

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Филологический факультет
Кафедра современного русского языка и методики

Новичёнок Ольга Владимировна
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

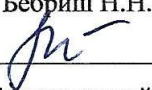
**Тема: «Сопричастность как элемент индивидуального дистанционного обучения:
коммуникативный и языковой аспекты»**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа: Русский язык и литература в поликультурной среде

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

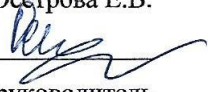
Заведующий кафедрой

канд. филол. наук, доцент Бебриш Н.Н.

24 декабря 2020 г. 


Руководитель магистерской программой

докт. филол. наук, доцент Осетрова Е.В.

24 декабря 2020 г. 


Научный руководитель

докт. филол. наук, доцент Осетрова Е.В.

24 декабря 2020 г. 

Обучающийся

Новичёнок О. В.

24 декабря 2020 г. 

Красноярск 2020

РЕФЕРАТ

Реферируемая выпускная квалификационная работа содержит 101 страницу; его теоретическую базу составили 57 научных и методических источника (монографии, диссертации, научные статьи, учебные пособия), оформленные в виде библиографического списка.

Диссертация состоит из введения, трех глав, в том числе выводов по главам, заключения и списка библиографических источников.

Объектом анализа в данном случае определена коммуникативная ситуация «обучающий – обучающийся» в процессе индивидуального дистанционного обучения, в качестве же его **предмета** рассмотрен феномен сопричастности, возникающей в процессе такого обучения.

Цель магистерского исследования – выявить коммуникативные и языковые условия формирования сопричастности в процессе индивидуального дистанционного обучения.

Общее количество собранных устных диалогов превышает 300 единиц; они составили базу данных исследования и стали его **материалом**. Это диалоги, собранные автором в процессе его работы в Краевом бюджетном общеобразовательном учреждении «Школа дистанционного образования». Школа создана в 2010 г. и предоставляет детям, нуждающимся в обучении на дому, возможность освоения основных общеобразовательных программ. При этом дистанционное обучение проходит в индивидуальном режиме – «один ученик – один преподаватель» – посредством программы Skype.

В качестве основных в данной работе использованы следующие **методы** исследования: описательно-аналитический метод, наблюдение, сопоставление, метод научного описания и систематизации, а также коммуникативный анализ речевой ситуации и метод пофакторного анализа жанра.

Проведенное исследование имеет следующие содержательные **результаты**:

- В основу дистанционного обучения заложены принципы личностно-ориентированного подхода к обучающемуся, целью которого является внедрение в сознание ребенка социально-психологических механизмов саморазвития, самореализации, саморегуляции, самовоспитания, базирующихся на познавательной самостоятельности личности.
- Коммуникативная специфика индивидуального дистанционного обучения охарактеризована по четырем содержательным аспектам: 1) участники речевой коммуникации, 2) его мотивация и эмоциональный фон, 3) визуализация общения, 4) технические средства коммуникации.
- Опосредованный характер коммуникации при дистанционном образовании является его специфической характеристикой, обусловленной использованием информационно-коммуникационных технологий. Это влечет за собой трансформацию модели коммуникации, которая, описанная в координатах «участник», «место» и «время», имеет структуру: «я **здесь** – ты **там** – сейчас».
- Сопричастность в границах коммуникативной модели индивидуального дистанционного обучения обнаружена в двух содержательных блоках урока – предметном и личностно ориентированном.
- Языковые маркеры сопричастности образуют определенную типологию и классифицированы а) по субъектному параметру (сопричастность учителя и сопричастность ученика), а также б) по параметру положительного эффекта коммуникации (маркеры сопричастности, маркеры контрпичастности, маркеры «защиты статуса»).
- Речевые жанры приветствия, прощания и «задания» определены и квалифицированы как эффективные типы высказываний для установления и поддержания сопричастной коммуникации в процессе дистанционного обучения.

- Речевые показатели сопричастности важно использовать для эффективной организации диалога в режиме опосредованной коммуникации, а кроме того, для установления доверительного контакта между обучающим и обучающимся (учителем и учеником).
- Для установления и поддержания доверительного отношения между обучающим и обучающимся, формирования положительной обстановки на уроке эффективно использовать языковые и речевые элементы сопричастности.

Новизна полученных результатов определена применением метода пофакторного анализа речевого жанра к ситуации индивидуального дистанционного обучения – нового объекта для коммуникативно ориентированных направлений лингвистики.

Апробацию полученных научно-исследовательских результатов подтверждают 3 научные публикации:

1. Новичёнок О.В. Дистанционное обучение школьников: участники коммуникации и темы межличностного общения. // Актуальные проблемы современной филологии: сборник докладов XXI Междунар. студ. науч.-практ. конф. «Молодежь и наука XXI века», 20 апреля 2020 г. / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 111–113; URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42887292>

2. Новичёнок О.В. Участники и временные координаты сопричастности в обстоятельствах дистанционного обучения // Материалы IX Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры. Красноярск, 25 мая 2020 г. / ред. кол. А.П. Васильев, С.П. Васильева (отв. за вып.); Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 45–47; [Электронный ресурс]; URL: <http://www.kspu.ru/page-33980.html>; <http://elib.kspu.ru/document/56349>

3. Новичёнок О.В Речевые маркеры сопричастности (на материале обучающих диалогов в программе Skype) // Динамические процессы в языке и языковой картине мира: мат-лы ... Всеросс. науч. конф., 2020 г. *(в печати)*.

Кроме того, автор диссертации принял участие с докладами в 3 научных конференциях международного уровня (см. разд. Введение).

ABSTRACT

The refereed final qualifying work contains 101 pages; its theoretical basis was 57 scientific and methodological sources (monographs, dissertations, scientific articles, textbooks), designed in the form of a bibliographic list.

The dissertation consists of an introduction, three chapters, including chapter conclusions, a conclusion and a list of bibliographic sources.

In this case, the object of analysis is the communicative situation "teacher - student" in the process of individual remote training, while the phenomenon of involvement arising in the process of such training is considered as its subject.

The purpose of the master's study is to identify the communicative and linguistic conditions for the formation of ownership in the process of individual distance learning.

The total number of collected oral dialogues exceeds 300 units; they compiled the research database and became its material. These are dialogues collected by the author in the course of his work at the Regional Budgetary General Educational Institution "School of Distance Education". The school was established in 2010 and provides children in need of homeschooling with the opportunity to master basic general education programs. At the same time, distance learning takes place in an individual mode - "one student - one teacher" - through the Skype program.

The following research methods are used as the main ones in this work: descriptive-analytical method, observation, comparison, the method of scientific de-

scription and systematization, as well as the communication analysis of the speech situation and the method of factorial analysis of the genre.

The conducted research has the following meaningful results:

- Distance learning is based on the principles of a personality-oriented approach to the student, the purpose of which is to introduce into the child's consciousness socio-psychological mechanisms of self-development, self-realization, self-regulation, self-education based on the cognitive independence of the individual.
- The communicative specificity of individual distance learning is characterized by four substantive aspects: 1) participants in speech communication, 2) its motivation and emotional background, 3) visualization of communication, 4) technical means of communication.
- The mediated nature of communication in distance education is its specific characteristic due to the use of information and communication technologies. This entails the transformation of the communication model, which, described in the coordinates "participant", "place" and "time", has the structure: "I am here - you are there - now".
- Involvement within the communicative model of individual distance learning was found in two content blocks of the lesson - subject and personality oriented.
- Linguistic markers of involvement form a certain typology and are classified a) by the subject parameter (teacher's involvement and student's involvement), and b) by the parameter of the positive effect of communication (markers of involvement, markers of counterparty, markers of "status protection").
- Speech genres of greetings, goodbyes and "assignments" have been identified and qualified as effective types of utterances for establishing and maintaining participatory communication in distance learning.
- Speech indicators of involvement are important to use for the effective organization of a dialogue in the mode of mediated communication, and in addition, for establishing trusting contact between the teacher and the student (teacher and student).

- To establish and maintain a trusting relationship between the teacher and the student, to form a positive atmosphere in the lesson, effectively use the language and speech elements of involvement.

The novelty of the results obtained is determined by the application of the method of factorial analysis of the speech genre to the situation of individual distance learning - a new object for communicatively oriented areas of linguistics.

The approbation of the obtained research results is confirmed by 3 scientific publications:

1. Novichenok O.V. Distance learning for schoolchildren: participants in communication and topics of interpersonal communication. // Actual problems of modern philology: collection of reports XXI Intern. stud. scientific-practical conf. "Youth and Science of the XXI century", April 20, 2020 / KSPU named after V.P. Astafieva. Krasnoyarsk, 2020, pp. 111–113; URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42887292>

2. Novichenok O.V. Participants and time coordinates of involvement in the circumstances of distance learning // Materials of the IX International Scientific and Practical Conference dedicated to the Day of Slavic Writing and Culture. Krasnoyarsk, May 25, 2020 / ed. count A.P. Vasiliev, S.P. Vasiliev (responsible for the issue); Electron. Dan. / Krasnoyarsk. state ped. un-t them. V.P. Astafieva. Krasnoyarsk, 2020. S. 45–47; [Electronic resource]; URL: <http://www.kspu.ru/page-33980.html>; <http://elib.kspu.ru/document/56349>

3. Novichenok O.V. Speech markers of involvement (based on training dialogues in the Skype program) // Dynamic processes in the language and the language picture of the world: materials ... All-Russian. scientific. Conf., 2020 (in press).

In addition, the author of the thesis took part with reports in 3 scientific conferences of the international level (see section Introduction).

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ КОНТЕКСТЕ	9
1.1. Дистанционность как новый подход к обучению.....	9
1.2. Педагогическое общение в границах коммуникативного подхода	19
1.3. Индивидуальное дистанционное обучение: лингвистическая и психоло- го-педагогическая база анализа.....	21
1.3.1. Сопричастность как субъективная категория.....	21
1.3.2. Теория речевых жанров: основные положения и идеи.....	31
ГЛАВА 2. СОПРИЧАСТНОСТЬ В КОММУНИКАТИВНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	36
2.1 Коммуникативные особенности индивидуального дистанционного обучения	36
2.1.1. Участники речевой коммуникации.....	37
2.1.2. Мотивационный и эмоциональный компоненты коммуникации.....	40
2.1.3. Визуализация коммуникации.....	42
2.1.4. Информационные технологии как база коммуникации.....	44
2.2 Языковое содержание сопричастности	47
2.2.1. Темы сопричастности.....	47
2.2.2. Временные позиции ввода сопричастности.....	51
2.2.3. Языковые маркеры сопричастности.....	54
2.3 Речевые жанры сопричастности	60
2.3.1. Речевые жанры «приветствие» и «прощание».....	61
2.3.2. Речевой жанр «задание».....	68
Глава 3. УРОКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ И ИХ АНАЛИЗ В АСПЕКТЕ СОПРИЧАСТНОСТИ	76
3.1. Сопричастность как составляющая урока русского языка	76
3.1.1. План-конспект урока русского языка «Имя существительное как часть речи» (5 класс)	76
3.1.2. Анализ проявлений сопричастности	81
3.2. Сопричастность как составляющая урока литературы	83
3.2.1. План-конспект «Урока доброты по произведению В.Г. Распутина “Уроки французского”» (6 класс)	83
3.2.2. Анализ проявлений сопричастности	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	89
БИБЛИОГРАФИЯ	94
ПРИЛОЖЕНИЕ	99
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ	101

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире обучение невозможно представить без информационных технических средств и Интернета, что приводит к формированию новой образовательной среды и модернизации традиционной. Одним из таких новаторских направлений является дистанционное обучение, интерес к которому планомерно возрастает.

Стратегической целью всей системы российского образования и его институтов является повышение доступности качественного образования, соответствующего потребностям общества, семьи и каждого отдельного человека [Блоховцова, Волохатых 2016]. Необходимо гарантировать и обеспечить открытый и свободный доступ к образованию всем обучающимся с учетом их способностей и возможностей.

Дистанционное образование в современных условиях следует оценивать как один из инструментов достижения обозначенной выше цели. А.А. Андреев полагает, что «система, в которой на основе дистанционного обучения обучающиеся достигают определенного образовательного уровня», вполне себя оправдывает [Андреев 1998]. Для тех же из них, кто не может посещать школу в связи с ограниченными возможностями здоровья, дистанционное обучение становится приоритетным. К каждому ученику подбирается индивидуальный подход в соответствии с его потребностями. Содержание занятий, их объем и темп освоения материала также устанавливаются индивидуально. Организуется специальная учебная среда, позволяющая уделять каждому ученику должное внимание: прокомментировать ошибки, дать рекомендации и т. д. В целом, учитель в зависимости от образовательных потребностей учащегося ориентирован на применение гибких, индивидуально ориентированных методик обучения.

Как известно, традиционная модель обучения базируется на формах аудиторной работы, которые доказали свою эффективность в течение деся-

тилетий, и более того – столетий их применения: имеются в виду урок, лекция, семинар, лабораторная работа, коллоквиум, парное и групповое взаимодействие, дискуссия и под. Руководит процессом коммуникации в этих рамках преподаватель – интерпретатор знания, профессиональное внимание которого направлено на ученика (обучающегося) и поддержано учебником (учебным пособием, методической разработкой, рабочей тетрадью) как базовым информационным ресурсом и одновременно основным инструментом образования.

В случае дистанционного обучения перечень форм, информационных ресурсов и инструментарий учебной деятельности существенно расширяется. Активно развиваются методики, предполагающие использование компьютерных технологий, дистанционных игр, интерактивного взаимодействия, электронных баз данных и т.п. Как следствие применения новых организационных форм обучения возникают большие или меньшие изменения в способах овладения знаниями, в содержании взаимодействия «учитель – ученик» – развиваются педагогические технологии разнотемпового обучения, самостоятельность в предметном самообразовании, комбинирование различных форм и методов взаимодействия учителя и ученика.

В отличие от традиционной модели обучения, в границах которой коммуникация имеет характеристику прямого общения (его еще называют «живым» общением), а значит, прямого воздействия учителя на ученика, дистанционное образование – это процесс опосредованной коммуникации, когда оба участника образовательного процесса видят и слышат друг друга только благодаря интернет-связи, используя технические возможности компьютера, планшета либо мобильного телефона.

Такая опосредованность существенно уменьшает силу психологического, волевого и эмоционального компонентов воздействия, когда преподаватель регулярно сталкивается с заменой транслируемого видеоизображения

фотозаставкой, затянувшейся паузой, посторонними шумами в помещении, где находится обучающийся, прерыванием связи по техническим причинам – в общем, с эффектами полной или, по крайней мере, частичной «потери контакта» по линии вербальной и/или невербальной коммуникации.

В диссертации внимание сосредоточено на одном из типичных способов реализации дистанционного обучения – индивидуальном, которое предполагает только двух участников (ролевая модель «учитель – ученик») и осуществляется в режиме онлайн посредством программы Скайп (Skype) – приложения-инструмента для обмена сообщениями и видео коммуникации.

Понятно, что в обстоятельствах объективно затрудненного контроля за процессом дистанционного образования требуется актуализация специфических речевых категорий и инструментов, которые помогают преодолеть трудности опосредованной коммуникации. Одной из таких категорий является категория сопричастности, которая определяется как особая связь «участия», «касательства» к кому-либо (чему-либо) [Ушаков 2007], возникающая в процессе взаимодействия. В нашем случае она помогает осуществлению онлайн-обучения, и поэтому может становиться одним из его инструментов.

Все вышесказанное определяет **актуальность** диссертационной работы.

Объектом анализа в данном случае определена коммуникативная ситуация «обучающий – обучающийся» в процессе индивидуального дистанционного обучения, в качестве же его **предмета** рассмотрен феномен сопричастности, возникающей в процессе такого обучения.

Общее количество собранных устных диалогов превышает 300 единиц; они составили базу данных исследования и стали его **материалом**. Это диалоги, собранные автором в процессе его работы в Краевом бюджетном общеобразовательном учреждении «Школа дистанционного образования». Школа создана в 2010 г. и предоставляет детям, нуждающимся в обучении на дому, возможность освоения основных общеобразовательных программ. При

этом дистанционное обучение проходит в индивидуальном режиме – «один ученик – один преподаватель» – посредством программы Skype.

Цель магистерского исследования – выявить коммуникативные и языковые условия формирования сопричастности в процессе индивидуального дистанционного обучения.

Задачи, вытекающие из этого целеполагания, формулируются следующим образом:

1. Сформировать теоретическую базу исследования, основываясь на достижениях современной гуманитарной науки, в частности лингвистики;
2. Выявить коммуникативные особенности индивидуального дистанционного обучения;
3. Определить языковое содержание сопричастности;
4. Проанализировать речевые жанры, помогающие реализации сопричастности в индивидуальном дистанционном обучении.
5. Рассмотреть сопричастность как возможную составляющую уроков русского языка и литературы.

В качестве основных в данной работе использованы следующие **методы** исследования: описательно-аналитический метод, наблюдение, сопоставление, метод научного описания и систематизации, а также коммуникативный анализ речевой ситуации и метод пофакторного анализа жанра.

Новизна полученных результатов определена применением метода пофакторного анализа речевого жанра к ситуации индивидуального дистанционного обучения – нового объекта для коммуникативно ориентированных направлений лингвистики.

Практическая значимость проведенной работы состоит в разработке конспектов уроков, в которых наглядно представлена значимость элемента сопричастности для развития коммуникативного и языкового аспекта.

Научные и методические **результаты** своей работы автор диссертации доложил на 3 конференциях и форумах международного уровня:

1. Международная научно-практическая конференция в рамках XXI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых учёных и молодых специалистов «Молодёжь и наука XXI века»: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, 20 апреля 2020 г.; доклад Новичёнок О.В. Дистанционное обучение школьников: участники коммуникации и темы межличностного общения.

2. Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (заочное участие) конференция, посвященная Дню славянской письменности и культуры»: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, 25 мая 2020 г.; докладчик Новичёнок О.В. Дистанционное обучение школьников. Участники и временные позиции (координаты) фрагментов сопричастности

3. II Международная научно-практическая конференция «Динамические процессы в языке и языковой картине мира»: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, 30 октября 2020 г.; доклад Новичёнок О.В. Речевые маркеры сопричастности (на материале обучающих диалогов в программе Skype).

