

Министерство образования и науки РФ

Г.С. Трофимова

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ:
теоретический и прикладные аспекты**

Монография

Ижевск – 2012

ББК 74.580.42
УДК 378.12
Т 761

Рецензенты:

К. Г. Чикнаверова, канд. педагогических наук, доцент
(МГИМО), г. Москва;

С. С. Куклина, д-р педагогических наук, профессор
(ВятГГУ), г. Киров

Трофимова Г. С.

Т 761 Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.

Книга будет полезна студентам, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации преподавателей. В книге представлена концепция педагогической коммуникативной компетентности: рассматриваются её теоретический и прикладные аспекты; рекомендуются пути для изыскания ресурсов в сфере профессионально-педагогического общения, гуманизации образования; рассматриваются новейшие аспекты обсуждаемой проблемы.

ISBN 5-7029-0097-9

© Г.С. Трофимова, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Часть 1. Теоретический аспект проблемы педагогической коммуникативной компетентности	7
1.1. Категориальный аппарат проблемы исследования	7
1.2. Проблема педагогической коммуникативной компетентности в современной научно-теоретической литературе	20
Часть 2. Прикладные аспекты теории педагогической коммуникативной компетентности.....	38
2.1. Обучение и воспитание как общение	38
2.2. Пути и средства формирования педагогической коммуникативной компетентности в психолого-педагогической литературе и диссертационных исследованиях	44
2.3. Факторная структура педагогической коммуникативной компетентности.....	65
2.4. Показатели уровневого анализа сформированности педагогической коммуникативной компетентности	81
Заключение	84
Библиографический список.....	87
Приложения	101

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия изменения в системе образования происходят в контексте мегатенденций, к числу которых относят адаптацию образовательного процесса к потребностям личности обучаемого, его ориентацию на развитие не только познавательных, но и личностных возможностей, становление гуманистического типа научно-педагогического сознания обучающего, способного реализовать в сфере дидактики идеалы развития коммуникативного потенциала обучаемого, ориентированного на саморазвитие. Ориентация на гармонизацию межличностных отношений, гуманизацию педагогического процесса, на установление субъект-субъектных взаимоотношений между обучающим и обучающимся определяет интерес самых разных представителей гуманитарного знания к проблеме коммуникативной компетентности, которая находится в поле зрения исследователей и остается актуальной не одно десятилетие. Анализ научно-теоретической литературы по проблемам, связанным с коммуникацией, общением, коммуникативной компетентностью личности, позволяет судить о том, что структура, функции, генезис общения и отношения межличностного взаимодействия достаточно хорошо изучены и детально освещены в прошлые десятилетия в теоретических трудах философов (Л. П. Буева, М. С. Каган, Б. Д. Парыгин, В. М. Соковнин и др.), психологов (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, В. Н. Куницына, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. В. Рыжов, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, И. М. Юсупов, В. А. Якунин и др.), социальных психологов (Е. С. Кузьмин, Ю. Н. Емельянов), педагогов (В. И. Гинецинский, Н. В. Кузьмина, М. И. Лисина, Г. И. Михалевская, А. В. Мудрик и др.), социальных педагогов (Б. З. Вульф, Г. А. Кудрявцева, Ф. А. Мустаева, В. А. Фокин и др.).

Проблема коммуникативной компетентности исследовалась С. Л. Братченко, Ю. Н. Емельяновым, О. П. Санниковой, В. Д. Ширшовым и др. Определена структура коммуникативной компетентности, которая считается изоморфной структуре

общения и состоит из трех компонентов: когнитивного, поведенческого и эмотивного, а также источники коммуникативной компетентности, которые условно подразделяют на *субъективные* (психологическая установка на субъект-объектную или субъект-субъектную модель межличностных отношений; положительная мотивация; уровни культуры, обученности, воспитанности обучающихся; их жизненный и профессиональный опыт, опыт межличностного общения) и *объективные* (социальную среду, условия социализации личности, учебно-воспитательный процесс в той или иной педагогической системе).

Методологическую основу данного исследования составили идеи отечественных психологов и педагогов о связи между обучением и общением, о понимании дидактического процесса как коммуникативного (Б. Г. Ананьев), а также гуманно-личностный (Ш. А. Амонашвили, В. Г. Александрова, Е. В. Бондаревская, И. Б. Воровцова и др.) и компетентностный подходы (И. А. Зимняя, Т. С. Серова, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.).

В основу исследования легли следующие **теоретические концепции**:

- теория функционирования педагогических систем (Т. А. Ильина, Н. В. Кузьмина, Ф. Ф. Королев и др.);
- подход к обучению как к общению, предложенный Б. Г. Ананьевым;
- идеи о междисциплинарных связях в системе наук о человеке (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, Е. Ф. Рыбалко, В. А. Якунин и др.);
- концепция проектирования и развития систем общего и высшего профессионального образования (О. А. Абдуллина, Т. К. Ахаян, В. И. Гинецинский, Л. И. Лурье, В. В. Кондратьев, Г. И. Михалевская, П. Н. Осипов, А. П. Тряпицына, М. Г. Яновская и др.);
- исследования в области педагогических технологий (В. П. Беспалько, Л. И. Лурье, В. В. Карпов, М. В. Кларин, В. В. Петрусинский и др.);

- концепция, выявляющая специфику педагогического процесса, особенности педагогической деятельности (А. А. Баранов, А. С. Белкин, Н. В. Бордовская, С. Г. Вершловский, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Реан и др.);
- идеи создания дидактических условий для активизации возможностей личности обучаемых, получившие своё отражение в исследованиях Г. А. Китайгородской, М. В. Кларина, И. Я. Лернера, В. В. Серикова и др.;
- концепция транзактного анализа Э. Берна; идеи гуманистической психологии К. Роджерса и их последователей; труды отечественных исследователей (Н. В. Ключевой, С. И. Макшанова, Л. А. Петровской, Н. Ю. Хрящевой и др.);
- концепция педагогической рефлексии и психологии смысла (Н. И. Леонов, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский и др.).

Замысел, логику и содержание авторской концепции в совокупности составляют: определение сущности педагогической коммуникативной компетентности; выявление структуры исследуемого явления; определение способов и приемов формирования педагогической коммуникативной компетентности обучающихся и обучающихся.

Часть 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

1.1. Категориальный аппарат проблемы исследования

«Коммуникативная компетентность» – это термин, относящийся к проблеме общения и коммуникации, наряду с «коммуникативностью», «коммуникабельностью», «общительностью», «коммуникативной компетенцией». Остановимся на соотношении понятий, которые относятся к основному понятию как частное к общему.

По определению психологического словаря, *общение* – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии *взаимодействия*, *восприятия* и *понимание* другого человека [101]. В работах ряда авторов термины «общение» и «коммуникация» употребляются синонимично, однако, в ряде публикаций выявлены существенные различия между этими понятиями [37].

Коммуникацию определяют как информационную связь индивидов, передачу сообщений от некоего «отправителя» к «получателю», а *общение* – как симметричную связь равноактивных субъектов.

В теоретической литературе существуют разные точки зрения на проблему общения.

Н. И. Леонов приводит классическую характеристику общения как форму деятельности осуществляемую между людьми как равными партнерами и приводящую к возникновению психологического контакта, проявляющегося в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании и взаимопонимании [66, с. 3].

Автор различает такие виды общения, как:

- социально-ориентированное;
- групповое предметно-ориентированное;
- личностно-ориентированное [66, с. 16–17].

В. Н. Панферов определяет общение как механизм социальной регуляции совместной жизнедеятельности людей средствами информационно-коммуникативного и психологического взаимодействия людей друг с другом [85, с. 13]. К. К. Платонов рассматривает общение как частный случай более широкого круга взаимодействий, проявляющихся в форме обмена информацией и называемых коммуникациями [94, с. 75], тогда как другие исследователи называют общение наиболее широкой категорией для обозначения всех видов коммуникативных, информационных и прочих контактов людей, включая простые формы взаимодействия типа присутствия [61].

А. А. Леонтьев понимает общение как один из видов деятельности. Он уточняет, что это не обозначает, что общение во всех случаях выступает как самостоятельная деятельность, важно, что оно может быть таковой, хотя может выступать и как компонент, составная часть и одновременно условие другой некоммуникативной деятельности [71, с. 112].

Б. Ф. Ломов, полемизируя с А. А. Леонтьевым, задается вопросом: «Правомерно ли растворять общение в деятельности, рассматривать его лишь как частный случай деятельности?». Далее, в работе «Общение как проблема общей психологии» он аргументирует свою позицию следующим образом: «Понятие «общение» охватывает другую, нежели деятельность, категорию реально существующих отношений «субъект-субъект». И хотя несомненно, что деятельность и общение имеют многие общие черты, этого ещё недостаточно для их отождествления». Б. Ф. Ломов определяет общение как взаимодействие субъектов, вступающих в него в качестве партнеров» [71, с. 126].

«Общительность» имеет общий корень с «общением», но иной характер. Общительность – это не процесс, а качество личности, которое вырабатывается в процессе общения. У одних

людей общительность – широкая и поверхностная, с легко завязывающимися и неглубокими связями, у других – более узкая и более глубокая, сугубо избирательная. Общительность людей, которые в равной мере являются приятелями каждого встречного без всякого различия, свидетельствует лишь о большой лёгкости и подвижности и о таком же по существу безразличии к людям, как и необщительность других людей. Решающее значение имеет, в конце концов, внутреннее отношение человека к человеку по существу. Общительность заключается не столько в объеме общения, сколько в способе и направленности общения. С. Л. Рубинштейн считает существенным не столько количественный признак широты общения, сколько качественные моменты: на какой основе и как устанавливает человек контакт с другими людьми [105, с. 669].

«Общительность», по определению А. В. Мудрика, «есть сильно развитое, устойчивое стремление личности к контактам с окружающими, которое сочетается с быстротой их установления» [79, с. 26]. Общительность-замкнутость могут проявляться по-разному в сфере общения и в общении в тех или иных сферах жизни деятельности.

Структура общения, по общему мнению психологов, – трехкомпонентна и состоит из когнитивного, поведенческого и аффективного компонентов.

Когнитивный компонент – это психологическое отражение участниками общения друг друга. Поведенческий компонент – это их отношение друг к другу, аффективный – носит характер эмоционального отклика на ситуацию общения. Впервые эта мысль была высказана В. Н. Мясищевым в 70-е годы на симпозиуме по проблемам общения и получила своё развитие в трудах А. А. Бодалева [12, с. 78]. В общении, в основном, проявляется её аффективный компонент. В общении люди испытывают симпатию, чувство дружбы или любви. А. В. Мудрик полагает, что в формировании аттракции как социальной установки на другого человека определяющее значение имеет её когнитивный компонент, т. е. для того, чтобы

аттракция сформировалась, необходимо, чтобы человек знал систему ценностей в сфере общения, принятую в среде окружающих его людей, и те оценочные термины, в которых она выражается [79]. Некоторые исследователи выделяют понятие профессионально-педагогической общительности, под которой понимается система правильной организации и управления общением в целях оказания воспитательного воздействия [118, с. 10]. К критериям общительности относят:

- наличие интереса к людям, к учащимся;
- умение понимать чувства учащихся и определять их позиции во взаимодействии с другими людьми;
- коммуникабельность и контактность с другими людьми и учащимися;
- терпимость в общении с учащимися;
- ориентация в ситуациях и готовность к изменению стратегии воздействия на учащихся.

Общительность, отмечает К. С. Успанов, как качество личности формируется в том случае, если индивид овладевает особенностями общения как вида деятельности [118, с. 16].

В. А. Кан-Калик общительность относил к профессионально-личностным качествам педагога. Он выделяет три основных компонента общительности [40]:

- коммуникабельность – способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации;
- социальное родство – желание находиться среди других людей;
- альтруистические тенденции – желание приносить радость людям, с которыми человек общается, сопереживание радости другого.

Таким образом, если общительность – это качество личности, способствующее эффективности деятельности общения, то коммуникабельность – это составляющий компонент общительности.

Коммуникативность – это понятие, которое скорее относится к сфере психолингвистики, чем к психологии или педагогике. Тем не менее, есть исследование, посвященное выявлению педагогических факторов формирования коммуникативности у будущих учителей. Под коммуникативностью понимается такое качество личности, которое обеспечивает активную работу с синтаксической (знаковой), семантической (смысловой) и прагматической (ценностной) информацией, осуществляя с их помощью адекватное воздействие на окружающий мир, в том числе и на других людей в обществе [128, с. 3].

Е. И. Пассов рассматривает «коммуникативность» как исходную методическую категорию, имеющую методологический статус и предлагает классификацию параметров, соблюдение которых дает право называть образовательный процесс коммуникативным. В частности, он, в числе других характеристик, называет: целенаправленность, личностный смысл в работе учащихся, взаимодействие общающихся, проблемность, новизну, ситуативность и др. [87, с 38–39].

Умениями традиционно называют «знание в действии» [76, с. 26]. Для умений характерным является применение знаний на этапе функционирования. Термином «умение» обозначают владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками [79, с. 28]. Соответственно, *коммуникативные умения* – это умения переносить известные субъекту общения знания, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с её конкретными условиями; находить новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных человеку идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации [79, с. 28]. Основой формирования коммуникативных умений являются *коммуникативные способности*, т. е. особенности личности, которые выступают субъективными условиями

успешного развития коммуникативных умений. Способность вообще – это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет её пригодность к деятельности. Будучи пригодной к деятельности – способность в деятельности и формируется (С. Л. Рубинштейн, 1946) [105, с. 643].

По мнению В. Н. Куницыной, коммуникативные способности и коммуникативные свойства тесно связаны. *Коммуникативные свойства* – это более частные характеристики, «привязанные» к ситуации, а способности – это обобщенные психологические особенности, которые меньше зависят от ситуации, опираются на задатки и интегрируют близкие коммуникативные свойства. Так, например, «умение убеждать» – коммуникативное свойство, а мера влияния – «влиятельность», способность воздействовать на людей – коммуникативная способность [61, с. 20].

Отмечают, что в качестве задатков коммуникативных способностей следует принять такие свойства темперамента, как экстравертированность, которые способствуют формированию такого интегрального личностного свойства или качества, как общительность.

Коммуникативные способности составляют основу коммуникативных умений и выступают субъективными условиями успешного развития последующих [109, с. 7]. Под коммуникативной способностью понимают и общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели. Н. В. Кузьмина определяет способности как индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и созданию наиболее продуктивных способов получения искомым результатов в ней [60, с. 9].

Проблема способностей, в том числе коммуникативных, интересует многих исследователей, которые, в основном, ориентируются на определение способностей, данное Б. М. Тепловым, понимают их как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Б. М. Теплов проводит строгую грань между задатками, которые лежат в основе развития способностей и являются врожденными анатомо-физиологическими особенностями, и самими способностями, которые являются результатом развития и не только проявляются в деятельности, но и создаются в этой деятельности [113].

В меньшей степени проанализирована проблема коммуникативной культуры

Коммуникативная культура – это умение реализовывать на практике личностно-ориентированные отношения в ситуациях профессиональной деятельности. Т. Е. Ковина, А. К. Колеченко, И. Н. Агафонова относят понятие «коммуникативная культура» к профессионально-педагогической деятельности и считают в связи с этим, что такого рода умение предполагает наличие у педагога:

- ориентации на признание положительных качеств, сильных сторон, значимости другого;
- способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого;
- умения давать положительную обратную связь другому;
- умения мотивировать других на деятельность и достижения в ней;
- конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить, поддерживать, отказывать и т. д.;
- уважения к самому себе, знания собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности;

- способности контролировать свои эмоциональные состояния;
- речевой культуры, под которой понимается владение речью, исключая лексические, стилистические, орфоэпические и другие нарушения.

В целом, по мнению исследователей, коммуникативная культура является проявлением общей культуры человека.

Если обратиться к значению слова «культура» (лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие), которое в переносном смысле означает улучшение, облагораживание телесных, духовных и личностных склонностей и способностей человека, то данное понятие представляется родственным пониманию коммуникативной компетентности, содержание которой будет представлено далее.

Здесь же остановимся на понятии – «культура общения».

Культура общения – это та часть культуры поведения, которая выражается главным образом в речи, во взаимном обмене репликами, в беседе. Под культурой общения мы понимаем интегрированное умение осуществлять общение соответственно моральным нормам, исторически сложившимся в данном языковом коллективе, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата, используя лингвистические средства и способы реализации такого общения, с целью достижения наибольшего прагматического эффекта. Данное понятие имеет много общего с понятием *коммуникативной компетенции*, о которой пойдет речь ниже.

