобретению умений разрешения конфликта. В дебатах используются принципы активного слушания:

-принцип принудительного слушания, так как дебаты предполагают ответ на аргументы оппонента только после их повторения;

- принцип обмена позиций, так как каждый участник должен быть готов защищать обе позиции в диалоге.

Дебаты помогают освоить также методы конструктивной критики, когда критикуется не личность, а высказывание при уважительном отношении к личности Профессор дискуссии и дебатов Д. Заревский, подчеркивает, что «вместо того, чтобы показывать свое неуважение к людям, которые не согласны с Вами, вступление в дебаты несет в себе идею глубокого почтения к оппоненту, поскольку «дебаты - это состязание между идеями, а не между людьми».

Таким образом, дебаты предполагают поиск новых личностных ресурсов партнерского взаимодействия. Участники формальных дебатов должны следуя правилам избегать«перехода на личности», агрессивности.

В практике образовательного процесса используются различные стили, формы и принципы организации игровой деятельности «Дебаты». В научной литературе выделяется несколько форматов (стилей) дебатов. Существует три основных формата

1) «школьные дебаты, адаптированные к условиям средней школы (дебаты между утверждающей и отрицающей сторонами, так называемые дебаты Карла Поппера);

2) парламентские дебаты - дебаты, которые используются в высших учебных заведениях;

3) индивидуальные дебаты (дебаты Линкольна-Дугласа) - публичные дебаты на политические темы, проводимые в органах власти, общественных организациях» [145].

Помимо представленных форматов дебатов, Е.Г. Калинкина также указывает на существование еще одного стиля – «Интернет-дебатов, которые проводятся с помощью сети Интернет-ресурсов и позволяют вовлечь в обсуждение представителей разных городов, стран и культур» [62].

В современных условиях в рамках члены Международной Образовательной Ассоциации «Дебаты» IDEA, выделяется и используется на практике десять форматов (стилей) дебатов. К ним относятся:

- дебаты в команде;
- индивидуальные дебаты (дебаты Линкольна-Дугласа);
- академические дебаты;
- Интернет-дебаты;
- состязательные дебаты;
- законодательные дебаты;
- судебные дебаты;
- публичные дебаты;
- классические дебаты;
- модифицированные дебаты;
- парламентские дебаты.

Дебаты в команде – один из первых и самых популярных форматов проведения дебатов, широко распространён в школах США. Для них характерно – участие в них ограниченного количества игроков - двух команд, состоящих из двух человек, и судьи, который непосредственно ведет дебаты и выносит решение.

Дебаты Линкольна-Дугласа – это индивидуальные дебаты, названы в честь претендентов на пост президента Соединенных Штатов Америки середины XIX в. Авраама Линкольна и Стивена Дугласа, которые в ходе своей предвыборной компании обсуждали вопрос о рабстве, путешествуя по городам страны. Сегодня подобный формат дебатов, используемый в учебных заведениях, во многом повторяет особенности тех исторических дебатов. Этот формат дебатов, мало распространенный в России, является единственным стилем индивидуальных дебатов. В игре участвуют всего два спикера. Особое внимание уделяется ясности, логичности и обоснованности изложения каждой из точек зрения. Оппоненты защищают убедительную моральную позицию, не противореча себе и не отрицая сложности вопроса.

Академические дебаты проводятся по научным проблемам и больше применимы в научной и студенческой среде.

Интернет-дебаты проводятся в Интернете. Данный формат дебатов не является обсуждением «лицом к лицу», но дает возможность преодолеть географические расстояния. Интернет-дебаты - это дебаты между людьми, находящихся в разных городах иди даже странах.

Состязательные дебаты - это упрощенный стиль, когла соревнуются две группы учащихся, когда они риентированы в большей степени на процесс, чем результат. Состязательные дебаты направление на пополнение и расширение знаний.

Законодательные дебаты в основном направлены на приобретение участниками умений принятия совместных решений, нахождения компромиссов.

Судебные дебаты - это деловая игра в судебный процесс, предусматривающий последовательное проведение определенных процедур. Команды – это защита и обвинение, свидетели, подсудимые и потерпевшие. Судья или судебная коллегия проводят дебаты и выносят вердикт, основываясь на выступлениях участников. Используются правовые документы. Каждое рассматриваемое дело - это оригинальный сценарий.

Публичные дебаты копирую формы телевизионных и радио ток-шоу, направлены на развитие навыков критического мышления и обсуждение проблемы в быстро меняющихся условиях. Участники должны в процессе подготовки должны предусмотреть различные варианты развития событий, и, в связи с этим, научиться быстро адаптироваться к меняющейся обстановке.

Парламентские дебаты копирую дебаты, которые происходятв Парламентах. Это один из самых распространенных форматов дебатов, который требует высокой степени подготовки, как правило, отличается эмоциональностью, ориентирован на результат. Для парламентских дебатов характерна большая свобода в отличие от других форматов. Участники

могут использовать самые разные аргументы в защиту своей позиции. В России именно такой тип дебатов используется в школах и вузах.

Дебаты между утверждающей и отрицающей сторонами - дебаты Карла Поппера. Данный формат дебатов назван так в честь американского философа конца XIX в. и является простейшей из «командных» форматов дебатов. Дебаты между утверждающей и отрицающей сторонами направлены на развитие критического мышления и выработку умения уважать противоположную точку зрения. «Для осуществления этих целей участники в группах всесторонне исследуют обсуждаемое явление. Аргументы, звучащие в ходе дебатов, чаще всего носят философский, теоретический характер. Круг сведений, примеров и подтверждений позиции сторон, принимаемых в качестве доказательств, может быть максимально широк, с демонстрацией связи между позицией стороны и примером. Вопросы оппонентам задаются между речами, а роли спикеров максимально дифференцированы - первый спикер представляет позицию команды, второй ее подкрепляет, а третий анализирует ход игры. Активная роль отводится судье. Он не только выносит решение о результатах дебатов, но и комментирует, насколько логичными и обоснованными были выступления участников» [60].

Стратегия дебатов состоит в следущем:

1. Предмет дебатов определяется в утверждении. Это составляет предмет спора. Это могут быть самого разного рода утверждения.

2. Утверждающая команда. Ее задача состоит в том, что члены команды убеждают судейв том, что утверждения верны в течение всего выступления.

3. Опровергающая команда . Опровергающие спикеры, доказывают противоположную точку зрения: что утверждения неправильны или что утверждения, представленные оппонентами, несостоятельны.

4. В дебатах важное место занимают аргументы. Аргументация - это лучший способ убедить судей в том, что ваша позиция по данному утверждению верна. Аргументы могут быть сильными и слабыми.

5. Доказательства. Они представляются членами команды наряду с аргументами в их поддержку. Мнение эксперта может выступить доказателством.

6. В ходе дебатов задаются перекрёстные вопросы. Каждый спикер имеет возможность ответить на вопросы оппонета.

7. Решение принимает судья (или судьи) после выступления обеих сторон судья, отмечая в бюллетене, какая команда была убедительней.

8. Существуют определенные принципы, которые лежат в основе проведения дебатов: дебатировать, чтобы учиться; быть честным; уважать других и их идеи.

Дебаты как учебная технология обладают следующими важными свойствами:

– «дебаты проходят согласно определенным правилам, что обеспечивает четкость в проведении дебатов и возможность более адекватного оценивания работы участников;

– в ходе дебатов участники имеют возможность привлекать широкий крут сведений и фактов для аргументирования своей точки зрения;

– формат развивает навыки критического мышления;

– дебаты развивают исследовательские и организационные навыки -приводя аргументы, участник должен подкреплять их доказательствами, которые необходимо искать в различных источниках, а организация выступления непосредственно влияет на эффективность сообщения;

– дебаты способствуют развитию навыков обсуждения проблемы с различных точек зрения и поиска возможных путей решения этой проблемы» [15].

Подготовка и организация дебатов занимает значительно больше времени, чем собственно их проведение. Начинается все с выбора темы, комплектования команд; выбора формата; прловедения занятий со

школьниками, в ходе которых объясняются правила, принципы проведения дебатов, критерии оценки выступлений. Потом начинается собственно подготовительный период - подбор членами команды материала; написание речи; подготовка вопросов оппонентам, которые будут задаваться в процессе ведения дебатов. Необходимо также распределить выступления между участниками; отрепетировать с каждым выступления. Для выводов, которые предстоит сделать в конце дебатов, можно тоже заранее заготовить схемы, а в процессе дискуссии дополнить их новой информацией.

Определение темы. Тема дебатов должна быть актуальна и содержать в себе противоречие. Она не может быть слишком широкой, время дебатов ограничено, или слишком узкой. После выбора темы необходимо сформулировать название дебатов, желательно, чтобы заголовок содержал несогласие или отрицание каких-то принятых в обществе норм.

Формирование команды. Деление на команды может происходить по-разному. Это может происходить по жребию или по какому-либо другому принципу. Одна команда становится утверждающей, другая выступает ее противником. Участники, независимо от своего мнения, собирают аргументы и доказательства в защиту своей позиции. В процессе дебатов приветствуется толерантное отношение к доводам оппонентов доброжелательность, юмор, но не сарказм.

Установка формата. Очень важно ограничить время проведение дебатов, поэтому часы с секундной стрелкой обязательно должны присутствовать в аудитории.

Подготовка к выступлению. В ходе подготовки осуществляется подбор материала, обсуждается структура речи , а также технические приемы, которые можно использовать при выступлении. В каждой речи выделяются главные пункты, по ним строится защита выступления.

Распределение выступлений. Выступления между участниками распределяются заранее,участники также готовятся отвечать на вопросы.

Тренировка выступлений. Выступления должны быть обязательно отрепетированы, уложиться в регламент, участники должны хорошо знать текст, свободно ориентироваться в нем, внося по необходимости изменения.

Таким образом, анализ лингвистических и психолого-педагогических исследований и образовательной практики последних лет показал, что формальные дебаты стали широко использоваться как в учебном, так и внеучебном процессе школ России. Они проводятся по определенным правилам , имеют строгую структуру и направлены на развитие личности учащихся.

Дебаты, как форма организации образовательного процесса, одновременно выступают и как дискуссия, и как игра. Поэтому в отличие от иных средств, дебаты обладают полифункциональностью, реализуя мотивационную, коммуникативную, образовательную, развивающую, адаптивную, корректирующую, интерактивую, перцетивную, рефлексивную функции.

Основной характеристикой дебатов выступает их диалогизм. Диалог, как особая форма взаимодействия, направлена на понимание и принятие другого, развитие коммуникативных навыков. Важно отметить, что дебаты позволяют не только «учить в режиме диалога, но и учить диалогу» [153] (Р.Г.Апресян), что представляется весьма актуальным для формирования коммуникативно-речевой компетентности учащихся.

Дебаты позволяют целенаправленно развивать как устную, так и письменную формы коммуникации. Участие в дебатах приводит к поиску новых личностных ресурсов.

Таким образом, дебаты:

- способствуют решению жизненных задач участниками дебатов, вырабатывают у них умение в ситуации неопределенности быстро находить конструктивные способы решения проблем;
- представляют возможность оценить как индивидуальные умения каждого участника, так и их групповое взаимодействие, что соответствует

логике компетентностного подхода, поскольку компетентность проявляется во взаимодействии с другими людьми;

- способствует накоплению опыта мыследеятельности, - постановки цели, анализа и оценки результатов и т.д. Следуя логике деятельностного рассмотрения коммуникативно-речевой компетенции, дебаты представляют собой эффективное средство формирования коммуникативной компетентности и соответствуют представлению о новом типе образовательного результата, свойственного компетентностному подходу.

В ходе исследования показано, что дебаты являются средством, адекватным компетентностному подходу в образовании, и обладают широкими функциональными возможностями для формирования коммуникативно-речевой компетенции, обусловленными спецификой дебатов, что создает дополнительные преимущества для использования их в образовательном процессе школы.

2.2 Педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии

Реалии сегодняшнего дня требуют теоретического осмысления проблемы и выявления педагогических условий, которые могли бы обеспечить эффективное осуществление процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

Под ***педагогическим условиями*** в научной литературе одни учёные понимают «внешние обстоятельства, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного учителем для достижения определенного результата, например, применение элементов содержания, методов (приемов), организационных форм обучения» [4;18].

Другие учёные расширяют это понятие, добавляя «субъективные условия, такие, как потребности, мотивация, опыт организации и осуществления деятельности, уровень развития взаимодействующих компетентностей, индивидуальные особенности субъекта, его эмоционально-психологическое и физическое состояние» [13; 82; 135 и др.].

Многие ученые сходятся во мнении, что «любая система успешно функционирует и развивается при определенных условиях» [8;46].

Условие определяется как:

1) «категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может» [148];

2) «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [142];

3) «совокупность данных, положения, лежащие в основе чего-либо» [48]. Общее в данных интерпретациях состоит в том, что условия – это категория отношения предмета с окружающим миром, без которого он существовать не может.

Согласно энциклопедическому словарю по философии «условие – то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое), существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует осуществление данного явления» [147].

В определении Г.В. Белой условия – это обстоятельства, который определяют те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим [12].

В психолого-педагогической литературе (Ю.К. Бабанский, А.В. Барабанщиков, Г.И. Вергелес, Т.Е. Климова, А.А. Реан, В.А. Ситаров др.) под педагогическими условиями чаще всего понимают комплекс мер, способствующий достижению поставленной педагогической цели.

В.И. Андреева под педагогическими условиями понимает «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [4].

Педагогические условия рассматриваются как:

- «внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [18];
- «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [2].

В данной работе стоит задача определить педагогические условия формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

Определение педагогических условий было осуществлено на основе общепринятой классификации условий, способствующих формированию качественных знаний, обозначенных в работах Т.К. Ахаян, Г.И. Щукиной,

И.Я. Лернером, Г.Д. Кирилловой, а также В.В. Сафоновой, Л.Г. Кузьминой и др.

По мнению А.Я. Найна и Ф.Н. Клюева, «образовательная деятельность должна обеспечиваться целым комплексом организационно-педагогических условий, которые являются структурными компонентами целостной педагогической системы, взаимосвязанными между собой». В качестве условий, обеспечивающих эффективность процесса достижения образовательных целей, рассматривается «концепция планированного результата образования, воплощаемая в образовательных стандартах и являющаяся конкретизированным описанием глобальной цели образования, отражающая ценностные ориентации учащихся, сопряженные с ценностными ориентирами общества, требованиями к специалисту и педагогам, готовым и способным её реализовать; структуру и содержание образования, являющаяся основой образовательного процесса, вне которой достижение целей образования примет хаотичный, стихийный характер, а сам образовательный процесс станет во многом не диагностируемым; технологии педагогического процесса, которые будут способствовать приведению в действие механизмов, обеспечивающих реализацию концепции планируемого результата образования, придадут структуре образовательного процесса функциональный характер, обеспечат формирование необходимых компетенций, отраженных в содержании образования» [100].

В данном исследовании под *педагогическими условиями* следует понимать совокупность взаимосвязанных условий, реализация которых будет способствовать повышению уровню сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

Изучение психолого-педагогической литературы, опыта коллег и собственный опыт педагогической работы в школе, а также проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволили определить, теоретически и экспериментально обосновать комплекс педагогических условий, создание

которых позволит совершенствовать подготовку учащихся в школе. На наш взгляд, формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредстовом дебатной технологии будет возможно при создании следующих условий:

1) мотивационная готовность школьников к дебатам;
2) субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и обучающегося;
3) участие школьников в дебатах на основе учебного пособия и электронных ресурсов;
4) поэтапное формирование коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов;
5) реализация модели формирования коммуникативно-речевой компетенции обучающегося посредством дебатов;
6) создание учителем эмоциональной среды, благоприятного климата в классе.

Подробно остановимся на исследовании сущности выделенных нами педагогических условий.

Мотивационная готовность школьников к дебатам

Повышение эффективности учебной деятельности не возможно без учета особенностей мотивационной сферы личности. Для успешного формирования и развития коммуникативно-речевой компетенции необходимо знать, какие мотивы оказывают наибольшее влияние на учебно-познавательную деятельность школьников, и каким образом можно развивать их положительную мотивацию.

Различные вопросы, связанные с мотивацией, широко и разносторонне изучены в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе [5;32;47;94;119].

Проблема мотивации обучения (Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Х . Хекхаузен и др.) [16;84;150] является одной из ведущей в современной педагогической науке. Мотивация –общее,

широкое понятие, которое в одном случае трактуется как «совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение» [107], в другом случае – «как совокупность мотивов» [115], в третьем – как «побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность» [117].

Мотивация, по определению С. Л. Рубинштейна, есть «детерминация деятельности «изнутри» личности» [125]. Внешнее воздействие на личность осуществляется с учетом внутренних субъективных условий, в том числе «потребностей, влечений, интересов и ценностей человека, которые определяют внутренний смысл его деятельности» [80].

Под мотивацией в психолого-педагогической литературе (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон, Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.) понимают «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [25].

Мотивация выполняет разнообразные функции в познавательной деятельности школьника: побуждает к непрерывной интенсивной деятельности, придавая ей определённый темп (побудительная функция), конкретизирует степень волевых усилий, придаёт избирательную направленность познавательным действиям (регуляторная функция), обусловливает результативность (развивающая функция), выступает в качестве внутреннего механизма управления, саморегуляции всей учебной деятельности школьника (управленческая функция).

Мотивации представляет собой те внутренние силы организма, которые побуждают его к деятельности, выступает тем связующим звеном в педагогической деятельности, которое обусловливает целенаправленный, сознательный характер действий человека [154]. Мотивация определяет

потенциальные возможности личности, потребность в определенном виде деятельности, в организации социального взаимодействия в образовательной среде, совершенствование личности с целью реализации потребностей в творческой деятельности.