Апробацию полученных научно-исследовательских результатов подтверждают и 3 научные **публикации**:

1. Новичёнок О.В. Дистанционное обучение школьников: участники коммуникации и темы межличностного общения. // Актуальные проблемы современной филологии: сборник докладов XXI Междунар. студ. науч.-практ. конф. «Молодежь и наука XXI века», 20 апреля 2020 г. / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 111-113; URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42887292>

2. Новиченко О.В. Участники и временные координаты сопричастности в обстоятельствах дистанционного обучения // Материалы IX Междуна-

ной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры. Красноярск, 25 мая 2020 г. / ред. кол. А.П. Васильев, С.П. Васильева (отв. за вып.); Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 45-47; [Электронный ресурс]; URL: <http://www.kspu.ru/page-33980.html>; <http://elib.kspu.ru/document/56349>

3. Новичёнок О.В Речевые маркеры сопричастности (на материале обучающих диалогов в программе Skype) // Динамические процессы в языке и языковой картине мира: мат-лы ... Всеросс. науч. конф. Красноярск, 30 октября 2020 г./ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020 г. Красноярск (*в печати*).

Структура работы включает введение, 3 главы, заключение, библиографию и список сокращений. В первой главе изложены теоретические основы предпринятого лингвистического анализа ситуации индивидуального дистанционного обучения, представлено содержание категории сопричастности. Вторая глава включает анализ речевых и языковых форм сопричастности, а также коммуникативных особенностей ситуации индивидуального дистанционного обучения, состав и характеристики её участников. В третьей главе демонстрируются планы-конспекты уроков, включающих языковые и речевые проявления сопричастности, а также сделан их анализ. Список библиографии включает 57 научных публикаций, на которые автор ссылался в своей диссертации.

ГЛАВА 1

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ КОНТЕКСТЕ

1.1 Дистанционность как новый подход к обучению

Введение новых стандартов образования приоритетными направлениями определило формирование предметных и метапредметных компетенций, ведущими из которых являются исследовательские, коммуникативные, ИКТ (*информационно коммуникативные технологии*) компетенции [Федеральный закон об образовании; электронный ресурс]. Для формирования этого школа должна создать такую образовательную среду, которая позволит учащимся самостоятельно искать и обрабатывать информацию, обмениваться ею и, следовательно, свободно ориентироваться в информационном пространстве.

Без использования компьютера и Интернета трудно представить современный образовательный процесс, что дает толчок к изменению самой его системы, в том числе появлению дистанционного обучения.

О дистанционном обучении впервые заявили в Великобритании, а в России его начали разрабатывать с 1995 г. [Андреев 1998].

В настоящее время применение современных информационных технологий в учебном процессе, реализацию образовательных программ с элементами электронного обучения и дистанционных образовательных технологий регулирует Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Минобрнауки России от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», Письмо Минобрнауки России от 21 апреля 2015

г. № ВК-1013/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ» [Федеральный закон об образовании; электронный ресурс].

Под дистанционным обучением (далее – ДО) понимается целенаправленный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой, который основан на использовании специальных компьютерных технологий и средств Интернета, обеспечивающих оптимальный (в смысле педагогической эффективности) процесс обучения и управления этим процессом и который протекает в определенном пространстве и времени. Е.С. Полат дает ему следующую трактовку: «Дистанционное обучение – это новая форма обучения, которая уже существует наряду с очной формой, заочной формой и экстернатом. Это система обучения, в которой предусмотрено взаимодействие учителя и ученика, учеников между собой на расстоянии посредством ИКТ и интернет-технологий. Технологическая составляющая в дистанционном обучении – это инструмент, с помощью которого должны решаться педагогические задачи» [Полат 2006]. А. А. Андреев дополняет определение в том отношении, что это «система, в которой на основе дистанционного обучения обучающиеся достигают определенного образовательного уровня» [Андреев 2002].

Цель обучения определена системой компетенций, знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе получения образования. Цель обучения организует предметный учебный процесс, а ее достижение контролируется на этапах усвоения материала, промежуточной и итоговой аттестации. Через цель изучения материала и его применение, вовлечение обучающегося в самостоятельный отбор материала, через расширение и углубление образовательных технологий происходит осуществление образовательного процесса.

Такое понимание цели справедливо и в отношении той модели обучения, которая выведена в центр анализа в настоящей магистерской диссертации – в отношении индивидуального дистанционного обучения.

Содержание обучения при дистанционном образовании определяется с учетом социальных, психологических и индивидуально-личностных требований к данному процессу, а также с учетом специфических методов и форм, которые его реализуют. Кроме того, при отборе предметного содержания учитываются особенности субъекта обучения, его физиологические и возрастные особенности.

Помимо цели и содержания, дистанционное обучение включает все присущие учебному процессу компоненты системы обучения: смысл, организационные формы, средства обучения, система контроля и оценки результатов. При этом отличительными признаками дистанционного обучения в сравнении с традиционной системой обучения являются его широкая открытость, а также активное общение участников образовательного процесса с использованием информационных телекоммуникационных технологий [Блоховцова, Волохатых 2016].

Поскольку целью современного образования является получение знаний свободным и доступным для обучающегося субъекта путём, дистанционное образование в полной мере справляется с такой сверхзадачей.

Структура дистанционного обучения

Традиционная система образовательного процесса описывается как структура, состоящая из шести основных элементов:

- цель обучения,
- содержание обучения,
- субъекты обучения (обучающий и обучаемый),
- методы обучения,
- средства обучения,

- формы обучения [Мальцев 2009].

Проанализировав особенности дистанционной системы обучения, мы пришли к выводу, что в ее структуру следует включить дополнительно не менее важные компоненты, такие как: нормативно-правовой, экономический и контрольный.

В свою очередь, характеризуя дистанционное обучение как определенную модель, следует выделять пять формирующих ее моментов:

1. Социальное и ролевое разграничение обучающего и обучаемого.
2. Существование связи между обучающим и обучаемым.
3. Двухнаправленное взаимодействие обучаемого и обучающего.
4. Подбор содержания обучения.
5. Процесс обучения.

В данной диссертационной работе рассмотрена модель индивидуально-дистанционного обучения, в границах которой учитель выходит на урок онлайн к единственному, заранее известному обучающемуся. Урок проводится посредством Интернета через программу Skype («Скайп»). Такая модель обучения по содержанию и структуре во много схожа с традиционной системой, но имеет ряд специфических характеристик и накладывает на субъектов – участников обучения – ряд обязанностей и ограничений, которые будут представлены далее.

Модели дистанционного обучения

В связи с этим разработаны комплексные модели дистанционного обучения [Андреев 2002]:

- 1) очное и дистанционное обучение
- 2) групповое и индивидуальное обучение
- 3) сетевое обучение (курс дистанционного обучения, для которого образовательной средой выступают виртуальная школа, университет и пр.)
- 4) сетевое обучение и кейс-технологии

5) видеоконференции, интерактивное телевидение.

Каждая из перечисленных моделей предполагает реализацию собственных задач и зависит от условий, при которых осуществляется обучение в дистанционной форме. В зависимости от модели меняется и образ педагога, активирующего ее в конкретной ситуации.

Методы дистанционного обучения

Общедидактические методы обучения, разработанные И.Я. Лернером для традиционной системы, при дистанционном образовании остаются неизменными: информативно-рецептивный, репродуктивный, эвристический, исследовательский, а также принцип проблемного изложения [Лернер 1981].

При выборе методов обучения необходимо последовательное соблюдение нескольких обязательных этапов: мотивация к усвоению нового содержания, знакомство с ним, закрепление, применение, контроль, рефлексия, коррекция усвоенного.

С учетом этого общего методического посыла, индивидуальное дистанционное обучение включает следующие соотносимые с вышеприведенным перечнем этапы:

- 1) мотивация как индивидуальная мотивация обучающегося;
- 2) ориентация как диагностика индивидуальных особенностей учащегося;
- 3) содержательная наполненность как отбор предметного содержания и построение индивидуальной траектории его освоения;
- 4) образовательная деятельность как реализация индивидуальной траектории освоения предметного содержания;
- 5) контроль, в том числе самоконтроль обучающегося;
- 6) рефлексия как самооценка обучающегося;
- 7) коррекция как построение индивидуальной программы коррекции усвоенного.

Каждому из отмеченных методических этапов можно поставить в соответствие методы дистанционного обучения:

- методы мотивации;
- методы ориентации, включающие методы диагностики индивидуальных особенностей учащихся, в том числе уровня обученности и сформированности умений самостоятельной деятельности;
- методы освоения нового содержания, включающие методы учения и методы преподавания, а также методы отработки, направленные на закрепление изученного материала;
- методы деятельностного применения, которые направлены на формирование технологии использования знаний в практической деятельности, среди которых целесообразно выделение а) методов практической деятельности учащихся под руководством сетевого учителя и б) методов самостоятельной деятельности;
- методы контроля, посредством которых оценивается достигнутый результат обучения: соответствие общим и индивидуализированным целям обучения;
- методы самоконтроля и рефлексии;
- методы коррекции усвоенного предметного содержания.

Успешность обучающихся при дистанционном обучении, эффективность познания зависят не только от правильно подобранных учебных материалов, но и от профессиональной компетентности учителя.

Поэтому на первый план здесь вдвигаются такие способы активации внимания ученика, как демонстрация и иллюстрация, решение задач, письменная работа, беседа и нек. др. Проверка и контроль усвоения знаний обучающимися являются важнейшей частью дистанционного обучения. В целом это помогает осуществлять проверочную, организующую, воспитательную и обучающую функции.

Характеристики дистанционного обучения

Практика дистанционного обучения, развиваемая в течение нескольких лет, позволяет выявить ряд положительных и отрицательных – по крайней мере проблемных – характеристик данного процесса [Андреев 2002].

К положительным характеристикам относятся

- доступность и открытость обучения, поскольку данная форма обучения позволяет учиться, находясь в любом месте;
- технологичность, что обозначает использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий;
- индивидуализация, позволяющая выстраивать контакт с обучающимся с учетом его индивидуального темпа постижения знаний. Такая модель обучения особенно эффективна в отношении к лицам с ограниченными возможностями;
- паритетность, что означает равные, субъект-субъектные отношения между обучающим (учителем, преподавателем) и обучающимся (учеником).
- возможность саморазвития и расширения кругозора.

К проблемным характеристикам дистанционного обучения следует отнести:

- прямую зависимость обучения от способности ученика к самоорганизации.
- компьютерную безграмотность участников образовательного процесса: обучающихся и обучающихся
- опосредованность обучения, исключающего прямой контакт учителя и ученика.

Принципы дистанционного обучения

Поскольку дистанционное обучение является относительно новой формой, применяемой в системе российского образования, важно изложить его принципы, то есть основные, исходные положения, определяющие

содержание, формы и способы такого обучения [Крайнова 2014]. Представим их последовательно.

1) Принцип приоритета содержания над формой предполагает в качестве обучающегося субъекта, непрерывно развивающегося в процессе получения образования. В отличие от культуры прошлого, ориентированной на воспроизведение знания-информации, современная культура ориентирована на рождение живой мысли в сознании конкретного человека. Мысль, в отличие от знания-информации, возникает в ситуации незнания, которое может быть преодолено только через активную познавательную деятельность. Дистанционное обучение ориентировано на телекоммуникационные методы конструирования мысли-информации, при которых нет единого для всех источника, и направленность обучения относится не к информации, а к самой преобразующей деятельности, осуществляемой учениками с помощью методов проблемного обучения, что выступает как метод решения проблемно-ситуационных задач [Крайнова 2014].

2) Принцип гуманизации обучения является одним из определяющих в системе дистанционного образования, когда с его помощью создаётся максимально благоприятная атмосфера для овладения знаний, социального опыта, развития творческих и индивидуальных способностей, нравственных и гражданственных качеств, социальную защищённости и комфортного существования обучающихся, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

3) Принцип сознательности и активности основывается на индивидуальной сознательности обучающегося, взаимодействующего с учителем. Сознательность при этом проявляется в осмысливании цели и задач обучения, в полном знании фактов, глубоком понимании материала, проникновении в сущность изучаемого, умении сознательно применять его

на практике. Основой сознательного обучения является умственная, мыслительная или речемыслительная активность учащихся.

4) Принцип индивидуального обучения делает центральным звеном учебного процесса личность обучающегося, включая его индивидуальные особенности, возможности и способности. Дистанционная форма позволяет получать образование всем субъектам, все зависимости от их физических особенностей, организуя личностно-ориентированное содержание, выстраивая индивидуальную познавательную траекторию. Этот принцип закрепляет за педагогом функцию сопровождающего.

5) Принцип сопричастности, как и в предыдущем случае, ориентирован на участников образовательного процесса и оказывается очень важным вследствие опосредованного характера дистанционного обучения. Взаимный контакт между учителем и учеником, иными словами, их интерактивность, должна быть не только систематической, но и носящей особый доверительный характер.

Требования к дистанционному обучению

На дистанционное обучение как на целостную дидактическую систему накладывается ряд требований [Крайнова 2014], предусматривающих:

1. оптимизацию структуры и содержания учебных курсов;
2. разработку технологий обучения, организующих учебную деятельность и увеличивающих интенсивность процесса усвоения материала;
3. создание системы контроля усвоения знаний, обеспечивающей непрерывное и эффективное управление процессом обучения.

Выводы

В целом, перечисленные принципы заложены в основу личностно-ориентированного обучения. Целью такого обучения является внедрение в сознание ребенка социально-психологических механизмов саморазвития,

самореализации, саморегуляции, самовоспитания, базирующихся на познавательной самостоятельности личности.

Самостоятельность является важнейшим признаком человека как субъекта деятельности [Деражне 2003]. В этом контексте главенствующей целью образования, в том числе дистанционного обучения, является формирование самостоятельной личности, которая имеет адекватное отношение к социуму и может решать актуальные и долгосрочные задачи. Обучающийся должен с самого начала вести активную познавательную деятельность, постоянно находя способы применения своих знаний, проявляя себя как ответственную, самостоятельную личность. Иными словами, при дистанционном обучении следует ориентировать процесс обучения на творчество, а ученика (обучающегося) – на ответственное, самостоятельное и полное самовыражение в конкретной предметной области.

Акцентируем внимание и на том, что все описанные выше структуры, принципы, методы, характеристики, требования по-разному и в разном составе применимы в рамках различных моделей дистанционного обучения.

В данном исследовании в центр внимания выведена модель **индивидуального дистанционного обучения**, когда при помощи интернет-технологий реализуется образовательный процесс между его участниками: одним учителем и одним учеником.

В этом отношении главенствующая идея индивидуализации обучения базируется на принципах гуманной, активной и сопричастной коммуникации двух самостоятельных равноправных субъектов.

1.2. Педагогическое общение в границах коммуникативного подхода

Понятие «педагогическое общение» было введено в научный оборот Д.А. Леонтьевым и В.А. Кан-Каликом, получив свое развитие и специфическое определение в работах Л.М. Митина, Г.А. Ковалёва, И.А. Зимней, А.А. Реан.

По Д.А. Леонтьеву, «педагогическое общение составляет необходимое и специальное условие присвоения ребёнком достижений исторического развития человека» [Леонтьев 2003]. Это система социально-психологического взаимодействия обучаемого и обучающегося, подразумевающая передачу информации, воспитание и воздействие с использованием коммуникативных средств.

В.А. Кан-Калик дополняет данное определение характеристикой педагогического общения как одного из самых трудных умений воздействия личности обучающего на личность обучаемого [Зимняя 2002]. Следовательно, освоение коммуникативных умений – основная задача педагогического процесса.

С общих позиций педагогическое общение рассматривается как коммуникативный процесс и один из видов общения людей, а с частных позиций – как одна из основных задач педагогического процесса.

Педагогическое общение описывают, применяя различные принципы и теоретические основания.

Т. Тален, Б.Г. Ананьев, Л.Д. Столяров ставят во главу угла модельный подход [Куликов 2003]. А.Р. Есаян и Н.М. Добровольский анализируют педагогическое общение с позиций теории взаимодействий [Есаян 1999]. Наконец, педагогическую коммуникацию есть резон определять как систему речевого воздействия, что делает, в частности П.М. Ершов с коллегами. Согласно этой теории существует набор простых речевых (словесных)

действий, влияющих на партнёра по общению. Обучающий с помощью них воздействует на определенную сторону психики обучающегося, добиваясь нужного результата. Выбор этих действий зависит от конкретной ситуации и педагогического мастерства учителя [Ершов 1998].

Впрочем, одним из самых распространенных подходов, позволяющих анализировать реальность педагогической коммуникации, является стилистическая концепция А.К. Марковой, предложившей выделять авторитарный, демократический и либеральный стили общения [Маркова 1993].

В рамках данной концепции К. Левин установил, что для педагогического общения использование либерального стиля (вседозволенности) даёт отрицательный результат: обучающиеся не приобретают навыки самоорганизации и одновременно ощущают неудовлетворенность результатами учебы. Использование авторитарного стиля также неприемлемо для педагогического общения, поскольку контакт между субъектами образовательного процесса в этом случае налаживается очень плохо, а это приводит к затрудненному взаимодействию [Зимняя 2002].

Самым эффективным в ряду вышеназванных следует признать демократический стиль педагогического общения, когда учитель и ученик реализуют субъект-субъектную коммуникацию, основанную на взаимном уважении и взаимопонимании, приводящим к высоким результатам усвоения материала. Подтверждением данной точки зрения служит тезис К. Ливина, в котором он определяет оптимальное педагогическое общение как «общение со школьниками в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности, обеспечивает благоприятный климат обучению (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-

психологическими процессами <...> и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [Леонтьев 2003: 2]

Выводы

Обнажая логику дальнейшего анализа, отметим, что далее сосредоточимся лингвистической и психолого-педагогической базе категории **сопричастности**, наличие которой в рамках конкретной ситуации коммуникации является маркером близкого, положительно ориентирующего общения.

Важность освещения данной проблемы подтверждается современным научным контекстом. Обсуждая функционал учителя и его основные дидактические умения, исследователи выделяют от трех (А.Щ. Щербаков, А.В. Мудрик) до девяти типов таких умений (А.К. Макаров, А.А. Реан) [Зимняя 2002]. Авторы последней типологии четвертую и пятую группы дидактических умений увязывают, в частности, со способностью учителя создавать атмосферу психологической безопасности для обучающегося и в то же время для самореализации его личностных качеств.

Такая педагогическая установка дополнительно свидетельствует о необходимости анализа категории сопричастности в русле гуманитарной науки и, в том числе лингвистики.