Анализ мнений исследователей требует уточнения понятия «компетентность» или «компетенция».

Слово «компетентный» происходит от латинского *competere*, что значит «быть способным». «Компетентный» означает «достаточно квалифицированный, обученный, способный к определенному виду деятельности».

Если остановиться на понимании компетентности как потенциальной готовности к деятельности, учитывая, что *готовность* – это сложный синтез тесно взаимосвязанных

структурных компонентов, состоящий из мотивационно-ценностного (личностного) и исполнительского (процессуального) компонентов, то более логичным было бы сочетание слов «*профессиональная компетентность*» [69; 133]. Исследователи отмечают, что структура профессиональной компетентности трехкомпонентна и состоит из содержательного, мотивационного и исполнительского компонентов. *Профессиональная компетентность* понимается как качественная характеристика степени овладения специалистами своей профессиональной деятельностью и предполагает:

- осознание своих побуждений к данной деятельности;
- оценку своих личностных свойств и качеств;
- регулирование своего профессионального становления, самосовершенствования и самовоспитания.

В Концепции ФГОС общего образования употребляется термин «коммуникативное развитие» под которым понимается «формирование компетентности» в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей как партнеров в общении и совместной деятельности; умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми и владеть невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение на русском, родном и иностранных языках [54, с. 17].

Если, вслед за М. С. Каганом, рассматривать общение как форму межсубъектных взаимодействий людей, а педагогический процесс как коммуникативный, который основывается на субъект-субъектной модели, то вышеприведенное определение, характеризующее, в общем, деятельность обучающегося, мы вправе отнести и к педагогу. Таким образом, мы имеем дело с процессуальным аспектом «педагогической коммуникативной компетентности», который в равной степени относится ко всем участникам (субъектам) образовательного процесса, тем более, что под «развитием» современные исследователи понимают

«длительный процесс формирования личности от общей грамотности к образованности, профессионализму, культуре, менталитету» [С. Е. Шишов, 2008, с. 46] (цит. по 78, с. 95).

В психологическом словаре [1996, с. 46] отмечается, что развитие личности – это процесс и результат вхождения человека в социум.

Коммуникативное развитие обучающего и обучающегося – это процесс, а вхождение молодого человека в социум, как результат этого процесса, возможно в том случае, если педагог владеет высоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности, а обучающийся – основами коммуникативной компетентности на своем уровне развития, обученности, воспитанности.

Проблема социализации молодых людей широко освещается на страницах педагогических публикаций. В частности, Е. А. Ходырева [122] в своей монографии касается этой темы и поясняет, что «усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта необходимо для вхождения человека в жизнь общества». Результатом реализации функции социализации являются личностные смыслы, определяющие отношение человека к миру, социальная позиция и др.

Вместе с тем для обеспечения реализации этой функции необходим значимый взрослый, который бы обладал достаточным уровнем сформированности ПКК.

Далее остановимся на пояснении еще одной категории, которая лишь до некоторой степени связана с заявленной темой.

Термин «*коммуникативная компетенция*» появился в середине прошлого столетия и был связан с психологией развития, когнитивной психологией и социолингвистикой. Ряд авторов, в их числе Хаймз (1970), утверждают, что *коммуникативная компетенция* это – средство, с помощью которого любой ребёнок воспринимает, классифицирует ситуации общения, складывающиеся вокруг, и, в соответствии с этим, определяет, что и как ему сказать [115].

В зарубежных исследованиях коммуникативная компетенция понимается как способность общаться устно или письменно с носителем изучаемого языка в реальных жизненных ситуациях, предпочтение должно отдаваться передаче смысла, а форма предъявления информации, точнее корректность языковых средств, – второстепенна по отношению к смыслу высказывания [140].

Западные исследователи в разработке проблемы коммуникативной компетенции стоят на позициях бихевиоризма и необихевиоризма, в основе которого лежат идеи зависимости поведения от раздражителя. Представители необихевиоризма Б.Ф. Скиннер, К. Холл и др. дополнили эту связь положением о подкреплении, вследствие чего цепочка формирования заданного поведения приобрела вид «стимул – реакция – подкрепление». Б. Скиннер даже такое ёмкое понятие как образование рассматривает как формирование поведения, которое принесет преимущества индивиду и другим людям в их дальнейшей жизни [142, с.91]. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность индивида, бихевиористами выделяются следующие: умение задавать вопросы и четко формулировать ответы на них, внимательно слушать и активно обсуждать идеи, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать своё мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к другим участникам коммуникативного общения.

В отечественных публикациях последних лет нашла отражение разработка теории коммуникативной компетенции как теории речевого поведения, в соответствии с которой предлагается обучать языку не столько как системе правил и не только использованию их в речи, но и для целей продуктивного общения, для установления отношений сотрудничества с другими, для координации и согласованности речевых поступков, направленных на установление социальных

контактов и выработку стратегии поведения во избежание конфликтов [11].

Современные исследователи рассматривают теорию коммуникативной компетенции с позиций многоаспектности этого явления (К. Э. Безукладников, Л. К. Гейхман, И. А. Зимняя, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.).

Термин «коммуникативная компетенция» стал широко использоваться в теории новых обучающих технологий, связанных с обучением иностранным языкам.

Технологическая трактовка понятия сводится к тому, что «коммуникативная компетенция» – это умение спрогнозировать сценарий и составить план речевых действий с учетом индивидуальных особенностей собеседников, которые реализуются в их поведении через беглость речи, стиль, речетворчество, т. е. через всё то, что отличает носителя языка от иностранца, говорящего на чужом языке [137]. Коммуникативная компетенция в технологическом аспекте включает в себя следующие компоненты:

- грамматическая компетенция;
- социолингвистическая компетенция;
- компетенция высказывания;
- компетенция речевой стратегии.

Грамматическая компетенция – это владение лингвистическим кодом, т. е. способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические особенности языка и манипулировать на уровне слов и предложений.

Социолингвистическая компетенция – социальные правила использования языка; понимание участников общения информации, которой они обмениваются.

Компетенция высказывания связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельное предложение, а сверхфразовое единство.

Компетенция речевой стратегии используется для компенсации несовершенного знания правил, несовершенного владения чем-либо, когда не можешь вспомнить слово и хочешь

дать знать собеседнику, что намерен продолжить общение, не понял какого-либо слова [87, с.8].

В иной классификации составляющими коммуникативной компетенции является иной набор компетенций.

В документах, разработанных для учителей иностранного языка, называют: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную дискурсивную, стратегическую компетенции. В частности, уточняется, что стратегическая компетенция как способность отобрать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения коммуникативных задач представлена двумя группами: а) компенсаторные навыки и умения; б) учебные навыки и умения.

Компенсаторные – это умения, которые нацеливают обучающихся на преодоление трудностей общения с целью его продолжения, даже при дефиците лексико-грамматических структур или речевых клише.

Учебные умения связаны с овладением способами самостоятельного приобретения знаний, с планированием образовательного процесса.

Таким образом, компенсаторные компетенции предполагают сформированную самостоятельности личности обучающихся.

Термин «коммуникативная компетенция» в данном контексте связан с познавательной деятельностью в области лингвистики и социолингвистики. В рамках социально-психологического исследования разработкой её теоретических и методических аспектов занималась Л. А. Петровская, которая используя понятие «компетентность в общении», раскрывает его как свободное оперирование языковым материалом, умение общаться на изучаемом языке [91, с. 34]. Л. А. Петровская, используя иной термин, тем не менее, приближается к пониманию сущности понятия «коммуникативной компетенции».

Итак, «компетентность» – это личностная характеристика, а «компетенция» – это деятельностная характеристика личности.

В данном исследовании мы склонны использовать термин «коммуникативная компетентность».

1.2. Проблема педагогической коммуникативной компетентности в современной научно-теоретической литературе

Для того, чтобы проникнуть в суть рассматриваемого явления, условно определим *коммуникативную* компетентность как способность к коммуникации, исходя из представленной выше этимологии слова «компетентность» и понимая «общение» и «коммуникацию» как синонимы.

С философской точки зрения *общение/коммуникацию* определяют как особую форму взаимодействия сложных систем – субъектов [37, с. 8].

Взаимодействие субъектов деятельности, как известно, осуществляется *вербально, невербально* и даже *молча*.

Вербальный аспект взаимодействия отражает термин коммуникативная компетенция. Анализ содержания вербального взаимодействия не входит в задачи педагогического исследования. Отметим лишь, что вербальное общение понимают как форму социального взаимодействия людей посредством языка и отмечают, что такого рода форма взаимодействия реализуется речевой деятельностью партнеров общения [106, с. 80]. Анализ методических и дидактических публикаций позволил нам разработать классификацию видов речевой деятельности, реализуемых в учебном процессе в двух вариантах – традиционном (см. табл. 1) и инновационном (см. табл. 2).

Таблица 1 – Классификация видов речевой деятельности в дидактическом процессе

Аспекты \ Виды	Диалог	Монолог	
		продуктивный	рецептивный
устный	беседа	лекция	слушание
письменный	переписка телексы	письмо	чтение

Таблица 2 – Новые подходы к предъявлению учебной информации

Виды \ Формы	Ситуации формального общения		Ситуации неформального общения	
	устно	письменно	устно	письменно
продуктивное взаимодействие	презентация	доклад	–	переписка
рецептивное взаимодействие	восприятие речи на слух	понимание содержания	активное слушание	восприятие информации
интерактивное взаимодействие	дискуссия	блоги	неформальное общение	chat
процессуальное взаимодействие	слушание и конспектирование; чтение и переработка информации	упражнения в деятельности	интерпретация; активное слушание; чтение и понимание	–

Итак, вербальный аспект взаимодействия воплощается в речи. С. Л. Рубинштейн писал: «Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка» [104, с. 403]. Б. Г. Ананьев называет речь главнейшим средством общения. При этом, он подчеркивает, что при одинаковой смысловой структуре речи встречаются различные способы говорения: болтливость, разговорчивость, сдержанность, лаконичность и т. п. [6, с. 63].

Спецификация речи – в том, что она является средством сознательного воздействия и сообщения, осуществляемых на основе семантического содержания речи [104, с. 408]. Вместе с тем эмоциональная функция речи является столь же значимой. Исследователи не отделяют её от функции воздействия. Эмоциональная функция речи принадлежит к генетически первичным её функциям. С. Л. Рубинштейн приводит в качестве примера мнение Есперсена, согласно которому говорящий человек – это более интеллектуализированный и менее эмоциональный потомок поющего человека [104, с. 408].

Н. П. Гончарук подчеркивает, что «речь – это язык в действии или процесс общения людей с помощью языка. Когда мы говорим, то выбираем те слова, которые хотим использовать, и облакаем их в грамматически правильную форму. Внутренняя речь – это те мысли, которые вы хотите передать, а внешняя речь, по мнению автора, соответствует звукам вербального выражения мысли» [27].

В связи с этим трудно переоценить роль речевой выразительности в раскрытии и передаче содержания. При этом главным условием выразительности речи является способность человека самостоятельно мыслить, тогда обретет свою силу голос, звук, диапазон; воздейственными будут темпо-ритм речи, тембр, паузы, манера произнесения и др., не говоря о стилистической окрашенности речи.

Невербальный аспект взаимодействия предполагает использование жестов, мимики, движений тела, взгляды и т. п. Речь как средство выражения включается в совокупность выразительных движений, т. е. в речи воплощается как вербальный, так и невербальный аспект взаимодействия людей. Исследователи классифицируют невербальные компоненты коммуникации по-разному. И. Н. Горелов разделил их на три группы по их физической природе [28, с. 75]:

- а) фонационные;
- б) мимико-жестовые и пантомимические;
- в) смешанные.

Исследователь считает, что система использования невербальных компонентов, возможно, передаётся генетическим кодом. Она представляет собой, по мнению И. Н. Горелова, внешнюю моторику функционального базиса речи, обеспечивающего механизмы образования протопонятий, для которых необходимы обобщения наглядных образов; на этот базис с течением времени «наложился» качественно иной знаковый конструкт – второсигнальная система в её нынешнем понимании, но изменился, как и механизм мышления. Рудименты древнейшего состояния коммуникации настолько сильны

и активны, что современная деятельность человека использует их в коммуникативном аспекте [28, с. 24].

Данной проблемой, кроме И. Н. Горелова, занимались И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, В. Д. Девкин, В. Г. Костомаров, В. А. Лабунская, Т. М. Николаева и др. [17, 56, 65].

В большой степени данная тема интересует исследователей, работающих в области методики преподавания иностранного языка и русского языка как иностранного. В частности, в качестве примера представим классификацию невербальных средств общения, предложенную Е. И. Пассовым [87], (см. рис. 1):

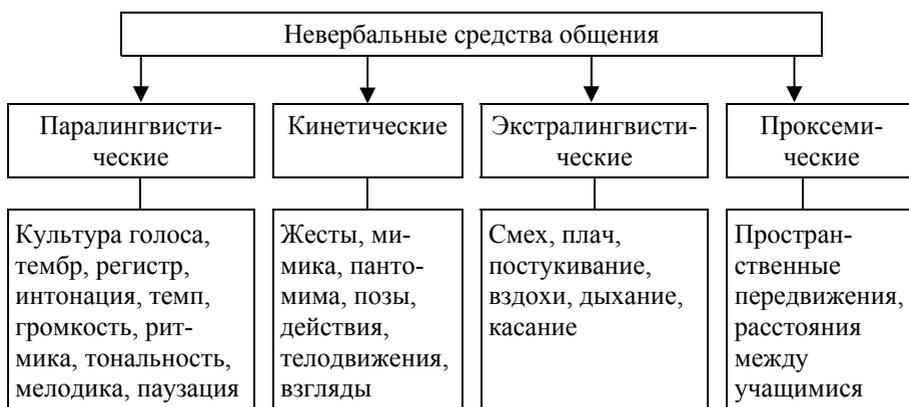


Рисунок 1 – Классификация невербальных средств общения (по Е.И. Пассову)

Наиболее широко в литературе описаны кинетические средства. Классификация кинетических средств, предложенная В. Д. Девкиным, представлена ниже (см. табл. 3).

Таблица 3 – Классификация жестов по В. Д. Девкину [31]

Условия классификации	Разновидность жестов
По значению	контактоустанавливающие интеррогативные регулирующие императивные собственно информативные
По степени обязательности	факультативные необходимые
По стабильности применения	конвенциональные неконвенциональные
По степени коммуникативной значимости	информативные малоинформативные неинформативные
По отношению к вербальной речи	автономные зависимые

Наиболее полную классификацию невербальных средств человека предлагает В. А. Лабунская [65]. Она выделяет ведущие системы отражения невербального поведения человека, структуры, подструктуры, компоненты и элементы невербального общения (см. рис. 2).

Молчание также относится к средствам общения, точнее – взаимодействия. Молчание, по мнению М. М. Бахтина, – это явление человеческой психики, тогда как «тишина» относится к явлениям природы [57, с. 53]. Человек выбирает, каким образом ему выразить отношение к какому-либо явлению или другому человеку: высказать своё отношение или промолчать, выразить словами или мимикой. Если выбор окажется адекватным, т. е. общение – результативным, а результативное общение – это тот случай, когда имеет место изменение взаимоотношений, то мы имеем дело с коммуникативно-компетентной личностью.



Рисунок 2 – Классификация невербальных средств общения по В. А. Лабунской

Мартин Хайдегер, определяя молчание как сущностную возможность речи в качестве экзистенциального фундамента общения, писал: «Кто в совместном разговоре молчит, может в более собственном смысле слова *дать понять*, то есть способствовать уразумению, создавать его, чем тот, кто не лезет в карман за словом» [123, с. 28].

Итак, коммуникативная компетентность есть способность человека взаимодействовать с другими *вербально, невербально* или *молча*.

Далее поясним понятие «способность». Вслед за Б. М. Тепловым, воспользуемся точностью английской терминологии, где имеется два слова для обозначения понятия «способность» – «ability» и «capacity» [113, с. 17]. «Ability» – это умение выполнять действия, включающие в себя сложные координированные движения и разрешение умственных задач или «то, что может быть сделано человеком на данном уровне обученности и развития». *Ability* представляет собой динамическое образование, но это ещё не готовность к общению, это – лишь первый или второй, а для кого-то третий шаг по направлению к тому состоянию, которое можно было бы назвать готовностью и даже опытом. Имеет право на существование и термин «абилитация», обозначающий процесс целесообразного упражнения в какой-либо деятельности, процесс постепенного перехода от несовершенства к более совершенному уровню выполнения этой деятельности.