В процессе изучения мотивации школьников мы опирались на общепринятое представление о мотивах как некоторых субъектно-переживаемых побуждениях к деятельности. Для нашего исследования важным является разделение мотивов на внешние и внутренние.

Довольно распространённой является интерпретация, согласно которой внутренними считаются мотивы, порождаемые изнутри субъекта, а внешними – те, которые задаются извне, в частности, из социального окружения субъекта (просьбы, требования, совет, запрет и т.д.).

Существует, однако, и другая точка зрения (И.О. Каменева [64], В.Э. Мильман [94], С.Л. Рубинштейн [125] и др.) согласно которой мотивация считается «внутренней» или «внешней» не по отношению к субъекту, а по отношению к деятельности и её целям. В нашем исследовании мы называем мотивацию внутренней, если она имеет непосредственную связь с целями деятельности, и внешней, если она не связана с целью деятельности напрямую, но оказывает на неё определённое влияние.

Как правило, личность побуждается к какой-либо деятельности несколькими мотивами сразу, поэтому каждый отдельный мотив должен анализироваться как компонент мотивационной сферы личности в целом, которая рассматривается как совокупность всех её мотивов. В результате различных внешних воздействий на личность, а также в результате внутренних процессов её развития происходит дифференциация и интеграция мотивов, усиление одних и ослабление других. В то же время некоторые мотивы остаются относительно устойчивыми, доминирующими, образуя «стержень» всей сферы. По определению А. Н. Леонтьева, «это смыслообразующие мотивы личности, в которых, прежде всего, проявляется её направленность» [85]. С.Л. Рубинштейн считает внутренней (по

отношению к познавательной деятельности) мотивацию, непосредственно связанную с познанием. «Такая мотивация базируется на интересе, побудительной силе, и её мотив непосредственно входит в содержание решаемой мыслительной задачи, в условия и способы её решения, в её результат. И, напротив, мотивация является внешней, если в основе её лежит мотив достижения, стремление к авторитету, демонстрации собственных возможностей, одобрению, поощрению» [125].

По отношению к изучению иностранного языка выделяют такие виды мотивовации, как коммуникативная, лингво-познавательная, страноведческая, мотивация использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности, инструментальная мотивация, вытекающая из положительного отношения школьника к определённым видам работы на занятиях по иностранному языку в школе [146].

Многие авторы (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий [10], И.А. Зимняя [55], Е.А. Лежнева [83], Б.Г. Ребзуев [119.]) описывают ещё один вид мотивации, взаимосвязанный с мотивацией к учебно-познавательной деятельности и способствующий её успешности. Это мотивация к достижению успеха. Этот вид мотивации универсален для любой социальной и возрастной категории школьников. Его можно также рассматривать и как «внутренний» по отношению к какой-либо деятельности, имея в виду достижение успеха именно в этой деятельности, приносящее субъекту деятельности моральное удовлетворение и повышение самооценки, и как «внешний» к отдельной деятельности, если речь идёт о достижении успеха в жизни в целом, о долговременных или кратковременных целях.

Б.Г. Ребзуев, отмечая влияние этого вида мотивации на успешность изучения иностранного языка, подчёркивает важность такого качества, как «толерантность к непониманию». Противоположным ей является страх перед возможной неудачей [там же], который способен в некоторых случаях значительно снизить мотивацию к учебно-познавательной деятельности и в

результате затормозить развитие как коммуникативно-речевой, так и любых других компетентностей.

Такие мотивы, как получение одобрения, избежание наказания, получение аттестата, возможности более выгодного трудоустройства в будущем, получение престижной специальности, мнение окружающих, являются ещё более опосредованными, то есть внешними по отношению к данной деятельности (изучению иностранного языка), хотя вполне могут быть «внутренними» по отношению к субъекту. Различные виды мотивации взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

Таким образом, можно выделить различные группы мотивов, побуждающих человека к деятельности. Это могут быть как непосредственно мотивы к учебной деятельности, которые являются внутренними по отношению к этой деятельности (интерес к содержанию предмета, к характеру умственной деятельности, соответствие изучаемого предмета склонностям субъекта, интеллектуальное удовольствие от процесса учения, желание познать окружающую действительность), так и опосредованные мотивы, внешние по отношению к самой учебной деятельности (например, мотивы, связанные с результатом этой деятельности).

На наш взгляд, каждый вид мотивации представляет собой группу родственных мотивов, причём для каждого школьника тот или иной мотив может быть выражен в различной степени, а также отсутствовать.

Становление и формирование учебной мотивации происходит через соответствующую организацию и содержание учебной деятельности [5]. Установлено, что наиболее часто актуализируемые, характерные для субъекта мотивы учения становятся устойчивыми свойствами личности, а «формирование системы мотивов представляет собой одновременно и становление личности» [90]. Подчеркивается, что наибольшую устойчивость определённые качества личности приобретают лишь тогда, когда они опосредуются самыми высокими формами мотивации. Тем не менее,

необходимо принимать во внимание и субъективно-избирательный характер учебной мотивации.

Реализация технологии дебатов строится на активной основе, через целесообразную деятельность старшеклассников, сообразуясь с их личными интересами и потребностями. Отсюда чрезвычайно важно показать им практическую значимость приобретаемых знаний. Осознание того, каким образом они могут использовать эти знания в жизни, их будущей профессии, выступает мотивирующим фактором учебно-познавательной деятельности школьника. В связи с этим для реализации технологии дебатов необходимо изучать темы, предусматривающие решение проблем из реальной жизни. Учащимся необходимо подсказать новые источники информации, направить их мысль в нужном направлении для самостоятельного поиска. В результате самостоятельных и совместных усилий старшеклассники должны решить проблему, применив новые знания, подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

Таким образом, мотивационная готовность учащихся активно реализовывать в практике обучения технологию дебатов занимает важное место в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции, создает потребность и готовность обучаться с использованием игры «Дебаты», перенесение теоретических знаний, умений и навыков в практическое применение в образовательной среде, а также способность к самостоятельному усвоению материала, самообразованию, применительно к коммуникативно-речевому общению.

Субъект-субъектное взаимодействие учителя и школьников предполагает выбор форм, средств и методов взаимодействия, это особые отношения, при которых педагог и его обучающиеся воспринимают друг друга в качестве равноправных партнёров общения. Такое равноправное восприятие вовсе не означает, что их мнения одинаковы, но позволяет каждому иметь своё собственное мнение, а также предоставляет право его

отстаивать и защищать в диалоге. В результате участники могут показать свою индивидуальность партнёру по общению. Отсюда следует, что общение педагога с обучаемыми должно совершаться на уровне современных культурных достижений не столько потому, что педагог должен быть примером для своих воспитанников, сколько в силу того, что его взаимодействие с обучаемыми является воссозданием культуры [7].

Рассмотрение общения как взаимодействия субъектов предполагает, что педагог всегда общается со своеобразной личностью, активным участником совместного процесса, выступающим партнёром педагога в их общем деле. Становление субъектности обоих участников образовательного процесса должно базироваться на педагогической технологии, которая 1) учитывает психологические особенности, способствует раскрытию личности и её интеллектуальное развитие; 2) опирается на внутренние ресурсы личности, а не на принуждение; 3) построена на гуманистическом понимании природы человека и его отношения к себе и другим; 4) стимулирует творческое развитие личности в её стремлении к актуализации, которую К. Роджерс считает врождённым желанием «проявить себя, свои возможности с целью сделать человека более сильным, а его жизнь – более разносторонней» [122].

Субъект-субъектные отношения способствуют полноценному проявлению и развитию личностных функций субъектов образовательного процесса. Такими функциями В. В. Сериков считает:

− «критичность (по отношению предлагаемым извне ценностям и нормам);

− коллизийность (умение обнаруживать и анализировать скрытые противоречия, определять преимущества одного противоречия над другим);

− рефлексивность (осмысление чего-либо при помощи изучения и сравнения собственных размышлений, сомнений; умение конструировать и удерживать образ своего «я» в контексте переживаемого события как установку по отношению к самому себе в плане своих способностей, социальной значимости, самоуважения, стремления повысить самооценку);

− опосредование (процесс перевода внешних воздействий во внутренние импульсы поведения);

− мотивация (процесс принятия и обоснования деятельности, решения);

− ориентирование (умение выбирать ориентиры для построения личностной картины мира – индивидуального мировоззрения);

− самоактуализация (стремление к полному выявлению и развитию своих личностных возможностей; переход из состояния возможностей в состояние действительности; один из ведущих факторов мотивации);

− самореализация (стремление к признанию своего образа «я» окружающими);

− смыслотворчество (определение систем жизненных смыслов);

− преобразование (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности, в качестве которой выступает деятельность отношения и общения, как деятельность осмысления и творчества);

− автономность (независимость от внешних воздействий, способность реагировать на них, исходя из нравственных законов гуманизма);

− уровень духовности (обеспечение жизнедеятельности высокими нравственными ценностями, предотвращение ее перевода к утилитарным целям)» [129].

Субъект-субъектное взаимодействие определяет учащегося как активного субъекта деятельности. В процессе образовательном процессе должно активно происходить формирование его субъектных качеств, что будет являться высшим показателем эффективности обучения.

Развиваясь как личность, учащийся формируется и как субъект деятельности, субъект познания, субъект общения, субъект самопознания, осуществляет переход от внешней регуляции к саморегуляции, к самоконтролю, к самоорганизации, к активному саморазвитию.

Субъектность школьника проявляется в его учебно-познавательной деятельности, общении, самопознании. «Она характеризует достигаемый обучающимся уровень продуктивности и успешности в реализуемых им видах деятельности, который отражает его возможности по достижению целей и решению конкретных задач. Во внутриличностном плане для школьника ощущение субъектности заключается в осознании значимости собственной роли в достижении успеха» [1;14].

По мнению Л.С. Выготского, главный результат педагогической деятельности необходимо рассматривать с двух сторон. Первое – качественные изменения в психическом облике обучаемого, наличие благоприятной перспективы его дальнейшего развития. Второе - личностные новообразования преподавателя, совершенствование его профессиональной деятельности.

Учитель и обучаемый должны быть в одном измерении: развивать индивидуальность обучаемого невозможно без развития собственной индивидуальности и стиля деятельности, которые непосредственным образом влияют на формирование отношений сотрудников компании к их профессиональной деятельности.

Совместная деятельность наиболее продуктивна в диалоговом режиме, который предполагает взаимопонимание, уважительное и положительное отношение взаимодействующих сторон. В диалоге представлены голоса всех его участников, что позволяет сопоставлять различные точки зрения, определять свою собственную и рассматривать ее как одну из возможных. Технология учебного диалога, т.е. усвоение содержания в условиях диалога, как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивает субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности.

Введение в ситуацию диалога предполагает использование следующих элементов технологии (по В.В. Серикову): «1) диагностика готовности школька к диалогическому общению – базовых знаний, коммуникативного опыта, установки на самоизложение и восприятие иных точек зрения; 2)

поиск опорных мотивов, т.е. тех волнующих страшеклассников вопросов и проблем, благодаря которым может эффективно формироваться смысл изучаемого материала; 3) переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов и задач, что предполагает намеренное обострение коллизий; 4) продумывание различных сюжетных линий развития диалога; 5) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей и условий их принятия студентами; 6) гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение его участников» [129].

При условии субъект-субъектного взаимодействия педагогов и учащихся, формирование коммуникативно-речевой компетенции происходит более эффективно, что в нашем исследовании подтверждено экспериментально. В ходе учебного процесса активно применялись технология дебатов, способствующая приобретению умений и навыков быстрой и достаточно точной ориентировки в ситуации общения, решение проблемной ситуации, развитие соответствующих видов интеллекта учащихся. Проведение технологии дебатов на основе субъект-субъектных отношений способствовало созданию благоприятного психологического климата, который на основе взаимоуважения, взаимопонимания и поддержки стимулирует деятельность учащихся, направленную на самоопределение и самореализацию, выступает «источником» личностного саморазвития.

В результате реализации этого условия учащиеся приобретают опыт совместной работы по планированию и проектированию своей деятельности, а также по формированию и развитию системы значимых личностных качеств, необходимых для формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Следующим условием является **участие школьников в дебатах при использовании учебного пособия и электронных ресурсов**

Эффективными средствами обучения в современных условиях являются электронные учебные пособия и электронные ресурсы в целом.

Многие ученые (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Т.С. Назарова, Е.С. Полат и др.) отмечают, что, средства обучения способствуют эффективности образовательного процесса и развития учащихся. Правильно подобранные дидактические средства облегчают реализацию поставленной цели.

В педагогике на сегодняшний момент представлено много определений понятия «средство обучения». По мнению С.А. Смирнова под «средствами обучения следует понимать разнообразнейшие материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения. Главное дидактическое назначение средств - ускорить процесс усвоения учебного материала, т.е. приблизить учебный процесс к наиболее эффективным характеристикам» [136].

Можно выделить две большие группы средств обучения: средство ~ источник информации и средство - инструмент освоения учебного материала. Тогда можно сказать, что средствами обучения называются все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источником учебной информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся [там же, с. 289]

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным средствам относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, тестовый материал, модели, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование.

В качестве электронных ресурсов выступают программные и аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем передачи информации, информационного обмена, обеспечивающие

операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей [96].

Программными средствами электронных ресурсов являются: учебное программное обеспечение различного назначения, программные комплексы (языки программирования, компиляторы, трансляторы), телекоммуникационные системы и т. п.

Программные средства информационно-коммуникационных технологий, применяемые в педагогике, именуют как:

- компьютерные средства обучения (А.И. Башмаков);
- учебные компьютерные средства (Б.Х. Кривицкий);
- педагогические программные средства (И.В. Роберт);
- программные средства учебного назначения (И.А. Морев);
- компьютерные обучающие программы и т. п.

Среди таких программных средств формирования выделяют следующие:

Электронный учебник представляет собой дальнейшее развитие автоматизированной обучающей системы и охватывает по объему дисциплину (курс предмета). А.И. Башмаков определяет электронный учебник как программное средство «для базовой подготовки по определенному курсу (дисциплине), содержание которого характеризуется относительной полнотой и представлено в форме учебника (книги)».

WWW ~ технология работы в сети с гипертекстами позволяет искать и использовать информацию с сайтов сети, обмениваться информацией с другими пользователями (в синхронном или асинхронном режиме) или интерактивными программами, отвечая на вопросы или заполняя специальные формы на Web-страницах. например, Вики-проекты (Википедия) , «Livejoumal» («живой журнал» или «блог»), «Wiki» («Вики»), «Netvibes» («Нетвибсы»), «Delicio» («Делишес»), «Flickr» («Фликр»), «Youtube» (Ютьюб»)

Кроме WWW в учебных целях используются следующие базовые технологии Internet:

- FTP (англ. File Transfer Protocol — протокол передачи файлов) — технология передачи по сети файлов произвольного формата;

- IRC (англ. Internet Relay Chat — поочередный разговор в сети, чат) — технология ведения переговоров в реальном масштабе времени, дающая возможность разговаривать с другими людьми по сети в режиме прямого диалога;

- использование сервисов, базирующихся на системе протоколов Интернет (стек протоколов TCP/IP, IP - телефония): почтовые (SMTP, POP3, IMAP4), гипертекстовые (HTTP), телекоммуникационные (Skype).

Электронная доска объявлений (bulletin board) - это вид услуги Интернет, позволяющий каждому пользователю поместить в сети Интернет свое объявление и прочитать объявления других. Электронная доска объявлений часто создается в рамках электронных конференций и служит для решения организационных задач.

Электронная почта (e-mail) позволяет обмениваться материалами, сообщениями через Интернет; это асинхронная коммуникационная среда, что означает: для получения сообщения не требуется согласовывать время и место получения с отправителем, и наоборот. Положительными сторонами использования электронной почты является большая скорость обмена сообщениями. Ее можно использовать для пересылки файлов, баз данных, документов, графических изображений, звуковых и видео файлов.

Электронная почта может быть использована учителями и учениками как для связи между двумя абонентами, так и для соединения многих получателей. Кроме того, то, что в процессе общения абоненты не обязательно должны находиться на месте в момент связи (асинхронный обмен информацией off-line) - это важная характеристика, привлекательная для образовательной системы, особенно дистанционных его организации образования.

При использовании верной методики «электронная почта может быть превращена в эффективный, практически бесценный инструмент обучения иностранному языку, инструмент познания других культур, так как использование электронной почты создаёт возможности для исследования других культур и познания собственной культуры через реакцию на сообщения сверстников из других стран» [42;43].

Рассматривая дидактические свойства электронной почты, М.Ю. Бухаркина отмечает, что «они позволяют обеспечить необходимую гибкость обучающей среды, стимулировать самостоятельный поиск и обработку информации, творчески и критически подходить к решению поставленных задач» [20].

Электронная конференцсвязь - асинхронная коммуникационная среда, которая подобно электронной почте может использоваться для плодотворного сотрудничества школьников и педагогов, являясь пользователям неким структурированным форумом, на котором можно в письменном виде изложить свое мнение, задать вопрос и прочитать реплики других участников.

Видеоконференцсвязь известная всем как «телемост», который позволяет видеть и слышать собеседников, находящихся в разных странах, на разных континентах и создаёт эффект непосредственного контакта общающихся. В отличие от предыдущей формы видеоконференцсвязь имеет синхронный характер, когда участники взаимодействуют в реальном времени. Здесь возможно общение типа один на один (консультация), один ко многим (лекция), многие ко многим (телемост). При этом, на наш взгляд, особое значение имеет процесс общения с человеком, который именно в данный момент времени погружен в другую культуру, в иную действительность и даже в иной климат, находится в своей естественной среде обитания, а не находится в качестве гостя в нашей стране. Здесь возникает возможность сравнить современную обстановку, образ жизни представителей разных культур [66].