1.3. Индивидуальное дистанционное обучение:

лингвистическая и психолого-педагогическая база анализа

1.3.1. Сопричастность как субъективная категория

Словарное значение лексемы «сопричастность», в общем, совместимо с обыденными представлениями об обсуждаемом понятии; ср.: *Причастность* – участие в чем-либо, касательство к чему-либо; *Со-причастность* – причастность к чему-либо или совместная причастность [Ушаков 2007].

На феномен сопричастности в свое время обратил внимание Л. Леви-Брюль, рассматривавший его в ключе собственной концепции первобытного мышления, «мистического» и «пралогического» [Леви-Брюль 1981]. Содержание сопричастности он трактовал как существование важной для субъекта связи с другим субъектом или социумом в целом, связи, которая может быть осознанной либо неосознанной.

Кроме социальной психологии, еще одной теоретической базой, на которой развивалось понятие сопричастности была философия. Сатпрем, исследовавший мотивационно-потребностную сферу и ее роль в развитии личности и общества, утверждал, что «наш величайший прогресс – это углубляющаяся потребность» [Сатпрем 1989]. Удовлетворяя свои потребности через деятельность, личность проявляет сопричастность к социуму. В свою очередь, потребность в переживании сопричастности управляет людьми в процессе их деятельности.

Сопричастность, то есть активное переживание важной для субъекта связи с другими индивидами, возможна, следовательно, при наличии у человека определённых знаний и умений в конкретной области деятельности, образовавшегося опыта и, наконец, той самой особой субъективной связи, особого отношения, которое сформировалось в результате совместной деятельности.

Деятельностная сторона сопричастности подробно представлена в концепции «личностных вкладов», разработанной В.А. Петровским.

По мнению исследователя, личность находится в двух мирах: «В себе и для себя бытие и – бытие в другом для другого» [Петровский 1992].

А.Г. Асмолов в развитие этой идеи утверждает, что «личностные вклады» состоят из влияния личностей друг на друга в совместной деятельности и делаются в случае осознания субъектами полезности действия для обоих [Асмолов 1990]. Каждый отдельный «личностный вклад воплощается в стимулирующем действии, совершенном для Другого и

отражённом в нем; при этом каждый собеседник производит ответную реакцию на импульс другого собеседника. Иными словами, личностные вклады – продуктивно-индустриальные способности обучающегося преобразовывать себя и других, то есть выходить за пределы своего «я» [Леонтьев 2003].

Следует понимать, что анализ деятельностного аспекта сопричастности поднимает еще одну проблему – проблему дефицита сопричастности. По мнению О. Паса, это осознание обособленности и внутреннего разлада, отказ от естественных связей в пользу необходимых: «Человек – это всегда тоска и поиск сопричастности. Поэтому всякий раз, ощущая себя человеком, мы ощущаем отсутствие другого, чувствуем себя одиноким» [Пас 2000].

По нашему мнению, в рассматриваемой модели индивидуального дистанционного обучения, когда учитель преподает одному ученику, используя технические средства видеоконференций (Skype, Zoom и под.) и организуя опосредованную коммуникацию, проявление сопричастности совершенно необходимо.

Обучающий находится в замкнутом домашнем пространстве, возможность общения со сверстниками на уроке или на перемене исключена, единственным партнером по коммуникации является учитель – однообразие ролевого состава при таком взаимодействии очевидно. Поэтому у ученика возможно появление состояния одиночества, дефицита общения, эмоциональной невысказанности и в конечном счете – потери интереса к предмету. И преодолеть это можно не только через разнообразие заданий или введение новой интересной для ученика информации, но и через активирование режима сопричастности, например, рассказ о пережитых недавно впечатлениях, которые могут найти отклик в сознании ученика.

В такой модели образовательного процесса необходимо соблюдать баланс отделенности и общности через сопричастность и содеятельность участников.

Анализируя межличностные смыслы, Д.А. Леонтьев устанавливает компоненты, определяющие структуру совместной деятельности: равнозначность отношений, общее смысловое поле, направленность на себя самого как на объект деятельности в системе взаимодействующих отношений. Взаимодействие возможно не только между субъектами, но и в пределах их совместного отношения к какому-либо объекту. Все это подводит к субъекта к необходимости так называемого самостроительства – критической реакции мировоззрения – его переустановке на мировоззрение другого субъекта как партнера по деятельности и коммуникации.

По мысли ученого, главным элементом здесь является переживание, обусловленное сознательной работой субъекта по созданию баланса между собственной картиной мира и картиной мира соучастника коммуникации. Иными словами, переживание перестраивает смысловые структуры внутри сознания субъектов во взаимодействии с чужими (инородными) смыслами и обеспечивает проявление личности за пределы своего «я» [Леонтьев 2003].

Категория переживания является ядром одной из диалоговых технологий, применяемых для комплексного развития личности, – так называемого «диалога-сопричастности».

В индивидуальном дистанционном обучении, с нашей точки зрения, важно использовать «диалог-сопричастность», который применительно к исследуемому материалу трактуется как совместная деятельность учителя и ученика, направленная на их взаимное преобразование и основанная на особом чувстве близости и сопереживании, сопровождающем процесс обучения.

Итак, значимость диалога-сопричастности состоит в увеличении эффективности образовательного процесса. В перспективе же важным оказывается выявление смысловых элементов и форм, фиксирующих моменты сопричастности.

Представим структуру диалога-сопричастности с учетом модели индивидуального дистанционного образования.

Данный диалог имеет довольно сложную структуру, включая, как минимум, три уровня: «Другой во мне» (первый уровень), «я и Другой» (второй уровень), «мы друг в друге» (третий уровень).

Первый уровень – «другой во мне» – выявляет специфику каждого участника и может быть оценен еще до очной встречи собеседников. Здесь фиксируется отношение обучающегося к образовательному процессу, его способность к переходу от формального содержания этой деятельности к смысловым полям переживаний. На данном уровне происходит знакомство с Другим – учителем, осознание его индивидуальности, значимости и интересности. Это должно оказывать влияние на обучающегося, поскольку, несмотря на возможное присутствие идентичных образов и символов в системе внутренних координат Другого, именно он способствует развитию самопонимания ученика. Так на этом этапе происходит понимание себя через Другого [Абакумова, Ермаков 2006].

Второй уровень процесса сопричастности – «я и Другой» – начинается со встречи ученика и учителя, когда сопоставляются личностные установки и устанавливается общая мотивация на процесс обучения, выявляется специфика отношений между собеседниками и учебной деятельностью [Числова 2006]. Субъект начинает осознавать присутствие Другого в нём, формируя впечатление о Другом [Кучинский, Бахтин 2007].

На этом же уровне диалога-сопричастности участники формируют общие смысловые позиции как инварианты понимания того или иного предмета.

Смысловые позиции включают установку на выбор, диспозицию личности и направленность [Полякова 2005]. Установка на выбор – это смысловой конструкт, с помощью которого обучающийся даёт толкование поведения Другого (по [Хьелл, Зиглер 2003]. Смысловой конструкт

обучающегося основан на эмоционально-оценочной шкале, которая отражает значимость характеристик личности в осуществлении учебной деятельности, выполняя функцию распознавания этих характеристик и приписывания им соответствующего смысла. Личность воспринимает и оценивает свои характеристики, способности, умение общаться под определенным углом зрения [Ким 2011].

Через смысловые конструкторы происходит принятие другого [Ким 2011]. Дж. Мид говорил о том, что субъект принимает Другого в том числе потому что он необходим как средство интерпретации значимых символов [Мид 1994]. Процесс принятия роли предполагает, что индивид путем воображения ставит себя на место человека, с которым осуществляется общение [Мид 1994], отождествляет себя с ним, входит в мир его смыслов и ценностей.

Обучающемуся важно не только предъявить себя, но и познакомиться с позицией собеседника, чтобы выявить общность и сформировать продуктивное направление взаимодействия [Желябин 2015].

Заметим, что первый и второй уровень формирования сопричастности в границах диалога отражает качество «личностных вкладов», сделанных его участниками.

Третий уровень формирования диалога-сопричастности – «мы друг в друге» – это «отражение на себе, как на объекте деятельности «личностных вкладов». Собеседник реализует свои собственные позиции, способности, умения и становится источником новых ценностей, что происходит на основе личной мотивации к самосовершенствованию [Пуфаль-Струзик 2003]. На этом уровне собеседник, выходя за собственные рамки, сливается с Другим, взаимодействует с ним. Реализуются процессы «коммуникации» (К. Ясперс) и «Я-Ты отношений» (М. Бубер)» [Табурова 2011]. На данном уровне и начинает реализовываться успешный диалог-сопричастность.

Явление синтеза собеседника и Другого – главнейший компонент диалога-сопричастности: по Л. Фридману, если вы были объектом чьего-то неделимого внимания, вы пережили включенность в истинный диалог [Топольская 2012]. Ценность таких отношений не столько в том, что индивид выходит «из себя» и «за себя», сколько в развитии деятельности, создании все более сложных общих структур [Шедровицкий 1979], в том числе интеллектуального, коммуникативного, эмоционального содержания.

Диалог-сопричастность включает в себе а) предсмысловые, б) смысловые и в) метапредметные уровни, включая следующие компоненты: собеседники, их включенность в осмысленную коммуникативную деятельность, проявление сопричастности.

Предсмысловой уровень возникает при совместной учебной деятельности участников процесса обучения, где «расстояние» сопричастности между его содержательными блоками заполняется образами прошлого и настоящего. Если собрать имеющиеся у обучающегося образы-смыслы, то вне этой совокупности окажется «бессловесное присутствие» другого собеседника. Он (Другой) формирует ощущение совместного отношения к учебной деятельности, поэтому его наличие, его разнозначимость, по Д.А. Леонтьеву, чрезвычайно важны в процессе диалога [Мудрик 2001].

Смысловой уровень диалога-сопричастности проявляется в особенностях межличностных отношений между участниками диалога. Дистанция между ними зависит от содержания и качества смысловых элементов, содержащихся в сознании обучающегося. Так, настоящий диалог возникает при осмыслении ценностно-смысловых элементов, то есть способности субъекта принять себя и другого собеседника таким, каков он есть, в его подлинном образе. Этот момент принятия Другого и позволяет организовать диалог-сопричастность. При этом собеседник видит своего партнера со стороны, оценивая его с позиции значимости для себя самого.

Роль Другого в диалоге-сопричастности тоже имеет свои особенности. На предсмысловом уровне он накапливает информацию (смыслы). На смысловом уровне – соотносит эту информацию с собеседником, идентифицируя себя с ним, устанавливая временное соотношение и базовые смыслы, которые будут развивать сопричастность.

В итоге между участниками возникает единое смысловое пространство в диалоге-сопричастности, которое и становится общей базой, формирующей ответственность каждого из участника за выбор ответной реакции. И как результат, появляются равноценные отношения участников, вне зависимости их социального положения.

Метасмысловой уровень диалога-сопричастности определен спецификой межличностных отношений между участниками взаимодействия. Здесь необходима первоначальная настроенность на сопричастность хотя бы одного участника диалога; в нашем случае, скорее всего, это будет учитель. Обладая такой мотивацией, он выходит за границы своего «я», готовый обмениваться с обучающимся личностными ценностями и важной, эмоционально окрашенной информацией. И учителю и ученику необходимо не только принять друг друга как собеседников, но и стать важным, значимым для партнера субъектом коммуникации.

В диалоге-сопричастности, как уже отмечалось, необходимы взаимные акты личностных «вкладов», когда каждый собеседник производит ответную реакцию на импульс другого собеседника. Это объясняется потребностью реализовать себя и другого и найти способ такой реализации; в психологии такой процесс называется аганжированностью [Погорелов 1998]. Для реализации такой потребности личность должна обладать способностью к самооценке, оценивать производимые ею действия, искать способы решения поставленных задач [Подшивалова 2005].

При использовании диалога-сопричастности в индивидуальном дистанционном обучении важна включенность личности в данный процесс и

в целом в пространство общения. Каждый из участников оценивает свою значимость в этом пространстве, а их совместная образовательная и творческая деятельность позволяет организовать пространство сопричастности. При этом производится совместный образовательный продукт, в котором находит результат своей деятельности «претворенный субъект», по А.В. Петровскому [Петровский 1992].

На данном уровне диалога-сопричастности происходит расширение ценностного мира обучающегося, его самообнаружение в реальности конкретного взаимодействия в ответ на соответствующий посыл партнера; это «некий «прорыв» личностей навстречу друг другу, фиксируемый через понятия «коммуникация» (К. Ясперс) и «Я-Ты отношение» (М. Бубер)».

Итак, между участниками коммуникации происходит столкновение их смысловых позиции, и дальнейшее принятие таковых. В психологии это явление называется смысловым резонансом. По мнению Е.Л. Доценко, это понятие отражает двухсторонний поиск – каждый из собеседников ищет сходные, общие смыслы в другом участнике общения. Согласование найденных смыслов приводит к формированию предмета общения и совместного смыслового поля – поля сопричастности [Доценко 1998].

Г.П. Звенигородская и С.Я. Сандалова считают, что резонансный эффект сопричастности можно заметить, когда темы переживаются совместно обучаемым и обучающимся. При этом личностное развитие субъектов образовательной деятельности не всегда совпадает с содержанием их знаний, умений и навыков, определяясь «не слаженностью операций», а «культурой внутренних процессов» (С.Л. Рубинштейн) и теми потенциальными возможностями, которыми каждый из них обладает [Звенигородская, Сандалова 2011]. В этом случае можно вести речь о партнерских отношениях [Миронова, Шагаева 2011].

Входя в доверительное поле, обучающийся осознанно принимает на себя ответственность за итог обсуждений, проявляет свою причастность к

продукту общения. Он ориентирует свою речевую деятельность в направлении сопричастности, последовательно совершая цепочку коммуникативных шагов и целеполаганий: «я в себе» → «я и другой» → «другой во мне» → «мы друг в друге» → «я для другого» → «мы друг для друга».

Выводы

Итак, природа сопричастности (В.С. Храковский и А.П. Володин), или партиципации (Л. Леви-Брюль), лежит в природе субъективности, в стремлении человека к внутреннему, психоментальному присвоению части вещного мира, к ощущению близости с людьми, человеческими коллективами, предметами, пространственными объектами, даже событиями и качествами. Эта близость невидима, но она существует в психоментальной деятельности человека и проявляется в его физических и социальных действиях [Канаев 2012].

Одновременно с этим каждый человек, каждый участник коммуникации самостоятельно отвечает за сохранение своих личных границ доверительности, «открытости» / «закрытости» тем для другого, определяет границы дистанцирования для сохранения своей индивидуальности.

Важно зафиксировать и то, что диалог-сопричастность является сложным феноменом, структурой, включающей

- содержательный уровень, сформированный общими для участников темами,
- эмоционально-оценочный уровень, определяющий их особую приверженность, интерес к предмету обсуждений, наконец,
- метатекстовый уровень, на котором формируются сопереживание, доверие, близость между участниками коммуникации, приводящие в итоге к возникновению особой внутренней связи между участниками коммуникации – сопричастности.

1.3.2. Теория речевых жанров: основные положения и идеи

В последние несколько десятилетий повышенный интерес лингвистов к исследованию речи вывел на пик терминологической, и в целом исследовательской востребованности понятие «речевого жанра», или «жанра речи».

Теория речевых жанров (далее – ТРЖ) является живой научной теорией, поскольку в ее основе лежит язык – феномен бесконечно меняющийся и преобразующийся в процессе коммуникации. Поэтому и данная теория находится в постоянном процессе уточнения, пересмотра и развития.

Жанристика, или теория речевых жанров, – одно из самых авторитетных направлений современной лингвистики, в рамках которого достигнуто существенное понимание природы и функционирования языка и речевой системности [Иссерс 1999].

Понятие «жанр» имеет сложное содержание и богатую научную историю.

Долгое время одноименный термин привычно обслуживал потребности литературоведческого анализа, включенный, например, в рассуждения о роде, объеме произведений и способах построения образов. Однако постепенно понятие жанра проникло в лингвистику и стало использоваться в отношении речевых произведений – высказываний. [Гайда 1999], помогая обозначать и объяснять реалии языковой действительности.

Если говорить обобщенно, то одна из наиболее популярных идей современного языкознания состоит в том, что каждой коммуникативной ситуации соответствует определенный жанр либо набор речевых жанров.

Основы теории речевых жанров заложил М.М. Бахтин в своей классической на сегодняшний день работе «Проблема речевых жанров», опубликованной в полном объеме в 1979 г. [Бахтин 1986]. Сформулировав

несколько принципиально важных идей относительно данного объекта, выдающийся отечественный филолог открыл огромное поле для деятельности современных лингвистов.

Речевым жанром Бахтин назвал «вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей», или по-другому – относительно устойчивый, тематически, композиционно и стилистически, тип высказывания [Бахтин 1986], сформированный в соответствии с коммуникативной целью – главной дифференцирующей характеристикой всякого высказывания. М.М. Бахтин в этой связи пользовался понятием «речевого замысла говорящего», который, являясь ядром диалога, организует общение.

Кроме того, в названной статье Бахтин выделил около 30 конкретных жанров, разделив их на первичные и вторичные. Как первичные жанры он обозначил те, которые возникают непосредственно в условиях речевого общения, а ко вторичным отнес высказывания, образовавшиеся в ходе более сложного и высокоорганизованного культурного общения: письмо, роман, драмы, дневники, протоколы и т.п.

Важным признаком речевого жанра является его диалогичность [Красина 1999], поскольку всякое высказывание – элемент непрерывного потока человеческого общения.

В этой связи установлены такие характеристики речевого жанра, как форма и содержание высказывания (выходящие из бахтинской идеи о тематическом, стилистическом и композиционном единстве жанра); единство субъекта каждого высказывания; референтная соотнесенность высказывания («область человеческой деятельности», с которой соотнесен жанр); уже упомянутое целеполагание, а кроме того, завершенность всякого высказывания и его связь с определенной сферой общения.

Высказанные в программной статье идеи М.М. Бахтина требовали уточнения и развития, что не заставило себя ждать, реализовавшись в последующие десятилетия.

Большой вклад в развитие теории и методики РЖ внесла Т.В. Шмелева, которая в серии своих статей, посвященных этой проблеме сформулировала идею о необходимости модельного описания речевого жанра: «Речевой жанр – это особая модель высказывания, из чего следует, что необходимо исследование его в двух направлениях: исчисление моделей и изучение их воплощения в различных речевых ситуациях» [Шмелева 1997: 112]. Отталкиваясь от этого методологического посыла, автор предложила и собственную модель описания РЖ.