Термин «capacity» означает максимальные возможности индивида в отношении какой-либо функции, ограниченные его врожденной конституцией и теоретически измеряемые тем пределом, до которого может быть развита эта функция при оптимальных условиях [113, с. 17].

Так, например, лингвистическую способность мы характеризуем как *capacity*. В лингвистических способностях Е. И. Пассов, в частности, выделяет фонематический слух, чувство языка, способность к догадке, к имитации, к логическому изложению, память во всех её видах, внимание, воображение, восприятие и др.

Иными словами, «scaracity» имеет точку пересечения с «даром», «одаренностью», своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [113, с. 17]. Коммуникативные (лингвистические) способности в ходе коммуникативной деятельности будут совершенствоваться, а уровень коммуникативной компетентности (ability) – повышаться. В том и в другом случае решаются задачи абилитации с помощью упражнений и практики общения.

В психологии коммуникативная компетентность рассматривается как способность к быстрой и точной ориентации в ситуации общения, основанная на коммуникативном опыте индивида. Ю. Н. Емельяновым проведено исследование, посвященное теории формирования и практике совершенствования коммуникативной компетентности [35]. Автор исследования разрабатывал проблему коммуникативной компетентности в течении ряда лет. В 1983 г. он полагал, что коммуникативная компетентность (КК) представляет собой конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания, отмечая важную роль природных данных и потенций индивида [34, с. 43]. Ю. Н. Емельянов отмечал следующие четыре основные источника приобретения человеком коммуникативной компетентности [34, с. 45]:

- жизненный опыт;
- искусство;
- общая эрудиция;
- специальные научные методы.

Ведущую роль при этом он отводил жизненному опыту.

Всесторонний анализ данного явления приводит исследователя к выводу о том, что индивидуально-психологической основой коммуникативной компетентности является межличностный опыт и межличностное поведение (Ю. Н. Емельянов, 1993) [35].

В 90-е годы он полагает, что коммуникативная компетентность – это такой уровень межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе. Отсюда следует, что коммуникативная компетентность зависит не только от присущих индивиду свойств, но также от изменений, происходящих в обществе, и связанной с этими изменениями социальной мобильностью самого индивида [35, с. 19].

По мнению Ю. Н. Емельянова, коммуникативная компетентность – не просто индивидуальное качество, а определенное состояние сознания группы людей, стремящихся понять друг друга [35, с. 7]. Коммуникативная компетентность, по его мнению, – это личностный опыт.

В своем диссертационном исследовании Ю. Н. Емельянов представил структуру межличностного общения, которая включает следующие компоненты: 1) цели действующих лиц; 2) правила общения; 3) роли участников общения; 4) репертуары действий участников коммуникаций; 5) последовательности взаимодействий; 6) понятия как средства взаимопонимания; 7) коммуникативные коды; 8) соотнесенность с физической и предметной средой [1, с. 141]. Исследователь ставил своей целью обучение паритетному диалогу в условиях СПТ (тренинга).

Мы ставили несколько более скромные задачи: средствами дидактики и, рассматривая образовательный процесс как коммуникативный, способствовать коммуникативному развитию всех участников, включенных в этот процесс, с тем, чтобы в итоге получить результат – более высокий уровень их коммуникативной компетентности за счет переноса смыслового центра процесса обучения на сотрудничество обучающихся и обучающихся.

Рассматривая коммуникативную компетентность в педагогическом аспекте, будем искать те возможности дидактического процесса, которые бы позволили приобрести обучаемым нужный опыт коммуникативной деятельности. Однако, чтобы приобрести опыт общения, необходимо включиться в коммуникативную деятельность на основе способностей к данному виду деятельности, которые могут быть более или менее развиты у обучаемых. В ходе коммуникативной деятельности способности (коммуникативная компетентность) развиваются и нужный уровень межличностного опыта (т. е. коммуникативной компетентности по Ю. Н. Емельянову) достигается. Опыт общения нельзя приобрести вне деятельности общения, а деятельность общения невозможно осуществить успешно при отсутствии того или иного уровня развития способностей.

Понятие коммуникативной компетентности соотносится с понятием коммуникативного потенциала личности как частное с общим.

Теория коммуникативного потенциала личности разрабатывалась А. А. Брудным, М. С. Каганом, Р. А. Максимовой, В. В. Рыжовым [16, 37, 38, 68, 106, 107].

М. С. Каган в качестве составляющих называет пять компонентов коммуникативного потенциала: гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный и художественный. Коммуникативный потенциал личности определяется мерой и формами её общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми [38, с. 17]. В. В. Рыжов развивает эту мысль в своей монографии: *коммуникативный потенциал личности* – это система психологических качеств личности, определяющих и обеспечивающих её участие в общении с другими людьми, или её вхождение в сотрудничество, совместную деятельность [107, с. 43].

А. А. Брудный, исследуя методологические аспекты проблемы коммуникации и личности, отмечает зависимость коммуникативного поведения индивида в группе от экспектаций окру-

жающих. Коммуникативный потенциал – это коммуникативные возможности, которые личности в принципе свойственны, но реализуются не полностью и не всегда даже в отмеренном обществом пределах. Лишь в тех исключительных случаях, когда эти пределы оказываются стёртыми и человек оказывается в необычайных ситуациях общения, его коммуникативный потенциал приобретает новые формы реализации, обусловленные новыми формами межличностных отношений, новыми целями. Таким образом, автор делает вывод о том, что наибольшей величины коммуникативный потенциал достигает в экстремальных условиях, в тех ситуациях, которые требуют мобилизации всех возможностей личности для их разрешения [16, с.175–176].

Р. А. Максимова в ходе исследования выявила слагаемые коммуникативного потенциала личности: общительность в установлении и поддержании контактов, умение свободно держаться на людях и умение располагать их к себе, доброжелательное отношение к людям. Корреляционный анализ, проведенный автором, показал, что все вышеуказанные признаки взаимосвязаны. Системообразующим является такое качество, как общительность. Р. А. Максимова приходит к выводу о том, что высокий потенциал личности определяется наличием у человека общительности, осознаваемой им самим и отмечаемой у него другими людьми [68, с. 302–303].

Анализ научно-теоретической литературы даёт основание полагать, что именно общительность выражает потребность и способность человека к общению. В частности, Б. Г. Ананьев называл это качество важнейшей стороной характера, вырабатываемой в опыте общения человека и считал, что общительность заключается не столько в объёме общения, сколько в способе и направленности общения [6, с. 61]. Иными словами, речь идёт о внутренней стороне общительности, т. е. существенно то, как человек понимает внутренний мир и как обращается с людьми, различными по своему общественному положению, умственному развитию, полу, возрасту и т. п.

Пользуясь методом логико-теоретических рассуждений и учитывая факт соотношения коммуникативного потенциала и коммуникативной компетентности как общего и частного, можно сделать вывод о том, что центральным качеством, лежащим в основе коммуникативной компетентности как способности к взаимодействию с окружающими также является общительность.

Вместе с тем, нам представляется, что общительность интегрирует ряд индивидуальных особенностей, предполагающих «развитие сознания идейной общности», если воспользоваться лексикой Б. Г. Ананьева. К таким качествам, свойствам или особенностям относят прежде всего чуткость, искренность, такт, эмпатию, рефлексивность и т. п. Эти качества объединяет то, что все они так или иначе связаны с общением, общительностью и человечностью. К. А. Абульханова-Славская анализирует тип общения, который объединяет людей как индивидуальностей [101, с. 321]. Она отмечает, что, если признание существования другого как личности предполагает признание его «права на самоопределение», свободу, непохожесть на себя, то союз индивидуальностей включает принцип различия и «право» на выбор общения в соответствии с ним. Такой нормой, или высшим типом человеческого общения К. А. Абульханова-Славская считает признание и утверждение в другом *человечности* [101, с. 321]. Ю. Н. Емельянов также связывает коммуникативную компетентность с человечностью [35, с. 16]. О *человечности* пишут и классики педагогики. В частности, И. Песталоцци писал: «О, если бы люди хотя бы раз по-настоящему задумались над тем, что целью всякого обучения всегда является и не может не быть сама *человечность*, развившаяся и вызванная к жизни гармоническим развитием сил и задатков человеческой природы! О, если бы они, применяя свои воспитательные и образовательные средства, на каждом шагу спрашивали себя, действительно ли они ведут к этой цели!» [88, с. 347].

«Человечность» исследуют и наши современники, пользуясь термином «гуманизм». *Гуманизм* основан на симпатии, благожелательности, любви, целой гамме других аналогичных чувств, достойным объектом которых является *человек* и которые, в свою очередь, выступают как обязательный признак человеческой личности и её морального сознания (В. А. Блюмкин, г. Воронеж, 1974 г.) [10, с. 61]. Изучая проблему моральных качеств личности, В. А. Блюмкин выявил те из них, которые составляют основу гуманизма. К ним относятся:

- *искренность* – свойство личности выражать в словах, эмоциях, поступках свои подлинные мысли, чувства, намерения [10, с. 102];

- *такт* – интуиция гуманного человека, как бы подсказывающая ему наиболее деликатную линию по отношению к окружающим [10, с. 68]. По определению философского словаря, *интуиция* – процесс постижения истины в интеллектуальном, эмоциональном или мистическом смысле, характеризующийся её непосредственным усмотрением, минуя рефлексию. Она близка таким состояниям, как вдохновение, духовное видение, откровение и имеет истоки в бессознательном слое психики человека. В акте интуиции «схватывается» сущность вещи, её глубинные состояния и противоречия. Считается, что преобладание правополушарного типа мышления у человека является мощной предпосылкой для развития творческой интуиции [111, с. 32];

- *рефлексия* в философском смысле есть способность человеческого мышления осознавать свои собственные формы и содержание, критически анализировать предпосылки и методы познания [111, с. 67]. По определению психологического словаря, рефлексия – это внутренняя психическая деятельность человека, направленная на осмысление своих состояний [101, с. 124]. Рефлексия в процессе общения позволяет человеку откорректировать стиль общения, выбор средств, как вербальных, так и невербальных, решить соответствовать или не соответствовать ожиданиям окружающих;

• *эмпатия* – качество личности, способствующее её проникновению в душевные переживания других людей. Эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека. Источником эмпатии является противоречие в эмоциональном мире индивида между переживаниями собственными и другого лица. Это противоречие рождает потребность в восстановлении комфорта чувств, которая выражается в постоянной чувствительности к меняющимся переживаниям другого – страху, или гневу, или растроганности, или стеснению. Это означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения [105]. Изучив это явление во всех гранях традиционного членения психических функций, современные исследователи приходят к выводу о том, что эмпатия есть и процесс, и свойство, и состояние. В онтогенезе личности развитие явления проходит фазы от эмоционального заражения в период новорожденности до просоциального поведения в более поздние возрастные периоды [131, с. 11]. В частности, И. М. Юсупов выяснил, что функциональными механизмами эмпатии выступают эмоционально-когнитивная децентрация субъекта и его идентификация с эмпатируемым объектом [131, с. 10]. В теоретической литературе, однако, существует мнение о том, что механизмы эмпатии и идентификации сходны лишь в общих чертах: там, и здесь присутствует умение поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения. Взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения, не обязательно означает отождествлять себя с этим человеком – ибо это с необходимостью влечет за собой одинаковое с партнером поведение. Эмпатия же означает только сочувственное отношение, а своя линия поведения выбирается самостоятельно [100, с. 22].

Современные исследователи (С. Л. Братченко, С. Б. Борисенко, А. А. Брудный, Н. В. Кузьмина, Р. А. Максимова, Г. И. Михалевская, В. В. Рыжов, И. М. Юсупов, В. А. Якунин и др.) анализируют то или иное качество личности, так или иначе связанное с человечностью или гуманизмом. Гуманистические качества личности составляют основу гуманистической ценностной диспозиции личности, предполагающей её осознанную готовность воспринимать человека как высшую ценность, тем самым, определяя поведение и направленность поступков личности. Диспозиционная концепция предложена В. А. Ядовым [45, с. 90].

Наши современники отмечают тенденцию экстенсивного развития исследований проблемы общения, их количественный рост, выделение новых аспектов анализа, разработку проблемы общения в рамках психологии и в смежных с ней науках: психолингвистике, социолингвистике, педагогике.

Представим некоторые работы, посвященные изучению данной проблемы. Е. И. Пассов в своих новых работах (М., 2006) раскрывает суть общения, исходя из следующих посылок [81, с. 71–72]:

- общение – самостоятельный вид деятельности;
- как любой самостоятельный вид деятельности общение обладает определенными характеристиками;
- понимание этих характеристик учителем – единственная основа того, что он будет стремиться стать настоящим речевым партнером.

Е. И. Пассов, приводя в качестве иллюстрации параметры общения, разработанные И. А. Зимней, приходит к выводу о том, что общение можно признать основой образовательного процесса.

Таблица 4 – Параметры общения как самостоятельного вида деятельности (по И. А. Зимней)

<i>Название характеристик общения</i>	<i>Их содержание</i>
Предмет , т. е. то, на что направлена деятельность общения	Общение направлено на взаимоотношения обучающихся.
Цель и результат	Мы вступаем в общение не для того, чтобы сообщить кому-то какую-то информацию, а чтобы, сообщив её, изменить взаимоотношения . Следовательно, результат – это всегда иные, изменившиеся взаимоотношения речевых партнеров.
Продукт , благодаря которому достигается цель и получается результат.	Если один из партнеров воспринял какую-то информацию, он обязательно её как-то интерпретировал, истолковал. Именно этот продукт - интерпретация информации – и движет общением. Заметим, что в отличие от сведений, которые всегда объективно содержательны, информация всегда субъективна : сообщение может быть очень содержательным, но для кого-то не информативным.
Способы	Перцептивный , т. е. восприятие друг друга; интерактивный , т. е. взаимодействие друг с другом (выполнение другой деятельности, помимо общения); информационный , т. е. обмен заложенной в высказываниях информацией
Средства	Вербальные : говорение, письмо, аудирование, чтение, перевод. Невербальные : интонация, темп, мимика, жесты, позы и т. п.
Единицы	Ситуации как системы взаимоотношений.

В рамках научной школы Ш. А. Амонашвили в 2011 г. представлена диссертация М. И. Шишовой, в которой показаны данные диагностики «профессиональной компетентности учителя». По итогам анкетирования активных членов

Международного центра гуманной педагогики на основе корреляционного анализа был проведен факторный анализ. Выделено пять факторов, которые, в контексте данной работы, в совокупности можно считать результатом, изоморфным данным нашего исследования (СПбГУ, 2000 г.) [127]:

- 1 фактор – 14,7% – фактор «готовность учитывать личностные особенности детей и творчески применять педагогические компетенции в своей деятельности»;
- 2 фактор – 28,4% – фактор «готовность выстраивать партнерские отношения с учащимися, родителями, другими субъектами образовательного пространства»;
- 3 фактор – 39,1% – фактор «готовность творчески (с учетом своих личностных особенностей) выстраивать процесс педагогической деятельности по проектированию гуманно-личностного образовательного пространства»;
- 4 фактор – 48,3% – фактор «готовность к воспитанию и развитию личности учащегося»;
- 5 фактор – 57% – фактор «готовность учитывать свой предыдущий педагогический опыт» (127, с. 16).

М. И. Шишова сообщает о приемах, методах и формах работы по повышению уровня педагогической коммуникативной компетентности учителей, реализуемых ею в процессе проведения эмпирического исследования. К ним она относит учебу в форме профессиональных мастерских, педагогических советов, научно-методических семинаров, открытых уроков, презентаций педагогических открытий, семинаров-практикумов, творческих групп, индивидуального и группового консультирования педагогов, в процессе которой осуществлялось коллективное осмысление аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства школы, их анализ и поиск путей решения в педагогической деятельности.

Автором были определены следующие педагогические условия развития педагогической коммуникативной компетентности:

- а) анализ и разрешение аксиологических дилемм гуманно-личностного образовательного пространства;
- б) открытость личного опыта педагога (организации открытых педагогических мастерских, всероссийские и международные стажировки в школах-партнёрах);
- в) создание ситуации успеха и признание профессионализма учителя (педагогические форумы, фестивали педмастерства);
- г) организация педагогической рефлексии профессионального опыта (портфолио педагога)

М. И. Шишова ставит в зависимость уровень профессиональной компетентности учителя от создания и проектирования гуманно-личностного пространства в системе профессионального общения вообще и переподготовки педагогических кадров для актуализации идей гуманитарного образования, в частности. Автор данной работы видит для достижения этой цели малоиспользуемый резерв как в системе вузовского образования, так и школьного обучения.