Голосовая почта (технология Springdoo) - это идея группы энтузиастов, считающих, что обычная электронная почта не в состоянии передать все эмоции, присущие вербальному общению. Обычная электронная почта предоставляет возможность прикрепления звуковых файлов к текстовому сообщению, но отсылка такого письма занимает слишком много времени. Кроме того, адресанту необходима специальная программа для записи аудио или видео, и навыки работы с ними и т.д.

Для работы в данной системе необходимо зарегистрироваться на сайте Springdoo, сделать запись сообщения, выбрать электронный адрес адресата или адресатов, и выслать письмо. Письмо поступает на электронный почтовый ящик получателя, остается только открыть письмо и прослушать запись. Существуют два вида Spring Mail: это может быть звуковая (aMail) или видео (vMail) электронная почта. Почта aMail новый способ посылать электронные письма голосом, интонацией и эмоциями, привычными для друзей, коллег. Почта vMail позволяет делать запись видео сообщений электронной почты с помощью web-камеры и микрофона. Spring Mail предоставляет возможность записи десятиминутного голосового aMail сообщения и трехминутного видео vMail сообщения соответственно.

Голосовые форумы (технология асинхронной коммуникации Chinswing), где все дискуссии разбиты на тематические «каналы». Например, есть канал кинофильмов, канал малого бизнеса, науки и искусства. Внутри этих каналов расположены многопользовательские обсуждения. Каждое сообщение представляет собой голосовое послание зарегистрированного пользователя Chinswing.

Электронный форум дискуссий сегодня широко используется в качестве одного из компонентов дистанционной формы обучения. Данный формат электронного общения заключается в том, что учитель направляет на форум тему или вопросы для обсуждения с учащимися, на ту же страницу поступают все сообщения участников дискуссии, а также ответные реакции участников форума на сообщения друг друга. Форум дискуссий также как и

список рассылки позволяет организовать коллективное общение в Интернет, однако, не обладает перечисленными выше недостатками списков рассылки, в связи, с чем форум дискуссий представляется нам наиболее удобным для использования в учебном процессе [там же].

Все сообщения, направленные на форум дискуссий по определённой теме, оказываются собранными на одной странице, что создаёт возможность обратиться к каждой дискуссии повторно, обсудить её результаты, выбрать наиболее актуальные проблемы, дальнейшее обсуждение которых можно организовать в режиме реального времени посредством специаль¬ных технических услуг, предоставляемых Интернет для синхронного общения (on-line)-чата и видеоконференций.

Чат (от англ. chat - разговор, болтовня) представляет собой телеконференцию, которая организуется для пользователей, желающих совместно обсудить интересующую их проблему в синхронном режиме общения. При входе в конференцию на экране компьютера каждого участника представляются высказывания других участников в порядке их поступления. Общение в чате проходит в письменной форме.

Использование чата предъявляет определённые требования к технической оснащённости компьютерной сети, в частности, наличия высокой скорости передачи информации, а также требования к уровню владения навыками и умениями компьютерного чтения и письма и требования к высокому уровню владения иностранным языком в тех случаях, когда общение ведётся на иностранном языке. Сообщения, передаваемые в чате, не сохраняются в памяти компьютера. Участники чата должны успевать считывать сообщения с экрана монитора по мере их поступления и набирать на клавиатуре собственное ответное сообщение. Несмотря на перечисленные особенности, этот способ общения получает всё большее распространение в обучении иностранному языку, в проведении «виртуальных» занятий.

Как видно из представленного обзора, современные электронные ресурсы создают разнообразные возможности организации процесса

формирования формирование коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов.

Анализ возможностей средств электронных технологий показывает, что они обладают огромным дидактическим потенциалом, предоставляют возможность организации активной практики, которая на наш взгляд, может стать существенным компонентом формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Анализ учебного материала позволяет установить преимущества формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов. Так, разработанная автором исследования программа «Дебаты» по предмету иностранный язык, предназначенная для учащихся с 9-10-х классов общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранных языков, может быть использована как элективный курс для учащихся 11-х классов в школе как гуманитарного, так и социально-экономического профиля.

Данная программа обеспечивает, прежде всего, формирование коммуникативной культуры обучающегося. Дебатная технология на уроках английского языка является эффективным образовательным инструментов, способствующем:

- общему речевому развитию обучающегося;
- развитию произвольности и осознанности монологической и диалогической речи;
- формированию ориентации на партнера, его высказывания, поведение, эмоциональное состояние и переживания; уважения интересов партнера; умения слушать и слышать собеседника, вести диалог, излагать и обосновывать свое мнение в понятной для собеседника форме;
- работать с информацией, а именно: работать с разными источниками на иностранном языке: справочными материалами, словарями, интернет-ресурсами, литературой;
- планировать и осуществлять учебно-исследовательскую работу: выбор темы исследования, составление плана работы, анализ полученных данных и

их интерпретацию, разработку краткосрочного проекта и его устную презентацию с аргументацией, ответы на вопросы по проекту;

- участвовать в работе над долгосрочным проектом; взаимодействовать в группе с другими участниками проектной деятельности;

- самостоятельно работать, рационально организовывая свой труд в классе и дома.

Основными задачами данного курса являются:

- расширение общекультурного кругозора;
- развитие интеллектуальных способностей;
- развитие исследовательских и организационных навыков;
- совершенствование коммуникатвных навыков;
- развитие ораторских способностей;
- развитие гражданской активности.

Таким образом, курс включает богатый материал для организации дебатов и развитию творческой работы учащихся, подготовки докладов и сообщений, побуждает привлекать дополнительный статистический и фактический материал, использовать личный опыт, интернет-ресурсы и др., способствует формированию личностных качеств, аргументировано обосновывать свои позиции, умению добывать новые знания.

Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии возможно в процесс разработки и реализации **этапов формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников** посредством дебатной технологии.

Этапы формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии способствуют овладение знаниями о дебатах, их формами, видах в процессе коммуникативно-речевой компетенции. Определение темы, проблемы, формата дебатов, составление публичной речи, определение группы и обязанностей в группе; развитие умений участия в дебатах на иностранном языке в группах, формирование лидерских качеств, умение обосновывать и аргументировать свои позиции,

умение добывать новейшие знания; оценке содержания дебатов, конечного результата, оценка работы школьника и преподавателя, участие в тренинге с целью развития критичного мышления, умение синтезировать знания и доказывать их достоверность.

Необходимо отметить, что формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии в зависимости от этапа происходит с учетом индивидуального подхода и качества усвоения знаний; а также подбора, разработки и применения заданий для комплексного и последовательного освоения знаний школьниками.

Таким образом, формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии проходит поэтапно на теоретических занятиях, практических занятиях и на тренингах.

Реализация модели формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов

Разработанная модель адекватно представляет процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся; отражает существенные особенности использования технологии дебатов на урока иностранного языка; характеризует возможность переноса научной информации, полученной в процессе изучения модели, на сам объект.

Реализация модели осуществляется через воплощение содержательных и структурных компонентов коммуникативно-речевой компетенции. К таковым относятся: *мотивационно-проектировочный* (мотивы, цели, ценностные установки к общению в дебатах, ориентация на принятие партнера, стремление к общению в дебатах); *когнитивный* (знание поликультурного сообщения, стратегии и тактики диалогового и группового общения, этических и этнических форм различных стран, владение культурой своей страны, принятие культуры других стран, знание барьеров и рисков в общении, в дебатах и их преодоление); *операционально-деятельностный компонент* (знание культуры, ведение спора, дебатов, владение навыками публичной речи, умение моделировать ситуации в

дебатах, а также операции и действия, связанные с использованием средств продуктивны, творческих, информационно-коммуникативных технологий, владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, умение логически верно, аргументировано и ясно строить речь в доступной форме); *рефлексивно-оценочный* (умение оценивать собственную деятельность, ее уровень и собеседника, формирование критического мышления, осознание партнера, себя в дебатах).

Создание учителем эмоциональной среды, благоприятного климата в классе достигается в процессе успешного формирования коммуникативно-речевой компетенции. Следовательно, удовлетворение потребности в психологическом комфорте, создание благоприятной атмосферы является одним из важнейших условий формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Термин «психологическая атмосфера» пришел в педагогику из социологии и социальной психологии. «Психологическая сторона» атмосферы при формировании коммуникативно-речевой компетенции раскрывается в эмоциональных и интеллектуальных состояниях школьников.

В работе Я. Корчака [78] атмосфера, создаваемая на занятиях, рассматривается как «атмосфера оптимизма, мажора».

Эмоционализация изучения дисциплин достигается путем включения в содержание занятий фрагментов, несущих не столько теоретическую, сколько эмоционально значимую информацию. Среди них: использование нестандартных и малоизвестных материалов периодической печати, экскурсов в историю проблемы, материалов собственных научных исследований преподавателя, произведений искусства, информации об этноспецифике воспитания, ярких примеров из жизни, юмористических фрагментов, а также благодаря трансляции педагогом собственного личностного отношения к явлениям педагогической действительности и профессиональному знанию.

Эмоционально насытить процесс изучения предмета позволяет создание на занятиях эмоционально насыщенных ситуаций (ситуаций-событий, личностно-развивающих ситуаций), прожив и пережив которые, школьник при деликатной и незаметной поддержке преподавателя приходит к своему выводу, собственному «живому» знанию.

По мнению К. Роджерса, для создания эмоциональной среды в классном коллективе преподавателю необходимо «демонстрировать» доверие к школьнику с самого начала и на протяжении всего взаимодействия с ним, то есть не допускать действий, являющихся полюсами негативного отношения:

- фиксировать внимание школьника на высокой оценке его личности, а не стыдить, запугивать, угрожать и т.д.;
- обращаться к учащемуся с вопросом о его понимании сложившейся ситуации, а не выносить сразу собственный вердикт;
- выражать принятие суждений и позиций школьника, вдумчиво анализировать их, а не отрицать;
- свое иное мнение обернуть в форму дополнительных вопросов к воспитаннику и сверстникам, направленных на осмысление происходящего;
- поддержать коллективную рефлексию участников сложной ситуации;
- озвучить сформировавшуюся педагогическую оценку поступка, но именно поступка, а не всего поведения человека, тем более - не его личности:
- развернуть совместное размышление о том, что и как можно исправить в отношениях, устранить последствия конфликта, а не подчеркивать непоправимость происшедшего, не лишать человека возможности добиваться успеха [122].

Приведенные действия демонстрируют учащимся доверительное отношение к ним преподавателя как к людям ответственным, способным к эмо-ционально-волевой саморегуляции и к осознанному выбору поведения, ценного для социума и личности.

Доверие учащемуся предполагает еще и ожидание, когда он захочет спросить совета, поделиться своими мыслями или опытом. Это проявляет другую грань доверия в образовании - доверие школьника к преподавателю, которое развивается тем быстрее, чем плотнее их взаимодействие, осуществляемое на гуманистической основе.

Атмосфера доверия в образовательном процессе укрепляет доверие школьника к самому себе, своим мыслям и чувствам, что помогает нейтрализовать формирующиеся комплексы, проявить свои способности, свободно включаться в обсуждение возникших проблем и решение сложных учебных задач. Работать над созданием атмосферы доверия необходимо начинать как можно раньше, пока у школьника не окрепли негативные привычки, не догматизировалось мышление и не потеряли свежести чувства.

Итак, создание благоприятной атмосферы, положительного эмоционального фона образовательного процесса способствует самораскрытию учащихся при изучении дисциплин, что в свою очередь открывает возможности для эффективного формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Таким образом, выявленные в настоящем исследовании педагогические условия являются основополагающими для формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников на основе дабатной технологии. Разработка модели и определение педагогических условий формирования коммуникативно-речевой компетенции свидетельствует о необходимости дебатной технологии в новых условиях образовательного процесса школы.

Достоверность сделанных выводов будет выявлена в результате опытно-экспериментальной проверки, разработанной с учетом педагогических условий формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии.

2.3 Описание опытно-экспериментальной работы по формированию коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии

Для подтверждения предположений, которые были сделаны в первой главе настоящего диссертационного исследования относительно эффективной реализации разработанной модели формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии, была проведена опытно-экспериментальная работа.

Основными *целями* опытно-экспериментального исследования были:

1) подтверждение выводов теоретической части исследования о феномене коммуникативно-речевой компетенции и процессе её формирования и развития как о педагогическом системно-деятельностном образовании;

2) проверка степени влияния выявленных педагогических условий на формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции, установление закономерностей этого влияния;

3) доказательство эффективности разработанной модели формирования и развития коммуникативно-речевой компетенции на примере школы г. Москвы в предметной области «Иностранный язык».

Для достижения этих целей нам необходимо было решить следующие *задачи:*

1) внедрить в процессе обучения учащихся модель формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии;

2) формировать коммуникативно-речевую компетенцию посредством дебатной технологии в создании педагогических условий;

3) определить уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников в соответствии с установленными критериями;

4) провести диагностику сформированности коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии;

5) выявить риски и барьеры и определить эффективные средства их устранения.

Для выполнения поставленных задач мы провели:

- констатирующий эксперимент;
- формирующий эксперимент (опытно-экспериментальное обучение);
- итоговую интерпретацию полученных результатов.

Условия проведения опытно-экспериментального обучения:

– в опытно-экспериментальном обучении приняли участие учащиеся 10-х классов (всего 78 человек) ГОУ СОШ №1305 г.Москвы в часы, отведенные учебным планом для предмета иностранный язык;

– возрастной состав школьников составил от 15 до 17 лет;

– равное количество и концентрация занятий в период опытно-экспериментального обучения (общее количество часов и занятий по четыре часа в неделю);

– продолжительность обучения: 2010-2016 учебный год;

– исследование проводилось по методу параллельных групп, который предполагает наличие контрольной и экспериментальной групп. В рамках исследования производилось деление на две группы: контрольную (КГ– 20 человек) и экспериментальную (ЭГ– 20 человека);

Опытно-экспериментальное обучение осуществлялось в три этапа.

Первый этап – *констатирующий.* Данный этап реализуется через следующие операции: постановка проблемы и цели, формулирование гипотезы опытно-экспериментальной работы, выбор критериев для определения уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников, прогнозирование возможных результатов, планирование проведения опытно-экспериментальной работы. Основные методы исследования на данном этапе: анализ учебных программ и пособий школы, тестирование, анкетирование, интервьюирование, сравнительно-сопоставительный анализ результатов учебной деятельности учащихся, подбор групп: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ).

Второй этап – *формирующий.* Данный этап направлен на проведение апробации модели формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии и сбор информации о ходе экспериментальной работы.

Третий этап – *контролирующий.* Содержание этого этапа – анализ полученных экспериментальных данных, соотнесение их с заявленными целью и задачами эксперимента, статистическая обработка результатов, осмысление и аналитическое изложение полученных материалов, их обобщение. Основными методами исследования являлись методы математической статистики.

На первом этапе исследования нами было проведено входное тестирование, которое позволило выявить исходные уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции у старшеклассников. Опираясь на анализ результатов исследования, мы предлагаем алгоритм формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся. Каждый уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции предусматривал соответствие критериям и показателям сформированности компонентов: стремление к общению в дебатах (мотивационно-проектированный компонент); знание поликультурного материала (когнитивный компонент); владение технологий дебатов (операционально-деятельностный компонент); умение оценивать собственную деятельности и собеседника в дебатах (рефлексивный компонент) (Таблица 2.1).

Таблица 2.1

Критерии сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников

Компонент	**Критерий**	**Уровень**		
		интиутивно-ситуативный (низкий)	**функционально-базовый (средний)**	**инициативно-творческий (высокий)**
Мотивационно-проектированный	Ориентация на партнера и стремление к активному общению в дебатах, способность к анализу, восприятию информации, касающейся поликультурного цикла	Осознают необходимость освоения только теоретического материала изучаемой дисциплины. Могут работать индивидуально, но не видят необходимости в совместной деятельности.	Осознана необходимость развития коммуникативно-речевой компетенции Испытывают трудности при использовании дебатной технологии.	Устойчивая мотивация к развитию коммуникативно-речевой компетенции с использованием дебатной технологии
Когнитивный	Владение культурой своей страны и принятие чужой культуры, умение систематизировать, структурировать, передавать и обобщать информацию	Могут использовать готовую, специально адаптированную для учебных целей информацию межкультурного взаимодействия.	Сформирован навык получения знаний о культурах и особенностях своей и чужой страны Развит навык публичной речи, но испытывают дискомфорт в нестандартных ситуациях, ведения дебатов.	Владеет в полной мере навыками получения знаний из различных источников об особенностях межкультурного взаимодействия; ведения в полной мере технологией дебатов.
Операционально-деятельностный	Владение знаниями и умениями ведения спора, дебатов, умение регулировать поведение собеседников, влиять на их установки, мнения, совместимость людей, синхронность их действий	Способность к публичной речи по заранее заданному шаблону.	Способность регулировать ведение разговора в дебатах , подстраиваться под специфику этнических особенностей собеседника	Владение в полной мере технологией дебатов

Компонент	Критерий	Уровень		
		интиутивно-ситуативный (низкий)	**функционально-базовый (средний)**	**инициативно-творческий (высокий)**
Рефлексивно-оценочный	Способность прогнозировать итоги своих действий и действий своих партнеров, рефлексия, толерантность, социальная направленность на партнера	Анализ собственной поликультурной деятельности	Умение самостоятельно определять цели и ценности межкультурного общения, способность к межкультурной толерантности. Трудности при решении нестандартных задач в ходе поликультурного диалога	Развития рефлексия в процессе межкультурного общения, способность корректировать свое поведение в зависимости от хода культурного диалога на основе технологии дебатов

Чтобы определить уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции старшеклассников, мы использовали диагностические методы, разработанные в предварительном исследовании. В основу эксперимента было положено педагогическое исследование образовательной среды школы, направленное на отслеживание состояния объекта (школьника) с помощью непрерывного сбора данных о формировании у него коммуникативно-речевой компетенции, представляющих собой совокупность определенных показателей.