В состав модели исследователь включает образы автора и адресата, коммуникативное прошлое и будущее, а также содержание и форму высказывания.

Однако основным признаком РЖ, по Т.В. Шмелевой, является его коммуникативная цель. Именно с ориентацией на коммуникативную цель построена предложенная ею классификация РЖ: а) информативные; б) императивные; в) этикетные; г) оценочные типы высказываний.

Заметим кстати, что с последним тезисом согласуется и мнение М.Ю. Федосюка, который признает опознание цели коммуникации одной из важнейших функций всякого речевого жанра: «Что же касается полного перечня содержательных признаков РЖ <...> то он, по-видимому, и составляет ту предназначенную для распознавания адресатом характеристику коммуникативных намерений говорящего, которую М.М. Бахтин называл речевым замыслом говорящего и которая именуется иллокутивной силой высказывания» [Федосюк 1997: 69; Федосюк 1993].

Другую жанровую модель предлагает И.Н. Борисова, которая разграничивает «Параметры коммуникативного события, влияющие на текст, и атрибуты коммуникативной ситуации, то есть социально и коммуникативно

значимые признаки идентификации коммуникативного события, определяющие его жанр» [Борисова 2001: 52]. Этот исследователь выводит и описывает взаимосвязь между структурными компонентами коммуникативного события, социальной нормой, социальной ситуацией и т.д.

Для В.В. Дементьева принципиально важным оказывается вопрос определения статуса и природы речевого жанра. Он говорит о РЖ как о коммуникативной речевой форме и одновременно как о типичной ситуации взаимодействия людей. «Это тип, форма, коммуникативная организация речевого действия и соответствующего речевого произведения либо представление, знание о типах, формах, коммуникативной организации речевых действий, но не сами эти действия и произведения» [Дементьев 2010: 76]. Таким образом, одной из особенностей РЖ является, по В.В. Дементьеву, его способность быть действием и воздействовать на ситуацию речевого общения. Но для того, чтобы осуществлять такое воздействие, необходимо наличие определенной цели, для достижения которой и используется некоторый речевой жанр. Из этого понятно, что одну из ключевых ролей в коммуникативном речевом взаимодействии играет признак целеполагания.

При анализе коммуникативного акта В.В. Дементьев противопоставляет «фатику» и «информатику». Фатика – вступление в общение, имеющее целью предпочтительно само общение, а информатика – вступление в общение, имеющее целью сообщение чего-либо [Дементьев 1997].

Выводы

Следует прийти к выводу, что в современной отечественной лингвистике существует множество работ, посвященных теории и практике описания речевых жанров. Одновременно с этим до сих пор отсутствует

единая концепция жанроведения, единая система взглядов на типологию, структуру и проблематику данного речевого феномена.

С учетом проблематики теории речевых жанров и лингвистическом аспекте категории сопричастности описанных в данной главе магистерской диссертации автор работы предлагает анализ.

ГЛАВА 2

СОПРИЧАСТНОСТЬ В КОММУНИКАТИВНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Коммуникативные особенности индивидуального дистанционного обучения

Коммуникативная природа индивидуального дистанционного обучения, которое, повторимся, выведено в центр нашего исследовательского внимания, имеет ряд особенностей, которые взаимосвязаны с самим процессом обучения: обучение, общение и обратная связь осуществляются здесь не прямо, в координатах «мы – здесь – сейчас», а трансформированно, в координатах «я **здесь** – ты **там** – **сейчас**». Добавим к этому **опосредованный** характер коммуникации, которая невозможна без инструментов информационно-коммуникативных технологий.

Поскольку в режиме онлайн-урока, который мы имеем в виду в данном исследовании, связь между участниками отлажена

- и в отношении режима (заранее известное расписание уроков)
- и в отношении технических средств (оборудованные техническими средствами видео- и аудио-связи рабочие места преподавателя и ученика, без наличия и синхронной работы которых не может начаться урок),
- а кроме того, имеет высоко концентрированный, сосредоточенный характер (коммуникация имеет в виду только двух участников),

– было бы неверным говорить здесь о критическом дефиците общения и обратной связи. Однако коммуникативные проблемы индивидуального дистанционного обучения все же имеют место.

Для определения этих проблем рассмотрим далее более подробно коммуникативную специфику индивидуального дистанционного обучения,

имея в виду анализ нескольких содержательных аспектов: 1) участники речевой коммуникации, 2) его мотивация и эмоциональный фон, 3) визуализация общения, 4) технические средства коммуникации.

2.1.1. Участники речевой коммуникации

Общение является основой развития школьников, стимулом их самопознания и саморегуляции. А.Д. Король показывает, как диалог, построенный в правильном содержательном и методическом направлении, реализует творческий потенциал обучающихся, стимулирует их к познанию нового и созданию собственных проектов [Король 2009].

Помимо общения «учитель» – «ученик» в границах ситуации обучения, одним из важных ролевых режимов общения является общение «ученик» – «ученик». В частности, это следует из формулировки А.В. Мудрика, утверждающего, что общение школьников – «реальность, включенная в педагогический процесс» [Мудрик, 2001: 112]. По его мнению, такое общение равных с равными оказывает большое влияние на формирование коллектива и личности школьника, его самопознание, самооценку, образ жизни.

Появление дистанционного обучения привело к изменению традиционной модели взаимодействия «учитель – учащийся» (обучающий – обучающийся). Хотя все основные элементы обучения наличествуют и в обучении дистанционном: учитель (обучающий, педагог), учащийся (обучающийся, ученик) и образовательный процесс, в котором оба они участвуют.

В границах индивидуального дистанционного обучения ученик лишен группового общения со сверстниками: процесс обучения идёт один на один с учителем. Конечно, мультимедийные средства обучения позволяют сделать процесс обучения – насколько это возможно – эффективным и интересным.

Однако следует констатировать отсутствие у ученика возможности обмениваться впечатлениями, наблюдениями, мнениями об учебном

материале в группе таких же, как он, детей. Следовательно, анализ заставляет фиксировать дефицит общения, точнее, его полное отсутствие в ролевом режиме «ученик» – «ученик», в отличие от традиционной модели обучения.

Дистанционное обучение требует особых знаний, специальных умений и навыков и от обучающихся и от педагогов, в частности, умения использовать современные информационные технологии.

Достоинством дистанционного обучения является возможность учитывать индивидуальные особенности обучающихся и их образовательные потребности при организации учебного процесса. Прежде всего это касается детей-инвалидов, а также больных детей, которые не могут посещать общеобразовательную школу в силу ограничений по состоянию здоровья и часто лишены возможности получить качественное образование.

Любой образовательный процесс основывается на эмпирическом опыте усвоения информации учеником. Однако этот опыт и многие другие факторы, влияющие на ученика, индивидуальны. Отсюда качество и степень усвоения получаемой информации каждым обучающимся различны.

Задача учителя – найти оптимальный способ подачи материала, соответствующий интеллектуальному потенциалу и личностным качествам ученика. Учитель в данном случае выступает в роли посредника между учебником и учеником, транслируя ученику преломленный в учительском сознании предметный контент. В свою очередь ученику необходимо запомнить и усвоить перелагаемую информацию. Именно контролю умений и навыков в такой системе обучения отводится решающая роль.

Роль учителя в дистанционном обучении так же значима, как и в границах традиционной модели обучения, но и отличается от нее по ряду характеристик. Учитель разрабатывает обучающую среду, планирует оптимальные виды деятельности, устанавливает контроль, учитывая при этом интеллектуальные, личностные и психологические характеристики учеников. В этом специфическом пространстве педагог должен управлять, целеполагать, пла-

нирывать, диагностировать, мотивировать, – одновременно следя за усвоением учащимся знаний и за коммуникацией.

Можно выделить следующие ролевые функции преподавателя:

- 1) профессионал, разрабатывающий и реализующий учебные курсы;
- 2) профессионал, контролирующий результаты обучения;
- 3) менеджер, координирующий учебный процесс;
- 4) специалист, корректирующий образовательную траекторию ученика;
- 5) **друг, компаньон, помощник**, наставник, соучастник процесса обучения и образовательной коммуникации, **входящий в близкий контакт с учеником** [Новичёнок 2020б)].

У обучающегося при дистанционном обучении четко проявляется установка на реализацию личностного потенциала. Здесь он действительно является субъектом образовательного процесса.

Обучаясь в режиме удалённого доступа, успевающий ученик имеет высокий уровень развития самосознания. Параллельно с усвоением предметного содержания, он должен хорошо владеть основами методики и техники самостоятельной работы, навыками работы со средствами информации, что обеспечивает его ориентацию на саморазвитие в научном и культурном плане. В таком случае ученик осмысленно реализует мотивационную модель «стимул – реакция – подкрепление».

Ролевыми функциями ученика становятся следующие:

1. собственно обучающийся;
2. участник создания обучающей траектории;
3. выразитель собственного творческого потенциала.

Из этого следует, что в пределах дистанционного образования, в том числе модели индивидуального ДО, обучающийся принимает участие в определении целей учебного процесса и его содержания, а на основе партнерских взаимоотношений выстраивает свое социальное и речевое поведение.

В конечном счете, можно характеризовать дистанционное образование как новую модель получения образования, в которой ученик действительно является главным элементом парадигмы образовательного процесса, когда в центре находится не содержание учебного материала, формы и методы его подачи, а индивидуальность ученика, его личность и стремление к самореализации.

2.1.2. Мотивационный и эмоциональный компоненты коммуникации

Мотивация общения в дистанционном обучении ни с позиций содержательных, ни с позиций коммуникативных не отличается от традиционной модели: ученик имеет собственные причины и цели, стимулирующие его к получению образования и освоению конкретного предмета, а учитель в состоянии контролировать качество этой мотивации и корректировать ее в случае необходимости, используя платформы, ресурсы, каналы, средства и ресурсы интернет-коммуникации. В частности, инструмент видеоконференции дает возможность учителю вести диалог с учеником в режиме реального времени.

Эмоциональный фон является важнейшей составляющей коммуникации в образовательном процессе, поскольку под процессом образования понимается не только передача накопленных знаний, опыта, традиций, но и развитие личности ученика. Органическим же элементом гармонично развитой личности, в свою очередь, признана разнообразная и богатая эмоциональная сфера, дающая выход целому спектру переживаемых ею чувств, состояний и отношений.

Таким образом, в потоке обучающей коммуникации необходимо уделять внимание эмоциональной самореализации ученика, которая стандартно реализуется за счёт его контактирования с другими участниками образовательного процесса.

Что касается рассматриваемой модели обучения, то в ее границах ученик находится дома (дистанционность) и, лишенный возможности контактировать со своими сверстниками, имеет единственного партнера по коммуникации – учителя.

С психологической точки зрения комфортность домашней обстановки, отсутствие разновекторного группового влияния сверстников, обычного в обстановке класса, дает обучающемуся дополнительную степень эмоциональной свободы. Будучи полностью выключенным из ситуации сравнения – с более полными и правильными ответами, с более успешными учениками, – не боясь быть униженным или высмеянным, он более непринуждённо излагает свои соображения и вступает в предметный диалог.

В то же время наличие единственного партнера по коммуникации, изначально находящегося на более «сильной» позиции учителя, усиливает эмоциональное напряжение ученика. Ведь иерархичность общения заставляет его находиться в подчиненной и более низкой ролевой позиции.

В результате эмоциональный фон коммуникации для ученика в индивидуальном дистанционном общении по сравнению с традиционной (классной) моделью коммуникации

- улучшается за счет комфортной домашней обстановки, а также свободы от возможных отрицательных влияний группового общения и
- ухудшается за счет напряжения, порождаемого иерархичным подчиненным положением в границах режима «учитель – ученик», который не меняется на протяжении всей ситуации обучения.

Как нам кажется, в целом здесь заметно сглаживание разнообразия и напротив – **усиление однообразия коммуникации**, поскольку из процесса обучения удалены а) множественный адресат и субъект обучения (класс) и соответственно б) возможность коммуникации «на равных» (ученик – ученик). Это может иметь множество эффектов, одним из которых, например,

является трудности, связанные с сосредоточением обучающегося на предметном материале и качеством его усвоения.

Это же требует **коррекции** процесса **коммуникации**, осуществлять которую призван педагог, создающий условия для реализации потенциала обучающегося.

Сглаживание иерархичности общения, асимметрии между лидирующей позицией педагога и подчиненным, пассивным положением ученика, может происходить за счет ролевой коррекции, когда педагог принимает на себя роль «друга», «доброего приятеля», «равного», используя демократический стиль общения.

Эта же демократичность коммуникации способствует и преодолению ее эмоционального однообразия, насыщению ее активными и непосредственными чувствами и эмоциями. Для этого учитель помимо предметных тем включает в диалог темы, прямо не связанные с обучением, зато насыщенные субъективным отношением ученика к объекту обсуждения и позволяющие создать доверительную обстановку на уроке.

Отмеченное сглаживание иерархичности коммуникации, преодоления ее однообразия за счет введения новых «ролей», новых тем и новых эмоций помогает эффективности предметного обучения и может корректировать эмоциональный фон обучающегося, преодолевая его неуверенность, застенчивость, страх спонтанного общения.

2.1.3. Визуализация коммуникации

Визуализация общения – построение дистанционного обучения посредством программ Skype, Zoom и подобных им – позволяет избежать основного недостатка дистанционного обучения, а именно, отсутствия личного контакта. В исследуемой модели образовательной коммуникации учитель, используя формат видеоконференции, видит ученика, лично

контактирует с ним и осуществляет учебный процесс в режиме реального времени. Это создаёт эффект занятия в «классе», рабочую обстановку, что, в свою очередь, способствует полноценному получению и усвоению знаний.

Стандартно в ситуации прямой коммуникации задействованы различные семиотические системы, использование которых зависит от обстоятельств и участников коммуникации, их культуры, возраста, социального положения и т. д. Поэтому, например, общение подростков существенно отличается от общения взрослых людей.

Важнейшей семиотической системой является вербальная система – язык, который ответственен за передачу собственно информации.

Однако и посредством других – не вербальных, а визуальных – семиотических систем транслируется более десяти содержательных составляющих, передающих сведения о самих участниках общения: их личностные характеристики, психологическое состояние, эмоции, социальный статус, положение в иерархии коммуникации и др. Таким образом, визуальные знаки (мимика, жесты, поза, характер движений, окружающие предметы) являются значимыми компонентами в определении актуального состояния и общих характеристик участников коммуникации.

Дистанционное общение трансформирует содержание информации и по вербальным, и по визуальным каналам коммуникации: наличие технических средств в данном случае может приводить к неполной или искаженной ее (информации) передаче, частичной ее утрате. Это связано, как правило, с техническими неполадками, разрывом связи, блокировкой Интернета – в общем, с так называемыми коммуникативными помехами.

С учетом этих объективных особенностей дистанционной коммуникации, активизируется функция учителя как субъекта, контролирующего коммуникацию.

Установление личного контакта «лицо в лицо», а также временной регламент урока, помощь учителя при выполнении заданий позволяют

повысить внимание ученика к изучаемой дисциплине, сделать организованным и контролируемым проведение уроков в целом.

Хотя стандартно при использовании формата видеоконференции обучающиеся положительно реагируют на просьбу учителя «включить звук» и «включить видеокамеру», позволяя ему контролировать их учебные действия, не исключены случаи частичной блокировки такого контроля со стороны учеников. В отличие от живого общения, формат видеоконференции позволяет ее участникам в любой момент отключить видеоизображение и (или) звук.

Эта свобода «выхода» из коммуникации или, по крайней мере, отключения одного из ее каналов (визуального, аудиального) существенно отличает коммуникацию при дистанционном обучении от традиционной модели. Проблемным следствием этого становится частичная потеря контроля за действиями ученика в процессе обучения – положительным же эффектом становится для ученика возможность психологической разгрузки.

2.1.4. Информационные технологии как база коммуникации

Очевидно, что техническая база, в частности информационные технологии, передающие и принимающие устройства, каналы связи становятся главными средствами коммуникации при дистанционном обучении. Их наличие и слаженная работа необходимы для осуществления контакта между участниками образовательного процесса и передачи информации.

Что касается инструментов (элементов), которые обеспечивают дистанционную коммуникацию, – в зависимости от скорости реагирования субъекта на сообщение-стимул – они делятся на синхронные и асинхронные [Мальцев 2009]:

1) синхронные – инструменты коммуникации, с помощью которых обмен информацией происходит в реальном времени (чаты, видеоконференции, аудиоконференции, например, на платформе Skype и др.).

2) асинхронные – инструменты коммуникации, помогающие передавать и получать информацию в удобное для каждого субъекта коммуникации время (электронная почта, объявления, задания, например, на платформе «Электронный университет» и др.)

В соответствии с этим учитель может применять множество средств дистанционного обучения, к основным в их ряду относятся:

1. книги (в бумажной и электронной форме);
2. сетевые учебные материалы;
3. компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах;
4. аудио учебно-информационные материалы;
5. видео учебно-информационные материалы;
6. лабораторные дистанционные практикумы;
7. тренажеры;
8. базы данных и знаний с удаленным доступом;
9. электронные библиотеки с удаленным доступом;
10. дидактические материалы на основе экспертных обучающих систем.

Выводы

Анализ коммуникативной составляющей индивидуального дистанционного образования приводит к следующим выводам.

Специфической характеристикой коммуникации при дистанционном образовании является его **опосредованный** характер, который объективно обусловлен использованием ресурсов и инструментов информационно-коммуникационных технологий, поставленных на службу современному образованию.

Это влечет за собой трансформацию традиционной модели коммуникации, которая, описанная с учетом главнейших коммуникативных координат (участник, место и время), имеет структуру: «я **здесь** – ты **там** – **сейчас**».

Эти объективные условия дистанционной коммуникации приводят к трансформации ее составляющих в границах индивидуального дистанционного обучения и возникновению целого ряда коммуникативных эффектов, а именно:

- 1) дефицит «демократического» общения «на равных», точнее, его полное усечение по ролевой линии «ученик – ученик», в отличие от традиционной модели обучения,
- 2) увеличение доли «иерархического» общения по ролевой линии «учитель – ученик», двух замкнутых друг на друге участников коммуникации на протяжении всей ситуации обучения
- 3) в связи с этим – усиление **однообразия** коммуникации, поскольку из процесса обучения удалены множественный адресат (класс) и взаимодействие «на равных»,
- 4) включение параметра комфортности, поскольку в процессе обучения ученик находится в привычной домашней обстановке, исключающей стрессовый фактор.

Данные эффекты влияют на ролевое поведение участников индивидуального дистанционного образования.