Во 2-й части будут представлены некоторые идеи прикладного характера, связанные с режимом «Преподаватель (учитель, воспитатель) – Обучающийся» в разных образовательных системах, а также не только опыт повышения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя, но и описание некоторых приемов развития коммуникативной компетентности обучающихся.

Часть 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

2.1. Обучение и воспитание как общение

В данной работе мы предлагаем рассмотреть анализируемую проблему с позиций дидактики. Б. Г. Ананьев, который установил связь между общением и обучением, отмечал, что обучение не есть только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть, вместе с тем, общение, коммуникация, соответствующая структуре общества, и господствующему в нём типу межличудских взаимоотношений [6, с. 42]. В подтверждение этой мысли Б. Г. Ананьев представляет три группы отношений внутри дидактического процесса:

- преподаватель – студент;
- студент – студент;
- преподаватель – преподаватель.

В рамках первого типа отношения осуществляются как профессиональное воспитание. В рамках второго – происходит наиболее активное формирование всех других личностных свойств студентов и характерологических, в первую очередь. Третий контур общения имеет воспитательное значение для студентов как некоторый образец личных и профессиональных отношений, которые для студентов имеют значение нравственных эталонов общественного поведения [6, с. 55].

В. Н. Панфёров характеризует дидактический процесс со стороны единства целей, содержания и средств, но при этом подчеркивает, что единство это выступает в виде коммуникативных актов взаимодействующих друг с другом преподавателей и студентов. Коммуникативные акты следует, по его мнению, рассматривать как процесс общения, содержанием которого является передача и восприятие профессиональных знаний

как учебной информации в форме лекций. Передача знаний через лекции – это процесс непосредственного общения преподавателя со студентами [84].

Различают процесс взаимодействий и содержание взаимодействий. Процесс взаимодействий относится к сфере чувств и восприятий, лежащих в основе поведения в группе. Ряд современных исследователей отмечают, что, если в центре обучения находится развивающаяся личность ученика, то взаимодействие ученика с учителем и с товарищами по группе, как фактор развития личности обучаемого через процесс обучения, должно привлечь внимание исследователей.

Н. Н. Лепехин считает, что взаимодействие между педагогом и учащимися является содержанием педагогического процесса [98, с. 37]. Он полагает, что основываясь на анализе двух форм взаимоотношений, можно выделить, соответственно, две формы педагогического взаимодействия. Это *коммуникация* и *общение*, каждая из которых базируется на модели «субъект – субъектного отношения» как их родовой общности. Педагогическое взаимодействие в форме коммуникации предполагает заданность функционально-ролевых позиций участников. За педагогом закрепляются функции целенаправленного и систематизированного педагогического воздействия, отбор и упорядочивание учебно-воспитательной информации, выбор способов и средств её передачи.

Под общением в педагогическом процессе понимается взаимодействие, в котором оба субъекта предстают как партнеры с равным статусом, обладающие одинаковыми возможностями для проявления своей индивидуальности и реализации собственной инициативы [98, с. 40].

О педагогическом общении писали многие современные исследователи: А. А. Леонтьев, Е. В. Семенова, Е. Б. Орлова, Г. И. Михалевская и др. Детально эта проблема проанализирована в трудах В. А. Кан-Калика. В частности, он отмечал, что в педагогической деятельности *общение* является функцио-

нальным и профессионально значимым. Сам процесс общения педагога и обучающихся выступает как важная профессиональная категория педагогической деятельности. Педагогическое общение в системе «педагог – обучающийся» является разновидностью профессионального общения [40, с. 5].

Педагог постоянно осуществляет многогранную коммуникативную деятельность. Профессионально-педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и обучаемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [40, с. 14]. Другие исследователи, в частности Е. В. Семенова, определяют профессионально-педагогическое общение как систему сложных коммуникативных взаимодействий, направленных на эффективное решение педагогической задачи, реализуемую с помощью различных коммуникативных средств в рамках существующих норм педагогической этики [109, с. 7]. Структурными компонентами системы педагогического общения являются взаимодействия:

- учитель – ученик;
- учитель – коллектив учащихся;
- учитель – коллектив педагогов;
- учитель – администрация;
- учитель – родители;
- преподаватель – студент;
- преподаватель – академическая группа;
- преподаватель – кафедра;
- преподаватель – деканат;
- преподаватель – органы студенческого самоуправления (студсовет и др.).

Каждое из указанных взаимодействий имеет свою специфику, содержание и определенную номенклатуру приемов и средств, в совокупности представляющих педагогическую технику. В теоретической литературе установлено, что педагогиче-

ская деятельность соединяет в себе *коммуникативную деятельность* в «чистом» виде как процесс решения коммуникативных задач и *общение* как базу взаимодействия субъектов общения, поэтому есть основание констатировать одновременность существования двух моделей отношений в педагогическом общении: субъект – объектной и субъект – субъектной.

Далее, в теории педагогики зафиксировано, что не только обучение есть общение, но и воспитание есть общение.

С. Л. Рубинштейн отмечает, что воспитание, как общение воспитателя с воспитываемым, располагает целым рядом важнейших средств взаимодействия: соответствующей организацией поведения, сообщением знаний, формирующих мировоззрение [104, с. 669]. Более того, как считает Е. Б. Орлова, в широком смысле коммуникативная деятельность учителя есть деятельность, направленная на анализ и регулирование складывающихся отношений между учителем и учащимися в педагогическом процессе, а коммуникативная деятельность учителя на уроке есть процесс общения, обмена мыслями и эмоциями учителя с учащимися, в ходе которых устанавливается и поддерживается контакт обучающего и обучаемых [82, с. 6–7].

Современные исследователи также подчеркивают контактоустанавливающий характер педагогического общения. Основным признаком общения в процессе воспитания является установление между учителем и учеником особых отношений, сущностью которых является диалог. В. В. Рыжов высказывает мысль о том, что диалог, будучи исходной предпосылкой общения, первичной и родовой формой человеческой общности, выступает и как оптимальный его результат. Именно в этих условиях возможны действительно эффективные и глубокие педагогические и иные влияния людей друг на друга [106, с. 19].

Анализируя диалогическую парадигму, В. В. Рыжов приходит к выводу о том, что именно на путях диалогизма возможно построение глубоко обоснованной типологии педагогической культуры общения [1, с. 140].

Определенный интерес представляет и сравнительный анализ монологического взаимодействия и подлинного диалога, который провели последователи В. В. Рыжова.

Таблица 5 – Признаки монолога и диалога
(по В. В. Рыжову, С. В. Кузьминой) [1, с. 152]

<i>№№</i>	<i>Признаки монолога</i>	<i>Признаки диалога</i>
1	Однонаправлен и статичен. Обособленность участников взаимодействия	Личностен. Ориентирован на взаимную ответственность
2	Утверждение собственных позиций в общении	Уникальность и равенство каждого партнера. Единство и взаимообогащение партнеров
3	Контакты социальных ролей, служебных форм общения	Духовные контакты. Столкновение исходных культурных позиций
4	Реализация опыта предметной деятельности	Реализация опыта духовной активности

С. Л. Братченко разработал конструкт коммуникативных прав личности [14]:

- свою систему ценностей;
- ответственность субъекта;
- самодетерминацию;
- достоинство и его уважение;
- индивидуальность и своеобразие;
- независимость и суверенитет;
- отстаивание своих прав;
- свободную, ничем не регламентируемую мысль.

При депривации этих прав диалог не состоится. Даже беглый взгляд на представленный перечень позволяет судить о том, что не всякий педагог готов обеспечить эти права обучающихся. Что касается последних, то они далеки от

понимания, например, системы ценностей педагога. Не всякий учитель удостоивается уважения своих учеников в наше время.

Между тем, в качестве субъекта педагогического общения В. В. Рыжов выделяет не педагога, что наиболее традиционно и общепринято, и не ученика, что также достаточно распространено, когда говорят о двусторонности педагогического процесса, а специфическую общность, *группу*, которую образуют учитель и ученики. При этом конкретные члены этой общности выступают в качестве участников общения, включаясь через него в предметную совместную деятельность, в сотрудничество, становясь через него коллективным субъектом сотрудничества и подлинного диалога. Результатом взаимодействия педагога и обучаемых является реально достигаемый в учебно-воспитательном процессе определенный уровень взаимопонимания между обучающим и обучающимися [106, с. 19].

Взаимопонимание есть результат взаимодействия преподавателя и обучаемых, свидетельствующий о высоком уровне профессионализма преподавателя, о его педагогическом мастерстве.

Одной из граней педагогического мастерства и является педагогическая коммуникативная компетентность. В нашем исследовании 1990г. было доказано, что сформированность педагогической коммуникативной компетентности определяет успешность профессионального педагогического общения и педагогической деятельности в целом [115].

Формирование и развитие педагогической коммуникативной компетентности личности учителя – это широко обсуждаемая тема в педагогике, возникшая в 80–90-х годах XX в. в связи с переориентацией школы на отношение диалога между учителем и учащимися и не потерявшая своей актуальности сегодня.

Личность учителя можно считать коммуникативно компетентной, если он ориентируется в ситуациях

педагогического общения, имеет определенный опыт реальной педагогической деятельности. Ситуации педагогического общения – это условия, в которых реализуется система приемов и навыков взаимодействия учителя и учащихся с помощью различных коммуникативных средств.

Помимо опыта реальной педагогической деятельности в качестве источников педагогической коммуникативной компетентности называют педагогическую практику студентов, деловые игры, опыт межличностного общения с детьми или различными группами обучаемых. Более подробный анализ путей и средств формирования педагогической коммуникативной компетентности будет представлен в следующем параграфе.

2.2. Пути и средства формирования педагогической коммуникативной компетентности в психолого-педагогической литературе и диссертационных исследованиях

Коммуникативная подготовка рассматривается в педагогике, в основном, как часть профессиональной, допрофессиональной подготовки специалиста или как часть его деятельности. Подготовка специалиста к организации процесса общения остается актуальной на протяжении последних десятилетий.

«Содержание» и «процесс» общения категории не идентичные и отличаются тем, что процесс общения относится скорее к эмотивной сфере, чем к когнитивной. Если пути, формы, средства подготовки специалиста к общению информативному достаточно чётко структурированы и определены по каждой области знания, то подготовка специалиста к процессу общения по эмотивному параметру остается предметом дискуссий на протяжении ряда лет.

Предпочитаемой формой коммуникативной подготовки называют прежде всего социально-психологический тренинг. Об опыте организации и методологии тренингового обучения писали С. Л. Братченко, Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин, Н. В. Ключева, И. В. Лабутова, Н. И. Леонов, Л. А. Петровская, В. В. Рыжов, И. М. Юсупов и др. [34, 35, 50, 66, 91, 92, 106, 107, 416].

Психологический тренинг.

Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Подобная многозначность присуща и научным определениям тренинга. Ю. Н. Емельянов определяет его как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности [35].

В отечественной психологии распространены определения тренинга как одного из активных методов обучения, при этом часто используется термин «психологическое воздействие» [102, с. 7]. Н. Ю. Хрящева, С. И. Макшанов определяют тренинг как многофункциональный метод преднамеренных феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [102, с. 8].

Считается, что впервые тренинговые занятия, направленные на повышение компетентности в общении, были проведены учениками К. Левина и Бетеле (США) и получили название Т-групп. Т-группа определялась как собрание гетерогенных индивидов, встретившихся с целью исследовать межличностные отношения и групповую динамику, которую они сами порождают своим взаимодействием [102, с. 8].

В 70-е годы М. Форверг разработал метод и назвал его социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создававшие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков [102, с. 9].

В научно-педагогической литературе описан опыт организации и проведения сензитивного тренинга. Под «сензитивностью» понимается способность предсказывать (прогнозировать) чувства, мысли и поведение другого человека. И. М. Юсупов использовал сензитивный тренинг в качестве средства формирования коммуникативной компетентности утверждая, что последняя, безусловно, базируется на эмпатийных тенденциях личности. И. М. Юсупов отмечает [89, с. 193], что необходимость преодолевать дефицит коммуникабельности студентов, например, в период педагогической практики побудили его искать возможности функционального развития имеющихся эмпатийных тенденций личности путем сензитивного тренинга для повышения готовности студентов к педагогическому общению [89, с. 154].

Овладение элементами технологии педагогической коммуникации базируется на теоретических разработках социальных психологов и состоит из двух направлений: упражнения в невербальной сфере и упражнения на развитие эмпатии.

В качестве основного результата тренинга автор называет факт стимулирования психологической готовности студентов к педагогическому общению. Он выявил, что 62% обучаемых «увидели свою неготовность к педагогическому общению», а 36% – «повысили свою коммуникабельность» [89, с. 157].

В 80-е годы получили распространение *деловые игры* или имитационные игры, по сути, представлявшие собой разновидность тренинга. Имитационная игра – это символическое воспроизведение функциональной и ролевой структуры моделируемой социально-экономической системы [96, с. 222]. Средством имитационной игры также является ролевая игра, при которой роль задается как совокупность прав и обязанностей в отношении других ролей. Деятельность участников игры имеет по своей природе не только материальный (чисто профессиональный) характер, но также и знаковый характер. Она протекает в той или иной форме общения прежде всего на информационном уровне в форме символического взаимодействия, взаимообуславливания действий друг друга, когда каждый наблюдаемый акт деятельности имеет социальное значение и поэтому является социальным знаком [96, с. 224].

В основе деятельности Т-групп различного рода лежит ещё один популярный метод. Речь идет о *методе групповой дискуссии*.

Начало интереса исследователей к феномену дискуссии относится к 30 гг. XX века и связано работами с Ж. Пиаже, где было показано, как благодаря механизму дискуссии со сверстниками, а также старшими и младшими детьми, ребёнок отходит от черт эгоцентрического мышления и учится становиться на точку зрения другого [34, с. 16–17].

Большое внимание дискуссии стало уделяться в связи с исследованием процесса принятия решений в группе. Ю. Н. Емельянов и Е. С. Кузьмин, разрабатывая эту тему, придают большое значение идеям К. Левина о влиянии групповых обсуждений на изменение социальных обсуждений, на изменение социальных установок (аттитюдов, отношений). Ситуация дискуссии предлагает ослабление субординационного контроля и провоцирует участников на спонтанные реакции. Это позволяет принять такое решение, которое выступает в форме группового суждения, разделяемого большинством, что и обуславливает внушающее и убеждающее воздействие дискуссии на мнения участников [34, с. 17].

Групповая дискуссия лежит в основе деятельности психотерапевтических групп, весьма популярных на Западе и среди отечественных социальных психологов.

А. У. Хараш полагает, что человек приходит в группу, уже несет в себе диалогическую, субъективную форму общения, как свою естественную тенденцию, и происходящее в группе есть не что иное, как самообнаружение этой формы, которая нашла здесь условия, благоприятствующие её самовыявлению [124, с. 220]. К. Роджерс объясняет популярность своих групп и метода групповой дискуссии потребностью людей в общении, которая произрастает из явления дегуманизации культуры современного мира [103, с. 9].

Так или иначе, но модель межличностного взаимодействия в группе, построенная на основе чувства причастности, поддержки, внимания и заботы, а не враждебности и неприязни создает условия для коммуникативной деятельности, обмена информацией, отношением; способствует развитию стремления к успеху. Феномен группового взаимодействия обсуждается в педагогике в работах Н. В. Ключевой, В. П. Феофиловой, В. А. Якунина и др. [50; 134].

По данным нашего исследования, 80% выпускников интенсивных курсов иностранного языка высказывают удовлетворенность возможностью общения, предоставляемой условиями обучения. По данным лаборатории активизации резервных возможностей личности при МГУ им. М. В. Ломоносова, процент удовлетворенности обучением ещё выше (см. табл. 6) [44, с. 62].

Таблица 6 – Данные сравнительного исследования фактора удовлетворенности обучением (по Л. А. Карпенко) (%)

Тип обучения \ Удовлетворенность	да	нет
	традиционное	4,8
метод активизации	99,3	0,7

Л. А. Карпенко в числе условий, определяющих удовлетворенность обучением, называет:

- организацию и управление общением на занятиях;
- управляемое коллективообразование.