Таблица 2.2

Методы диагностики уровней сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников в рамках констатирующего эксперимента

Коммуникативно-речевая компетенция	**Методы диагностики**
Мотивационно-проектированный	методика определения иерархии потребностей А. Маслоу, методика «Ценностные ориентации» М.Рокича
Когнитивный	«Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» (А.В. Матвеева), методика диагностики коммуникативной установки по В.В. Бойко (определение общей коммуникативной толерантности), методика В. Тараненко «Опросник деловой направленности личности»

Операционально-деятельностный	Использовались методики выявления проблемынх коммуникативных и организаторских склонностей (Е.Ю. Бруннера); диагностика принятия других (по шкале Фейя); методика диагностики невербальной креативности (Е. Торренса, адаптированной А.Н. Ворониным)
Рефлексивно-оценочный	«Методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпова, В.В. Пономарева); тест «Самооценка делового общения», тест «Ваш уровень общительности», тест «Стиль делового общения», тест «Оценка Вашего поведения на деловых переговорах».

В процесссе констатирующего эксперимента осуществлялась диагностика с помощью следующих методик:

– методики определения иерархии потребностей А. Маслоу, методики «Ценностные ориентации» М.Рокича (мотивационно-проектировочного компонент);

– методики «Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» (А.В. Матвеева), методика диагностики коммуникативной установки по В.В. Бойко (определение общей коммуникативной толерантности), методики В. Тараненко «Опросник деловой направленности личности» (когнитивный компонент);

– в форме моделирования проблемных ситуаций межкультурного общения (в рамках констатирующего эксперимента использовались дебаты разного формата (классические, формата К. Поппера, школьная, модифицированные) (операционально-деятельностного компонент);

– методики определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпова, В.В. Пономарева); теста «Самооценка делового общения», теста «Ваш уровень общительности», теста «Стиль делового общения», тест «Оценка Вашего поведения на деловых переговорах» (рефлексивно-оценочного компонент).

Изучение мотивационно-проектировочного компонента коммуникативно-речевой компетенции при помощи методики определения иерархии потребностей А. Маслоу и методики «Ценностные ориентации» М. Рокича показал, что в контрольной группе учащихся высокий уровень мотивации зафиксирован у 18% человек, средний выявлен у 35%, а у 47%

опрошенных проявили низкий уровень стремление к активному общению в дебатах.

Диагностика когнитивного компонента коммуникативно-речевой компетенции осуществлялась при помощи методик «Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» (А.В. Матвеева), диагностики коммуникативной установки по В.В. Бойко (определение общей коммуникативной толерантности), В. Тараненко «Опросник деловой направленности личности». Анализ полученный данных позволил установить, что у половины респондентов (50%) отмечен низкий уровень владения знаниями межкультурного общения.

Для изучения операционально-деятельностного компонента коммуникативно-речевой компетенции использовались методики выявления проблемынх коммуникативных и организаторских склонностей (Е.Ю. Бруннера); диагностика принятия других (по шкале Фейя); методика диагностики невербальной креативности (Е. Торренса, адаптированной А.Н. Ворониным).

Рефлексивно-диагностический компонент коммуникативно-речевой компетенции исследовался при помощи следующих методик: «Методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпова, В.В. Пономарева); тест «Самооценка делового общения», тест «Ваш уровень общительности», тест «Стиль делового общения», тест «Оценка Вашего поведения на деловых переговорах».

Исследовав уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента коммуникативно-речевой компетенции, мы увидели серьезные проблемы, связанные с низким уровнем способности прогнозировать итоги своих действий и действий своих партнеров (56%).

В целом, результаты, полученные по итогам констатирующего эксперимента, были обобщены для экспериментальной и контрольной групп, переведены в процентное соотношение и отражены в Таблице 2.3, Рис. 2, Рис. 3.

Таблица 2.3

Результаты оценки исходного уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников (констатирующий эксперимент).

Структурные компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Интуитивно-ситуативный уровень, %	Функционально-базовый уровень, %	Инициативно-творческий уровень, %	Интуитивно-ситуативный уровень, %	Функционально-базовый уровень, %	Инициативно-творческий уровень, %
Мотивационно-проектировочный	47	35	18	46	32	22
Когнитивный	50	35	15	50	32	18
Операционально-деятельностный	51	36	13	50	35	15
Рефлексвино-оценочный	56	27	17	55	29	16

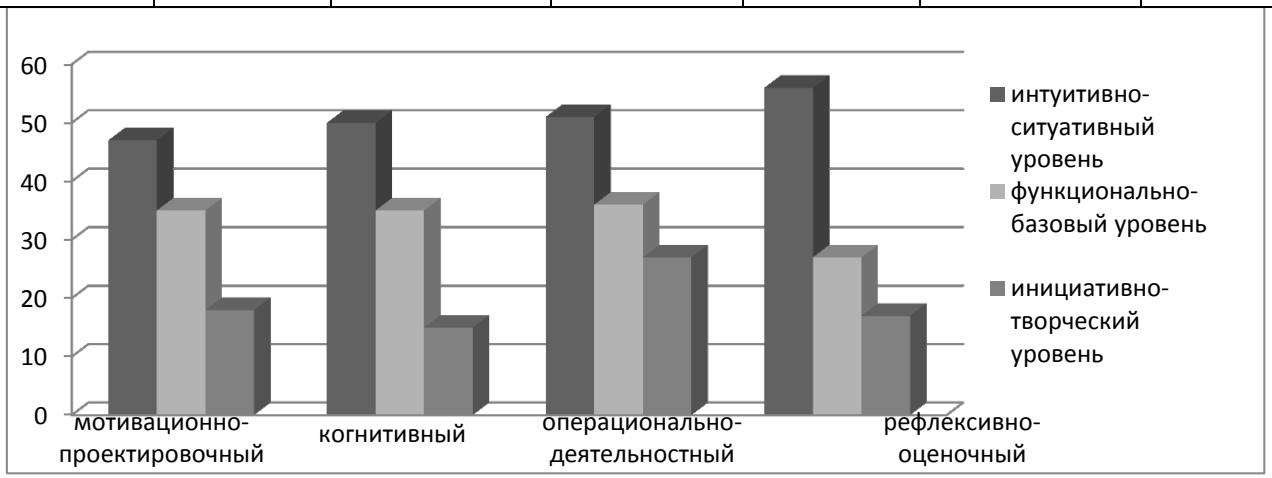

Рис.2. Уровни сформированности компонентов коммуникативно-речевой компетенции школьников в контрольной группе (констатирующий эксперимент).

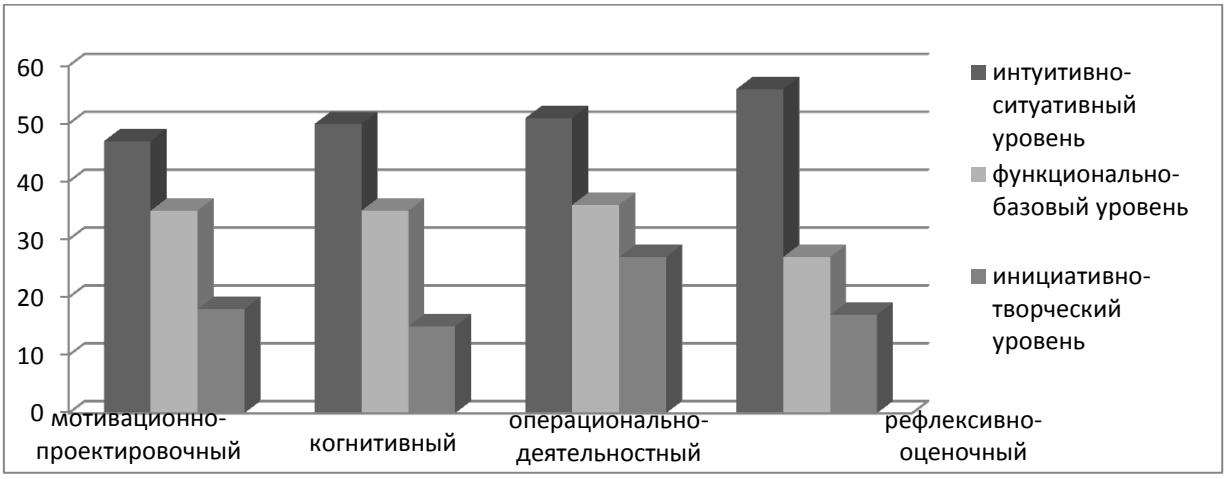

Рис.3. Уровни сформированности компонентов коммуникативно-речевой компетенции школьников в экспериментальной группе (констатирующий эксперимент).

В целом, результаты, полученные по итогам констатирующего эксперимента, показали, что в наибольшей степени у учащихся и контрольной, и экспериментальной групп развита мотивационно-проектировочный компонент коммуникативно-речевая компетенция – стремление к активному общению в дебатах, способность к анализу, восприятию информации, касающейся поликультурного цикла, менее развиты когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты коммуникативно-речевая компетенция.

Констатирующий эксперимент выявил, что уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции недостаточен для эффективного осуществления их учебной деятельности в рамках изучении иностранного языка, результаты показали необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе с целью повышения качества подготовки учащихся.

На втором этапе проводился **формирующий эксперимент** по внедрению в учебный процесс разработанной модели формирования коммуникативно-речевой компетенции на основе реализации разработанной технологии дебатов. Испытуемые были проинформированы о том, что в середине и конце обучения они будут выполнять тесты с целью определения уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции.

Занятия в старших классах с учащимися проводились с сентября по май в обычное для школьников время, в соответствии с расписанием (33-35 часов за год).

Мы предположили, что формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников в школе может происходить более эффективно в процессе реализации дебатной технологии. С этой целью была разработана дебатная технология взаимодействия, включающая содержательный блок (4

модуля), процессуальный блок (основные этапы реализации) и критериально-диагностический блок (оценка уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции).

Содержательный блок дебатной технологии включает четыре модуля.

Модуль 1. Введение: знакомит с основными понятиями и правилами дебатов, то есть их сутью и основными компонентами: подробно останавливается на определении ролей и тактике аргументации.

Модуль 2. Наука: знакомит со способами организации доказательств и поддержки, со стратегией утверждающего и опровергающего кейса, созданием пакета аргументов и контраргументов (всемирный школьный формат).

Модуль 3. Образование: знакомит с модификацией формата классических дебатов Карла Поппера (школьный формат) с распределением ролей (спикеров), с требованиями оценивания, учит строить речи главных спикеров команд, утверждение и отрицание, учитывать временные рамки.

Модуль 4. Конституция: знакомит с форматом парламентских дебатов, ролями, судейским протоколом, ролями спикеров, лимитами времени, со стратегией утверждения или отрицания.

Содержательный блок реализовался посредством следующих форм: классические дебаты, фрагменты по формам К. Поппера, формат парламентские дебаты, модифицированные дебаты. Данный блок осуществлялся при помощи методов, а именно: беседа, обучение в сотрудничестве, проблемный метод, эвристический метод, метод информационного ресурса.

Эффективной реализации дебатной технологии с целью формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся способствовали средства обучения: учебное пособие, электронные ресурсы.

Учебное пособие «The Magic of Debating in English»» (Приложение 1) обеспечивает, прежде всего, формирование коммуникативно-речевой компетенции и коммуникативной культуры обучающегося посредством

дебатной технологии. Данный курс состоит из 7 модулей и разделов на повторение и обобщение пройденного материала.

Модуль 1 «Introduction to debating and public speaking». Раздел включает в себя введение понятий «аргумент», умение дифференцировать фактическую информацию и мнение. Тематическая лексика: лексика научных открытий и изобретений. Форма контроля по данному разделу осуществляется в форме эссе.

Модуль 2 «Is science dangerous?». Раздел содержит в себе тактику аргументации, как создать пакет контраргументов, перекрестные вопросы, план выступления, предложения-связки, сигналы внимания. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде конкурса спикеров (монологическое высказывание по заявленной теме с опорой на план).

Модуль 3 «Is education a key to success?». Раздел ставит перед собой цель овладеть умениями слушать оппонента, владеть стратегиями утверждения, стратегиями отрицания, овладение ролями спикеров. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде ролевой игры.

Модуль 4 «Does the uk need a written constitution». Раздел направлен на овладение техникой публичных выступлений, дебаты Линкольна-Дугласа. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде круглого стола.

Модуль 5 «Is truth more natural to the mankind than falsehood». Раздел включает в себя парламентские дебаты «Британский формат», судейство в парламентских дебатах. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде заседания парламента.

Модуль 6. «Is modern art real art?». Совершенствует навыки владения форматом классических дебатов, психологией взаимодействия в дебатах, приемы и формы работы с командой, учит строить финальные речи.

Модуль 7. «Revision». Консолидация знаний и умений по курсу.

Каждый модуль состоит из печатных текстов (1-2), упражнений для развития устной речи (2-3), ознакомления и развития аспектов дебатной

технологии (2-3), упражнений для закрепления языкового материала и организация различных форм коллективного обсуждения.

Основные задачи учебного пособия:

• помочь обучающимся приобрести знания в области дебатов (их появление и история их развития, современное состояние, условия их проведения)

• ознакомиться с видами дебатов: классические в форматах: командные дебаты (дебаты Карла Поппера), дебаты парламентские, модифицированные дебаты (отдельные элементы формата классических дебатов (определение темы, набор аргументов, доказательств, перекрестные вопросы от группы «поддержки», группы «экспертов», сокращение регламента выступления, изменение роли ведущего (учитель может быть экспертом, ведущим, судьей)).

• обучиться аргументированию и построению самостоятельных логических высказываний (формулирование тезисов, аргументов, выводов);

• формировать вербальные умения выступления на публике;

• формировать умения использовать невербальные средства коммуникации.

В процессе решения поставленных задач обучающиеся должны:

ЗНАТЬ: ключевые понятия по темам (наука, образование, конституция, моральные ценности, искусство), основные способы организации текста, способы вычленения ключевой информации, методику компрессии и декомпрессии текста на английском языке.

УМЕТЬ: распознать тему, проблему, идею текста, вычленить тезис, аргументы, отрицать тезис, компрессировать текст на английском языке.

ВЛАДЕТЬ: терминологией по тематике на английском языке, навыками чтения (изучающего просмотрового, ознакомительного, поискового, навыками письма (summary), говорение (подготовленного и спонтанного)).

Процессуальный блок дебатной технологии реализовывался посредством следующих этапов.

I этап – владение знаниями о дебатах, их формата, видах в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции. Определение темы, проблемы, формата дебатов, составление публичной речи, определение группы и распределение обязанностей в группе.

II этап – развитие умений участия в дебатах на иностранном языке в группах, формирование лидерских качеств, умение обосновывать и аргументировать свои позиции, умение добывать новейшие знания, владение стратегиями утверждения и отрицания.

III этап – оценка содержания дебатов, конечного результата, оценка работы школьника и преподавателя, участие в тренинге с целью развития критичного мышления, умение синтезировать знания и доказывать их достоверность.

В заключении судьи оценивают лучшую команду, определяют победителей. Критериально-диагностический блок предлагает оценки уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции.

Необходимо отметить, что формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии в зависимости от этапа происходит с учетом индивидуального подхода и качества усвоения знаний; а также подбора, разработки и применения заданий для комплексного и последовательного освоения знаний школьниками.

Критериально-диагностический блок дебатной технологии направлен на выявление уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции старшеклассников.

После семнадцатой недели обучения проводился промежуточный срез в форме тестовых заданий и беседы. Как видно из сравнения результатов, уровень коммуникативно-речевой компетенции учащихся повысился (табл.2.4, рис. 4, рис.5.).

Таблица 2.4

Результаты формирующего эксперимента (промежуточный срез).

Структурные компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Интуитивно-ситуативный уровень, %	Функционально-базовый уровень, %	Инициативно-творческий уровень, %	Интуитивно-ситуативный уровень, %	Функционально-базовый уровень, %	Инициативно-творческий уровень, %
Мотивационно-проектировочный	45	35	20	27	39	34
Когнитивный	46	34	20	40	34	26
Операционально-деятельностный	50	35	15	34	35	31
Рефлексвино-оценочный	56	27	17	44	31	25

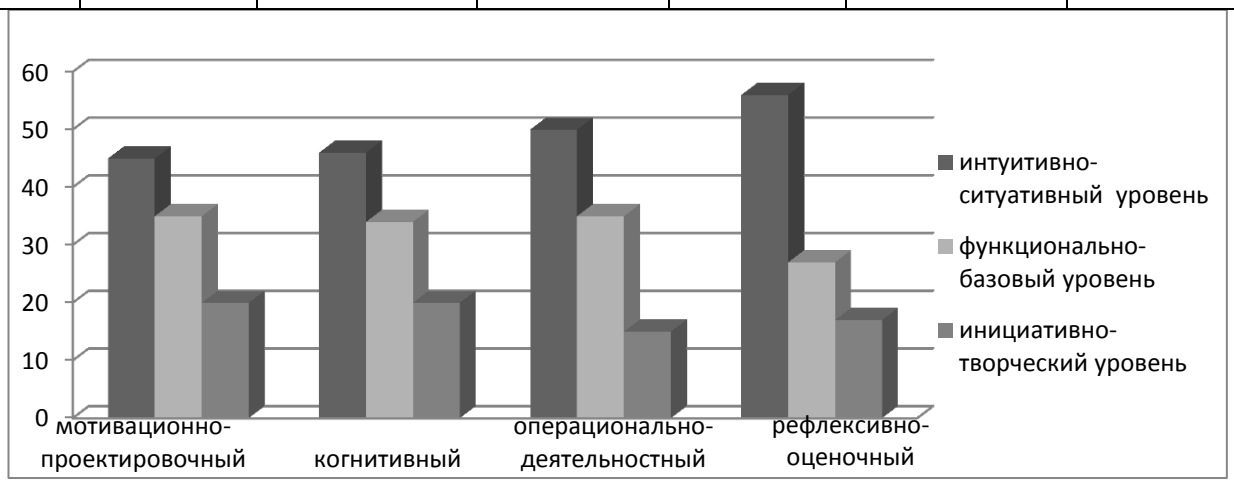

Рис. 4. Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников в контрольной группе (формирующий эксперимент – промежуточный срез).