Во-первых, он вынужден усиливать функцию «контролера» обучения и коммуникации в целом, а) поскольку реагирования требуют регулярные технические помехи и сбои и б) поскольку резко возрастает степень коммуникативной **свободы** ученика, самостоятельно включающего и отключающего каналы видео и аудиосвязи.

Во-вторых, учитель озадачен активированием дополнительной функции «доброе знакомого», даже «друга» обучающегося, поскольку это позволяет

последнему хотя бы частично преодолевать отрицательные эффекты иерархического общения и отсутствия равной коммуникации среди сверстников.

Таким образом, расширяется поле коммуникативной ответственности учителя и вместе с тем усиливается нагрузка, которую он несет в процессе обучения.

Обнажая логику дальнейшего анализа, отметим, что в системе вышеизложенных рассуждений особый интерес представляет ролевая функция «доброе знакомое» («друга»): именно она нацелена на формирование эмоционального и психологического комфорта ученика и через это – на достижение положительного усвоения знаний.

2.2. Языковое содержание сопричастности

2.2.1. Темы сопричастности

Традиционная модель обучения базируется на поурочной системе занятий, парной и групповой работе, самостоятельных и лабораторных работах и др. Организует их преподаватель как интерпретатор знания с помощью учебника как источника информации по предмету.

В случае дистанционного обучения перечень форм учебной деятельности обучающихся существенно расширяется, предполагая использование цифровых образовательных технологий (см. разд. 2.1.4). Следствием этого являются изменения в способах овладения знаниями, в содержании взаимодействия обучающегося и учителя.

В традиционном обучении обратная связь осуществляется неосознанно, с помощью мимики, жестов, интонации голоса педагога, его непосредственной реакции на ответ обучающегося.

При дистанционном образовании многие невербальные каналы общения между учителем и учениками невозможны или опосредованы и могут

работать с помехами. В таком случае хорошо налаженная обратная связь, уместно и рационально организованная, оказывается важнейшим элементом коммуникации и педагогической технологии. Ведь именно она будет способствовать формированию устойчивой позитивной мотивации ученика.

Эффективность педагогического воздействия при дистанционной форме обучения невозможно понять вне особенностей общения между обучающим и обучаемым. Здесь важно найти решение проблем, обусловленных следующими факторами:

- информация в процессе общения не только передается, но и формируется, уточняется, развивается;
- вербальное общение реализуется при помощи информационного, дискуссионного, исповедального и фатического типов диалогов.
- ограничение использования невербального общения (жесты, мимика, пантомимика, качество голоса, паузы и т. п.), визуального общения (контакт глазами);
- ограничение пространственной и временной локализации общения;
- отсутствие соревновательного духа, поскольку обучение происходит индивидуально и не возникает ситуации сравнения и сопоставления знаний и подготовленности ответа;
- самостоятельность ученика, который должен обладать навыками самоорганизации и самообразования;
- большая роль взаимопонимания между его участниками.

Поскольку данная образовательная среда подразумевает личностное общение, привычная для стандартной модели обучения коммуникация должна быть откорректирована с учетом всех требований образовательного процесса: в частности, на таких уроках, помимо всего прочего, ученик должен развивать коммуникативные компетенции и речевую активность, которые являются важнейшими факторами формирования и развития языковой личности.

Повторимся, в границах модели индивидуального дистанционного образования коммуникация обучающегося со сверстниками фактически отсутствует, поэтому на учителя ложится большая доля ответственности по формированию соответствующей компетенции и связанной с ней речевой активности.

С учетом этой специфики – явного дефицита обычных участников (одноклассников) – речевое общение на уроке и его тематика не может ограничиваться предметной областью. Восполняя этот дефицит, не только коммуникативно, но и содержательно, учитель должен позволять ученику высказываться, имея в виду широкий спектр тем, должен разрешать ему делиться впечатлениями, а через это развивать функции языковой и речевой активности [Новичёнок 2020а)].

Стимулом к этому, с нашей точки зрения, становится введение в коммуникацию обучающегося и обучаемого содержательных тем «сопричастности», имеющей свое речевое и языковое воплощение. Это является чрезвычайно важным и методически оправданным, так как сама суть образования нацелена на содействие, взаимопонимание и сотрудничество между его субъектами.

В процессе наблюдений выделены следующие темы межличностного общения, которые содержательно выходят за рамки преподаваемого предмета:

1. «Моя семья» – одна из беспроблемных тем для установления контакта:

Ученик: *У меня семья большая – три брата. Бабушка приехала вот ещё. Люблю, когда мы все собираемся!*

Учитель: *Вы все вместе живёте?*

Ученик: *Не-а... братья уже уехали. Старший учителем работает. Стёпка учится в техникуме. И я хочу поступить уже. На программиста.*

2. «Мои события», в рамках которой особо проявляется сопричастность преподавателя, психологическая поддержка ученика; например:

Ученик: *Недавно дефектолог ушёл от меня... Психолог поучил и ушёл.*

Учитель: *Сейчас и психолог с тобой не занимается? Или новый учитель?*

Ученик: *Не-а... Да просто я тогда в первом классе ноги на стол ложил.*

Учитель (с улыбкой): *Хулиган какой был.*

Ученик (смеется): *У меня тогда такой интересный логопед был! Нравилось с ним учиться. Потом вот этот логопед, вот этот вот. Он научил меня «р» говорить. Выговаривать. Р-р-р-р... Сейчас опять забыл.*

Учитель: *Так, давай записывать число в тетрадь.*

Ученик: *Может, еще поговорим?*

Учитель: *А русский язык изучать не будем?*

Ученик: *Не..., будем, конечно. Всё, пишу.*

3. «Мои интересы», в границах которых проявляются культурные предпочтения ученика, его хобби и увлечения; например:

Ученик: *Я завтра в кино хочу сходить.*

Учитель: *На какой фильм?*

Ученик: *Да «Мулан». Уже с весны жду. Должен быть интересным. Мне нравятся такие... Немного исторические.*

Иногда, впрочем, ученик может заводить разговор и о том, что ему не нравится, неинтересно, обозначая таким образом темы отторжения, к которым он равнодушен, которые он отвергает, как в следующем примере, касающемся обсуждения спортивных предпочтений ученика:

Ученик: *Я футбол не люблю. Папа смотрит, а я сразу засыпаю.*

4. «Гастрономические предпочтения» – тематическая группа, наиболее удаленная от образовательной сферы и наиболее «несерьезная», а поэтому, как правило, лимитированная по времени со стороны учителя:

Ученик: *Я вчера такой вкусный торт ел!*

Учитель: *Здорово! Но как это соотносится с нашим уроком?*

Ученик: *Просто хотел поделиться впечатлениями с вами...*

Преподаватель: *Давай сейчас доделаем упражнение, и в конце урока ты мне расскажешь про это.*

5. «Образовательная логистика» – включающая темы, посвященные организации процесса обучения (место, время, образовательные инструменты, режим занятий и т.п.); см. пример:

Ученик: *Когда у нас учебный год закончится?*

Учитель: *31 мая.*

Ученик: *Так это мне еще два месяца учиться!*

Таким образом, дистанционное обучение предполагает трансформацию традиционной коммуникации. Учитель не только координирует и осуществляет обучение, но и создает общую доверительную атмосферу, характерную именно для межличностной коммуникации, входя в близкий контакт с учеником, нередко принимая роль друга и доброго знакомого. Соответствуют этому и темы межличностного общения, пронизывающие предметный диалог и помогающие учителю устанавливать близкий контакт, учитывая психологическое и эмоциональное состояние ученика.

2.2.2. Временные позиции ввода сопричастности

Все обстоятельства, обсужденные выше, ведут к тому, что принципиальным оказывается взаимопонимание между участниками образовательного процесса, которое требует не только информационного и дискуссионного диалога, но и фатического, более того, исповедального режимов общения, обусловленного переходом в режим «мы-коммуникации» [Осетрова, 2017, с. 35].

В этой связи принципиальным кажется в процессе дистанционного обучения установить временные координаты, своеобразные «точки включения» фрагментов сопричастности.

Безусловно, значимым моментом является **начало урока**, приветствие учителя и обучающего. Здесь необходимо выявить и скоординировать психологическое состояние ученика, настроить его на процесс обучения, ввести в учебный процесс, ведь он находится в домашней среде, не располагающей к дисциплине и самоорганизации; например:

Учитель: *Здравствуй, Юра! Начинаем наш урок. Но для начала скажи, как твои дела?*

Ученик: *Да пойдёт! Только уже устал. Второй урок идёт. Не хочу уже учиться. Да и с папой поссорился...*

Учитель: *Юра, учиться всегда нелегко. Да и трудности помогают нам добиваться большего! Соберись с мыслями, и начнём урок. У нас сегодня новая тема... А с папой обязательно помирись! Не переживай!*

Следующей точкой включения сопричастности является **середина урока**, когда у ученика проявляются признаки усталости, деконцентрации внимания. В дистанционном образовании для преодоления проблемы можно использовать мультимедийные ресурсы, такие как “Learningapps”, “Umaigra”. Это позволяет предметно развлечь ребенка путем смены деятельности, используя чувство соревновательности, соперничества; например:

Учитель: *Сейчас мы с тобой закрепим полученные знания по теме «Правописание «н» и «nn» в именах прилагательных» и выполним задание на сайте «Umaigra».*

Ученик: *В «Самолет» поиграем?*

Учитель: *Да, проходи по ссылке! Будь внимателен – игра идёт на время! Прходи по ссылке и включай демонстрацию экрана.*

Ученик: *Ура! Мне так нравится! Сейчас я всех выиграю!*

Наконец значимым моментом проявления сопричастности является **завершение урока**. Здесь, как и при традиционном обучении необходимо подвести итоги урока, выставить оценки, объяснить домашнее задание и дать настрой на следующее занятие; см. пример:

Учитель: Попробуй оценить свою работу на уроке и поставь оценку себе сам.

Ученик: *Я не выучил правила, делал ошибки. Много. Я бы поставил «три».*

Учитель: Согласна с тобой. Оценка за урок «три». Выучи правила по теме. На следующем уроке буду вновь спрашивать. Встретимся с тобой теперь в четверг в 10.00.

Ученик: Хорошо. Я подготовлюсь лучше! Меньше просто буду кататься на велосипеде.

Выводы

Таким образом, дистанционное образование заставляет расширять ролевой функционал учителя и обучающего. Одним из таких необходимых расширений оказывается диалог сопричастности, позволяющий преодолевать психологические и коммуникативные проблемы ученика.

Индивидуальное дистанционное обучение предполагает уместное использование сопричастности в диалогах между обучаемым и обучающим на протяжении всего урока.

Как видно из материала, такая модель обучения, в отличие от традиционной, предполагает проявление сопричастности в двух содержательных блоках урока – содержательно и стилистически различных:

1. Предметное общение – когда на фоне официального общения проявляются зоны неофициального общения, проявления сопричастности связаны с темой изучения а учитель в отношении ученика реализует ролевые функ-

ции «помощника» и «советчика» с умеренным, но очевидно положительным проявлением эмоциональности (разд. 2.2.2).

2. Межличностное общение – когда доминирует неофициальный демократический стиль общения, темы не связаны с предметом, а учитель и ученик реализуют ролевые функции «друзей» с ярким проявлением эмоционального общения (разд. 2.2.1).

3. Пять выделенных тем межличностного общения способствуют установлению и поддержанию сопричастности.

2.2.3. Языковые маркеры сопричастности

Все обнаруженные маркеры распределены в две группы в зависимости от их субъектной принадлежности; продемонстрируем использование их различных вариантов в конкретных диалогах (см. примеры в Приложении).

В речи **учителя** выделяются следующие маркеры сопричастности в зависимости от содержания, на котором формируется сопричастность [Новичёнок 2020]:

1.

Эмоционально-оценочные маркеры сопричастности связываются, в первую очередь, с характеристикой состояния учителя или ученика, актуального в границах данного общения. Учитель может выбирать в качестве объекта такой эмоциональной оценки себя; например: *очень рад!; смотрю на наши результаты с оптимизмом; у меня сегодня приподнятое настроение; сегодня мы разберем мою самую любимую тему* и т.п. Не менее часто учитель выбирает в качестве объекта оценки ученика; ср.: *какой ты молодец!; у тебя все получается; все правильно сделала, только здесь немного надо исправить* и т.п.

Нет сомнений, что эмоционально-оценочные языковые маркеры транслируют в адрес ученика положительную оценку, которая выполняет функцию стимула к дальнейшей учебе.

2.

Другим содержательным типом маркеров сопричастности являются маркеры, которые мы назвали актуализирующими. Имеется в виду то, что учитель обращает внимание на события, актуальные для ученика:

а) произошедшие с ним в только что свершившемся прошлом, эмоциональная рамка которого еще влияет на настроение ребенка (*вчера; на выходных; в воскресенье*);

б) происходящие в прямо сейчас, в «сиюминутном» настоящем (*сегодня, сейчас, вот здесь*);

в) прогнозируемые в ближайшем будущем (*завтра; послезавтра; на следующем уроке; через два дня; трудовая неделя*).

Ниже приведен пример, в котором совместно функционируют все три вида актуализирующей сопричастности, а кроме того, использованы эмоционально-оценочные маркеры:

Учитель. *Добрый день, Татьяна! Очень рада началу нашего урока! Как у тебя сегодня дела? Как провела выходные? Надеюсь, набралась сил на новую трудовую неделю?*

Ученица. *Здравствуйте! Всё хорошо! Да...*

В итоге, актуализация событий, в которые вовлечен ученик, с которыми он чувствует особую связь, а также положительный оценочный контекст высказывания, начиная с приветствия, задает особую добродушную интонацию коммуникации, настраивая ребенка на положительное восприятие информации и урока вообще.

3.

Еще одним выявленным типом в ряду маркеров сопричастности оказываются языковые формы, фиксирующие восприятие различных деталей ком-

муникации, «значимых мелочей», объединяющих педагога и обучаемого им ребенка в одно общее пространство «здесь».

Для установления необходимого контакта при дистанционном образовании именно педагог должен организовать доброжелательную обстановку на уроке, настраивая ученика на доверительные отношения. В этом отношении хорошо помогает установка учителя на «считывание» и учет деталей коммуникации, а также хода усвоения урока:

Учитель: *Соня, ты какая-то расстроенная. Что-то случилось? Расскажи?*

Ученица: *У меня сегодня уже пятый урок. Болит рука писать.*

Учитель: *Давай тогда немного отдохнём. Минуты три. Разомни пальцы, сделай зарядку. Почему сама-то не сказала про это? Давно бы передохнули.*

4.

Последним маркером сопричастности, используемым учителем, являются маркеры объединения, передающие понятие, *мы*-учебного.

В таком случае Преобладание местоимений 1-го лица множественного числа в речи учителя позволяет ввести обучающегося в режим совместного выполнения учебных действий; ср.: *мы изучаем, мы исследуем, мы совершаем ошибки и их исправляем, мы понимаем, здесь мы кое-что пропустили* и т.п.

В итоге, степень ответственности не только за положительный результат, но и за совершение ошибки, за непонимание, за просчет субъективно распределяется между двумя участниками – учителем и учеником, снимая с последнего напряжение, позволяя ему полагаться на того, кто окажет помощь в любой трудной ситуации, объяснит и исправит:

Учитель. <...> *Таким образом, давай мы сейчас сформулируем тему нашего сегодняшнего урока. Подумай хорошо и озвучь!*

Ученик. *Я точно не знаю, но, может, – повторить орфограмму «Правописание «н/nn» в именах прилагательных?»*

Учитель. *Конечно! Сегодня мы с тобой на уроке будем вспоминать именно эту тему. Молодец!*

В речи **ученика (обучающегося)** выделены следующие маркеры сопричастности:

1.

Реактивные эмоционально-оценочные маркеры сопричастности демонстрируют принятие учеником предложенного учителем позитивного настроения, его готовность к кооперативной работе. Обучающийся воспринимает все это как положительный импульс, отвечая взаимностью; ср. примеры:

А)

Учитель. *<...> Верно, сегодня мы продолжаем рассматривать тему «Правописание “н” и “nn” в суффиксах причастий».*

Ученик. *Эх...*

Учитель. *Почему тяжёлый вздох?*

Ученик. *Я не могу понять правило.*

Учитель. *Давай откроем алгоритм, который вчера вместе составили на уроке.*

Ученик. *Точно! А я забыл. У нас же в тетради всё есть. Сейчас дело пойдёт!*

Б)

Учитель. *<...> и расскажи, как написал ВПР [всероссийская проверочная работа. – О.Н.]. Вчера же проходил? Трудные были задания?*

Ученик. *Да, Татьяна Николаевна. Вчера писал. Трудные... несколько. С остальными справился. Оценки нам ещё не говорила. Завтра, думаю, сообщат. Я вам сразу расскажу!*

2.

Однако положительный настрой учителя не всегда имеет положительный отклик со стороны ученика. Довольно часто в процессе дистанционного обучения мы сталкиваемся с маркером блокирования деталей, когда ученик отказывается описывать запрашиваемые учителем подробности той или иной ситуации, в частности, скрывает истинные причины своих поступков, действий и состояний:

Ученик. *Я не понял, как делать это упражнение.*

Учитель. *Вчера на уроке мы разбирали с тобой его. Подобное упражнение делали. Что именно ты не понял?*

Ученик. *Не понял. Ладно, переделаю [переключение темы] Какое сегодня число? Что записывать?*

При наличии таких маркеров очевидным становится стремление ученика к завершению разговора «на тему», например, через переключение на новую тему, как в последнем примере. В этом случае коммуникативная функция сопричастности в границах ролевой модели «учитель – ученик» остается не реализованной, а значит, в таком случае можно говорить о наличии маркеров **контрпричастности** – приемов, демонстрирующих сознательную позицию речевого и эмоционального отторжения коммуникации, отстраненности от ведущего обучение преподавателя-взрослого.

3.

Еще более очевидным случаем проявления контрпричастности следует считать маркеры негации. Через введение их в свои реплики ученик показывает незаинтересованность в контакте с учителем. Это приводит к «сухости» учебного процесса; в процессе учебного диалога возникают частые паузы, а ответы страдают односложностью и содержательной бедностью:

Учитель. *Ваня, ты сегодня почему не выполнил домашнее задание? Что-то было непонятно?*

Ученик. *Не успел. Нет...*

Языковыми формами этого типа, как видно, оказываются отрицательная частица и отрицательная приставка *не*, а также модальное слово *нет*, употребление которых мешает педагогу выявить проблемы и пробелы в системе познаний ученика.