В процессе коллективообразования проявляются отношения «коллективистической идентификации и групповой эмоциональной идентификации», что актуализируется, во-первых, в полном отсутствии эгоизма у членов группы, а, во-вторых, в явлении, при котором эмоции одного из членов группы мотивируют поведение остальных [44, с. 66].

Подчеркнем, что речь идет уже не о психотерапевтической группе, а о группе, изучающей иностранный язык.

Помимо метода активизации резервных возможностей личности, эффективным для целей развития умений и способностей общения, применяются методы:

- беседа;
- самокритика;
- метод развития инцидента;
- анализ критического инцидента;
- беседа по Сократу;
- дискуссия;
- имитационная игра;
- мозговая атака;
- прогрессивный семинар;

Вариантом дискуссионного метода является метод когнитивного обучения Р. Калфе (1988), ставящий своей целью активизацию познавательной деятельности обучаемых [136, с. 63]. В отечественной дидактике аналогом его является концепция проблемно-деятельностного обучения, сущность которой заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающиеся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают учебную проблему, мысленно и практически действуют в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов её решения [99, с. 190]. Автором концепции считают А. В. Барabanщикова. Что касается метода когнитивного обучения Р. Калфе, то модель такого обучения схематически представлена ниже (см. рис. 3).

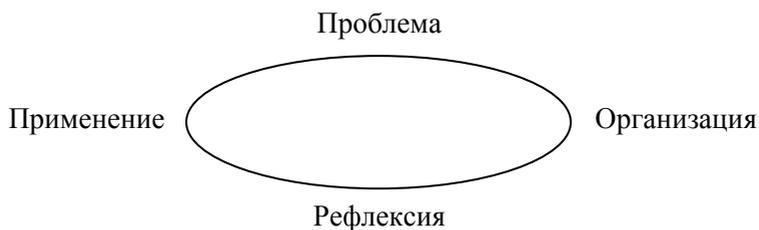


Рисунок 3 – Модель метода когнитивного обучения

Проблема (П) – учебная проблема на занятии и объединение усилий преподавателя и учащихся по её решению.

Организация (О) – организация учебного материала, структурирование учебной информации, использование опорных сигналов и планов.

Рефлексия (Р) – размышление, анализ, критика, объяснение идеи.

Применение (П) – развитие идеи, обсуждение её в группе, перенос в новые обстоятельства, реализация.

По начальным буквам метод можно называть методом ПОРП, в англоязычной литературе он называется метод CORE. Первый элемент модели считают первым условно, так как, по мнению автора, любой из четырех элементов может быть первым, равно как любой из них может быть более акцентирован на конкретном занятии. Тем не менее, он требует комментария.

В соответствии с замыслом автора на уроке предполагается дискуссия обучаемых и преподавателя по поводу обозначенной учебной проблемы. Вопросы преподавателя должны быть «реальными». Если в традиционном обучении преподаватель задает вопрос обучаемому, то всегда сам знает на него ответ и вопрос его не является «реальным». «Реальные» вопросы требуют сложных ответов, активного слушания со стороны обучаемых и естественности и владения проблемным методом обучения со стороны преподавателя, который становится фасилитатором учения.

Предлагаемая модель обучения является очень гибкой, не мешает творчеству педагога и обладает потенциальными возможностями для развития коммуникативной компетентности обучаемых, так как требует от субъектов учебной деятельности тех коммуникативных качеств, которые лежат в основе педагогической коммуникативной компетентности, а именно: искренности, рефлексии, эмпатии, коммуникабельности.

Автором данного исследования проводилось обучение общению в экспериментальных группах на основе *спецкурса*. Разработанная программа исследования включала три варианта учебных планов с ориентацией на разные группы обучаемых: для учителей школ – как средство профессиональной подготовки, для молодых специалистов, делающих первые шаги в профессии, и для старшеклассников. Фрагмент программы, содержащей три варианта учебного плана, представлен ниже:

Содержание программы спецкурса
**«Основы педагогической коммуникативной
компетентности»**

1. Цели и задачи спецкурсов «Основы педагогической коммуникативной компетентности».
2. Учебный план «Ознакомительного спецкурса».
3. Учебный план «Спецкурса для молодых специалистов».
4. Учебный план Спецкурса для учащихся: «Проблемы общения: взрослые и подростки».
5. Краткое содержание спецкурса и список рекомендуемой литературы.
6. Словарь терминов.

Разработка такого рода спецкурса вызвана потребностью современной школы в технологиях, обеспечивающих переход от субъект-объектных отношений между учителем и учащимися к субъект-субъектным, под которыми понимается симметричная взаимосвязь равноактивных субъектов, что, в свою очередь, определено социальным заказом общества, переживающего реформы во всех сферах деятельности, включая общение.

Предъявляя студентам информацию по проблеме коммуникативной компетентности, преподаватель призван экстериоризировать внутренний процесс формирования когнитивных структур, побуждая обучающихся проделать аналогичную работу. Экспериментально подтверждено, что воздействуя на высшие иерархические уровни диспозиционно-мотивационной

сферы обучающихся, повышается уровень коммуникативной компетентности обучаемых почти на два порядка.

Педагогическая практика как неотъемлемая часть профессиональной подготовки также является средством повышения уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов. Утверждая это, мы основываемся на мнениях ряда исследователей о том, что:

- успешность педагогической деятельности учителя определяется уровнем сформированности у него коммуникативных умений [90];
- несформированность коммуникативных умений выпускников педвуза ведёт к низкой профессиональной устойчивости [46];
- действенность практики студентов оценивается в числе других параметров и по сформированности у студентов навыков и умений широкого социально-профессионального общения с людьми [114].

При проверке вышеуказанных выводов выяснилось, что системообразующим стержнем коммуникативной подготовки студентов могут быть специально разработанные задания – педагогические задачи, на решение которых направлялась деятельность студентов. Система заданий является аналогом лабораторных работ по овладению студентами мастерством педагогического общения.

Для того, чтобы задания были приняты личностью студента, необходимо было предъявить их в форме, обеспечивающей их мотивацию. При разработке содержания установочной лекции учитывалось, что человек воспринимает только то явление, на которое направлено его внимание, при этом попутно воспринимаемое при многократности этого процесса латентно тоже фиксируется мозгом. Таким образом, уже на установочной конференции студенты готовились к восприятию информации, предлагаемой в специально разработанных схемах наблюдения и анализа урока (см. Схему наблюдения).

Схема наблюдения студента-практиканта за собственной педагогической деятельностью

Внимание! Ответив на данные вопросы, Вы не только будете лучше знать и понимать себя, но и выясните для себя то, как Ваши ученики знают и понимают Вас.

Как я организую начало урока? Каков мой тон обращения с учащимися: уважительный, доброжелательный, доверительный, заинтересованный, угрожающий, раздражительный, поощрительный, с негативной оценочной окраской?

Является ли моя речь доходчивой, доступной для понимания, эмоциональной, информативной, воздейственной, монотонной?

Каково физическое расположение учителя и учащихся на уроке? Противопоставляю ли я себя классу, группе? Отхожу ли от доски? Сажусь ли за парту? Как сказывается мое и их физическое расположение на поддержании рабочей обстановки на занятии, на создании благоприятного психологического микроклимата, доброжелательной атмосферы?

Как я исправляю ошибки учащихся? С помощью повторов, переспроса, подсказки в нужный момент или посредством критики, агрессивных выпадов, насмешливых комментариев?

Повторяются ли ошибки одного в назидание другим? Надо ли это делать? Привлекаются ли учащиеся к исправлению ошибок? В какой форме? Доброжелательной или злорадной?

Какие средства я использую для привлечения внимания учащихся: жесты, мимику, улыбку, повышение или понижение тона голоса, парадоксальные утверждения? Обращаюсь ли к ученикам по именам?

Какова моя речь на уроке? Подражают ли мне мои ученики? Как часто я использую повелительное наклонение (команды, приказы), модальные высказывания, реплики поощрения, стимулирующие, реагирующие, организующие, контролирующие? Какие именно? Являются ли они нормативными, жаргонными, диалектными? Чему

я отдаю предпочтение: репликам с негативной или с позитивной оценочной окраской? Критике или поддержке?

Чья речь звучит чаще на уроке: моя или учеников? Кто говорит больше? Кто должен больше говорить на уроке? Говорят ли учащиеся громко или тихо?

Какие организационные формы работы учащихся я преимущественно использую на уроке и в каком отношении: индивидуальную, парную, фронтальную, групповую, коллективную, индивидуально-групповую? Чему отдают предпочтение ученики и почему?

Какие средства и приемы я использую для снятия трудностей понимания содержания урока: опорные конспекты, дидактические карточки, таблицы, карты, доску, РС ТСО, паралингвизмы в речи, невербальные средства (жесты)?

Какие средства и приемы я использую для преодоления утомления учащихся: игры, песни, юмор, физкультпаузу, смену видов деятельности? Чему именно отдают предпочтение учащиеся?

Пытаюсь ли я вводить личностные аспекты во взаимодействие с учащимися? Рассказываю ли я им о себе и своих друзьях? Всегда ли я понимаю эмоциональное состояние своих учеников на уроке: возбуждение, смех, страх, слезы? Как я реагирую на нестандартные ситуации?

Пытаюсь ли я избегать стереотипных психологических установок по отношению к учащимся? Удастся ли мне блокировать свои отрицательные ощущения на уроке? Каково выражение моего лица?

Умею ли я управлять своим эмоциональным состоянием? Что для этого надо делать?

Как я организую конец урока? В каком эмоциональном состоянии мои ученики уходят с моего урока? Ждут ли они следующей встречи со мной? Жду ли я встречи с ними с радостью?

Заканчиваю ли я урок на высокой положительной эмоциональной ноте? Чувствую ли я удовлетворение от урока? А они?

* * *

Итоговая конференция по педагогической практике проходила в форме групповой дискуссии. Ситуация групповой дискуссии стимулирует и актуализирует глубинные ассоциации, заставляет участников высказать то, чего они не могут сформулировать в других условиях. Этому способствует эмоционально заразная атмосфера интеллектуального соперничества в ходе дискуссии. Е. С. Кузьмин и Ю. Н. Емельянов отмечают, что ситуация дискуссии предполагает ослабление субординационного контроля и провоцирует участников на спонтанные реакции. Это позволяет принять такое решение, которое выступает в форме группового суждения, разделяемого если не всеми, то большинством членов группы. Последнее и обуславливает внушающее и убеждающее воздействие дискуссии на мнения участников [34, с. 17].

В цели групповой дискуссии по итогам педагогической практики входило:

1. Сформулировать необходимые теоретические выводы на основе обобщения накопленного педагогического опыта;
2. Через вербализацию впечатлений о педагогической практике и переживаний опыта коммуникативного взаимодействия с обучающимися способствовать переосмыслению и их переходу на более высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности;
3. Развивать компетенции коммуникативного взаимодействия в процессе групповой дискуссии;
4. Развивать умения публичного выступления.

Предметом дискуссии становились проблемные ситуации из педагогической практики студентов. Процедура групповой дискуссии была аналогична процедуре брейн-сторминга – творческого метода, переводящего студента в положение субъекта деятельности и позволяющего сделать процесс обсуждения не только способом исследования проблемы, но и средством обучения технике коммуникативного взаимодействия.

Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности по поведенческому параметру, проведенная эмпирическим путем, подтвердила эффективность педагогической практики как средства повышения уровня ПКК. В частности, испытуемые оценили себя максимальным баллом по пунктам, обозначенным в табл. 7

Таблица 7 – Результаты анализа данных самооценки студентов-практикантов по итогам эмпирического исследования

№ №	Оцениваемое умение	Количество ответов (в %)	
		ЭГ (n = 50)	КГ (n = 50)
1	Организовать своё поведение	76	70
2	Владеть невербальными средствами общения	58	48
3	Владеть вниманием собеседника	56	21
4	Устанавливать контакт с аудиторией	84	62

Задания по педагогической практике обеспечили успешность коммуникативной подготовки студентов, психологическое обоснование которой заключалось в наличии двух основных условий:

- а) наличия потребности у субъектов обучения в повышении уровня педагогической коммуникативной компетентности;
- б) создания ситуации, в которой эта потребность могла бы быть удовлетворена.

Иными словами, для студентов определяющей стала предварительно создаваемая *установка* на выполнение предлагаемого типа заданий по педагогической практике. Под установкой, как известно, понимается целостная направленность субъекта деятельности в определенную сторону на определенную активность (Д. Н. Узнадзе, Тбилиси, 1961 г.) [115].

Если теоретическая коммуникативная подготовка, предшествовавшая педагогической практике, была реализована через специальный курс «Основы педагогической коммуникативной компетентности», то практическая – через собственно педагогическую практику, а также через *микрореподавание* – специ-

ально организованную деятельность студентов на занятиях по специальности, имитирующую реальный педагогический процесс, сочетающий в себе как учебные, так и игровые элементы.

Далее рассмотрим основные принципы организации микропреподавания, цель которого – внести преднамеренные изменения в систему профессиональной подготовки специалиста путем стимулирования как познавательной, так и коммуникативной деятельности студентов. Моделируемая игрой деятельность становится внутренним организующим стрессом, вокруг которого накапливаются не только знания, но и опыт общения, опыт эмоциональных переживаний.

Известны такие формы микропреподавания, как вузовское микроразъяснение (один из студентов на протяжении 5–10 минут выполняет функции преподавателя) и школьный микроурок (один из студентов на протяжении 5–10 минут выступает как школьный учитель, остальные студенты на это время «превращаются в учеников»). Школьный микроурок закреплен за дисциплинами психолого-педагогического цикла и является разновидностью «деловой игры». Вузовское микроразъяснение может быть использовано в преподавании любой дисциплины.

Микропреподавание строится на следующих принципах:

- проблемности содержания предмета учебной деятельности;
- профессионально-игрового взаимодействия обучающихся;
- диалогического общения обучающихся;
- двуплановости игры.

1. В деловой игре должна быть запрограммирована конфликтная ситуация, иначе игра не могла бы возникнуть и развиваться.

Некоторые исследователи полагают, что культура диалога в конфликтных ситуациях связана с рядом целесообразных правил ведения диалога:

- выслушать партнера до конца;
- не спешить с возражениями;
- уточнить позицию партнера и ясно изложить свою;
- критиковать подлинную точку зрения оппонента;

- не переходить на личность оппонента;
- пытаться стать на его точку зрения.

Для студентов это могут быть квазипрофессиональные проблемы, цель которых провоцировать, вынуждать обучаемых занять определенную позицию, спорить, убеждать, отстаивать свое мнение и, тем самым, повышать уровень своей коммуникативной компетентности. Но, чтобы проблема не «забуксовала», заранее предусматриваются условия ее реализации и развертывания процесса ее разрешения. Принимая решения, согласуя их с мнением однокурсников, опровергая тезисы оппонентов, обучаемые учатся логике мышления, учатся бороться за свои убеждения, в дискуссии отстаивая свое мнение, что способствует их саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию.

2. В основу микрозанятия положена *имитационная модель* реальной учебной ситуации, построенной на модели социальных ролей, социального взаимодействия. В нашем случае это практическое занятие, имитирующее один из видов или фрагментов учебно-воспитательного процесса. Такое занятие способствует операционализации теоретических знаний, выработке навыков их практического использования. По структуре игра воспроизводит ситуации из будущей педагогической деятельности ее участников: определены игровые роли и общие усилия для решения совместных задач. В процессе игры меняется психологический статус обучаемого: из потребителя информации он превращался в пользователя ее с личностными и коллективными целями.

3. Условием успешности совместной деятельности партнеров в деловой игре является разделение и интеграция их функции, что способствует формированию умений коллективного и индивидуального выполнения заданий. Деловая игра эффективна, если она развивается при взаимодействии участников, по правилам профессионального сотрудничества и, соответственно, нормам социального общения в коллективе. Взаимоотношения обучаемых, возникающие в ходе игры, реализуются в форме различных видов речевой деятельности: в монологах, диалогах и полилогах, оформленных при помощи определенных языковых средств, что

способствует их активизации. Включение партнеров по игре в совместную деятельность, активизация их творческого мышления осуществляется, в основном, посредством диалога. Вопрос побуждает человека к особенно интенсивной мыслительной деятельности, мобилизует весь его интеллектуальный потенциал на поиск ответа. В деловой игре создаются дидактико-педагогические предпосылки для диалогического общения в процессе дискуссий, постановки вопросов и поиска ответов на них. В диалоге совершенствуется компетентность общения обучающихся с точки зрения динамичности, комбинаторности и экспромтности.