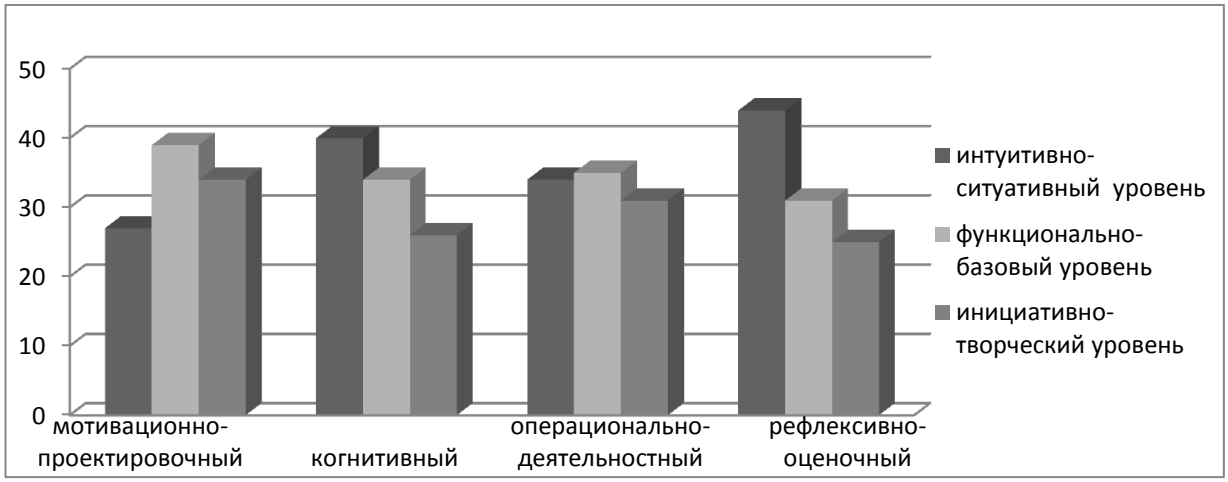

Рис. 5. Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников в экспериментальной группе (формирующий эксперимент – промежуточный срез).

Итоговый контроль уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников проводился в форме:

– методики определения иерархии потребностей А. Маслоу, методики «Ценностные ориентации» М. Рокича для определения мотивационно-проектировочного компонента;

– методики «Компетенция в процессе межкультурной коммуникации» (А.В. Матвеева), методика диагностики коммуникативной установки по В.В. Бойко (определение общей коммуникативной толерантности), методики В. Тараненко «Опросник деловой направленности личности» для определения когнитивного компонента;

– использовались методики выявления проблемынх коммуникативных и организаторских склонностей (Е.Ю. Бруннера); диагностика принятия других (по шкале Фейя); методика диагностики невербальной креативности (Е. Торренса, адаптированной А.Н. Ворониным) для определения операционально-деятельностного компонента;

– «Методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпова, В.В. Пономарева); тест «Самооценка делового общения», тест «Ваш уровень общительности», тест «Стиль делового общения», тест «Оценка Вашего поведения на деловых переговорах» для определения рефлексивно-оценочного компонента.

Как видно из таблиц 5, 6 и рисунков 6, 7. в экспериментальной в группе произошли значительные изменения: количество учащихся с низким уровнем сформированности коммуникативно-речевой компетенции снизилось: мотивационно-проектировочный компонент – с 46% до 21%; когнитивный – с 50% до 30%; операционально-деятельностный – с 50% до 30%; рефлексивно-оценочный – с 55% до 24%. Тогда как количество студентов с высоким уровнем увеличилось: с 22% до 41%; с 18% до 37%; с 15% до 39%; с

16% до 45% соответственно. Наблюдается определенный рост и числа учащихся со средним уровнем – с 32% до 38% (мотивационно-проектировочный компонент коммуникативно-речевой компетенции); с 32% до 33% (когнитивный компонент); с 35% до 36% (операционально-деятельностный компонент); с 29% до 33% (рефлексивно-оценочный компонент коммуникативно-речевой компетенции). По сравнению с началом эксперимента состав этой группы значительно изменился: те учащиеся, которые находились на среднем уровне сформированности компонентов коммуникативно-речевой компетенции в начале учебного года, в конце перешли в группу с высоким уровнем; учащиеся с низким уровнем – в группу старшеклассников со средним уровнем развития коммуникативно-речевой компетенции.

В контрольной группе также произошли позитивные изменения, но они не столь значительны.

Таблица 2.5

Результаты оценки уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников (формирующий эксперимент – итоговый срез).

Структурные компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Интуитивно-ситуативный уровень, %	Функционально-базовый уровень, %	Инициативно-творческий уровень, %	Интуитивно-ситуативный уровень, %	Функционально-базовый уровень, %	Инициативно-творческий уровень, %
Мотивационно-проектировочный	42	36	22	21	38	41
Когнитивный	44	36	20	30	33	37
Операционально-деятельностный	51	34	15	30	31	39
Рефлексвино-оценочный	56	28	16	24	33	43

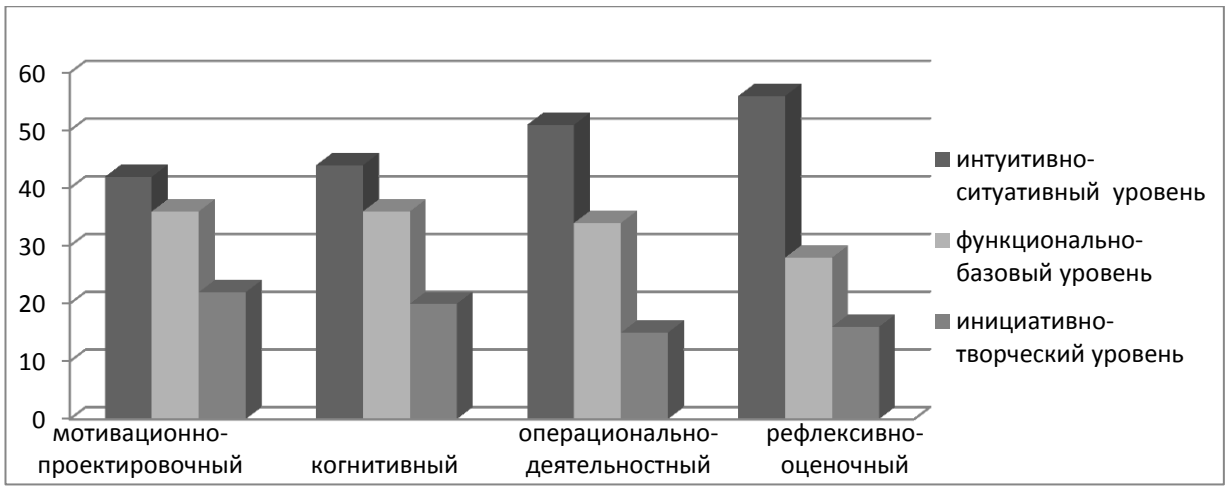

Рис. 6. Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции у школьников в контрольной группе (формирующий эксперимент – итоговый срез).

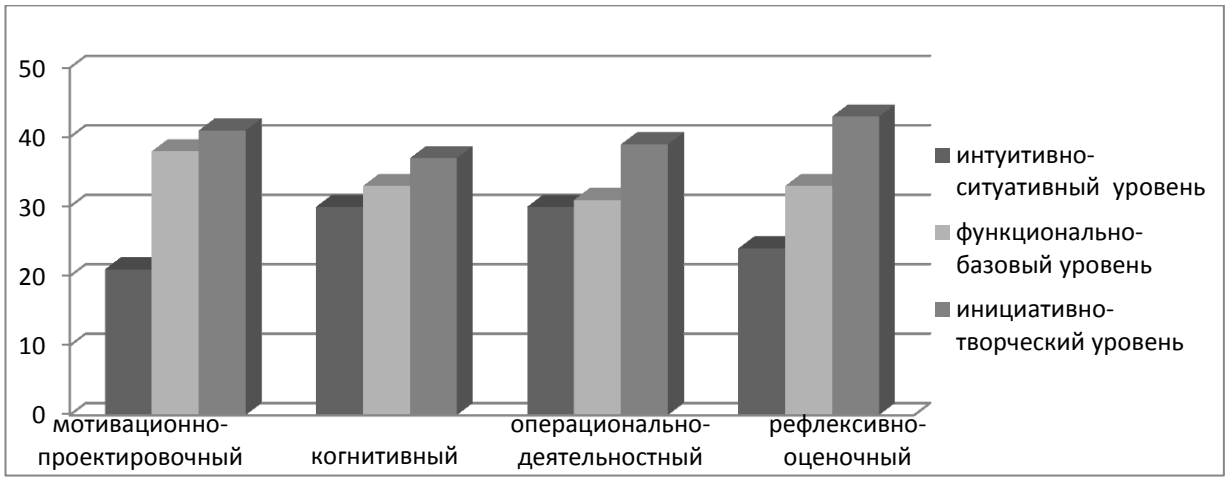

Рис. 7. Уровни сформированности коммуникативно-речевой компетенции у школьников в экспериментальной группе (формирующий эксперимент – итоговый срез).

На заключительном этапе формирования коммуникативно-речевой компетенции были получены следующие результаты (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Динамика формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников
(в ходе опытно-экспериментальной работы)

Структурные компоненты	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Интуитивно-ситуативный уровень	Функционально-базовый уровень	Инициативно-творческий уровень	Интуитивно-ситуативный уровень	Функционально-базовый уровень	Инициативно-творческий уровень

	Нэ, %	Кэ, %	Нэ, %	Кэ, %	Нэ, %	Кэ, %	Нэ, %	Кэ, %	Нэ, %	Кэ, %	Нэ, %	Кэ, %
Мотивационно-проектировочный	47	41	35	36	18	22	46	21	32	38	22	41
Когнитивный	50	44	35	36	15	20	50	30	32	33	18	37
Операционально-деятельностный	51	51	36	34	13	15	50	30	35	31	15	39
Рефлексвино-оценочный	56	56	27	28	17	16	55	24	29	33	16	43

Полученные данные были подтверждены в ходе статистической обработки исследуемых критериев. Обработка данных проходила с использованием критерия Вилкоксона-Манна-Уитни – непараметрического критерия, предназначенного для сравнения независимых выборок, в результате были определены значимые различия в развитии коммуникативно-речевой компетенции в контрольной и экспериментальной группах с точностью $p<0,05$.

Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. Первым рядом (выборкой, группой) называется тот ряд значений, в котором значения, по предварительной оценке, выше, а вторым рядом - тот, где они предположительно ниже.

Эмпирическое значение критерия U отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Поэтому, чем меньше U(эмп), тем более вероятно, что различия достоверны.

Сравнению подлежат результаты итогов формирующего эксперимента (по компонентам) экспериментальных и контрольных групп.

Относительно данного исследования, последовательность действий, для вычисления критерия Уилкоксона-Манна-Уитни следующая:

- *Проранжировать итоги эксперимента*, объединив две выборки (результат формирующего эксперимента по компонентам экспериментальных групп и результат формирующего эксперимента по компонентам контрольных групп) (табл. 2.7).

Таблица 2.7

Статистическая проверка результатов исследования по критерию Вилкоксона-Манна-Уитни.

Значение	43	49	62	65	71	72	78	81	82	94
Ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Выборка	КГ	ЭГ	КГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	ЭГ
R1		2			5		7		9	10
R2	1		3	4		6		8		

Кол-во случаев в первой выборке: n1=5

Кол-во случаев во второй выборке: n2 =5

Всего случаев: N = 5+5=10

Сумма рангов первой выборки: R1 = 33

Сумма рангов второй выборки: R2 = 22

Для проверки вычисляем: R1+R2= (N/2)*(1+N); 33+22 = 10/2 * (1+10);

таким образом, 55 = 55.

- *Найти эмпирическое значение U-критерия.*

Для этого вычисляем два значения:

U1= n1 * n2 + (n1*(n1 + 1) / 2) – R1

U2= n1 * n2 + (n2*(n2 + 1) / 2) – R2

Эмпирическим считается наименьшее из U1 и U2.

U1 =5*5+(5*(5+1)/2)-33 = 7

U2=5*5+(5*(5+1)/2)-22 =18

Эмпирическое значение **U(эмпир) = 7**.

- *Поиск критического значения* по таблице Манна -Уитни (Critical Values for the Mann-Whitney U-Test).

Число на пересечении размера наибольшей выборки и наименьшей выборки является критическим значением коэффициента Манна-Уитни. В нашем случае размер наибольшей выборки 5, наименьшей –5. Находим критическое значение при **p≤0,05 U(крит) = 2.**

Таким образом, полученное эмпирическое значение больше критического (7>2), значит различия достоверны.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы и подтвержденные данными статистической обработки, показали, что возможна эффективная динамика роста уровней сформированности компонентов коммуникативно-речевой компетенции у учащихся (от интуитивно-ситуативного до инициативно-творческого уровня), чем подтвердили выдвинутую гипотезу и эффективность разработанной модели формирования коммуникативно-речевой компетенции у учащихся посредством дебатной технологии, а также принципиальную возможность реализации технологии дебатов, использования учебного пособия «The Magic of Debating in English»».

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. В рамках данного исследования была разработана система педагогических условий, обеспечивающих эффективное осуществление процесса формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии. К ним мы отнесли:

1) мотивационная готовность школьников к дебатам;

2) субъект-субъектное взаимодействие учителя и школьников;

3) участие школьников в дебатах при использовании учебного пособия «The Magic of Debating in English» и электронных ресурсов;

4) поэтапное формирование коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов;

5) реализация модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатов;

6) создание учителем эмоциональной среды, благоприятного климата в классе.

2. Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы и подтвержденные данными статистической обработки, показали, что возможна эффективная динамика роста уровней сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьника (от уровня интуитивно-ситуативного до инициативно-творческого), чем подтвердили выдвинутую гипотезу и эффективность разработанной модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, а также принципиальную возможность реализации дебатной технологии, использования учебного пособия «The Magic of Debating in English»» в качестве элективного курса для старшеклассников по предмету «Иностранный язык».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе проведенного исследования получены результаты, которые в целом подтверждают выдвинутую гипотезу, а также позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Доказано, что коммуникативно-речевая компетенция, формирующаяся в процессе развития и саморазвития, школьников является уникальным способом интеграции знаний из других наук, определяет успешность адаптации школьников в обществе, ориентирует их добиваться весомых результатов, приобретается ценный опыт оптимизации учебной деятельности. Под *коммуникативно-речевой компетенцией* понимается интегративное свойство, включающее готовность и способность школьников определить цели коммуникации, типы коммуникативных задач, оценивать успешность ситуации общения в дебатах, учитывая намерения и способы коммуникации партнера, выбирать стратегии коммуникации, необходимые школьникам для участия в дебатах разного формата.

2. Показано, что при реализации модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии повышается уровень ее эффективности. Уточнено понятие «коммуникативно-речевая компетенция» и определены ее структурные компоненты: мотивационно-проектировочный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

3. Эффективность формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии обеспечивают следующие педагогические условия: мотивационная готовность школьников к дебатам; субъект-субъектное взаимодействие учителя и школьников; участие школьников в дебатах на основе учебного пособия («The Magic of Debating in English» и электронных

ресурсов; поэтапное формирование коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов; реализация модели формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатов; создание учителем эмоциональной среды, благоприятного климата в классе.

4. Реализована дебатная технология, направленная на формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников, включающая целевой блок, содержательный блок – модули поликультурного цикла, процессуальный блок – три основных этапа. I этап – владение знаниями о дебатах, их форматах, видах в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции, определение темы, проблемы, составление публичной речи, определение группы и распределение обязанностей в группе. II этап – развитие умений участия в дебатах на иностранном языке в группах, формирование лидерских качеств, умение обосновывать и аргументировать свои позиции, умение добывать новейшие знания, владение стратегиями утверждения и отрицания.III этап – оценка содержания дебатов, конечного результата, оценка работы учащегося и преподавателя, участие в тренинге с целью развития критичного мышления, умение синтезировать знания и доказывать их достоверность. В заключении судьи оценивают лучшую команду, определяют победителей. Критериально-диагностический блок предлагает оценку уровня сформированности коммуникативно-речевой компетенции. Критериально-диагностический блок, разработанный в ходе экспериментального исследования включает критериально-диагностический комплекс (критерии, показатели, методики оценки сформированности коммуникативно-речевой компетенции), обеспечивающий достоверную информацию о сформированности коммуникативно-речевой компетенции школьников и подтверждает эффективность разработанной дебатной технологии.

5. Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы и подтвержденные данными статистической обработки, показали, что возможна эффективная динамика роста уровней сформированности коммуникативно-речевой компетенции обучающегося (от уровня интуитивно-ситуативного до инициативно-творческого), чем подтвердили выдвинутую гипотезу и эффективность разработанной модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии, а также принципиальную возможность реализации дебатной технологии, использования учебного пособия «The Magic of Debating in English» в качестве элективного курса для старшеклассников по предмету «Иностранный язык».