В отличие от учителя, который обязан в любом случае настраивать на позитивную коммуникацию, ученик не всегда отвечает взаимностью.

4.

Наконец, в общем ряду описанных маркеров в репертуаре ученика выделена группа, которая по своему содержанию занимает промежуточное положение между положительными маркерами сопричастности и отрицательными маркерами контрпричастности.

Их отрицательное содержание усматривается в отторжении совместной деятельности с учителем. Одновременно с этим их же положительный потенциал содержится в установке на активную самостоятельность, в готовности самому преодолеть проблему, исправить ошибку, решить поставленную задачу.

Фактически мы сталкиваемся с явлением «защиты статуса», которая может быть расшифрована следующим образом: ‘Я взрослый, я могу обучаться сам’.

В таком случае наблюдается использование личного местоимения 1-го лица в форме единственного числа:

Ученик. *Я выучил правило! Сейчас расскажу.*

Учитель. *Рассказывай!*

Отметим, что маркеры «отстранения» (отречения) присутствуют, в основном, в речи учеников старших классов.

Отметим и то, что все выявленные типы маркеров могут работать в комплексе, как в следующем примере диалога:

Учитель. *Когда ты отправишь мне сочинение по литературе?*

Ученик. *Я вчера допоздна был на тренировке. Напишу на днях.*

Учитель. *Ты должен был сделать к сегодняшнему уроку. Задания нет. Я буду принимать соответствующие меры.*

Ученик. *Хорошо. Ставьте мне «два»! Я заслужил. Ничего объяснять больше не буду.*

Партия ученика развивается в том направлении, что сначала он использует маркер «защиты статуса» (*Я вчера допоздна был на тренировке. Напишу на днях*), а затем маркеры «контрпричастности» – блокирование деталей, усиленное негацией (*Ничего объяснять больше не буду*).

Выводы

Итак, в результате проведенного лингвистического анализа выявлена типология речевых маркеров причастности, которые классифицированы по субъектному параметру (причастность учителя и причастность ученика), а также по параметру положительного эффекта коммуникации (маркеры сопричастности, маркеры контрпричастности, маркеры «защиты статуса»).

Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о необходимости использования речевых показателей сопричастности для эффективной организации диалога в режиме опосредованной коммуникации, а кроме того, для установления доверительного контакта между учителем и учеником.

2.3. Речевые жанры сопричастности

Для успешной коммуникации в процессе индивидуального дистанционного обучения необходимо установление и поддержание режима сопричастности, благодаря которой между учителем и учеником устанавливается благотворный позитивный контакт.

Это проявляется не только в коммуникативных условиях речевой деятельности, содержании диалогов и языковых маркерах сопричастности, как

было показано выше, но и в речевых жанрах, которые используют участники коммуникации.

Характерными носителями сопричастности, с нашей точки зрения, являются этикетные речевые жанры приветствия, прощания, а также речевой жанр совета.

При их анализе мы использовали модель пофакторного анализа речевого жанра, предложенную Т.В. Шмелевой [Шмелева 1997], а также учитывали модель коммуникативного акта, предложенную в свое время Р. О. Якобсоном [2, с. 153].



Рисунок 1 – Модель реализации коммуникативного акта (по Р. О. Якобсону)

При осуществлении трех перечисленных жанров в границах индивидуального дистанционного обучения наличествуют

- адресант (Учитель) и адресат (Ученик),
- сообщение (предметная дисциплина, по которой проходит обучение; в данном случае русский язык),
- его контекст (который формируется темами сопричастности),
- коммуникативный канал (интернет-программа Skype),
- канал доверия (который проявляет отношения сопричастности, возникающие между участниками коммуникации).

2.3.1. Речевые жанры «приветствие» и «прощание»

В системе этикетных речевых жанров (далее – РЖ) важное место занимают жанры приветствия и прощания. В процессе дистанционного общения

невербальные, в частности жестовые, аналоги этих речевых жанров использовать затруднительно, так как процесс обучения осуществляется онлайн. Поэтому сосредоточимся на вербальных формах этих РЖ.

Несмотря на устойчивую форму и наличие узнаваемых клише (*Здравствуйте!*, *До свидания!* и др.), РЖ приветствия и прощания являются многоаспектными типами высказываний.

Выражение приветствия и прощания – типичные инициальная и финальная формулы, являющиеся соответственно неким коммуникативным началом и завершение коммуникации, выполняющие фатическую речевую функцию. Субъект, начинающий разговор, задаёт «тон» всему общению, определяя ситуацию. Субъект, завершающий разговор, задаёт перспективу дальнейшему общению, определяя ее дальнейшее развитие.

Формы этих этикетных жанров, на первый взгляд, не передают существенной информации, но в структуре коммуникативного акта имеют особую значимость.

Цель

Характерной особенностью анализируемых типов высказываний является то, что именно с их помощью формируется «рамка» процесса коммуникации.

Образовательный процесс предполагает официальную обстановку, следовательно, должен соблюдаться речевой этикет – специфичные правила речевого поведения, применяемые в ситуациях вступления собеседников в контакт и поддержания общения в избранной тональности соответственно обстановке общения, социальным признакам коммуникантов и характеру их взаимоотношений» [Формановская 2002].

Целью РЖ приветствия является фиксирование начала коммуникации, демонстрация установки на готовность к общению. Цель РЖ прощания – завершение речевой деятельности.

Они необходимы в дистанционном обучении, поскольку настраивают обучающего на актуальный и долгосрочный контакт в рабочей обстановке получения знаний.

Факторы автора и адресата

Анализируемые РЖ подразумевают наличие автора – учителя, который инициирует и заканчивает разговор, и адресата – ученика, выступающим субъектом обучения.

Адресат в таком случае может:

1. ответить взаимным приветствием / прощанием;
2. не ответить на приветствие / прощание, тем самым выразив свою частичную или полную неготовность общаться;
3. заменить соответствующий жанр иной речевой формулой, расширив, типичное этикетное содержание высказывания.

Таким образом, в процессе речевого общения свободный характер имеет как деятельность автора, так и деятельность адресата.

Характеризуя образы автора и адресата в границах этих этикетных жанров при дистанционном образовании, важно учитывать социальные и коммуникативные роли говорящих. Роли участников неравны, иерархичны. Учитель стоит выше ученика, руководя и корректируя образовательный процесс. Ученик является соучастником этого процесса.

Отсюда важность установления сопричастности в такой образовательной модели очевидна. Она проявляется себя и в официальном и в неофициальном режимах общения; ср.:

Рада тебя приветствовать на уроке, Фёдор! – Доброе утро, Федя!;

До свидания, Федор! Всего доброго! – Федя! Береги себя!

Факторы прошлого и будущего

РЖ приветствия и прощания являются жанрами, которыми начинают / заканчивают общение. В то же время любое приветствие / прощание является

реакцией на определенную событийную ситуацию, а именно ситуацию встречи / расставания.

Образ будущего высказывания необходимо учитывать для понимания его дальнейшего событийного содержания. Так, для РЖ прощания нормальным развитием событий будет окончание разговора, а для РЖ приветствия позитивным исходом является ответное приветствие и переход к дальнейшему общению; например:

Учитель. Добрый день! Включай камеры. Начинаем наш урок.

Ученик. Здравствуйте, Инна Николаевна! У меня сегодня связь плохая.

Учитель. Поняла. Тогда ты не включаешь сегодня... Техникам уже звонили? <...>

Дистанционное выражение данных жанров отличается от их использования в традиционной системе образования тем, что главным его носителем являются вербальные формы, интонация и паузы. Поэтому, например, так важно здесь использовать правильную тональность, с которой произносятся этикетные речевые формулы. С первых минут урока учитель настраивает ученика на урок. От его интонации во многом зависит актуальное эмоциональное состояние ученика.

Диктум

Речевые жанры «приветствие» и «прощание» имеют фатический характер и демонстрируют, что говорящий узнал адресата и что он заинтересован в дальнейшем контакте с ним.

Доказательством этого может быть то, что неупотребление речевых жанров «приветствие» и «прощание» в соответствующих ситуациях может привести к психическому дискомфорту, конфликту между собеседниками или к слабо проявленной коммуникативной компетенции. Эта идея поддерживается и иллокутивной семантикой глаголов *здороваться* и *прощаться*, в интерпретации М.Я. Гловинской [Гловинская 1993]

Безусловно, данные жанры несут и определенную информацию. Их бытийное содержание в дистанционном обучении может включать информацию о жизни, делах, здоровье: *Как жизнь? Как дела? Как твоё здоровье?; До свидания! Береги себя! Здоровья вам! Дела подождут! Отдохни!* и т.п.

На приветствие и прощание обязательно ответно должен отреагировать адресат. Иначе произойдёт грубое нарушение речевого этикета в образовательном процессе ДО.

Языковые формы

В исследуемой модели обучения личностное общение между его участниками основывается на определенной степени иерархичности. Это такое общение, при котором официальность отношения между участниками со стороны ученика выражается *Вы*-формами, а со стороны учителя (с учетом детского возраста обучаемого) допускаются *Ты*-формы.

В таком случае при дистанционном обучении жанр приветствия проявляется в императивных формулах: *Здравствуйте, доброе утро, добрый день, я тебя приветствую.*

В отношении к ученику уместно использовать форму *Здравствуй!*, которая заменяет *Здравствуйте!* Как и при традиционной модели обучения, приветствия при ДО часто сопровождается прямыми или косвенными директивными репликами организационного характера: – *Здравствуй! Включай камеру, готовься к уроку!*

Выбор формы приветствия и прощания зависит от социальных и коммуникативных ролей собеседников, их эмоционального состояния и, в целом, при дистанционном обучении имеет узнаваемые языковые формы. Приведем наиболее типичные, выявленные в результате анализа собранного материала и варьирующиеся по своему содержательному наполнению.

Формы и варианты приветствия:

1. приветствие-обращение – типичная форма приветствия, когда в начале общения формула обращения дополняется или заменяется именем адресата. Варианты имени могут быть дополнены прилагательными *дорогой, хороший* и под. либо существительными, указывающими на дружеские, даже теплые, отношения говорящего с адресатом, поддерживающими отношения сопричастности: *Здравствуй! Свет мой, солнышко!*

Сравните данный вариант приветствия – с обращением к ученику по имени отчеству: *Здравствуй, Фёдор Иванович. Готов к уроку?* При этом, с учетом детского возраста обучаемого, ощутима интонация доброжелательной шутки и, наряду с сопричастностью, проявление официальных условий общения.

2. приветствие как пожелание здоровья, часто с использованием восклицательной интонации: *Здравствуй; Здравствуйте!; Здравствуйте, Анастасия Викторовна!*

3. приветствие как проявление радости, положительных эмоций: *Очень рада тебя приветствовать на нашем уроке!*

4. приветствие как проявление положительного отношения: *Здравствуйте, Ирина Владимировна! Я соскучился уже по нашим урокам!*

5. приветствие-комплимент: *Здравствуйте! Вы сегодня так хорошо выглядите!*

6. приветствие-замечание: *Здравствуй! Чем посторонним занимаешься?*

7. приветствие-вопрос: *Добрый день! Как твоё здоровье? Выздоровел?* Когда используется этот вариант приветствия, вопрос касается обычно здоровья, настроения. Задаёт его учитель, а обучающийся должен ответить на него или задать ответный вопрос подобного содержания. Такие вопросы в качестве формул приветствия охватывают зону фатического общения и формируют в начале урока обстановку сопричастности.

8. приветствие, переходящее в сигнал о начале совместной деятельности, урока: *Здравствуй! Начинаем наш урок; Добрый день! Урок уже начался.*

9. приветствие, переходящее в сигнал контроля: *Здравствуй! Включай камеры скорее!*

Формы и варианты прощания:

1. прощание-пожелание: *Всего хорошего;*
2. прощание как установка на дальнейшую встречу: *До свидания!; До следующего урока!; До понедельника! До завтра, всего хорошего!;*
3. прощание-похвала: *Молодец! До свидания; Сегодня хорошо работала, Таня! До завтра!*
4. прощание как установка на дальнейшее обучение: *До свидания! Выполняй хорошо домашнее задание!; Встретимся на следующем уроке и закрепим эту тему!*

Выводы

Таким образом, автор и адресат, используя этикетные формулы РЖ приветствия и прощания,

- выбирают официальный либо личностный режим общения («Вы» или «Ты»);
- учитывают время в зависимости от того, в какой промежуток (утром или днем) происходит взаимодействие между автором и адресатом;
- устанавливают и поддерживают сопричастность в отношениях «учитель» - «ученик»

Для РЖ приветствия и прощания, кроме того, характерен большой диапазон форм – от коротких *Здравствуй! / До свидания*, до пространных высказываний, затрагивающих многие учебные моменты; ср. примеры: *Рада приветствовать тебя на нашем уроке! Как настроение? / До свидания! Выпол-*

ной хорошо домашнее задание и отправляй мне! На следующем уроке разберём ошибки, если они у тебя возникнут.

Как выяснилось, несмотря на специфические обстоятельства индивидуального дистанционного обучения, проанализированные жанры имеют довольно большое количество вариантов, которые а) хорошо комбинируются и б) содержательно разнообразны.

2.3.2. Речевой жанр «задание»

Жанр «задание», наряду с такими, как совет, требование, указ или наставление, следует отнести к императивным речевым жанрам. В условиях обучения он обязателен к исполнению и содержит побуждение адресата к совершению тех или иных действий.

В педагогической обстановке этот РЖ используется для выражения предметного мнения автора (в функции которого чаще всего выступает обучающий), и доведения его до адресата. Задание в таком случае вмещает в себя не только отражение опыта, но и методическую рекомендацию, профессиональную консультацию, предметную инструкцию.

Речевой жанр задания, с точки зрения автора, используется при дистанционном обучении в предметной коммуникации, способствуя установлению отношений сопричастности учителя с учеником.

Цель

Цель учебного речевого жанра «задание» частично пересекается или даже совмещается с целью совета, представляя собой высказанное кому-либо мнение по поводу того, что следует делать в определенной ситуации, и являясь директивным речевым жанром [Федосюк 1997]. Убеждать адресата в целесообразности совершения определенного действия здесь, скорее всего, не

нужно, однако, привести (актуализировать) аргументы в пользу его исполнения – кажется полезным.

Коммуникативная цель данного РЖ – побудить адресанта совершить определённые действия в рамках освоения предмета:

Учитель: *Выполни это задание дома! Завтра подобное будет на контрольной работе. Насколько хорошо подготовишься, настолько легче будет завтра выполнять...*

Ученик: *Я хочу «четверку» за четверть! Значит, буду сидеть, разбираться.*

В обстоятельствах дистанционного образовательного процесса можно выделить следующие типы задания, в которых его жанровая цель совмещается с другими целеполаганиями:

1. Задание-наказ, – когда к предполагаемому заданию учитель добавляет интенсивное убеждение в том, что для личной пользы надо сделать именно так, а не иначе:

А)

Учитель: *Твоя задача – показать свои знания завтра на контрольной работе. Что для этого нужно сделать?*

Ученик: *Повторить правила!;*

Б)

Учитель: *Ты должен выполнять домашнее задание. Это необходимо не для меня, а для тебя! На уроке мы успеваем разобрать небольшую часть. Твоя задача – дома тоже плодотворно работать. Разве ты с этим не согласен?*

Ученик: *Согласен. Буду.*

Учитель: *Да, Фёдор. Выучи все правила, изученные в этой четверти!*

2. Задание-инструкция – адресант побуждает адресата выполнить действия, придерживаясь определенного регламента:

Учитель: *Несмотря на то, что ты учишься в пятом классе, из-за твоего ужасного почерка, будешь теперь писать в тетради в тонкую линейку.*

Ученик: *Как в начальной школе, что ли?*

Учитель: *Да, как в начальной школе! Попишешь, вспомнишь, как правильно прописывать буквы, соединения.... И если почерк улучшится, перестанем. Всё в твоих руках, как говорится!*

3.Задание-совет, – когда задание формулируется в «мягкой» форме как установка на будущее правильное поведение в целом:

Учитель: *Постарайся больше не совершать подобных ошибок! Будь внимательнее!*

Заметим, что при установке учителя на поддержание и развитие сопричастности, четкость целеустановки задания – побудить адресанта совершить определённые действия в рамках освоения предмета – часто совмещается с формой совета. Это позволяет в итоге компенсировать «жесткое» содержание «мягкой» рамкой.

Факторы автора и адресата

Адресант в данном случае является доминантным по отношению к другому собеседнику. Он, выражая личное мнение, пытается донести до коммуниканта содержание действий, которые тот должен усвоить и исполнить. В педагогике сотрудничества это частый приём: учитель ненавязчиво доносит важную для ученика информацию, корректируя его образовательную или жизненную траекторию.

Как уже было отмечено, в данном речевом жанре именно адресант занимает лидирующую, стимулирующую позицию, поэтому он формулирует содержание, которое должно быть принято слушающим:

1. Определяет информацию, которая составит суть задания, адресованного слушающему;
2. Произносит (оформляет) задание.

3. Выражает личное отношение к заданию, обозначая временные пределы его исполнения и соотнося с ним возможности адресата.

4. Определяет связь задания с нынешней ситуацией.

5. Устанавливает контакт со слушающим.

6. Рекомендует изменить ситуацию в соответствии с заданным. Адресант приводит доказательства в пользу ожидаемого действия, излагает причины полезности действия для адресата.

Особенностью РЖ «задание» является то, что транслируемый адресантом текст воспринимается адресатом, как правило, положительно. Оба уверены в полезности сообщения для собеседника:

Учитель: *Я тебе советую распечатать эту таблицу с правилом себе в тетрадь-словарь. Это тебе поможет в нужный момент иметь у себя под рукой правило!*

Ученик: *Хорошо. Сделаю!*

Понятно, что даже в случае такого «мягкого» оформления «задания» в маске совета, ученик понимает необходимость выполнения соответствующего действия для хорошего результата обучения.

С учетом идей Н. И. Формановской, адресат в таком случае должен

- принять информацию
- понять ее – применительно к собственному языковому тезаурусу
- отреагировать на полученную информацию [Формановская 2002].

Мотивы адресанта к использованию речевого жанра «задание»:

1. Реализация предметного опыта
2. Наставничество как профессиональная установка
3. Проявление доброго отношения к ученику;
4. Предупреждение возможных негативных последствий в случае, если действие «задания» не будет выполнено.