4. Важным принципом деловой игры является ее двуплановость. Достижение игровых целей служит лишь средством реализации цели развития личности обучаемых, подготовки их к реальному общению. Игра рискует «заглохнуть», если игровые и профессиональные аспекты не уравновешивали бы друг друга. В игре важно формирование профессиональных навыков на игровой основе: через игровые «несерьезные» средства надо стремиться получить предметные «серьезные» результаты.

Итак, «микрореподавание», т. е. опыт общения с воображаемыми учащимися, способствует эмоциональным переживаниям обучающихся, которые через систему заданий направлялись в позитивное русло. Психологический комфорт, обеспечиваемый посредством системы дидактических условий, способствует динамике личностных изменений, возникновению новообразований в структуре личности обучающихся.

Современные молодые исследователи также находятся в поиске новых оригинальных способов повышения уровня педагогической коммуникативной компетентности будущих педагогов. Например, Н. В. Белокрылова защитившая кандидатскую диссертацию в 2007 г., нашла свой ракурс видения проблемы, которую она связывает с необходимостью развития гуманистической центрации у студентов, будущих учителей [13].

Она проанализировала основные виды парадигм образования с позиции представленности в них гуманистической центрации (см. табл. 8).

Таблица 8 – Данные теоретического обзора (по Н. В. Белокрыловой)

<i>№</i>	<i>Виды парадигм</i>	<i>Смысловое содержание парадигм</i>	<i>Степень выраженности типа центрации в парадигмах</i>	<i>Результат внедрения таких парадигм в практику</i>
1	Педагогика традиции, педагогика авторитета	Безусловное принятие опыта предшествующих поколений. Ученик должен беспрекословно подчиняться учителю во всем, как более зрелому и опытному. Учитель – транслятор истины, ученик не играет сущностно-активной роли в педагогической коммуникации.	Доминирует эгоцентрическая центрация.	Учитель всегда прав. Отсутствует свобода выбора ученика, равноправность позиций. Важное значение придается истине, а не ученику.
2	Авторитарно-императивная, когнитивная педагогика, естественнонаучная педагогика, технократическая педагогика	Подчинение реальной жизни ребенка учению, беспрекословное выполнение им всех норм и правил. Ориентация учителя на заданные эталоны, нормы, стандарты, четкие правила их передачи. Строятся на субъект-объектных отношениях. Ученик как объект «изготавливается» с заданными значениями параметров и характеристик.	Центрация – на интересах администрации или на средствах и методах.	Учитель занят совершенствованием педагогической технологии. Ученик – фон для безупречного выполнения педагогической деятельности. Результат – бездетная педагогика.
3	Педагогика манипуляции (Г. Б. Корнетов).	Позволяет учителю не предъявлять воспитаннику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого воздействия на него, не демонстрировать свою позицию ведущего в воспитании и обучении.	Значима конформная центрация.	Педагог отстраняется от педагогического процесса, занимая роль наблюдателя.

4	Гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили), личностная (Е. А. Ямбург), гуманистическая педагогика, педагогика поддержки (О. М. Газман)	Ориентирование учителя на сотрудничество, равноправные отношения с учеником. Основная педагогическая ценность – конкретный человек с его уникальностью. Строятся субъект-субъектные отношения. Предполагается диалог и полилог в качестве формы коммуникации.	Доминирует гуманистическая центрация.	Ребенок – наивысшая ценность. Учитываются его особенности и возможности. Процесс передачи знания персонифицирован.
---	---	---	---------------------------------------	--

На основе специально отобранных художественных *текстов, притч, проектировочных ситуаций* на развитие эмпатии студенты учились сопереживать чувствам другого человека. Например, через обсуждение притч Леонардо да Винчи обучающиеся обогащались нравственными переживаниями, что способствовало формированию их нравственных чувств и выработке отношения к увиденным и услышанным событиям гуманистического характера. (Например, притча «Сердечная теплота» – «Притчи великого мастера». Ярославль, 2004). Через видеосюжеты мастеров педагогического процесса (Ш. А. Амонашвили, Б. М. Бим-Бада, М. В. Богуславского, Д. Д. Зуева, Н. Е. Щурковой и др.), предлагавшиеся испытуемым, моделировались нравственные ситуации, в которых человек постулировался как ценность. Посредством тренинга на толерантность студенты учились понимать точку зрения другого человека, развивали терпимость, сострадание, доброжелательность, педагогический такт.

Е. В. Красноперова (2006 г.) создала *технология преодоления проявлений агрессий* учителей в педагогическом дискурсе. Она полагает, что в условиях гуманизации образования воспитание толерантности оказывается одной из важнейших задач, поэтому необходимо при обучении педагогов уделять особое внимание освоению различных способов регулирования собственного поведения. Работа с педагогами должна проводиться

целенаправленно и регулярно. Помогая учителям освобождаться от накопленных негативных реакций, можно справиться со многими проблемами, существующими в современной школе. Обучение педагогов рефлексии позволит снять существующее напряжение во взаимоотношениях учителей и учеников, преодолеть некоторые проблемы в педагогическом коллективе.

В ходе специально организованного тренинга в свободной беседе педагоги вспоминают о травмирующих событиях, имевших место в их практике. Определяется наиболее актуальная тема для учителей, выбирается протагонист. Ведущий стремится создать атмосферу открытости и взаимопонимания. Для активного включения в работу участников, для снятия чувства тревоги и напряжения используется *техника представление себя*, которая позволяет получить информацию об отношениях протагониста

Во время *действия* происходило самопознание протагониста, которое способствовало самоактуализации. Психодрама помогает оценить действия протагониста с точки зрения их целесообразности, обнаружить источники душевных расстройств, обрести способность предвидения ситуации, найти пути верного отреагирования.

Посредством ролевой игры предьявлялась проблема подлежащая изучению. В этой части тренинга использовались такие психодраматические техники, как *монолог, исполнение роли, диалог, обмен ролями, реплики в сторону, техника пустого стула*. Благодаря применению техник, учителя получали возможность оценивать реальность, контролировать побуждения, управлять аффектами, импульсами, объектными отношениями, мыслительными процессами, накапливать навыки поведения в сложных ситуациях.

Е. В. Красноперова в своем диссертационном исследовании установила, что для современной науки характерна тенденция рассмотрения агрессии как последствий неудачной, несложившейся жизни, а в коррекционной работе происходит игнорирование агрессии педагога или попытка ее замалчивания. Однако, агрессия, наряду с доминантностью и дидактичностью, является структурным элементом педагогического дискурса.

Педагогический дискурс вне агрессии и сопротивления ей существовать не может, что не позволяет исключить или ограничить агрессию в дискурсе учителя, она требует признания и легализации. Осознание вины при проявлении агрессии вызывает ее вытеснение, что приводит к обострению внутренних конфликтов педагогов.

Выходом из сложившейся ситуации исследователь видит просветительскую работу среди студентов и учителей-практиков.

Ряд других молодых исследователей, например О. В. Карунная (2008 г.), полагают, что работа по повышению уровня коммуникативной компетентности не должна быть односторонней. Молодой исследователь решает проблемы гуманизации образовательного процесса через формирование коммуникативной компетентности и других его участников – школьников. Заслуживает внимания выбранный ею *комплекс методов работы со сказкой*, отвечающих возрастным особенностям подростков: куклотерапия, арт-терапия, групповое сочинение сказок, медитативная работа со сказкой, ролевое разыгрывание сказок и др. [47].

О. В. Карунная подчеркивает, что педагогический потенциал сказки при формировании коммуникативной компетентности подростков состоит в совокупности воспитательных, обучающих, развивающих средств, имеющихся в резерве сказки, направленных на повышение уровня коммуникативных знаний, умений, навыков, развитие коммуникативных способностей, формирование коммуникативных черт характера и свойств личности. Педагогический потенциал сказки при формировании коммуникативной компетентности подростков обуславливает гармоничное формирование когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов.

Подводя итог описанию прикладных аспектов обсуждаемой проблемы, приведем пример упражнения предлагаемого зарубежными специалистами для учителей (Hall E., Hall Carol. *Human Relations in Education*. London, N. Y., 1988). Авторы

утверждают, что профессия учителя становится все более вызывающей состояние стресса и объясняют этот факт именно неумением педагога эффективно взаимодействовать с учениками и друг с другом. «Источником стресса является неумение общаться», заявляют они [139, с. 17]. Неумение управлять ситуацией, держать ее под контролем, низкая самооценка, резко эмоциональная реакция на ситуацию и неспособность преодолеть ее – вот лишь немного из того, что мешает учителю жить. Упражнение включает опросник из 10 пунктов. Инструктор предлагает проставить напротив каждого одну из букв «Л» (легко), «С» (средне), «Т» (трудно), затем сформировать микрогруппы по 4–5 человек и обсудить те варианты, которые получили «Т» в качестве реакции.

ОПРОСНИК

1	Сделать комплимент	«Л» «С» «Т»
2	Высказать недовольство коллеге	«Л» «С» «Т»
3	Рассказать анекдот	«Л» «С» «Т»
4	Начать разговор первым	«Л» «С» «Т»
5	Сказать собеседникам, что они Вам нравятся	«Л» «С» «Т»
6	Написать жалобу в ресторане на плохое обслуживание	«Л» «С» «Т»
7	Опаздывать на свидание или деловую встречу	«Л» «С» «Т»
8	Вернуть товар в магазин	«Л» «С» «Т»
9	«Забыть» вернуть книгу в библиотеку	«Л» «С» «Т»
10	«Нечаянно» унести что-то, не заплатив (shoplifting)	«Л» «С» «Т»

Задание: «Обсудите предложенные ситуации в микрогруппах и откровенно поделитесь с другими, как бы Вы чувствовали себя, если бы сделали то, что обозначили «Т» – словом трудно.

2.3. Факторная структура педагогической коммуникативной компетентности

Мы описали некоторые пути и способы повышения уровня педагогической коммуникативной компетентности, актуализация которых осуществлялась в ходе специально организованного эмпирического исследования. С помощью созданной нами методики или диагностического инструментария (см. Приложение 1) были обследованы две группы испытуемых, одна из которых проходила педагогическую практику по программе экспериментального обучения (см. Приложение 2–3), включающего задания, ориентирующие студентов на овладение основами педагогической коммуникативной компетентности.

Логика исследования потребовала от нас определения факторной структуры педагогической коммуникативной компетентности. В таблицы для факторного анализа были внесены данные оценки уровня педагогической коммуникативной компетентности практикантов и учителей, полученные на основе авторской методики. Её слагаемыми стали:

1. Способность учителя устанавливать контакт с аудиторией;
2. Стремление учителя к взаимопониманию с учащимися;
3. Способность управлять своим эмоциональным состоянием;
4. Способность располагать к себе и транслировать собственную расположенность учащимся.

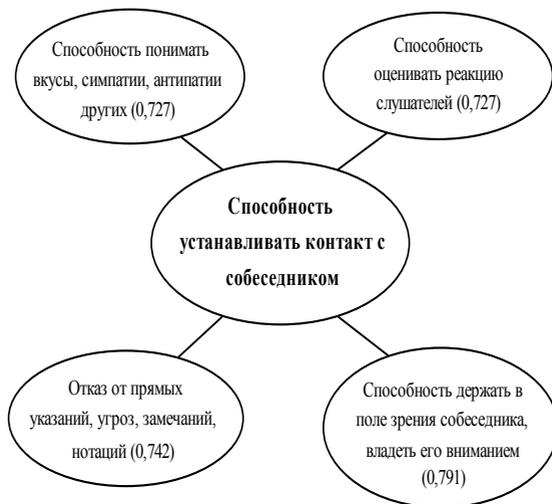
Результаты содержательного анализа факторосоставляющих признаков структуры коммуникативной компетентности обучаемых и краткий комментарий к нему представлен ниже.

Таблица 8 – Факторная структура педагогической коммуникативной компетентности студентов-практикантов Самооценка студентов (Извлечения из факторных матриц)

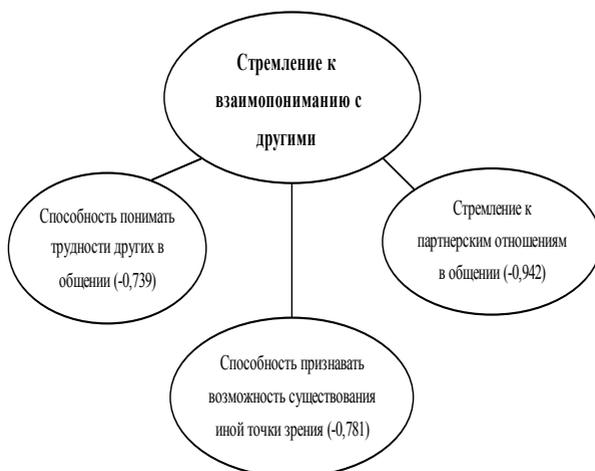
N N	Выборки	ЭГ ₁			ЭГ ₂			ЭГ ₃			КГ ₁		
	Характеристика факторов	При- знаки	Фактор- ные веса	% дис пер сии									
Название факторов													
I	Способность устанавливать эмоциональный контакт	4	-0,776	13,01%	7	0,578	10,73%	15	-0,654	15,77%			
		7	-0,671		18	0,879		16	-0,663				
		18	-0,545		29	0,686		17	-0,764				
								29	-0,710				
II	Стремление к взаимопониманию с обучаемыми	9	0,597	12,52%	9	0,804	24,17%	5	-0,725	20,39%	8	0,751	28,58%
		10	0,760		14	0,731		8	-0,928		9	0,770	
		14	0,449		15	0,611		9	-0,687		10	0,793	
		15	0,584		19	0,770		10	-0718		15	0,736	
		19	0,730					10			27	0,896	
III	Способность управлять своим эмоциональным состоянием	24	-0,718	21,82%	23	0,815	16,89%	24	0,802	14,81%	24	-0,626	26,69%
		26	-0,836		26	0,504		25	0,697		25	-0,702	
		29	-0,741		28	0,518		26	0,792		26	-0,442	
		30	-0,791		30	0,634		30	0,653		29	-0,758	
											30	-0,526	
IV	Уверенность и непринужденность в общении	12	0,858	22,07%	12	-0,653	11,53%	2	0,663	9,80%	2	0,574	28,26%
		13	0,768		13	-0,668		18	0,804		18	0,791	
		14	0,746		14	-0,517		19	0,536		19	0,524	
		15	0,586		16	-0,603		23	0,542		22	0,707	
		16	0,819		21	-0,700					23	0,652	

Результаты содержательного анализа
факторосоставляющих признаков структуры
педагогической коммуникативной компетентности
студентов-практикантов

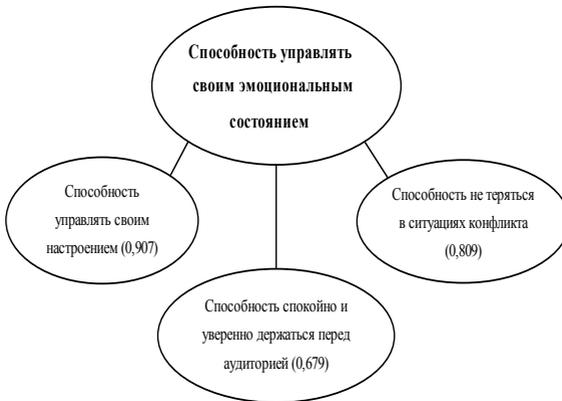
Фактор I



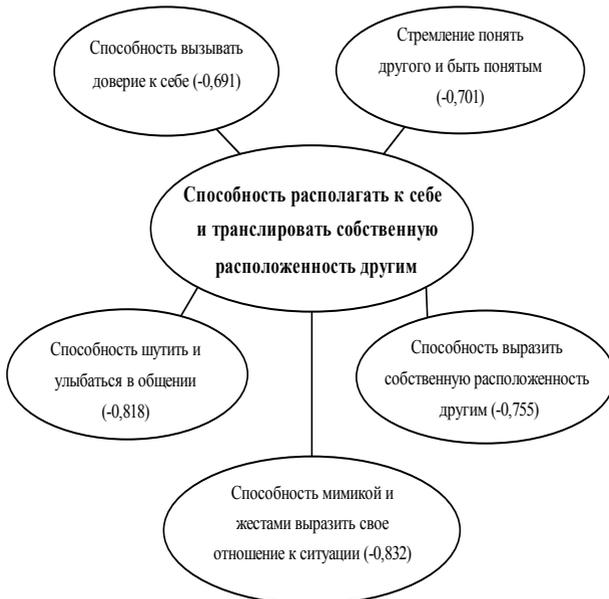
Фактор II



Фактор III



Фактор IV



Далее, прокомментируем содержание полученных факторов.