Перспективы исследования.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов определенной для него проблемы. Представляется, что предметом дальнейшего изучения может быть разработка целостной концепции формирования коммуникативно-речевой компетенции как приоритетных ключевых компетенций в учебном процессе школы, более глубокое изучение психолого-педагогических аспектов разработки и внедрения дебатной технологии в учебный процесс школы.

Список литературы

1. Аксёнова, Г. И. Психология и педагогика становления субъекта [Текст] / Г. И. Аксёнова. – Рязань: РИНФО, 1999. – 210 с.
2. Андреев, А. А. Основы открытого образования [Текст] / А. А. Андреев [и др.]. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – Т.1. – 676 с.
3. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 568 с.
4. Андреев, В. И. Педагогика [Текст]: учеб. курс для творческ. саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновацион. технологий, 2000. – 124 с.
5. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158с.
6. Афанасьева, Т. П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Кн. 1: Развитие профессионального мастерства педагогических кадров[Текст]: метод. пособие / Т. П. Афанасьева, Н. В. Немова; под ред Н. В.Немовой.- М.: АПК и ПРО, 2004. - 122 с.
7. Ахмерова, Д. Ф. Проблема формирования готовности студентов педагогического колледжа к педагогическому общению [Электронный ресурс] / Д. Ф. Ахмерова. – URL: http://vestnik.tspu.edu.ru/
8. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
9. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на формирование умственных способностей [Текст] / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 125 с.
10. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов [Текст] / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
11. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. - М., 1993. - 421 с.

12. Белая, Г. В. Теоретические основы университетского менеджмента [Текст] / Г. В. Белая. – М.: МГПУ, 2001. – 304 с.

13. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность [Текст]: моногр. / В. А. Беликов. – М.: "Академия Естествознания", 2010. – 346с.

14. Белошицкий, А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60-66.

15. Бобкова, Н. Д. Образовательные дебаты как средство самоорганизации студентов [Текст] : учеб. пособие / Н. Д. Бобкова, О. Г. Колмакова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2008. – 280 с.

16. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М., 1968. – 464 с.

17. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.

18. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст]: моногр. / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 180 с.

19. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития [Текст]: На примере студентов-будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук / Н. Б. Буртовая. – Томск, 2004. – 176 с.

20. Бухаркина, М. Ю. Электронная почта в образовании: не сегодня, но завтра [Текст] / М. Ю. Бухаркина // Магистр. – 1994. – № 1. – С. 42-48.

21. Васильев, Л. Г. Аргументирующее речевое воздействие и самопрезентация в американском президентском дискурсе [Текст]: моногр. / Л. Г. Васильев, О. Н. Мищук. -Тула: Тул. полиграфист, 2015. – 432 с.

22. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207с.

23. Вербицкий, А. А. Глоссарий терминов и понятий контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий // Контекстное обучение: теория и

практика: межвуз. сб. науч. тр. - М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. - Вып.1. - С. 3-19.

24. Вербицкий, А. А. Парадоксы реформирования образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. - Воронеж, 2012. – С. 14-17.

25. Виханский, О. С. Менеджмент [Текст]: учеб. / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2000. – 528 с

26. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование [Текст]: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. - 538с.

27. Волков, А. А. Риторика для юристов: теория аргументации [Текст] / А. А. Волков. – М.: Изд-во МГУК, 1996. – 235 с.

28. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150с.

29. Гениева, Е. Ю. Библиотека как центр межкультурной коммуникации [Текст] / Е. Ю. Гениева. – М.: Рос. полит. энцикл., 2005. – 208 с.

30. Голев, Н. Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении [Текст] / Н. Д. Голев // Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы.- Барнаул: АГУ, 1999. - С. 49.

31. Гончарова, Н. Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Электронный ресурс] / Н.Л. Гончарова. – URL: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/ped/09.pdf.

32. Гусев, А. В. Связь обучения и мотивации изучения иностранного языка [Текст] / А. В. Гусев. – СПб.: РГПУ, 1997. -187с.

33. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. - М.: Логос, 2000. - 224 с

34. Густяхина, В. П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей [Текст] / В. П. Густяхина // Совр. проблемы науки и образования. – 2001. - №2. – С. 24-27.

35. Дебаты и дискуссии: некоторые социально-политические вопросы [Текст] = Some social and political issues discussed and debated : учеб. пособие / сост. : М. П. Фролова, Е. В. Клюкина . – М.: ВАРТ, 2013. – 254с.

36. Дебаты, дискуссии, переговоры: игровые технологии коммуникативного лидерства [Текст]: метод. пособие по организации и проведению профориентацион. работы для работников образоват. организаций г. Москвы / [авт. кол.: Т. Т. Черкашина [и др.]; отв. ред. Т. Т. Черкашина. – М.: Гос. ун-т управления, 2014. – 232 с.

37. Дереклеева, Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроке и во внеклассной работе [Текст] / Н. И. Дереклеева. - М., 2005. - 192 с.

38. Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессиона-лизма [Текст] / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. - М.: Мысль, 1993.- 244с.

39. Деркач, А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития [Текст] / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева - М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 238с.

40. Дроздов, И. Н. Концептуальная модель развития психолого-акмеологической компетентности субъекта оценки и отбора персонала [Электронный ресурс] / И. Н. Дроздова. - Владивосток, 2004. – URL: http://www.drozdovland.ru/index.php?action=add&id=134.

41. Евдокимова, Н. В. Становление понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике [Электронный ресурс] / Н. В. Евдокимова. – URL:www.eidos.ru.news/compet/htm.

42. Елизарова, Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Елизарова. – СПб., 2001. – 38 с.

43. Елизарова, Г. В. Электронная почта и преподавание английского языка : анализ сильных и слабых сторон [Текст] / Г. В. Елизарова // Информационные технологии в образовании: проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2001. – С. 214-221.

44. Емельянов, Ю. И. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю. И. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. –167 с.

45. Емельянов, Ю. И. Обучение паритетному диалогу [Текст]: учеб. пособие / Ю. И. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1991. –106с.

46. Ермоленко, В. А. Основные тенденции развития базового профессионального образования [Текст] / В. А. Ермоленко // Профессиональное образование. – 2005. – № 9. – С.19-20.

47. Ефименко, С. В. Формирование профессионально-ориентированной мотивации студентов как условие эффективной иноязычной коммуникативной деятельности [Текст] / С. В. Ефименко // Изв. ЮФУ. - 2012. - №10. - С. 55-62.

48. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. - URL: htpp://efremova.info.

49. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг [Текст] / Ю. М. Жуков. – М.: Гардарики, 2004. – 293 с.

50. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.

51. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. - М.: Академ. проект, 2008. – 117с.

52. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компететностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 121с.

53. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 383 с.

54. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку [Текст] / И. А. Зимняя.- М.: Рус. яз., 1989. - 219 с.

55. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 1988. – 138 с.

56. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – URL: http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt.

57. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

58. Иванова, В. А. Педагогика [Электронный ресурс]: электрон. учеб.-метод. комплекс / В. А. Иванова, Т. В. Левина. – URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/00b_soderz.html.

59. Калаков, Н. И. Глобалистическая прогностика как междисциплинарная наука [Текст] / Н. И. Калаков. - М.; Ульяновск, 2007.- С. 78.

60. Калинкина, Е. Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Калинкина.- М., 2007. – 172с.

61. Калинкина, Е. Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов [Текст] / Е. Г. Калинкина // Преподавание истории в школе. - 2006. - №11. - С. 36-39.

62. Калинкина, Е. Г. Современные образовательные технологии: дебаты в преподавании истории и обществоведческих дисциплин [Текст] / Е. Г. Калинкина // Основы гражданского образования: сб. метод. материалов. - Н.Новгород: НГЦ, 2002. – 152 с.

63. Калинкина, Е. Г. Дебаты как диалоговая форма обучения [Текст] / Е. Г. Калинкина // Философия современного образования и научная педагогическая мысль от исследований к практике. - М, 2006. – Ч. I.- С. 13-15.

64. Каменева, И. О. Контроль как средство формирования учебной мотивации студентов в вузе [Текст] : дис. … канд. пед. наук / И. О. Каменева. – Саранск, 2009. – 161 с

65. Кедров, Б. М. Классификация наук [Текст] / Б. М. Кедров; под ред. Н. В. Пилипенко. – М.: Мысль, 1985.-. 98с.

66. Кердяшева, О. В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / О.В. Кердяшева. – Воронеж, 2010. – 18 с.

67. Кирилина, Л. И. Лингвистический анализ текста как средство формирования творческих способностей школьников [Текст] / Л. И. Кирилина // Сибирский учитель: регион. науч.-метод. журн. - 2001. - №3(13). - С.18.

68. Кирьякова, А. В. Технология "дебаты" в компетентностно-ориентированном образовании [Текст]: учебно-метод. пособие для преподавателей, магистров, аспирантов / А. В. Кирьякова [и др.]. - Оренбург: ОГУ, 2011. – 147с.

69. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М. В. Кларин. - М.: Арена, 1994. - 225 с.

70. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст]: анализ зарубеж. опыта / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995 - 176 с.

71. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] . – URL: www.eidos.ru/news/compet.htm.

72. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология [Текст] / Г. М. Коджаспирова . – М.: Гардарики, 2005.- 287 с.

73. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст]: пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. - СПб.: КАРО, 2002. - 226 с.

74. Комарова, Э. П. Психолого-педагогические особенности развития интеллекта обучающегося в контексте компетентностой парадигмы [Текст] / Э. П. Комарова // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. - 2012. - Т.8, №10.2. - С. 25-27.

75. Коммуникативная культура: от коммуникативной компетентности к социальной ответственности [Текст] / под ред. С. В. Титовой. - СПб.: Питер, 2009. – 220 с.

76. Крылова, И. Н. Педагогические условия регионализации высшего художественного образования [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. Н. Крылова. – Ставрополь, 2011. – 18с.

77. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л. П. Крысин. – М.: Рус. яз., 1998. – 848 с

78. Кузьмин, М. Н. Корчак [Текст] / М. Н. Кузьмин // Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. Давыдов В. В. — М., 1993. — Т. 1. – С. 84.

79. Культура русской речи [Текст] : учеб. для вузов / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. - М.: Изд. группа НОРМА-ИНФА, 1999.- 560 с.

80. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Мысль, 1985. – 126 с.

81. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение [Текст] / В. Н. Куницина // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Речь, 1995. – 186с.

82. Куприянов, Б. В. Гипотеза кандидатской диссертации (о многообразии педагогических условий) [Текст] / Б. В. Куприянов // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. — 2006.— № 4.— С. 100-108.

83. Лежнева, Е. А. Мотивационная готовность будущего психолога к развитию стратегии достижения успеха подростков: сущность, состояние, перспектива [Текст] / Е. А. Лежнева // Гуманитар. науки и образование. – 2013. – № 2 (14). - С 47-50.

84. Леонтьев, Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1993. – №2. – С.73-81.

85. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.

86. Лернер, П. С. Модель самоопределения выпускников основной средней общеобразовательной школы [Текст] / П. С. Лернер // Школьн. технологии. – 2004. - №1. – С. 61-75.

87. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. -320 с.

88. Мазур, Т. В. Профессионально ориентированная риторическая подготовка студентов-юристов в вузе [Текст]: дис. …канд. пед. наук / Т. В. Мазур. – М., 2001. -164 с.

89. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Изд-во Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. –308 с.

90. Марлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека [Текст] / В. С. Марлин. – Пермь: ПГПГИ, 1971. – 120 с.

91. Масленников, И. С. Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога: точки соприкосновения [Текст] / И. С. Масленников // Вестн. ЛНУ им. Т. Шевченко. - 2010. - № 2(189). - С. 95-96.

92. Математическое моделирование в психологии [Текст] / под общ. ред. Г. Е. Журавлева. - М.: Логос, 2011. - 144 с.

93. Меркулова, Л. В. Технология формирования речевой компетентности аспирантов [Текст] / Л. В. Меркулова // Высш. образование сегодня. - 2009. -№7. - С. 30-31.

94. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] / В. Э. Мильман // Вопр. психологии. – 1987. – №5. – С. 129-138.

95. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р. П. Мильруд. // Иностр. языки в школе. – 2004. – №7. – С. 30-36.

96. Моргачев, П. М. Реализация педагогического потенциала информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе военного вуза [Текст]: дис. … канд. пед. наук / П.М. Моргачев. – Воронеж, 2012. – 238 с.

97. Муравьева, Н. В. Язык конфликта [Электронный ресурс] / Н. В. Муравьева. – М., 2002 . – URL: http://www.dere.ru/library/muravyeva/soder.html.

98. Мухров, И. С. Условия формирования профессиональной компетентности молодых, квалифицированных рабочих в системе профессионального образования [Электронный ресурс] / И. С. Мухров // Совр. проблемы науки и образования. – 2012. – №3. – URL: http://www.science-education.ru/103-6195.

99. Надибаидзе, О. Ш. Речевая компетенция говорящего [Текст] / О. Ш. Надибаидзе. – М.: Наука, 2009. – 189с.

100. Найн, А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект [Текст] / А. Я. Найн, Ф. Н. Клюев. – Челябинск : Изд-во ин-та развития профессион. образования, 1998. – 264 с.

101. Нежурина, Н. Ю. Магия дебатов [Текст] = The Magic of Debating in English : учеб. пособие для формирования коммуникативно-речевых навыков : учеб.-метод. пособие для осуществления образовательной деятельности в области среднего общего образования / Н. Ю. Нежурина, Э. П. Комарова. -Воронеж: Науч. кн., 2015.- 186с.

102. Нежурина, Н. Ю. Проблема формирования речевой компетенции в психолого-педагогических исследованиях [Текст] / Н. Ю. Нежурина // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. - 2012. - Т.8, №10.2. - С.111-115.

103. Нежурина, Н. Ю. Дебаты как технология формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся в ходе обучения в школе [Текст] / Н. Ю. Нежурина // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. – 2014. – Т. 10, № 5.2. - С. 137-139.

104. Нежурина, Н. Ю. Разработка модели формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии [Текст] / Н. Ю. Нежурина // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. - 2013. – Т. 9, № 3.2. - С. 89-91.

105. Нежурина, Н. Ю. Технология организации и проведения дебатов в процессе формирования коммуникативно-речевой компетенции [Текст] / Н. Ю. Нежурина, Э. П. Комарова // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. – 2014. – Т. 10, № 3.2.- С. 171-174.

106. Нежурина, Н. Ю. Специфика формирования коммуникативно-речевой компетенции посредством дебатной технологии [Текст] / Н. Ю. Нежурина, Э. П. Комарова // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. - 2013. – Т. 9, № 5.2. - С. 80-84.

107. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: кн.1. Общие основы психологии. / Р. С. Немов. - М.:Логос, 1994. – 576 с.

108. Нестеров А. В. О компетенции и компетентности [Текст] / А. В. Нестеров // Актульные проблемы юридической экспертологии на современном этапе: сб. материалов конф. – М, 2010. –С.85-92.

109. Нечаев, Н. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестн. УРАО. – 2002.- №1.- С. 3.

110. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст]. – М.: Совр. литератор, 2005. - 976 с.

111. Оконешникова, О. В. Модель в психологическом исследовании [Текст] / О.В. Оконешникова. - Мурманск: МГГУ, 2014. -186с.

112. Переломова, Н. А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход [Текст] / Н. А. Переломова // Наука и практика воспитания и дополнит. образования. – 2007. – №1. – С. 7-14.

113. Петренко, М. В. Психология и педагогика [Текст] / М. В. Петренко. - М.: Эксмо, 2007. - 32 с.

114. Петровская, Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.

115. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К. К. Платонов – М.: Высш. шк., 1984. – 174с.

116. Проект образовательного стандарта основного общего образования по русскому языку [Текст] // Рус. яз. – 2002. - №33. - С. 13-14.

117. Психология: словарь[Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.

118. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: Изд-во Когито-Центр, 2002. - 396 с.

119. Ребзуев, Б. Г. Влияние стратегий поведения на мотивацию достижения в процессе учебной деятельности на материале иностранного языка [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. / Б. Г. Ребзуев. – СПб., 2001. – 17 с.

120. Решетникова, Е. М. Игровая деятельность как средство формирования речевой компетенция будущих преподавателей профессионального обучения [Текст]: дис. …канд. пед. наук / Е. М. Решетникова. – Саратов, 2007. -197с.

121. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. - М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. - 478 с.

122. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс. - М.: «Прогресс», «Универс», 1994. - 480 с.

123. Родченко, И. О. О речевой компетенции руководителя [Текст] / И. О. Родченко // Справочник по управлению персоналом. – 2009. - №9. - С. 96-97.

124. Ромек, В. Г. Уверенность в себе: этический аспект [Текст] / В. Г. Ромек // Журн. практичн. психолога. - 1999. – № 9. – С. 3-14.

125. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. , 1946. – 704 с.

126. Савкова, З. В. Искусство оратора [Текст] / З. В. Савкова. – М.: Логос, 2005.- 324с.

127. Садохин, А. И. Межкультурная коммуникация [Текст] : учеб. пособие / А. И. Садохин. – М.: Альфа, 2004. – 288 с.

128. Самохина, Н. В. Формирование речевой компетентности студента-юриста в образовательном процессе вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Самохина. - Воронеж, 2010. - 200 с.

129. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. - М.: Логос, 1999. — 272с.

130. Серякова, С. Б. Психолого-педагогичекая компетентность педагога дополнительного образования [Текст] / С. Б. Серякова. - М.: МГПУ, 2005. – 93с.

131. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208с.

132. Сковородников, А. П. О формировании речевой культуры студента высшего учебного заведения: (в аспекте компетентностного подхода) [Текст] / А. П. Сковородников, Г. А. Копнина // Мир науки, культуры и образования. - 2008. - №4(11). - С.30.

133. Скребнев, Ю. М. Очерк теории стилистики [Текст] : учеб. пособие для студентов и аспирантов филолог. спец./ Ю. М. Скребнев. - Горький: ГПИ, 1975. -175с.

134. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. – Минск, 1997. – 438с.

135. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст] / В. И. Смирнов. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 416с.

136. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / С. А. Смирнов. – М.: Академия, 2000. – 510с.

137. Смолененкова, В. В. Основы риторической критики [Текст] : учеб. пособие для учебных курсов "История риторической аргументации в России", "Основы риторики", "Риторическая критика" в рамках магистерской программы "Общая теория языка и риторика" / В. В. Смолененкова. – М.: Форум, 2016. – 234с.

138. Стобарт, М. Доклад Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы [Текст] / М. Стобарт. – М.:НФПК, 2002. – 54с.

139. Сун, Лэй Формирование социально-личностных компетенций студентов средствами педагогической технологии "Дебаты" [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Сун Лэй . - М., 2013. -186 с.

140. Сун, Лэй Дебаты как средство формирования личностно-значимых позиций студентов высшей школы [Текст]: моногр. / Сун Лэй . - М.: Прометей, 2013. – 224с.

141. Сун, Лэй Формирование социально-личностных компетенций студентов средствами педагогической технологии "Дебаты" [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сун Лэй. – М., 2001. – 16с.

142. Толковый словарь русского языка [Текст]: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. - Т. 1. – М., 1935; Т. 2. – М., 1938; Т. 3. – М., 1939; Т. 4. – М., 1940. (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание: М., 1995; М., 2000.

143. Тренинг коммуникативной компетентности [Электронный ресурс]. – URL : http://www.e-seminar.ru/root.phtml?PageID= 28&ProgramID=259&CenterID=83.

144. Турик, Л. А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология [Текст]: учеб. пособие / Л. А. Турик. - Ростов н/Д.: Феникс, 2012. –224 с.

145. Турик, Л. А. Дебаты: игровая, развивающая, образовательная технология: как построить речь, как выступать, как разыскивать информацию, как научиться навыкам общения, как договариваться, как принимать точку зрения другого человека, как находить компромисс [Текст]: учеб. пособие / Л. А. Турик. -Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2010. – 248с.

146. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

147. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред.-сост. Е. Ф. Губский [и др.]. – М.: ИНФА-М, 1999. – 574 с.

148. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / ред.-сост. Н. И. Шкуратов. – URL: htpp://phenomen.ru.

149. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Ф. Ильичев.— М.: Сов. энцикл., 1983. – 836 с.

150. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст]: в 2т. / Х. Хекхаузен – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408с.

151. Холлифорд, С. Руководство по компетенциям [Текст] / С. Холлифорд, С. Уиддет. – М.: HIPPO, 2003. – 218 с.

152. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002.- URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

153. Чапаева, Л. Г. Технология "дебаты" в образовательном становлении будущих специалистов [Текст]: учеб.-метод. пособие для студ., школьников по программам высш. проф. образования по спец."Филология, "Теория и методика преподавания иностранных языков"/ Л. Г. Чапаева. - Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2008.- 218 с.

154. Чугунова, Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров [Текст] / Э. С. Чугунова // Вопр. психологии. - 1986. – №4. – С. 36-42.

155. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

156. Шарков, Ф. И. Основы теории коммуникации [Текст]: учеб. / Ф. И. Шарков. – М.: Перспектива, 2004. – 246 с.

157. Шмелев, А. Г. Гипертекстовый словарь методических терминов [Электронный ресурс] / А. Г. Шмелев. - URL: http://www.ht.ru/on-line/dictionary/dictionary.php.

158. Щедровицкий, Г. П. Проблемы исследования систем и структур [Текст] / Г. П. Щедровицкий [и др.]. – М.: АН СССР, 1965. – 78с.

159. Юнина, Е. А. Общая риторика [Текст] / Е. А. Юнина, Г. М. Сагач. - Пермь: Зап.-Урал. учеб.-науч. центр, 1992. – 195 с.

160. Янушевский, В. Н. Речевая компетентность как основа коммуникативной культуры педагога [Электронный ресурс] / В. Н. Янушевский // Педагогика культуры. – URL: http://pedagogikacultura.narod.ru/private/Articles /N_2008/Articles/Yanushevsky_08.htm.

161. Branhem, R. J. The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom [Text] / R. J. Branhem. - San Fransisco-Oxford, 1991. 196 pp.

162. Chomsky, N. Aspects on the theory of syntax [Text] / N. Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1965. – 251p.

163. Davis, L. Developing capable employees: the work activity briefing [Text] / L. Davis, S. Hase // Journal of Workplace Learning: Employee Conseling Today. - 1999. – Vol. 11, № 8. – P. 30.

164. Gordon, T. Parent Effectiveness Training: The Tested New Way to Raise Responsible Children. A plume book [Text] / T. Gordon: New American Library, 1975.

165. Hymes, D. On communicative competence [Text] / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth, 1972. – P. 28-41.

166. Klemp, G.O. The assessment of occupational competence [Text] / G.O. Klemp . –Washington, DC: National Institute of Education, 1980. – 238p.

167. Melenk, H. Der didactische Begriff der Kommunikativen Kompetenz [Text] / H. Melenk // Praxis des neusprachlichen Unterrichts I, 2.H. Ihg: 3 – 1980. – P. 53 –59.

168. Quaretnelli, E. L. The future is not the Past Repeated [Text]: Projecting Disasters in the 21 Century from Current Trends / E. L. Quaretnelli // Journal of Contingencies and Crisis Management. - 1996. –№ 4. – P. 228-240.

169. Sutton-Smith, B. Achievement and strategic competence. In The Study of Games [Text] / B. Sutton-Smith . - New-York, 1971. – P.192.

170. The debatabase book. A Must-Have Guide for Successful Debate [Text]. - New-York: IDEA, 2003. -207 p.

171. Torrance, E. P. Teaching creative and gifted learners [Text] / E. P. Torrance // Handbook of research on teaching.- New-York, 1986. - P. 630–647.

Приложение 1

Программа формирования коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии

Разработанная программа выступает не только необходимым условием повышения уровня коммуникативно-речевой компетенции, но и важнейшим инструментом по ее формированию (программа лежит в основе формирующего эксперимента). Данная программа рекомендуется учителям, осуществляющим речевую подготовку старшеклассников. Основным достоинством программы является возможность ее использования как дополнение к существующему основному курсу.

В пояснительной записке к программе отмечается, что актуальность данной программы определяется условиями модернизации российского образования, которые ставят на первое место методы обучения и воспитания, реально отображающие социально-экономические и политические процессы общественной жизни, вводящие юношество в систему духовно-нравственных ценностей и таких приоритетов как самостоятельность, критичность мышления, толерантность, достоинство. Образовательные стандарты 2 поколения определяют приоритет универсальных (метапредметных) учебных действий в каждой отдельной предметной сфере, которые должны развиваться и формироваться средствами всех школьных предметов без исключения, т.е. умений учиться - развивать способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В соответствии с внедрением образовательного стандарта 2 поколения, данная Программа обеспечивает, прежде всего, формирование коммуникативной культуры обучающегося. Дебатная технология на уроках английского языка является эффективным образовательным инструментов, способствующем:

1. общему речевому развитию обучающегося;

2. развитию произвольности и осознанности монологической и диалогической речи;

3. формированию ориентации на партнера, его высказывания, поведение, эмоциональное состояние и переживания; уважения интересов партнера; умения слушать и слышать собеседника, вести диалог, излагать и обосновывать свое мнение в понятной для собеседника форме;

4. работать с информацией, а именно: работать с разными источниками на иностранном языке: справочными материалами, словарями, интернет-ресурсами, литературой;

5. планировать и осуществлять учебно-исследовательскую работу: выбор темы исследования, составление плана работы, анализ полученных данных и их интерпретацию, разработку краткосрочного проекта и его устную презентацию с аргументацией, ответы на вопросы по проекту;

6. участвовать в работе над долгосрочным проектом; взаимодействовать в группе с другими участниками проектной деятельности;

7. самостоятельно работать, рационально организовывая свой труд в классе и дома.

Данная программа построена на следующих **принципах**: принцип целенаправленности; коллективного творчества; сочетание педагогической инициативы и самостоятельности школьников принцип постоянного речевого взаимодействия; принцип проблемного обучения; принцип доступности при подаче материала на иностранном языке.

К основным **задачам** данного курса относятся:

- Расширение общекультурного кругозора;
- Развитие интеллектуальных способностей;
- Развитие исследовательских и организационных навыков;
- Совершенствование коммуникативных навыков;

• Развитие ораторских способностей;

• Развитие гражданской активности.

Результатом реализации данной программы в образовательном процессе школы является овладение предметными и метапредметными умениями и навыками формирования коммуникативно-речевой компетенции по предмету «Иностранный язык» (английский).

Данный курс состоит из 5 разделов: и разделов на повторение и обобщение пройденного материала (Таблица 1). Каждый раздел состоит из печатных текстов (1-2), упражнений для развитие устной речи (2-3), ознакомления и развития аспектов дебатной технологии (2-3), упражнений для закрепления языкового материала и организация различных форм коллективного обсуждения.

Курс представляет богатый материал для проектной и творческой работы учащихся, подготовки докладов и сообщений, побуждает привлекать дополнительный статистический и фактический материал, использовать личный опыт, интернет-ресурсы и др.

Итоговый контроль осуществляется посредством оценки знаний и умений школьников по темам проводится как в письменной (эссе, сочинение-рассуждение, сочинение «за и против», так и в устной форме (презентация, доклад, круглый стол, дискуссия, дебаты). Итоговый контроль предполагает формирование «Портфолио творческих достижений» школьника, куда входят результаты творческих заданий, доклады и выступления по теме дебатов, кейсы с аргументами и контраргументами и т.д., оценка за которые учитывается при выставлении итогового балла.

Таблица 1

Учебно-тематическое планирование
Элективного курса для 10 класс
«Дебаты»

Наименование разделов и тем	Количество часов		Форма контроля
	Всего	Контроль	
Раздел 1 **Science/technology: a blessing or a menace?**	5	1	Эссе
Раздел 2 **Where to be born?** Обобщающий урок Итого по разделу	5	1	Конкурс спикеров
Раздел 3 **Alternative medicine: should we swallow it?** Резервное время Итого по разделу	5	2	Ролевая игра
Раздел 4 **Art: what is it good for?** Обобщающий урок Итого по разделу	5	1	Круглый стол
Раздел 5 **Economic revival of modern Russia: the debate between left and right**	5(6)	2	Заседание парламента
Консолидация знаний	1		Комплексный зачет по курсу
Всего	33-35	7	

Данный курс состоит из 5 разделов и разделов на повторение и обобщение пройденного материала.

Раздел 1 «Science/technology: a blessing or a menace?». Раздел включает в себя введение понятий «аргумент», умение дифференцировать фактическую информацию и мнение. Тематическая лексика: лексика научных открытий и изобретений. Форма контроля по данному разделу осуществляется в форме эссе.

Раздел 2 «Where to be born?». Раздел содержит в себе тактику аргументации, как создать пакет контраргументов, перекрестные вопросы,

план выступления, предложения-связки, сигналы внимания. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде конкурса спикеров (монологическое высказывание по заявленной теме с опорой на план).

Раздел 3 «Alternative medicine: should we swallow it?». Раздел ставит перед собой цель овладеть умениями слушать оппонента, владеть стратегиями утверждения, стратегиями отрицания, овладение ролями спикеров. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде ролевой игры.

Раздел 4 «Art: what is it good for?». Раздел направлен на овладение техникой публичных выступлений, дебаты Линкольна-Дугласа. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде круглого стола.

Раздел 5» Economic revival of modern Russia: the debate between left and right». Раздел включает в себя парламентские дебаты «Британский формат», судейство в парламентских дебатах. Форма контроля по данному разделу осуществляется в виде заседания парламента.

Приложение 2

Оценка школьниками опыта работы посредством дебатной технологии (тест).

1. Понравилось ли Вам участвовать в разработанной программе «The Magic of Debating in English»?
1) да; 2) нет; 3) не особенно
2. Понравилось ли Вам работать в группе при подготовке совместного проекта посредством дебатной технологии?
1)да; 2) нет; 3) не особенно; 4) люблю работать один (одна)
3. Как Вы считаете, улучшились ли Ваши знания английского языка в ходе работы по программе «The Magic of Debating in English»?
1) улучшились; 2) остались на прежнем уровне; 3) ухудшились
4. Сможет ли данный опыт участия быть полезным в Вашей будущей профессиональной деятельности?
1) да; 2) нет; 3) в некоторой степени
5. Развитию каких личностных качеств, необходимых для Вашей будущей профессиональной деятельности, по Вашему мнению, способствует участие по программе «The Magic of Debating in English»?
1) инициативности;
2) умению работать в команде;
3) самостоятельности;
4) креативности;
5) самокритичности;
6) ответственности
6.С какими трудностями Вы столкнулись во время работы по программе «The Magic of Debating in English»?
1) проведение расчетов экономической рентабельности бизнес-плана;
2) поиск и обработка информации на английском языке;
3) презентация проекта
7. Какой этап программы показался Вам самым интересным?
1) мотивационно-проектировочный;
2) информационно-организационнный;
3) операционально-деятельностный;
4)оценочно-рефлексивный
8. Как Вы можете оценить свое участие в данной программе?
1) активное; 2) недостаточно активное; 3) пассивное
9. Хотели бы Вы еще принять участие в реализации программы «The Magic of Debating in English»?
1) да; 2) нет; 3) не особенно
10. Какие темы, проблемы Вы предложили бы для дальнейшей работы по дебатной технологии?_____

СПАСИБО!

UNIT 4

"In a progressive country change is constant; ...change... is inevitable"

Benjamin Disraeli
(a British politician
who twice served as Prime Minister)

DOES THE UK NEED A WRITTEN CONSTITUTION ?

Pre-Reading activity **UNIT 4**

TASK 1

Tell everything you know about the constitution. Follow these points. Use the ideas below to arrange your answers:

- what functions the constitution has;
- what parts it consists of;
- what could be considered the shortest/longest constitutions;
- how many articles the constitution of your country has.

(defines the relationships between…; outlines the power of….; highlights ….values; limits the responsibilities of…; establishes the order of…; contains articles which…; declares the principles of….)

TASK 2

A. How does the constitution of the UK differ from the rest of the world?
B. Do you think these statements are true or false? Tick if they are true and cross if they are false.

	T	F
1. The constitution of the UK starts with the ceremonial preamble which has a reference to God.		
2. The UK is the only country with an unwritten constitution.		
3. The constitution has supremacy over any acts including the Parliament's acts.		
4. The queen has no right to submit the initiatives for the constitution.		
5. The constitution is more than 500 years old.		

Reading for information — UNIT 4

TASK 3

Read the text and find information to verify your assumptions. Then read again and match the headings (a-g) and the paragraphs (1-7). There is one extra heading which you don't need to use. Complete the table below.

a. Restrictions of the power. b. A big difference

c. An introduction to a document d. The opposites

e. Basic information f. The content

g. The main purpose h. The first stone

Written vs. unwritten constitutions

(1) What an average schoolchild knows about the constitution? Everyone would probably mention the fact that it is the main written document of any country, and perhaps add that it consists of **articles** which declare the basic principles of a state. And partly it is true. The majority of countries in the world, including Russia, have written constitutions that define the relationship between the government

and the people, the principles upon which the state is based, the procedures in which the laws are made and by whom.

(2) Russian constitution has 137 articles; however, the number of articles differs from country to country. It is interesting to know that the Constitution of India is the longest written constitution of any sovereign country in the world, containing 444 articles in 22 parts, 12 schedules and 118 **amendment**s, with 117,369 words in its English-language translation, while the United States Constitution is the shortest written constitution, at 7 articles and 27 amendments.

(3) Constitutions normally have a ceremonial ***preamble**, which sets forth the goals of the state and the motivation for the constitution. The preamble, which is omitted in some constitutions, may contain a reference to God and/or to fundamental values of the state such as liberty, democracy or human rights.

(4) It is also worth mentioning that the constitution should reflect the ideals and ***aspirations** of the country and *articulate the values that ***bind** its people and discipline its government. A Constitution is the *supreme law of the land and the standard against which the legality of all laws is tested. Consequently, any law which conflicts with any provision of the Constitution is *invalid and of no force.

(5) More importantly, constitutions act as limiters of state power, by *establishing lines which a state's rulers cannot cross, such as fundamental rights. If we take as an example the constitution of Russian Federation, Chapter 2 has the corresponding name "Rights and Freedoms of Man and Citizen" (See Appendix 1). The constitution of Germany starts with the fundamental rights (Chapter 1), in Japanese constitution they are described in Chapter 3.

(6) Surprisingly, some countries simply don't have a written constitution. Unlike many other nations, British constitution is ***embodied** written sources and unwritten sources: constitutional statutes ***enacted** by the Parliament (written) and constitutional **conventions**, observation of **precedents**, royal **prerogatives**, custom and tradition (unwritten).

(7) The constitutional law in the UK may not be considered written but it is definitely one of the oldest. Magna Carta or Magna Carta Libertatum (Great Charter of the Liberties of England) was sealed under oath by King John at Runnymede, on the bank of the River Thames near Windsor, England, on 15 June 1215. It was the first document forced onto a King of England by a group of his subjects, the feudal barons, in an attempt to limit his powers by law and protect their rights. The charter is widely known throughout the English speaking world as an important part of the protracted historical process that led to the rule of constitutional law in England and beyond.