Задание в данном случае – мотивированный тип побуждения в интересах побуждаемого – адресант чувствует необходимость или желание изме-

нить отрицательную ситуацию адресата, создавая для него положительный выход. Субъект-автор даёт «задание» субъекту-адресату, уверенный, что его посыл будет реализован. Прогноз исполнения здесь положительный: задание должно быть выполнено.

В заключение отметим, что адресат данного высказывав анализируемых обстоятельствах всегда конкретен – один ученик. Это еще более усиливает императивный посыл адресанта-учителя.

Факторы прошлого и будущего

Фактор прошлого и будущего РЖ «задание» специфичен. В большинстве случаев, как следует из приведенных выше примеров, прошлое этого жанра актуально и связано с освоением предмета в границах урока. Это и стимулирует появление «задания».

В случае контаминации жанров, фактор прошлого может связываться и с «давним» прошлым, как, например, в случае объединения с советом, когда учитель соотносит происходящее событие с событием, пережитым им в прошлом:

Учитель: Я очень любила в школьные годы участвовать в таких конкурсах. Это способ заявить о себе [косвенный задание-совет поучаствовать в конкурсе]

Ученик: *Да-да! Я согласна!*

В общем, речевой жанр учебного задания является инициальным жанром поучающего дискурса, требующим согласной реакции ученика.

Обращенность в будущее и составляет суть данной реакции: адресант дает задание, думая, что его реализация поможет адресату в решении проблем, и, надеясь, что оно будет исполнено.

Диктум

При создании РЖ «задание» важны некоторые условия, а именно:

- адресант осознаёт трудность или проблематичность исполнения определенного действия адресатом, в том числе его неуверенность;
- адресат готов принять ту «предметную программу действий», которую предлагает ему адресат;
- адресант транслирует адресату необходимую информацию – собственно задание;
- адресат стандартно реагирует на задание положительно, заявляя о готовности его исполнить; см. диалог:

Ученик: *Я никак не могу настроить себе электронную доску! Может, вы можете мне помочь?*

Учитель: *Костя, я же не учитель информатики! Обратись к нему... или к техникам из нашей школы.. Или попробуй пройти ещё раз регистрацию на сайте. Может, из-за отсутствия её у тебя электронная доска выключается.*

Ученик: *Ладно, спасибо! Напишу сегодня технику.*

Языковые формы

Задание при дистанционном обучении в границах рассмотренной нами модели может осуществляться в устной или письменной форме.

Его формулирует адресант, как транслятор собственной предметной позиции, поэтому часто встречаются местоимения 1 и 2 лица ед. и мн. числа; ср.: *Я бы посоветовал...; Мы сейчас с тобой так поступим...* и под.

Кроме того, в исследуемом типе высказываний часто используются глаголы в форме 2-ого лица ед. и мн. числа; ср.: *Ты должен... Ты сделаешь,* – или в форме инфинитива; ср.: *Выполнять / делать / учить ... задание необходимо.*

В группе лексических маркеров для реализации РЖ «задание», как и для других императивных РЖ, преобладает формы повелительного наклонения глагола; ср.: *Учи, читай, делай!* Для смягчения категоричности после

глагола в повелительном наклонении используются клише просьбы и совета; ср.: *Учи, пожалуйста; делай, пожалуйста!; Советую тебе принять участие...*

В группу слов, которые автор использует в «задании» для передачи значения необходимости, правильности предполагаемых действий входят модальные слова *надо, нужно, должен, нельзя, достаточно* и глаголы *следовать, рекомендую*, а также мотивирующий глагол *любить*:

Учитель: *Я советую тебе принять участие в этом конкурсе. Во-первых, если займёшь место, то получишь ещё один диплом в своё портфолио. Во-вторых, усовершенствуешь свои навыки по написанию творческих работ. Я очень любила в школьные годы участвовать в таких конкурсах. Это способ заявить о себе.*

Ученик: *Да-да... Я понимаю вас! Хорошо! Что необходимо мне будет сделать?<...>*

Для поддержания близкого контакта с собеседником, адресант называет его по имени: ср. *Фёдор, поучи это правило лучше!*

Если рассматривать материал в синтаксическом аспекте. Следует отметить, что в РЖ «задание» преобладают сложноподчинённые предложения с союзами причинно-следственной семантики; ср.: *для того, чтобы писать грамотно, выучи наконец-то это правило*; повествовательные предложения: *Советую тебе выполнять домашнее задание и лениться!*; побудительные предложения: *Открывай скорее тетрадь и записывай число!*

Выводы

В заключение сделаем следующие выводы.

Речевой жанр «задание» в дистанционном образовательном процессе в границах предметного общения позволяет поддерживать отношения сопричастности с обучающимся.

Коммуникативная цель данного РЖ – побудить адресанта совершить определённые действия, целесообразные и полезные в рамках освоения предмета.

Задание-наказ, задание-инструкция, задание-совет предполагают иерархические отношения между учителем и учеником, но одновременно, через включенные в высказывание маркеры сопричастности, позволяют реализоваться личностно-ориентированному общению.

На синтаксическом уровне «задание» может быть выражено с помощью побудительных, повествовательных, сложноподчиненных предложений.

ГЛАВА 3

УРОКИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ И ИХ АНАЛИЗ В АСПЕКТЕ СОПРИЧАСТНОСТИ

В диссертационной работе мы подтверждаем важность проявления сопричастности в пространстве дистанционного образования. Задача автора в методической главе – показать возможность включения сопричастности в содержание уроков русского языка и литературы.

3.1. Сопричастность как составляющая урока русского языка

3.1.1. План-конспект урока

русского языка «Имя существительное как часть речи»

(5 класс)

Цель урока: закрепить и обобщить сведения об имени существительном.

Задачи:

- 1) Обучающая: закрепить и обобщить сведения об имени существительном.
- 2) Развивающая: развивать мышление, умение сравнивать, классифицировать.
- 3) Воспитательная: воспитывать интерес к предмету, коммуникативные способности

Вид урока: комбинированный.

Ход урока

1. Организационный момент:

Учитель: Доброе утро, Артём! Какое у тебя сегодня настроение?

Ученик: Нормально!

Учитель: Хорошо! Давай начнём наш урок!

Ученик: [молчание]

2. Актуализация знаний:

Учитель: Посмотри на экран и попробуй расшифровать словосочетание.

[и в щ я е м е т о н с у т е л с ь и]

Ученик: Не понимаю!

Учитель: Артём, посмотри внимательнее! Ты знаешь это сочетание слов.

Ученик: Не могу!

Учитель: Давай вспомним с тобой, о чём мы говорили на прошлом уроке?

Ученик: О частях речи. Здесь часть речи какая-то зашифрована.

Учитель: Да, Артём.

Ученик: Так...имя существительно?

Учитель: Верно! Молодец! Итак, как ты думаешь, какая тема нашего сегодняшнего урока?

Ученик: Будем говорить про эту часть речи.

Учитель: Совершенно верно!

[Формулирование темы урока, цели, задач]

3. Изучение нового материала:

Учитель: Давай сейчас пройдем по ссылке

[<https://learningapps.org/view2202585>] и разгадаем загадки.

[Выполнение задания]

Учитель: К какой части речи относятся отгадки?

Ученик: Существительное.

Учитель: Дай определение имени существительному.

[Ответ ученика]

4. Физкультминутка:

[\https://www.youtube.com/watch?v=WHsuZgtaEPs&feature=youtu.be

просмотр ролика и выполнение упражнений]

Ученик: Какой весёлый мультик!

Учитель: Отдохнул?

Ученик: Да!

Учитель: Теперь давай продолжим наш урок.

5. Закрепление материала:

Учитель: Прослушайте несколько строк из стихотворений.

1)

Вечер, речка,

Рыбаки.

Старенькая лодка.

2)

Опять дожди, опять туманы.

И листопад, и голый лес,

И потемневшие поляны,

И низкий, серый свод небес.

Учитель: Слова какой части речи чаще всего используют поэты?

Ученик: Предметы... Существительные.

Учитель: В стихотворениях говорится не только о предметах. Но ты прав, больше всего имён существительных.

Ученик: Я эту часть речи хорошо знаю. Только её и запомнил из начальной школы. Остальные мне труднее давались.

Учитель: Значит, наша задача выучить и другие. Без знания частей речи в русском языке никуда!

Ученик: Согласен. Наверное...

Учитель: Давай запишем имена существительные на электронной доске IDroo. Для чего они необходимы в данных стихотворениях?

Ученик: Не знаю.

Учитель: Давай подумаем. Предположи!

Ученик: Я не знаю.

Учитель: Поэты насыщают поэтические тексты именами существительными для того, чтобы нарисовать читателю яркие картины природы, жизни. Ведь так?

Ученик: Да, так.

Учитель: Какое из записанных тобой существительных можно исключить и по какому признаку?

Ученик: Я бы никакие не исключал. Всё в тему.

Учитель: Посмотри повнимательнее. Подумай!

Ученик: «Рыбаки»?

Учитель: Почему именно это слово?

Ученик: Ну «рыбаки» живые, а все остальные слова нет.

Учитель: Правильно. Вот мы с тобой и вышли на ещё одно понятие – одушевлённые и неодушевлённые имена существительные. Как будем разграничивать?

Ученик: Не знаю.

Учитель: Ты же выделил слово «рыбаки» из всех.

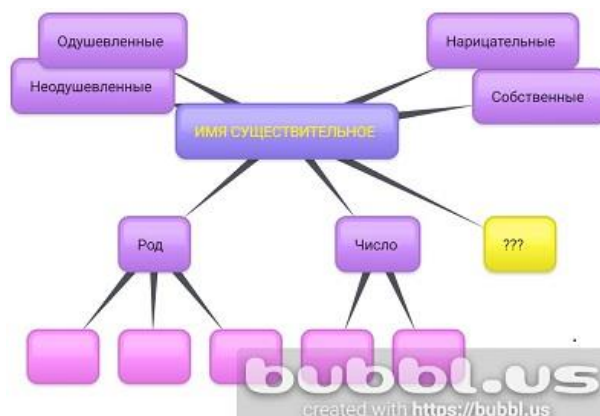
Ученик: Я же сказал уже – рыбаки живые.

Учитель: Значит, чем оно отличается?

Ученик: Ну, вопрос можно задать. Отвечает – кто?

Учитель: Верно! Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные можно различить по вопросу <...>

Учитель: Теперь давай посмотрим на кластер «Имя существительное». Каких признаков не хватает? Что нужно дополнить?



[Ответ ученика. Заполняет пропуски]

[Выполнение упражнения из учебника]

6. Подведение итогов урока:

Учитель: Итак, подведём итоги урока <...>

7. Рефлексия:

Учитель: Артём, тебе понравился сегодня наш урок?

Ученик: Да, нормальный.

Учитель: Если всё понравилось, улыбнись, если что-то осталось непонятным – подними руку.

Ученик: Я просто устал уже... Мне всё понятно. Про существительное я знаю всё.

Учитель: Поняла тебя Артём. Сегодня ещё есть уроки у тебя?

Ученик: Да. Ещё биология.

Учитель: Наш урок заканчивается. Спасибо за работу на уроке! Успехов тебе на биологии!

Ученик: ОК. До завтрашнего урока, учитель!

Конспект урока совместим с программой учебника М.М. Разумовской «Русский язык. 5 класс» (4 четверть).

3.1.2. Анализ проявлений сопричастности

Проанализировав данный конспект урока русского языка в 5 классе, мы выделили проанализировали этапы работы учителя по установлению и поддержанию сопричастности в процессе речевого общения с учеником:

1. Эмоциональный настрой в начале урока. Учитель приветствует ученика, задаёт вопросы, для выяснения эмоциональной готовности ученика. Со стороны обучающегося отмечается коммуникативным игнорирование: он не отвечает на вопросы, в должной степени не идёт на контакт. На данном этапе инициирование сопричастности не находит ответа.

2. Установление контакта («Актуализация знаний»). На данном этапе ученик все еще до конца не готов эмоционально включиться в коммуникацию, отвечает на вопросы отстранённо и односложно.

Учитель пытается установить связь с учеником, задавая предметные вопросы, поощряя правильные ответы, вводит высказывания с семантикой сопричастности.

3. Освоение предметного знания (предметная область). На этапе освоения темы учитель развивает контакт сопричастности с обучающимся, получая ответную реакцию на короткое время.

4. «Перезагрузка». При дистанционном обучении важно делать эмоциональные паузы, отдыхать от учебной деятельности. Во время эмоциональной паузы, как мы видим, ученик освобождается от психологического дискомфорта и идёт на контакт с учителем.

Кроме того, выделены следующие маркеры сопричастности в речи обучающегося и обучающегося.

Маркеры в речи обучающегося:

- Эмоционально-оценочные; ср.: *хорошо, совершенно верно, верно, правильно, молодец.*

- Актуализирующие; ср.: *какое у тебя сегодня настроение?; давай вспомним с тобой, о чём мы говорили на прошлом уроке; Артём, тебе понравился сегодня наш урок?; предположи...*
- Фиксирующие детали; ср.: *давай начнём наш урок, наш урок заканчивается; ты же выделил «слово» рыбаки из всех.*
- Объединения; ср.: *тебе понравился сегодня наш урок?; давай вспомним с тобой.*

Маркеры в речи обучающегося:

- Реактивные эмоционально-оценочные; ср.: *Отдохнул? – Да!; какое у тебя сегодня настроение? – Нормально; Артём, тебе понравился сегодня наш урок? – Да, нормальный; Ведь так? – Да, так!; Успехов тебе на биологии! – ОК. До завтрашнего урока, учитель!*
- Блокирование деталей; ср.: *Давай начнём наш урок! [молчание].*
- Негации; ср.: *не понимаю, не могу, не знаю, не помню, нет.*

В целом, на данном уроке не получилось в достаточной степени установить эмоциональный контакт с учеником: речевые инициативы сопричастности со стороны учителя не имели достаточной реакции со стороны ученика, переходя в проявления контрпричастности (реакции молчания).
 Время от времени ученик проявлял напряжение и нетерпение; ср. Я же сказал уже – рыбаки живые. Такое поведение, возможно, вызвано эмоциональным и физическим состоянием ученика – усталостью и под. Одновременно с этим отметим, что на итоговом этапе урока, во время прощания, инициатива сопричастности со стороны учителя получила должную ответную реакцию: *Спасибо за работу на уроке! Успехов тебе на биологии! – ОК. До завтрашнего урока, учитель!* Это создаёт перспективу дальнейшего успешного личностного и предметного контакта.

3.2. Сопричастность как составляющая урока литературы

3.2.1. План-конспект «Урока доброты по произведению В.Г. Распутина “Уроки французского”» (6 класс)

Цель урока: поддержание и воспитание отношения заботливости, внимания к родным людям и в целом – к окружающим.

Задачи:

- 1) Обучающая: проанализировать текст рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» и представить содержание законов нравственности;
- 2) Развивающая: продолжить развитие связной диалогической и монологической речи учащегося и умения анализировать художественное произведение.
- 3) Воспитательная: продолжить формирование культуры общения, нравственных качеств, отношения сопричастности.

Вид урока: закрепление и изучение нового материала.

Ход урока

1. Организационный момент:

Учитель: Здравствуй, Фёдор! Как у тебя сегодня настроение? Готов плодотворно поработать?

Ученик: Здравствуйте! Да. Я повторил биографию Распутина.

Учитель: Хорошо!... Итак, на прошлом уроке мы с тобой говорили о жизни и творчестве В.Г. Распутина

Ученик: Да-да!. Я ваше видео пересмотрел ещё раз. Неужели правда, у него такая сложная судьба была? <...>

2. Актуализация знаний:

[Происходить формулирование цели и задач урока]

Учитель: О чём ещё мы с тобой успели поговорить на прошлом уроке?

Ученик: Ну, о герое. Мальчике.

Учитель: С какими трудностями ему пришлось столкнуться, когда он переехал в город?

Ученик: Он голодал, много пришлось учиться.

Учитель: Какие новые знакомства он завёл?

Ученик: Ааааа....он там начинает играть. Незаконно. Как же?... А... в чиху он играет.

Учитель: С какой целью он начинает играть?

Ученик: Ему нечего было кушать.

Учитель: Да! Он так выигрывал деньги, чтобы заработать себе на еду.

3. Изучение нового материала

Учитель: Как ты понимаешь, что такое «добро»?

Ученик: Добро....это когда совершаешь хорошие, добрые поступки.

Учитель: Верно! Кто для тебя является добрым человеком?

Ученик: Для меня – мама. Она всегда заботится обо мне, ухаживает! Братья ещё. Ну и вы!

Учитель: Отлично! <...> Мы с тобой уже прочитали рассказ до конца. Так кто же действительно был добр к мальчику?

Ученик: Учительница. Потому что <...>

Учитель: Молодец! А как ты понимаешь слово «урок»? Напиши в



тетрадь определение этого слова.

[Ученик записывает. Понятие обсуждается с учителем]

[Просмотр видео фрагмента]

Учитель: Только ли французскому языку учила Лидия Михайловна?

Ученик: Наверное, ещё чему-нибудь.

4. Закрепление материала

[Чтение 4 главы произведения. Обсуждение прочитанного]

Учитель: <...> Правильно ли поступала учительница, играя с учеником?

Ученик: Нет, конечно! Так нельзя было. Но ведь мальчику нечего было есть?

Учитель: Значит, Лидия Михайловна начинает играть, чтобы помочь герою! ...А она осознавала риск?

Ученик: Конечно! <...>

[просмотр видео фрагмента]

Учитель: Удалось ли Распутину преподать уроки доброты в своём рассказе? Какие уроки усвоил главный герой?

Ученик: [ответ ученика]

5. Подведение итогов урока

[Выполнение заданий в программе learningapps.org]

Ученик: Такой добрый прям урок получился! Мне понравилось! Как же хорошо читать произведения литературы!

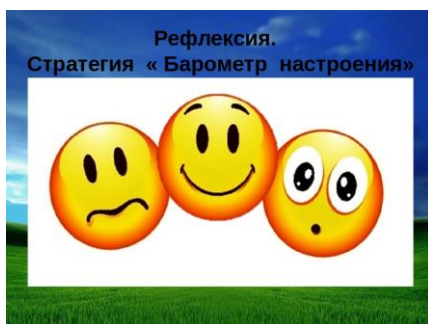
Учитель: Да, Фёдор! Полезные и правильные мысли и идеи извлекаем из них. Они – наш путеводитель и кладёзь знаний!

Ученик: Согласен! А какое домашнее задание?