Фактор I. Способность устанавливать контакт с собеседником.

В содержательном плане фактор I представляет особый интерес в связи с тем, что изучение признаков в матрицах факторного анализа и показателей для определения *самооценки* практикантов, снятых в контрольной и экспериментальной выборках, позволяет сделать вывод об очевидных различиях между ними. Анализ данных, представленных в таблице, позволяет заметить, что в экспериментальных группах после ротации выделились четыре фактора, тогда как в контрольной выборке было получено лишь три фактора. Распределение признаков не позволило сформировать фактор, характеризующий способность устанавливать контакт с обучаемыми, что подчеркивает пробелы в коммуникативной подготовке испытуемых контрольной выборки.

Студенты контрольной группы проходили педагогическую практику в соответствии с типовыми учебным планом. Реализация программы педагогической практики, как выяснилось, требует определенного дидактического обеспечения, к которому мы относим специально разработанные задания, создающие психологическую установку у студентов на грамотное педагогическое общение и установление контакта с обучаемыми (см. «Схему наблюдения»).

От отсутствия контакта с учителем страдают прежде всего ученики; они же и осознают дефицит общения в большей степени. По данным Т. Н. Мальковской, наличие контакта подтверждают 73% учителей и 18% учеников. По данным других исследователей, говоря о наличии или отсутствии контакта, учитель имеет в виду нормальный психологический климат, делающий возможным осуществление учебно-воспитательного процесса. Ученики, в свою очередь, мечтают прежде всего об эмоциональном контакте, доверии и участии со стороны учителя [20, с. 20–27].

Если такого контакта нет, стихийно возникает тенденция к конфликту, сопротивлению, приспособлению со стороны ученика.

Фактор II. «Стремление к взаимопониманию с другими.»

Проблема понимания интересует философов, психологов, педагогов, лингвистов. Лингвисты, например, пытаются понять текст, проникнув в духовный мир его автора. Труднее проникнуть во внутренний мир конкретного человека. Проблема понимания Другого всегда волновала людей. Немецкий философ Х.-Г. Гадамер, в частности, рассматривает понимание как языковое явление. Именно язык есть то, что несет в себе и обеспечивает общность мироориентации. Общение – это отнюдь не взаимное размежевание. Разговор – это не два протекающих рядом друг с другом монолога. В разговоре возделывается общее поле говоримого. Реальность человеческой коммуникации состоит в том, что диалог – это не утверждение одного мнения в противовес другому или простое сложение мнений. Диалог только тогда можно считать, состоявшимися, когда вступившие в него уже не могут остановиться на разногласии, с которого их разговор начался [24; 25].

Нравственная и социальная солидарность оказывается возможной только благодаря общности, которая перестает служить выражением моего или твоего мнения, будучи общим способом миростолкования. Сама суть того, что считается нами правильным и что таковыми является, требует общности, вырабатываемой в процессе *понимания* людьми друг друга. Межчеловеческая общность строится в диалоге, после чего вновь погружается в молчание понятности и самопонятности.

По мнению Х.-Г. Гадамера, положение, согласно которому всякое понимание есть проблема языковая и что оно достигается (или не достигается) в медиуме языковости, в доказательствах, собственно, не нуждается. Все феномены взаимосогласия, понимания и непонимания, образующие предмет так называемой герменевтики, суть явления языковые. Гадамер считал, что это – не только процедура понимания людьми друг

друга, но и процесс понимания вообще представляет собой событие языка – даже тогда, когда речь идет о внеязыковых феноменах или об умолкнувшем и застывшем в буквах голосе [111, с. 419].

Если понимание — это особый способ духовного постижения мира человеком, то взаимопонимание есть взаимопостижение внутреннего мира друг друга.

Внутренний мир формируется на основе языка и чувственных впечатлений и включает в себя наглядные и абстрактные образы, связи между ними, знания, верования индивида, его морально-этические нормы. «Понять» для человека значит «придать», «приписать» словам и вещам, поступкам определенный смысл, но, к сожалению, не «усвоить» его. Люди склонны придавать словам и вещам свой собственный смысл. При частичном совпадении индивидуальных контекстов имеет место взаимопонимание в той или иной степени. Если люди придают словам, вещам, поступкам, действиям и др. разный смысл, т. е. взаимопонимание равно нулю.

Люди тем легче понимают друг друга, чем более похожи их смысловые контексты. Чем большей информацией о человеке вообще мы располагаем, тем больше имеем возможностей для сближения смысловых контекстов.

Человек, рождаясь, попадает в определенную «знаковую среду», которую можно определить как систему языков. По мере социализации личности ребенка происходит разветвление и усложнение языковой системы. Постепенно человек овладевает совокупностью знаков (речевых, жестовых и т. п.), подача которых обеспечивает «гладкое» и безопасное взаимодействие в человеческой группе [33].

Каждый из людей располагает набором масок (совокупностью знаков) для «безличной» коммуникации, т. е. для формального общения, и личностью для «межличностной» коммуникации, т. е. для неформального межличностного взаимодействия, или межличностных отношений.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т. е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения.

Процесс взаимодействий отличается от содержания взаимодействий и относится к сфере чувств и восприятий, лежащих в основе поведения в группе. Процесс согласованных соизменений поведения есть контакт. Контакт понимается и как взаимная направленность партнеров по общению. Под контактом понимается не только разговор, т. е. вербальное общение, но и встреча глаз или обмен взглядами, безмолвный обмен приветствиями, т. е. невербальное общение.

Общение личности в большом городе формализуется, превращается в контакт масок. Контакт масок — это следствие ограничений, накладываемых на участие личностей в беседе.

Современные исследователи говорят о необходимости применения масок в диалогическом взаимодействии, так как они облегчают взаимопонимание и соответствуют реальным диалогическим отношениям. Более того, считается, что «предельное раскрытие людей в общении в принципе антидиалогично», что входит в противоречие с постулатами диалогической философии и психологии [1, с. 149].

А. Б. Добрович отмечает, что люди меняют маски почти автоматически, по обстоятельствам. В одних случаях маска помогает, она необходима, чтобы люди не «задевали» друг друга без надобности, а в других – мешает, так как в природе человека – стремиться к межличностным отношениям, к самовыражению. Привычка к маскам — один из факторов разобщения людей, одно из препятствий на пути к их взаимопониманию.

Вместе с тем неумение носить маски тоже вносит определенный диссонанс в общение цивилизованных людей.

Вышеуказанные особенности общения («контакт масок» – «контакт личностей») распространяется и на педагогический

процесс. Содержанием педагогического процесса является взаимодействие между педагогом и учащимися. Должен ли педагог пользоваться масками при общении с учащимися?

Под маской в таком случае понимается определенная совокупность нормативных элементов невербального и вербального поведения, сопровождающих взаимодействие педагога и учащихся. Маски в ситуации профессионально-педагогического общения могут быть конвенциональными (этикет традиция: например, обращение по имени-отчеству к учителю), ситуативные (дежурные фразы о присутствующих и отсутствующих, фразы начала и конца урока), реактивные (возникающие, например, у ученика в ответ на «появление» маски у учителя). При этом необходимо подчеркнуть, что дети в общении масками не пользуются; маски начинают «примерять» в подростковом возрасте. Существуют маски скрытности (партнеры намеренно скрывают свои истинные мысли и чувства: например, учитель – чтобы не обидеть ученика, ученик – из соображений безопасности).

Применение масок в педагогическом процессе до некоторой степени оправданно, так как позволяет педагогу сосредоточиться на предмете взаимодействия, избегая при этом нежелательных затруднений или конфликтов по незначительным поводам.

Маска может служить и средством защиты от эмоциональной перегрузки учителя. Имея большое количество уроков и учеников, невозможно вкладывать душу в каждый из столь многочисленных контактов. Организационные условия обучения, большая наполняемость классов в современной школе препятствуют установлению контакта между учителем и учащимися, а между тем ученики стремятся к контакту без масок, к партнерскому общению с учителем. Они интуитивно чувствуют путь к самоактуализации, к самовыражению, к самопознанию.

Фактор III. «Способность управлять своим эмоциональным состоянием.»

Психологи определяют эмоции как психофизиологический механизм, при помощи которого на психическом уровне отражения действительности изменяется внутренняя среда организма под влиянием внешних воздействий. Не являясь ещё формой познания, эмоции вызывают в сознании не образ предмета или явления, а переживания. В педагогике идет поиск путей и средств трансформации негативных эмоций (страх, страдание) в позитивные (радость, удовлетворенность). Этого можно добиться через использование элементов суггестопедии, лексики одобрения, средств педагогической поддержки и др.

В условиях дидактического процесса представлены два субъекта деятельности: преподаватель и обучаемые. Предметная деятельность тех и других изучалась нами с позиции теории транзактного анализа Э. Берна. Наблюдения показывают, что, используя *традиционные* формы и методы обучения, преподаватель пребывает в Эго-состоянии «Родитель», а обучающиеся, соответственно, вынуждены довольствоваться ролью послушных учеников, которая является следствием Эго-состояния «Адаптированное Дитя».

«Родитель» может быть опекающим или авторитарным, «Дитя» может быть адаптированным, послушным или естественным. В условиях традиционной парадигмы обучения преподаватель и обучаемые находятся, помимо их воли, в Эго-состоянии, соответственно, «Родитель» – «Дитя».

«Родитель» при этом может быть опекающим или контролирующим, а обучаемый поставлен в позицию «Дитя», постоянно выполняющего требования преподавателя. Традиционные упражнения, типа имитационных (drills), трансформационных или подстановочных препятствуют переводу студента в иное Эго-состояние, препятствуют взаимодействию обучаемых с преподавателем и друг с другом, мешают творчеству обучающихся.

Контроль за тем, что должно быть произнесено, находится полностью в руках преподавателя. Обучающийся в такой ситуации не рискнет выразить своё отношение к учебному материалу или к содержанию коммуникативной деятельности.

В лучшем случае он постарается выполнить предлагаемое упражнение как можно лучше с тем, чтобы получить одобрение с стороны Контролирующего Родителя. О радости творчества, которую испытывает Естественное (Свободное) Дитя, обучающиеся, поставленные перед необходимостью выполнять традиционные упражнения, даже не догадываются.

Упражнения такого рода помогают сформировать у обучаемых некоторые знания, умения, навыки, но не развивают их способности к общению, не повышают уровень их коммуникативной компетентности.

Работая по традиционным учебникам, нам не выйти за рамки авторитарной парадигмы обучения, той самой, что признана не эффективной во всем мире.

Современному молодому человеку необходимы такие коммуникативные качества, как непринужденность, раскованность в общении, инициативность, умение слушать собеседника, считать информацию невербального характера. Многие из этих качеств относятся к эго-состоянию «Естественного Ребенка» либо к эго-состоянию «Взрослого», для которого типично умение анализировать, рассуждать, оценивать.

Возникает проблема перевода преподавателя и обучающегося в Эго-состояния «Взрослый – Взрослый», необходимые для продуктивной деятельности на занятиях, либо в состояния «Дитя – Дитя», необходимые для создания атмосферы доверительности и творчества при обучении общению.

При анализе некоторых учебных задач преподаватель, приглашая студентов поразмышлять над той или иной проблемой, без затруднения активизирует их Взрослое «Я». Наблюдения за дидактическим процессом показали, что межличностное взаимодействие в учебной группе основывается на чувствах причастности, поддержки, внимания, возникающих тогда, когда задания носят коммуникативный характер, обеспечивающих психологическую гармонию в общении студентов друг с другом и с преподавателем. Именно психологическая гармония, контакт между субъектами дидактического процесса является обязательным условием успешности коммуникативной деятельности обучающихся, приобрете-

ния ими опыта общения и на этой основе формирования коммуникативной компетентности личности.

Для определения Эго-состояний участников дидактического процесса можно пользоваться специальным инструментом, содержание которого представлено ниже.

Модификационный опросник ДЖОНГВАРДА [21]

Инструкция. Вам предлагается несколько утверждений, касающихся Вашего поведения в повседневной жизни. Ответьте, как часто Вы поступаете или чувствуете (от «никогда» до «всегда»), поставив в бланке ответов крестик против подходящего варианта.

Здесь не может быть «плохих» и «хороших» ответов: это Ваш собственный взгляд на то, каким Вы являетесь на сегодняшний день.

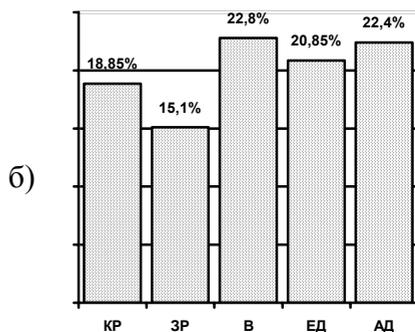
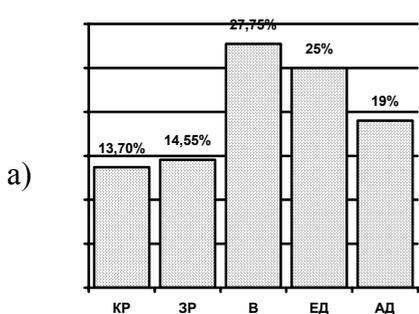
1. Я разясняю людям причины, по которым моя работа не сделана.	23. Я говорю только правду.
2. Я переживаю по поводу чего-либо (из-за того, что кто-то сделал или сказал мне, или из-за того, что я сам сделал или сказал).	24. Я поправляю подчиненных, когда они не соблюдают установленные правила
3. Я опаздываю на работу или на встречу с кем-либо.	25. Я ясно соображаю, как добиться своего, направляя поведение других в нужное мне русло.
4. Я требую, чтобы люди делали то, что я говорю.	26. Я сохраняю спокойствие, когда накаляется атмосфера.
5. Я заполняю предложенные мне анкеты и не отказываюсь отвечать на вопросы, если нужно дать информацию (например, в социологическом опросе).	27. Я прихожу на помощь коллегам, подчиненным или начальнику, оказавшимся в трудном положении.
6. Я делаю то, что говорит начальник, даже если это трудно сделать.	28. Я чувствую себя обиженным и ухожу, чтобы побыть наедине с собой.
7. Я передаю слухи.	29. Я вступаю в спор, отстаивая свои убеждения и принципы.
8. Я чувствую вину по поводу чего-либо (невыполнения работы в срок, опоздания, слишком жестких требований, предъявляемых мной в работе и др.	30. У меня бывают мысли, которыми я не хотел бы делиться с другими.
9. Я пользуюсь тем, что подсказывает мне интуиция, не задерживаясь на сборе фактов.	31. Я прерываю работу для физической разминки и чувствую истинное наслаждение, разминая мышцы и расслабляясь.
	32. Я говорю «пожалуйста» и «спасибо».

<p>10. Я радуюсь новому и необычному (непривычной еде, одежде, смене устоявшегося порядка, места и т. д.).</p> <p>11. Я советую больному человеку обратиться к врачу или отдохнуть день-другой.</p> <p>12. Я настаиваю, чтобы делалось по-моему, как я хочу.</p> <p>13. Чувствую, что мой долг - использовать свои знания и силу для защиты других, менее сильных людей.</p> <p>14. Я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь.</p> <p>15. Зная о неготовности того, чего я жду, я многократно переспрашиваю, не готово ли это досрочно.</p> <p>16. Я нахожу пути, чтобы сделать скучную работу интересной.</p> <p>17. Я сдерживаю обещания, даже если мне это невыгодно.</p> <p>18. Я четко и ясно передаю другим людям суть того, что хочу сообщить.</p> <p>19. Я чувствую, что-то необычайное должно произойти до того, как это случается.</p> <p>20. Я внимательно анализирую имеющиеся факты перед тем как принять решение.</p> <p>21. Я говорю или думаю что-либо типа: «Что бы ты делал без меня».</p> <p>22. Я открыто и непосредственно выражаю чувства и живо реагирую на происходящее.</p>	<p>33. Я говорю или думаю что-либо типа: «Я сделал это за них, нельзя рассчитывать, что они справятся с этим сами».</p> <p>34. Я апеллирую к фактам, обрисовываю фактическое положение дел, когда человек нуждается в поддержке и утешении.</p> <p>35. Я беру последнее оставшееся пирожное или другую вкусную вещь из того, что принесли к чаю.</p> <p>36. Я собираю необходимую информацию и затем подключаю «шестое чувство», интуицию, чтобы дать точную интерпретацию.</p> <p>37. Я помогаю коллегам в случае необходимости, даже если они меня об этом не просят.</p> <p>38. Я настаиваю, чтобы люди заботились о себе, например, чтобы тепло одевались в холодную погоду или брали зонт, если ожидается дождь.</p> <p>39. Я чувствую, что должен добиться совершенства в том, что я делаю.</p> <p>40. Я по выражению лица или другим особенностям поведения человека заранее знаю, что он скажет или сделает.</p> <p>41. Разозлившись, я раздражаюсь и выхожу из себя.</p> <p>42. Я прямо высказываю людям, когда они не выполняют работу должным образом.</p> <p>43. Я устанавливаю нормативы для надлежащего выполнения работы.</p> <p>44. Я завершаю за день все, что сегодня предполагалось сделать.</p>
---	---

С помощью опросника Джонгарда можно выявить превалирующее Эго-состояние обучающихся.