1	2	3	4	5	6	7

Post-Reading activity — UNIT 4

TASK 4

Find English equivalents to the words in bold. Use the dictionary if necessary.

1.	a constitutional convention		part of a legal document or agreement that deals with a particular point
2.	a precedent		a change made to a law or agreement
3.	to embody		An introduction to a document, speech, or report explaining its purpose
4.	an article		something that you want to achieve, or the wish to achieve something
5.	a prerogative		to make two people or groups feel as if they are connected to each other in a very close way
6.	to enact		to include something
7.	to bind (bound; bound)		make a proposal into a law
8.	a preamble		right that a particular person or group has
9.	an amendment		a decision by a court on which future decisions are based
10.	aspirations		a formal agreement between governments of different countries about how they should behave towards each other or towards the people in their country

TASK 5

Complete the sentences using the words from the table in Task 4 in the correct form. Translate the sentences into Russian.

1. It would not be right for this case to be treated as _____.

2. The government's action may violate the European _____ on Human Rights.
3. It's the manager's _____ to decide who will be employed.
4. Congress refused to _____ the bill.
5. The _____ may contain a reference to God and/or to fundamental values of the state.
6. The country's constitution _____ the ideals of equality and freedom.
7. The papers were loosely _____together with string.
8. When I was 12 I had _____ to play professional football.
9. I have made several _____ to the script.
10. _____ 180 states that one third of the members must be women.

TASK 6

Use the dictionary and continue the line of synonyms.

Ex. ***prerogative** - *right, permission …*

1. *bound –
2. *aspirations –
3. * enact –
4. * preamble –
5. * embody –
6. *articulate –
7. * supreme –
8. *invalid –
9. *establish –

TASK 7

Make your own sentences with words from task 5 and 6.

TASK 8

Translate the preamble to the constitution of Russia (see Supplementary texts).

Discuss the episodes you particularly like. Explain why you like them.

Comprehension check UNIT 4

TASK 9

Answer the questions

1. What is the main purpose of the constitution?
2. What is the idea of the preamble?
3. Why is it important to articulate the aspirations of the country in the constitution?
4. Why is t he constitution considered a supreme law?
5. What do you understand as “limiters of state power”? Why are limiters necessary? Give examples.
6. Why do you think the UK doesn’t have a written constitution so far?

Reading for Independent Thinking — UNIT 4

TASK 10

Using your knowledge gained at Social Studies, draw the diagram of hierarchy of legal acts in your country.

The Constitution of the Russian Federation

↓

Amendments to the Constitution

↓

International treaties, **********

↓

****

↓

****

↓

****

↓

****

TASK 11

Read the text and draw the similar diagram of hierarchy of legal acts of the UK. Match the numbers given in the 1st paragraph with examples in the text.

How does this work?

Much of the British constitution is embodied in written documents, within **statutes (1)**, **court judgments (a precedent) (2) and international treaties (3)**. The constitution has other unwritten sources, including **parliamentary constitutional conventions (4)** and **royal prerogatives (5).**

….Since the Glorious Revolution in 1688, the bedrock of the British constitution has traditionally been the doctrine of parliamentary sovereignty, according to which the statutes passed by Parliament are the UK's supreme and final source of law. It follows that Parliament can change the constitution simply by passing new Acts of Parliament. From this perspective, "No Act of Parliament can be unconstitutional, for the law of the land knows not the word or the idea."

…..Constitutional conventions operate alongside written constitutional statutes enacted by the Parliament. They are unwritten agreements followed by the institutions of a state. For example, they regulate the work of the Houses of Parliament.

….Following the accession of the UK to European Economic Community (now the European Union) in 1972, the UK became bound by European law and more importantly, the principle of the supremacy of European Union law, because in the UK international law is treated as a separate body of law.

….In common law legal systems, a precedent (2) is a principle or rule established in a previous legal case that is either binding on or persuasive for a court or other tribunal when deciding cases with similar issues or facts.

….In the United Kingdom, the royal prerogative historically was one of the central features of the realm's governance. Constitutional theorist A. V. Dicey gives the standard definition of what prerogative powers are: ... the remaining portion of the Crown's original authority, and it is therefore ... the name for …the power left at any moment in the hands of the Crown, whether such power be in fact exercised by the King himself or by his Ministers. The scope of the royal prerogative is difficult to determine. Nevertheless, certain prerogative powers have been widely acknowledged and accepted over time, while others have fallen out of use.

Is the UK the only country with unwritten constitution? Of course, not. Canada, Israel and New Zealand also have so called partially unwritten form of the main laws.

TASK 12

Translate the 6th paragraph into Russian. How do you understand the definition given by A.V. Dicey.

TASK 13

Go to the Official Website of the British Monarchy (Queen and Government: Queen and Prime Minister, Queen and Parliament, Queen and Privy Council etc.) and find out the powers exercised by the Queen at the present time.

TASK 14

Answer the following questions:

1. What authority did the Crown use to have? Find examples. Explain.
2. Why is it important to have a division of powers between the authorities? Give reasons.
3. Which constitution is more flexible – written or unwritten? Why?

Reading for Debating Skills — UNIT 4

TASK 15

Read the text and say how Karl Popper debate is different from Parliamentary debate.

Parliamentary Debate

The term 'parliamentary' simply means that this debate format reflects on the practices of the British parliamentary system. The proposal always stands in the name of the Government (also called 'the Proposition') and is usually framed with the wording 'This House Believes...' or 'This House Would....' The government should propose a course of action and support it with philosophical, practical and consequential arguments. While it is the job of the Opposition to demonstrate

that the proposal is either impractical or immoral. Debates comprise eight speakers: four speaking in favor of a proposal and four against.

The distinguishing factor of the parliamentary format is Points of Information (PoI). These points allow debaters to interrupts a speaker to ask a question or offer information which favors their side of the debate. Both Proposition and Opposition speakers can offer PoIs, but only to the other side. It is not compulsory to accept a PoI, but in debate competitions speakers are penalized if they fail to take any. Usually the first and last sections of a speech are 'protected time' during which PoIs may not be offered.

In many parliamentary formats the terminology of the House of Commons has also been adopted with the first proposition speaker being referred to as the Prime Minister and the first opposition speaker being known as the Leader of the Opposition. The chair or presiding adjudicator is usually referred to as Mister or Madam Speaker and all remarks are addressed to them not the other debaters.

The first proposition speaker is required to present a definition that places an idea in a real-world setting. Once a proposal has been defined, all speakers are required to address the definition, not some other variant that might be easier for them.

Comprehension check UNIT 4

TASK 16

Translate the underlined words and expressions into Russian.

TASK 17

Answer the questions concerning the Parliamentary debate format.

1. What team has the burden of proof?
2. How do you address the judge?
3. What is a point of information?
4. What is the protected time?
5. Can you refuse to accept the point of information? Why? Why not?

TASK 18

Fill in the table comparing Carl Popper debate and Parliamentary debate formats

	Carl Popper Debate	Parliamentary Debate
Number of teams	2	?
Number of speakers	?	4 speakers in each team
Subject of the debate	Everyday issues	?
Who starts the debate	The proposition	?
Who finishes the debate	?	The opposition

Speaking and Team Work — UNIT 4

TASK 19

Read the examples and practice the points of information.

Strategy 1 Seek understanding and making issues clear

Example:

Your opponent: "TV is a bad influence on children"

You: Which TV programs are you referring to? All television programs, including news programs?'

1. Your opponent: "School uniform suppresses the freedom of self-expression"

   You: _____

2. Your opponent: "All school children should learn to play a musical instrument as it develops the discipline.

   You: _____

3. Math should be an optional subject because learning to count is not necessary in the era of calculators and computers.

You: _____

4. Your opponent: "This House believes that universities should cancel admission tests. This way high education will be available for anyone. As a result a number of talented students will increase.

You: _____

5. Your opponent: “This House believes that all schools should be private. The main reason is that if parents pay for education, they will make sure schoolchildren don’t miss classes for no reason. Also, teachers will be bound to do a better job to meet the aspiration of parents. As a result, the country will have much better educated citizens.

You: _____

6. Your opponent: “This House believes that all schools should be free of charge, because it is the responsibility of a government to satisfy the needs of its tax-payers. Taking into account that the government is interested in the growth of the economy and the happiness of its citizens, it should make sure that educational institutions provide good quality of education.

You: _____

Strategy 2 Make your opponent confused – exaggerate!

Example:

Your opponent: pupils should decide what to wear to school because school uniform suppresses the freedom of self-expression.

You: ‘Are you saying that self-expression is extremely important, even if a pupil chooses to come in a bathing suit or even naked?’

1. Your opponent: “This House believes that school should be year-round because parents work 11 months a year and parents can’t take proper care of their children in summer months”.

You: _____

2. Your opponent: “Attending school should be optional and citizens should have a choice not to go to school if they don’t want. The main reason is that our constitution guarantees the right for education but not the duty which means that everyone is free to decide”.

You: _____

3. Your opponent: “This House believes that military service should not be compulsory for young men for many reasons. To begin with, this service

involves many dangerous situations and even threat to life so only qualified staff can do this job".

You: _____

4. Your opponent: "This House believes that importing fruits and vegetables from other countries should be banned because, on one hand, the government should support its own farming and, on the other hand, children should eat what grows in their area as it is healthier".

You: _____

TASK 20

This exercise is designed to practice points of information which should favor your side of the debate. Read the examples and practice more sophisticated strategies.

Strategy 3 Advance your own arguments

Example:

You: "You claimed that increased punishment for drug crimes will reduce drug use. But it's never been true. ***Can you agree*** *that every time the government increases penalties, drug use and drug crime increase too?"*

1. Your opponent: "This House believes that driving age should be raised from 18 to 21. The main argument is how young people drive. It goes without saying that young people are not mature enough and, thus, are more likely to be distracted by mobile devices than older people".

You: _____

2. Your opponent: "This House supports the death penalty for numerous reasons. The main argument is that the death penalty is the only way to ensure that dangerous murderers don't escape back to the society and commit further crimes. The death penalty also helps to provide closure for victim's family and friends who will no longer have to fear the return of this criminal to society".

You _____

3. Your opponent: "This House would ban beauty contests for the reason that they objectify women. When we use the term 'objectify', we mean that women at beauty contests are judged on their physical appearance

rather than on any other qualities they may possess. Such focus on appearance creates the illusion that kindness and intelligence are secondary qualities to beauty, which is wrong".

You: _____

Strategy 4 Undermine your opponent's argument – show that they don't make sense or have no factual support.

Example:

You: 'You have made the claim that the sale of organs for donation should be legalized because it will reduce the shortage of organs. But don't you think it might "kill" the medical insurance because it will make patients pay twice?'

1. Your opponent: 'This House believes that there should be 1 term restriction for the leader of the country elected to be the president or chosen to be the Prime Minister even if the electorate is satisfied with the way the duty is performed.

You: _____

2. Your opponent: 'This House will reintroduce corporal punishment in schools. Keeping the few unruly pupils in line makes learning possible for the majority of students. Disruptions almost always originate with one or a few students who act up for attention or cause problems. However, corporal punishment deals effectively with these unruly individuals who make learning more difficult and less productive for the rest of the class.

You: _____

TASK 21

Read the example and think of possible rhetorical questions, which would support your point of view. Start with "How can we possible justify…?" or "Is this fair that…?"

Strategy 5 Rrhetorical questions.

Example:

Your opponent claims that monarchy shall be free from taxation.

You: 'The queen is an established role model and a true guidance for the British people; how can we possibly justify the fact that she doesn't pay taxes while the legislation considers it illegal if citizens don't pay taxes?'

OR

'Is this fair that as a major landlord and property owner is tax-free while others are not? How this would be called in democratic countries: a corruption?

1. Your opponent: 'This House would impose democracy because democracy is the best form of government. It is not wrong and may be even obligation to bring it to those who don't have it. '

You _____

2. Your opponent: 'This House believes that the UK should have a written constitution because the UK's integration with Europe depends on having the similar legal foundation'.

You _____

3. Your opponent: 'This House would make voting compulsory. It would cause more people to become interested in politics as a result a system would produce better political decisions'.

You _____

TASK 22

Prepare speeches (about 3 minute long) for or against the proposals below and deliver them in class. Ask your classmates to practice the points of information. Follow the procedure:

- stand up, hold your left hand out and say "On a point of information sir";
- wait till the speaker decides if she/he is taking your point or not. If "yes", you may state your point. If "no", "no thanks" or similar, you will sit you down;
- keep your P.O.I. short and to the point- the max. time allowed is 15sec but you should try for between 5 and 10 sec. (It looks bad if you have to stop to think what to say, especially if they have to ask you to repeat it);
- when you are a speaker you should accept 2-3 points, you can cut the person off if it is incorrect or irrelevant.

1. This House would tax the monarchy.
2. This House would ban all private donations to political parties.

TASK 23

Suppose you are given the topic “This House would give Britain a written constitution”. Divide the class into 2 teams (“the Government” and “the Opposition”). Appoint the first proposition speaker who shall be referred as the Prime Minister and the first opposition speaker who shall be referred as the Leader of the Opposition.

You may also want to appoint the chair or presiding adjudicator who shall be referred to as Mister or Madam Speaker (this role may be played by a teacher as well). **All remarks** are addressed to the chair or presiding adjudicator NOT the other debaters.

For more details, see the table below (overall time 32 minutes)

Speakers	Time	Functions
the Prime Minister	5 минут 1st and 5th minutes are protected time	Define the proposal of the debate. Propose a course of action and support it with philosophical, practical and consequential arguments (benefits)
the Leader of the Opposition.	5 минут 1st and 5th minutes are protected time	Respond to the interpretation of the proposal Respond to the main arguments of the proposition You can use the following techniques 1. The problem doesn’t exist 2. The importance of the problem is exaggerated 3. The proposed decision won’t work 4. Cost and benefits are not well proportioned
Deputy Prime	4 минут	Respond to arguments of the opposing speaker.

Minister (2nd speaker)	1st and 4th minutes are protected time	Extend the case and add new arguments. Maintain their relevance during the debate.
Deputy Leader of the Opposition (2nd speaker of the Opposition)	4 минут 1st and 4th minutes are protected time	Respond to the case extension Focus on the rebuttal
Member for the Government (3rd speaker)	4 минут 1st and 4th minutes are protected time	Focus on new facts and examples. Maintain their relevance during the debate.
Member for the Opposition (3rd speaker of the Opposition)	4 минут 1st and 4th minutes are protected time	The most difficult moment of the debate. Respond to the opposing speaker. Highlight the weakest point of the government and focus on the costs rather than the benefits. Question the reasons of the government.
Government Whip[1] (4th speaker)	3 минут	Final speeches. No more new arguments
Opposition Whip (4th speaker)	3 минут	Final speeches. No more new arguments

For practical reasons, the teacher or the presiding adjudicator may reduce the speaking time including the protected time.

The judges fill in the flow sheet and set the points.

[1] A whip is an official in a political party whose task is party discipline in a legislature. They ensure that party members attend when important votes are taken and vote according to the official party policy

Sample flow sheet

	Speakers	Functional details	Factual information
1	the Prime Minister _____ points	□ definition □ course of action	□ benefit 1 □ benefit 2 □ benefit 3
2	the Leader of the Opposition _____ points	□ responds to the interpretation □ □	□ responds to the main argument □ responds to the other argument □
3	Deputy Prime Minister _____ points	□ responds to the opposition □ extends the case □	□ □ adds new arguments
4	Deputy Leader of the Opposition _____ points	□ responds to the case extension □ focuses on the rebuttal	□ □
5	Member for the Government _____ points	□ maintains the relevance □	□ new facts and examples □ new benefits
6	Member for the Opposition	□ responds to the opposing speaker □ highlights the weak points □ questions the reasons of the government	□ costs □ costs

	_____ points		
7	Government Whip _____ points	□ rearranges the case □ addresses important benefits again	□ revision of costs and benefits □
8	Opposition Whip _____ points	□ addresses the costs again □ focuses on the weak points	□ □

Pathway to Emotional Intelligence — UNIT 4

TASK 24

Too often we hear aggression or frustration communicated. We hear accusations expressed or sarcasm used or we hear a tremor in someone's voice caused by agitation. Discuss the following points.

1. Are you an emotional person? Do you feel comfortable being that way or do you feel that you need to change it? Why?
2. What kind of people attracts you more – emotional or rational? Why?
3. Do you think emotions can be for a success of a public speech? Why?

TASK 25

Some questions are particularly dreadful because they aim to confuse the speaker rather than clarify the matter. One of such question is an attempt to force the speaker to agree. For example: "You can't deny that…", "You must admit that …", "Who knows you are right that…", "Why are you so sure that…"?. Rearrange the responses given to the points of information below from the most successful to the less successful. Give reasons.

1. "You must admit that monarchy has existed much longer than any constitution in the world, thus all attempts to abolish monarchies is a Sisyphus labor or it is like to gild refined gold'.

a) I can't answer that.

b) You are throwing dust into my mouth; this is not what I mean.

c) Thank you for the vivid comparison, but this is exactly what is happening.

d) We must be careful not to simplify the picture. Thank you anyway for the remark.

2. "Why are you so sure that written constitution is better than unwritten?"

a) I am not sure, but I believe so.

b) I believe in progress.

c) There is every reason to accept a tradition but we believe it is old-fashioned.

d) Let's call a spade a spade, it is out-of-date.

Further practice — UNIT 4

- ✓ This House would tax the monarchy.
- ✓ This House would dissolve the House of Lords.
- ✓ This House would abolish the Commonwealth.
- ✓ This House would ban all private donations to political parties.