[объяснение учителем домашнего задания]

6. Рефлексия

В качестве рефлексии обучающему раздаются анкеты с изображением различных эмоций. Обучающийся выбирает изображение, соответствующее его впечатлению об уроке.



Конспект урока содержательно совместим с программой учебника В.Я. Коровиной «Литература. 6 класс».

Отметим, что именно учитель русского языка в процессе своей профессиональной деятельности нацеливает обучающихся на правильное использование языковых и речевых норм общения.

3.2.2. Анализ проявлений сопричастности

Проанализировав данный конспект урока русского языка в 5 классе, мы выделили проанализировали этапы работы учителя по установлению и поддержанию сопричастности в процессе речевого общения с учеником:

1. Эмоциональный настрой в начале урока. Учитель приветствует ученика, проявляя свою заинтересованность в успешном проведении урока, выявляет эмоциональную готовность обучающегося к уроку.

Ученик выражает ответную реакцию. Однако по репликам видно, что он отвечает не на все поставленные учителем вопросы, не концентрирует на них внимание. Обучающийся инициирует переход к предметному общению – теме урока. Это показатель проявления первичного «блокирования сопричастности».

2. Установление контакта («Актуализация знаний»). В момент актуализации знаний обучающийся отходит от обсуждения содержания рассказа и интересуется мнением учителя; ср.: *Да-да. Я ваше видео пересмотрел ещё раз. Неужели правда у него такая сложная судьба была?* Это проявляет готовность ученика актуализировать отношения сопричастности с учителем.

3. Освоение предметного знания (предметная область). Тема представленного урока положительно влияет на развитие дальнейшего контакта между обучающим и обучающимся. Обсуждение тем нравственности (добра/зла, справедливости, чести, порядочности, любви и мн. др.) способствует выявлению опорных точек психологического взаимодействия собеседников. Обучающийся развивает способность видеть хорошее и плохое в мире и, через оценку поступков других людей, через рассказ и осмысление личных историй, проявляет готовность к сопричастности.

Кроме того, выделены следующие маркеры сопричастности в речи обучаемого и обучающегося.

Маркеры в речи обучающего:

- Эмоционально-оценочные; ср.: *хорошо, верно, отлично, молодец!*
- Актуализирующие; ср.: *Как у тебя сегодня настроение? Готов плодотворно поработать?; Итак, на прошлом уроке мы с тобой говорили о жизни и творчестве В.Г. Распутина ...; О чём ещё мы с тобой успели поговорить на прошлом уроке?*
- Фиксирующие детали; ср.: *Мы с тобой уже до конца прочитали рассказ. Так кто же действительно был добр к мальчику? Только ли французскому языку учила Лидия Михайловна?*
- Объединения; ср.: *мы с тобой говорили; мы с тобой дочитали.*

Маркеры в речи обучающегося:

- Реактивные эмоционально-оценочные; ср.: *Да-да! Я ваше видео пересмотрел ещё раз. Неужели правда, у него такая сложная судьба была?; Согласен! ;А какое домашнее задание?*
- Положительная реакция на актуализацию сопричастности.; ср.: *Фёдор. Как у тебя сегодня настроение? Готов плодотворно поработать? Ученик: Здравствуйте! Да. Я повторил биографию Распутина.*

Выводы

В методологической главе мы пришли к следующим выводам:

1. При дистанционном проведении урока важно устанавливать контакт сопричастности с обучающимся. Без этого контакта в рамках данной модели обучения предметное освоение знания будет менее эффективным.

2. Обучающий корректирует и поддерживает положительное психологическое состояние обучающегося на протяжении всего урока. Инструментом этого выступают речевые и языковые элементы сопричастности. В ответ обучающийся выражает либо положительную реакцию либо использует показатели контрпичастности. Во всяком случае учитель должен учитывать это в процессе предметного общения на уроке и контролировать уровень сопричастности.

3. Учитель в процессе дистанционного обучения исполняет не только функции профессионального педагога-предметника, но играет, кроме того, роли «заботливого наставника», «доброего знакомого», «старшего друга».

4. Необходимо использовать ДОТ (дополнительные образовательные технологии) как инструменты привлечения внимания и установления контакта сопричастности с обучающимся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования решены поставленные во введении задачи, а через это достигнута цель работы – выявить коммуникативные и языковые условия формирования сопричастности в процессе индивидуального дистанционного обучения.

Главные итоги проведенного исследования сводятся к следующему.

1.

Теоретическая база исследования сформирована на достижениях и идеях современной педагогики, психологии, методики преподавания и лингвистики.

В данном исследовании в центр внимания выведена модель **индивидуального дистанционного обучения**, когда при помощи интернет-технологий реализуется образовательный процесс между его участниками: одним учителем и одним учеником. Определено, что в основу дистанционного обучения заложены принципы личностно-ориентированного подхода к обучающемуся, целью которого является внедрение в сознание ребенка социально-психологических механизмов саморазвития, самореализации, саморегуляции, самовоспитания, базирующихся на познавательной самостоятельности личности. В этом отношении главенствующая идея индивидуализации обучения базируется на принципах гуманной, активной и **сопричастной** коммуникации двух самостоятельных равноправных субъектов.

Установить содержание, а также коммуникативные условия, речевые и языковые формы сопричастности помогают лингвистические методы анализа, в частности, контекстуальный анализ, теория речевых жанров и коммуникативный анализ речевой ситуации, а теоретические положения, связанные с освоением категории сопричастности (в частности, идеи Л. Леви-Брюля, В.С. Храковского и А.П. Володина и др.).

2.

Выявлены коммуникативные особенности индивидуального дистанционного обучения.

Специфической характеристикой коммуникации при дистанционном образовании является его опосредованный характер. Это влечет за собой трансформацию традиционной модели коммуникации, которая, описанная с учетом главнейших коммуникативных координат (участник, место и время), имеет структуру: «я здесь – ты там – сейчас».

Выяснено, что эти объективные условия дистанционной коммуникации приводят к возникновению целого ряда **коммуникативных эффектов**, а именно:

- к дефициту «демократического» общения «на равных», точнее, его полному усечению по ролевой линии «ученик – ученик», в отличие от традиционной модели обучения,
- к увеличению в общении между ними доли «иерархического» общения,
- а в связи с этим – к усилению однообразия коммуникации, поскольку из процесса обучения удален множественный адресат (класс), а значит, и возможность ролевой «разгрузки» - взаимодействие «на равных»,
- к включению параметра комфортности, поскольку в процессе обучения ученик находится в привычной домашней обстановке, исключая стрессовый фактор.

Данные эффекты приводят к изменению в ролевом поведении участников индивидуального дистанционного образования.

В частности, учитель вынужден усиливать функцию «контролера» обучения и коммуникации в целом, а) поскольку реагирования требуют регулярные технические помехи и сбои и б) поскольку резко возрастает степень коммуникативной свободы ученика, самостоятельно включающего и отключающего каналы видео и аудиосвязи. Во-вторых, учитель озадачен активированием дополнительной функции «доброе знакомое», даже

«друга» обучающегося, поскольку это позволяет последнему хотя бы частично преодолевать отрицательные эффекты иерархичного общения и отсутствия равной коммуникации среди сверстников.

Таким образом, расширяется поле коммуникативной ответственности учителя и вместе с тем усиливается нагрузка, которую он несет в процессе обучения.

Ролевая функция «доброего знакомого» («друга») нацелена на формирование эмоционального и психологического комфорта ученика и через это – на достижение положительного усвоения знаний. Как выяснилось, реализовать ее помогает речевая и языковая сопричастность.

3.

Раскрыто содержание сопричастности в границах изученного языкового материала.

Сопричастность определена как особая внутренняя связь одного субъекта с другим субъектом, основанная на ощущении общности и сопереживания. Сопричастность в рамках ситуации индивидуального дистанционного обучения является маркером близкого, положительно ориентированного общения между учителем и учеником.

Определены **два содержательных блока** урока, в которых функционируют языковые формы сопричастности:

- Предметное общение – когда на фоне официального общения проявления сопричастности связаны с темой изучения, а учитель в отношении ученика реализует ролевые функции «помощника» и «советчика» с умеренным, но очевидно положительным проявлением эмоциональности.
- Межличностное общение – когда доминирует неофициальный демократический стиль общения, темы не связаны с предметом, а учитель и ученик реализуют ролевые функции «друзей» с более или менее ярким проявлением эмоциональности.

В границах такого общения выделены **пять «тем сопричастности»**, в которых сопричастность проявляет себя наиболее органично и типично: «Моя семья», «Мои события», «Мои интересы», «Гастрономические предпочтения», «Образовательная логистика».

Выявлена **типология языковых маркеров сопричастности**, которые классифицированы по субъектному параметру (причастность учителя и причастность ученика), в частности: эмоционально-оценочные, актуализирующие, детализирующие, объединяющие. Кроме того, классификация маркеров проведена по параметру положительного эффекта коммуникации: выделены маркеры сопричастности, маркеры контрпичастности, маркеры «защиты статуса».

Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о необходимости использования речевых показателей сопричастности для эффективной организации диалога в режиме опосредованной коммуникации, а кроме того, для установления доверительного контакта между учителем и учеником.

4.

Проанализированы речевые жанры, помогающие реализации сопричастности в индивидуальном дистанционном обучении:

Приветствие, прощание и речевой жанр «задание».

Очевидно их положительное влияние на усиление контакта учителя с учеником, а кроме того, роль в поддержании и культивировании сопричастности. Особенно если иметь в виду длительное общение в период освоения предмета.

Для перечисленных речевых жанров характерен большой диапазон форм – от коротких, односложных до пространных высказываний, затрагивающих самые разные учебные моменты. К тому же они имеют довольно большое количество вариантов, которые а) хорошо комбинируются и б) содержательно разнообразны; ср.: задание-наказ, задание-инструкция, задание-совет.

5.

В диссертационной работе, кроме того, рассмотрена сопричастность как составляющая уроков русского языка и литературы: на методическом материале подтверждена важность ее присутствия в пространстве дистанционного образования.

Показано как обучающий корректирует и поддерживает положительное психологическое состояние обучающегося на протяжении всего урока. Инструментом этого выступают речевые и языковые элементы сопричастности. В ответ обучающийся выражает либо положительную реакцию, либо использует показатели контрпичастности. Во всяком случае учитель учитывает это в процессе предметного общения и контролирует степень сопричастности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
2. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. – М: МЭСИ, 2002.
3. Андреев, А. А. Определимся в понятиях // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 44–48.
4. Асмолов. Г. Психология личности: учебник. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
5. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986. – 543 с.
6. Блоховцова Г.Г., Волохатых А.С. Перспективы развития дистанционного образования. Преимущества и недостатки // Символ науки: Международный научный журнал. – 2016. – № 22. – С 119–121.
8. Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // Русская разговорная речь / под ред. Т. В. Матвеевой. Екатеринбург, 2001. С. 21
9. Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов: Изд-во ГосУнц «Колледж», 1999. – № 2. С. 103–111.
10. Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект / Е.А. Земская, Д.Н. Шмелев (ред.). – М., 1993. – С. 158 – 217.
11. Дементьев В. В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. – 600 с.
12. Деражне Ю.Л. Открытое обучение. Монография. - М.: Изд-во ПК «Сервис», 2003. – 499 с.
13. Доценко Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. – Тюмень: ТО-ГИРРО, 1998. – 202 с.

14. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – М.: Флинта, 1998. – 326 с.
15. Есаян А.Р., Добровольская Н.М. Анализ взаимодействия и рекурсия // Педагогическая информатика - № 4. – 1999. – С. 96–106.
16. Желябин А.В. Проблема диалогической личности в контексте современной психотехники // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. – № 3. – С. 134–149.
17. Звенигородская Г.П., Сандалова С.Я. Эротичность педагогического резонанса в образовательном процессе // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 65–71.
18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Москва: Лотос, 2002. – 272 с.
19. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 1999. – 285 с.
20. Канаев И.А. Отношение к другому в структуре самосознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2012. – 21 с.
21. Ким И.Е. Сопричастность и контроль в личной и социальной семантических сферах современного русского языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Красноярск, 2011. – 46с.
22. Король А.Д. Зачем и как организовывать коммуникации в учебном процессе? // Интернет журнал «Эйдос». – 2009. – № 3. – С. 21–36.
23. Крайнова Л.О., Потенциал дистанционного обучения в становлении познавательной самостоятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и современность. – 2014. – № 1. – С. 135–141.
24. Красина Е.А. Семантика и прагматика русских перформативных высказываний: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999. – 245 с.
25. Куликов Л.В., Эмоциональное насыщение коммуникации в дистанционном обучении // Технологии информационного общества - Интернет и современное общество: труды VI Всеросс. объединенной конф.,

Санкт-Петербург, 3–6 ноября 2003 г. – СПб.: Изд-во Филол. фак-та СПбГУ, 2003. – 84 с.

26. Кучинский Г.М. М.М. Бахтин и феноменологический метод исследования личности // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 1. – С. 151–163.

27. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление // Хрестоматия по общей психологии. М.: 1981. – 400 с.

28. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр.изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

29. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

30. Мальцев А.О., Средства коммуникаций дистанционного обучения // Фундаментальные исследования. – М., 2009. – № 3. – С. 35–38.

31. Маркова А.К. Психологические труды учителя. – М., 1993. – С. 30–34.

32. Мид Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль: Тексты. – М.: МГУ, 1994. – 496 с.

33. Миронова О.И., Шагаева Е.А. Исследование взаимосвязи контакта и контактности в психологической науке // Вопросы современной науки и практики. – № 2. – 2011. – С. 184–189.

34. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 319 с.

35. Новичёнок О.В. Дистанционное обучение школьников: участники коммуникации и темы межличностного общения // Актуальные проблемы современной филологии: сборник докладов XXI Междунар. студ. науч.-практ. конф. «Молодежь и наука XXI века», 20 апреля 2020 г. / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020а). С. 111-113; URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42887292>

36. Новиченок О.В. Участники и временные координаты сопричастности в обстоятельствах дистанционного обучения // Материалы IX Международной

научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры. Красноярск, 25 мая 2020 г. / ред. кол. А.П. Васильев, С.П. Васильева (отв. за вып.); Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020б). С. 45-47; [Электронный ресурс]; URL: <http://www.kspu.ru/page-33980.html>; <http://elib.kspu.ru/document/56349>

37. Осетрова Е.В. Школьная коммуникация сквозь призму жанровой рефлексии студентов: доброжелательность – нейтралитет – агрессия // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1. С. 35–38.

38. Пас О. Освещение мига. – СПб.: М.: Симпозиум, 2000. – 410 с.

39. Полат Е.С., М.В. Моисеева, А.Е. Петрова и др.; под ред. Полат. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2006. – 224 с.

40. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

41. Погорелов А.Г. Психологические характеристики личности на уровне сопричастности к деятельности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – № 1. – Том 7. – 1998. – С. 48–54.

42. Подшивалова Е.Л. Учебная деятельность как деятельность по самоизменению: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М.: ПИ РАО, 2005. – 188 с.

43. Полякова О.О. Особенности смыслового понимания у лиц с различными типами ценностно-смысловой позиции: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2005. – 23 с.

44. Пуфаль-Струзик И. Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2003. – 49 с.

45. Сатпрем. Шри Ауробиндо, или путешествие сознания. Л.: 1989. – 86 с.

46. Табурова Т.С. Образ значимого Другого как средство совладания личности с трудной жизненной ситуацией: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2011. – 24 с.
47. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 1. – С. 34–63.
47. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. – 752 с.
49. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/ (дата обращения 30.03.2020).
50. Федосюк М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: Арго, 1993. – С. 73–94.
51. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 66–88.
52. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 219 с.
53. Хьелл Л. А., Зиглер Д. Д. Теории личности. – СПб.: 2003. – 608 с.
54. Числова А.С. Смысловой мир культуры и диалог: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 164 с.
55. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия и рефлексии // Исследования речемышления. – Алма-Ата: КПИ, 1979. – С. 138-154.
56. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. 1997. № 1. С. 91–92.
57. Якобсон Р. О. Язык и бессознательное. – М.: Гнозис, 1996. – 248 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Примеры высказываний с элементами сопричастности

Речевой репертуар учителя	Речевой репертуар ученика
Давай сейчас доделаем упражнение, и в конце урока ты мне расскажешь про это	Хорошо. Я подготовлюсь лучше!
Для начала скажи, как твои дела?	Может, еще поговорим?
Соберись с мыслями, и начнём урок	Здравствуйте! Всё хорошо!
Учиться всегда нелегко. Кроме того, трудности учат нас добиваться большего	Завтра, думаю, сообщат результат. Я вам сразу расскажу!
Сейчас мы с тобой закрепим полученные знания по теме ... и выполним задания.	Согласен! Буду
Согласна с тобой!	Хорошо. Что мне необходимо будет сделать?
Очень рада началу нашего урока!	А какая ваша любимая тема?
Как у тебя сегодня дела?	Расскажите, а как вы учились в школе?
Как провел выходные? Надеюсь, набрался сил на новую трудовую неделю?	А вам ваш предмет сразу в школе понравился?
Ты какой-то расстроенный. Что-то случилось?	Я думаю, мне надо лучше готовиться к урокам. Не хочу вас расстраивать
Давай тогда немного отдохнём	Вчера ходит в кино. Вы смотрели фильм ...?
Что тебе больше всего понравилось сегодня на уроке.	Как проверите контрольную работу, напишите мне сразу. Хорошо?

Почему тяжёлый вздох?	У вас сегодня много уроков?
Ты должен выполнять домашнее задание. Это необходимо не для меня, а для тебя!	Задайте мне сегодня небольшое домашнее задание. Пожалуйста!
Я тебе советую...	Сегодня был интересный урок. Жалко, что так быстро прошёл! А завтра какая тема будет?
Фёдор, выучи это правило получше!	У вас какая любимая книга?
Готов плодотворно поработать?	Да-да. Я видео, которое вы отправляли вчера, пересмотрел ещё раз. Неужели правда у него такая сложная судьба была?
Расскажи, что у тебя произошло!	Расскажите ещё что-нибудь интересное!
Завтра подготовься получше. Нужно бороться с ленью!	Я выучил стихотворение! Сейчас расскажу. Потом скажите, выразительно ли я прочитал. Ладно?

Список сокращений

ВКР – выпускная квалификационная работа

ИКТ – информационно коммуникативные технологии

ТРЖ – теория речевых жанров

РЖ – речевой жанр

ДО – дистанционное образование

ДОТ – дополнительные образовательные технологии.