Количество ответов, переведенное в проценты позволяет начертить Эго-грамму. В качестве примера приведем вариант Эго-граммы, где в «а» превалирует взрослое Эго-состояние, а в «б» одинаково сильным является состояние «Послушного ребенка» «Взрослого».

В «а» визуально наблюдаемая разница в процентном соотношении невелика В – 27% ЕД – 25%. Методом наблюдения за реальным педагогическим процессом подтверждён факт активизации подструктуры личности, которую называют «Естественным ребенком», что проявилось в артистизме, импровизации, интуиции, эмпатическом понимании обучаемыми друг друга и преподавателя.



КР – Контролирующий Родитель
 ЗР – Заботящийся Родитель
 В – Взрослый

ЕД – Естественное Дитя
 АД – Адаптированное Дитя

Фактор IV. Способность располагать к себе и транслировать собственную расположенность другим.

Как показало исследование, специально организованная педагогическая практика студентов обладает значительным потенциалом в оказании влияния на уровень коммуникативной компетентности практикантов (см. табл. 9). Этот факт требует небольшого комментария.

Таблица 9 – Показатели самооценки и экспертной оценки педагогической коммуникативной компетентности обучающихся в экспериментальных и контрольных группах

Выборки \ Параметры	Поведенческий		Общий средний балл	
	Само-оценка	Экспертная оценка	Само-оценка	Экспертная оценка
ЭГ ₁ (IV курс), n = 25	7,27	8,16	7,03	8,07
ЭГ ₂ (V курс), n = 25	7,60	7,45	7,42	7,44
КГ ₁ (V курс), n = 28	6,86	7,14	6,57	6,90
КГ ₂ («Учителя»), n = 45	8,09	5,63	7,80	5,54

Сравнительный анализ данных обследования обучающихся выявил различия в самооценке и экспертной оценке исследуемого качества. Обращает на себя внимание завышенная самооценка контрольной группы «Учителя». Самооценка, по свидетельству психологов, проявляется в двух моментах: недовольстве собой или самодовольстве, а также в неуверенности в себе или уверенности в себе. Те или иные качества воспитываются в результате определенного образа жизни и практики общения с людьми. С точки зрения Б. Г. Ананьева, недовольство собой и неуверенность в себе определяют нерешительность и ненастойчивость, т. е. слабость волевых действий. Наоборот уверенность в себе является условием для решительности и настойчивости, активных волевых проявлений [6, с. 79].

Воля зависит от овладения собственным поведением, от практики общения с другими людьми. Волевые свойства характера связаны с коммуникативными свойствами и самооценкой. С этих позиций становится понятной высокая самооценка контрольной группы «Учителя», в которую входили учителя со стажем работы от 10 до 15 лет. Чем больше стаж педагогической работы, тем больше практики общения, тем в большей степени развиты такие коммуникативные качества, как настойчивость, решительность, самообладание, тем выше самооценка. Низкий балл экспертов объясняется тем, что Учителя (КГ₂) и Эксперты рассматривали проблему общения с разных сторон: учителя, как

выяснилось с помощью метода интервьюирования, под коммуникативной компетентностью понимали педагогическую технику – совокупность умений и навыков, обеспечивающих оптимальное поведение учителя и эффективное его взаимодействие с детьми в различных педагогических ситуациях [117, с. 220].

Традиционно, в педагогике ссылаются на А. С. Макаренко, когда касаются вопроса педагогической техники, и выделяют два направления в формировании этих умений: организацию характера педагога и организацию его специальных умений (владение голосом, мимикой, «умения ходить, шутить» и т. п.). В отличие от простого умения использовать педагогическую технику от педагога сегодня требуется обладать гуманистическими качествами личности, уметь транслировать собственную расположенность ученикам, воспринимать их как высшую ценность. Именно эти качества, с точки зрения экспертов, демонстрировали испытуемые по итогам экспериментальной педпрактики, причем у студентов IV курса, проходивших педагогическую практику в младших классах общеобразовательной школы, работа проходила успешнее, чем со старшеклассниками. Первые – оценены в 8,16 балла, а вторые – в 7,45. С другой стороны, педагогический опыт пятикурсников, их более богатый опыт педагогического общения, обеспечил разумный баланс между самооценкой и экспертной оценкой, в то время как студенты IV курса были не в полной мере уверены в себе: сказывался дефицит общения с детьми и они поставили себе 7,27 балла, тогда как студенты V курса оценили себя в 7,60 балла.

2.4. Показатели уровня анализа сформированности педагогической коммуникативной компетентности

Остановимся на данных уровня анализа, представленных в табл.10

Таблица 10 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности педагогической коммуникативной компетентности

Уровни	Баллы	Выборки, в %		
		ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁
1. Высокий	в 8,01 и более	20	20	20
2. Средневысокий	8,00–7,03	24	40	16
3. Средний	7,02–6,18	32	20	12
4. Средненизкий	6,17–3,86	16	16	44
5. Низкий	3,85 и менее	8	4	8

Проанализировав результаты диагностики уровня сформированности ПКК, можно сделать следующие выводы:

1. Количество студентов-мастеров общения практически совпадает во всех трех выборках;
2. Наибольшие различия наблюдаются на средневысоком и на средненизком уровнях сформированности ПКК: на средневысоком уровне показатель по группе V – ЭГ₂ достигает максимальной точки относительно двух других выборок (40%), а на средненизком – максимальным оказался показатель по контрольной группе (44%);
3. Количество студентов с низким уровнем сформированности ПКК в контрольной группе вдвое превышает показатели по основной экспериментальной группе (V–ЭГ₂).

По итогам проведенного анализа можно судить о том, что испытуемые с низкого и средненизкого уровней перешли на средний и средневысокий уровни сформированности ПКК.

Очевидно, для того, чтобы достичь высокого уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности, необходим больший педагогический опыт, чем опыт педагогической практики студентов, даже при условии ее адекватной организованной структуры и методического обеспечения.

Ниже приводится характеристика различных уровней педагогической коммуникативной компетентности..

Высокий уровень ПКК характеризуется тем, что у студентов сформированы коммуникативные умения педагогического оценивания: практикант умеет адекватно оценивать позицию и свойства личности учащегося, умеет оказывать внушающее и стимулирующее воздействие на учащихся; умеет устанавливать педагогические целесообразные отношения с учащимися, правильные (равноправные) отношения с их родителями, со своими коллегами; умеет предотвращать и разрешать конфликты. В ситуации конфликта выбирает тактику сотрудничества. Студента с высоким уровнем ПКК отличает высокая степень информированности в области общения; умение устанавливать контакт с группой учащихся и отношения взаимопонимания с каждым из них; владение речевыми и невербальными средствами общения, с помощью которых он легко транслирует собственную расположенность собеседнику. Способен управлять своим эмоциональным состоянием. Для него характерна инициативность и непринужденность в общении.

На *средневысоком* уровне ПКК студент стремится адекватно оценивать нравственные и волевые качества собеседников. Умение устанавливать целесообразные отношения с собеседником ограничены кругом учащихся и своих однокурсников; имеются некоторые затруднения в общении со старшими по возрасту и положению собеседниками; в ситуациях конфликта нередко избирается тактика приспособления или избегания, то есть непродуктивные линии поведения в ситуациях разногласия. Диалогическая направленность личности в общении довольно высока (40–49%), но в структуре личности достаточно высок и процент альтероцентристской или конформной направленности. Для студентов на средневысоком уровне ПКК характерно не столько умение, сколько стремление к установлению контакта с группой и отношений взаимопонимания и сотрудничества с отдельными учащимися.

Средний уровень ПКК характеризуется тем, что, с одной стороны, студенты так же, как представители других уровней,

испытывают стремление к установлению отношений сотрудничества с другими; способны определять уровень их информированности, симпатии и антипатии; владеют нормами литературного языка, в поведении следуют этическим нормам. С другой стороны, для данной группы студентов препятствием на пути к эффективному общению является:

- низкий уровень информированности в области межличностного общения;
- невладение невербальными средствами общения; неуверенность в жестах, позе, мимике;
- невыразительность используемых вербальных средств общения, неумение владеть голосом;
- неспособность владеть вниманием учащихся, устанавливать контакт с аудиторией;
- неспособность управлять своим эмоциональным состоянием перед большой аудиторией и в ситуации конфликта.

Средненизкий уровень ПКК характеризуется тем, что студенты, испытывая все те же трудности в общении, что и представители среднего уровня, более категоричны в восприятии и оценке других. Студенты этого уровня склонны недооценивать волевые и нравственные качества собеседника и переоценивать свои собственные. Предпочитаемой тактикой поведения в конфликте является соперничество или компромисс.

Низкий уровень ПКК. Студентов с низким уровнем коммуникативной компетентности отличает авторитарная или конформная направленность в общении. Как мы наблюдали, что в таком случае, ориентируясь на равноправие в общении, сотворчество и взаимное развитие, студент не владел ни речевыми, ни невербальными средствами выразительности, не был способен выразить собственную доброжелательность к учащимся, логично и последовательно строить свое высказывание. Избираемая тактика поведения в конфликте – компромисс и избегание.

Заключение

В представленной монографии обсуждается проблема коммуникативной компетентности, которая не только не утратила своей актуальности, но и вызывает всё больший интерес и привлекает внимание разных представителей гуманитарного знания (философов, филологов, лингвистов, социолингвистов, социальных психологов и педагогов) в связи с постепенной переориентацией общества на новую систему отношений, на гуманизацию образовательных структур, на субъект-субъектные взаимоотношения между участниками дидактического процесса.

Уточнен понятийный аппарат изучаемой проблемы, выявлено место педагогической коммуникативной компетентности в системе других понятий; определено соотношение понятий «коммуникативной компетенции» и «коммуникативной компетентности».

Сходство между словоформами «компетенция» и «компетентность» – чисто внешнее и объясняется их англоязычным происхождением, при этом, первая – связана с познавательной деятельностью, а вторая – с личностной характеристикой. Лингвисты пользуются первой словоформой, социальные психологи – второй.

Коммуникативная компетенция есть способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков и с помощью умений, связанных с дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенцией в соответствии с различными задачами и ситуациями общения как на родном, так и на иностранных языках.

Коммуникативная компетенция предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуни-

кантами, умение организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Данная проблема связана с решением таких задач, как:

- разработка критериев отбора коммуникативных ситуаций и способов их наиболее рациональной презентации в учебниках;
- обоснование иерархии речевых намерений с точки зрения трудностей реализации их в речевых актах;
- выявление оптимального соотношения между функцией языковых явлений и их формой и др.

Изучая коммуникативную компетентность с позиций педагогической коммуникативной компетентности, мы занимались выявлением оптимального соотношения между функцией общения, формой организации коммуникативной деятельности обучающихся и обучающихся и результатом этой деятельности.

Кроме того, изучались качества личности, в совокупности составляющие гуманистическую ценностную диспозицию личности, которые лежат в основе её способности целесообразно взаимодействовать с другими.

В ходе исследования выяснилось, что, коммуникативная компетентность есть интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем её обученности, воспитанности и развития и предполагающая учёт коммуникативных возможностей собеседника [115].

Кроме того, в монографии показаны источники и пути формирования коммуникативной компетентности.

К субъективным источникам относят опыт межличностного общения, уровень обученности, воспитанности, развития личности, психологические установки личности. К объективным источникам относятся социальная среда и дидактические условия, определяемые той или иной педагогической системой,

в которой оказывается личность в ходе её социализации. Необходимо подчеркнуть, что абсолютная коммуникативная компетентность личности нереальна даже на гипотетическом уровне, также как нельзя допустить возможность такого стационарного состояния, когда мы могли бы сказать, что процесс формирования личности закончился, если рассматривать личность как динамическое образование.

Педагогическая коммуникативная компетентность – это способность (от лат. *competere* – быть способным) обучающего на основе личностной гуманистической ценностной диспозиции взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса в ситуациях профессионально-педагогического и межличностного общения при центрации на обучающихся. Владение педагогической коммуникативной компетентностью педагогом на когнитивном, поведенческом, эмотивном уровнях, в совокупности, обеспечивает более высокую степень обученности, нравственной воспитанности и развития гуманистических качеств обучающихся при непосредственном взаимодействии с ними в условиях образовательного процесса.

Таким образом, проблема коммуникативной компетентности остается открытой для исследователей, которые в новых социальных условиях могли бы продолжить поиск оптимальных способов и средств повышения коммуникативной компетентности как обучающихся, так и обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования [Текст]: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. проф. В. В. Рыжова. – М.: Изд-во Русско-американского института, 2011. – 289 с.
2. Активные методы обучения в системе многоуровневого образования [Текст]: сб. науч. тр. / редкол.: Р. Ф. Жуков и др. – СПб: СПбГЛА, 1995. – 126 с.
3. *Амонашвили, Ш. А.* Как любить детей (опыт самоанализа) [Текст] / Ш. А. Амонашвили – Донецк: Изд-во «Ноллидж», 2010. – 128 с.
4. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
5. *Ананьев, Б. Г.* Проблема способностей [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1962. – 320 с.
6. *Ананьев, Б. Г.* Воспитание характера школьника [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л.: Л-ский городской институт усовершенствования учителей, 1941. – Вып. VII. – 84 с.
7. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. [Текст] / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
8. *Астафурова, Т. Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (Лингвистический и дидактический аспекты) [Текст] / Т. Н. Астафурова. – М.: Лингвист. ун-т, 1997. – 41 с.
9. *Берн, Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений [Текст] / Э. Берн. – СПб.: Лениздат, 1992. – 190 с.
10. *Блюмкин, В. А.* Моральные качества личности [Текст] / В. А. Блюмкин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1974. – 186 с.

11. *Безукладников, К. Э.* Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика [Текст]: автореф. ... дис. д-ра пед. наук / К. Э. Безукладников. – Н.-Новгород: НГЛУ, 2009. – 39с.
12. *Бодалев, А. А.* Восприятие человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 199 с.
13. *Белокрылова, Н. В.* Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов, будущих учителей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Белокрылова. – Ижевск: УдГУ, 2007. – 14 с.
14. *Братченко, С. Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала [Текст]: метод. пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. – Псков: Изд-во Псковского ИПК работников обр-я, 1997. – 68 с.
15. *Брудный, А. А.* Методические основы социальной психологии [Текст] / А. А. Брудный. – М.: Педагогика, 1975. – 310 с.
16. *Брудный, А. А.* О проблеме коммуникации [Текст] / А. А. Брудный // Методические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1979. С. 166–182.
17. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура [Текст]: учеб. пособие для студентов филологических специальностей и преподавателей рус. яз. и литературы иностранцам / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 233 с.
18. *Виноградова, Г. А.* Нравственно-психологический климат и мастерство учителя [Текст]: монография / Г. А. Виноградова. – Ижевск: УдГУ, 1995. – 123 с.
19. *Вишнякова, Л. Г.* Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Л. Г. Вишнякова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 109 с.

20. *Войтко, Л. Ф.* Некоторые социально-психологические требования к личности учителя [Текст] / Л. Ф. Войтко // Комплексный подход к формированию личности будущего педагога: сб. науч. тр. – Днепропетровск: ДГУ, 1980. – С. 20–27.
21. Воспитатели и дети: источники роста [Текст]: пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А. Д. Грибанова, В. К. Калинин, Л. М. Кларина и др.; под ред. В. А. Петровского. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 155 с.
22. *Выготский, Л. С.* Проблема обучения и умственного развития школьников [Текст] / Л. С. Выготский // Хрестом. по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 377–383.
23. *Выготский, Л. С.* Этюды по истории поведения [Текст] / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
24. *Гадамер, Х.-Г.* Актуальность прекрасного [Текст] / Х.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 260 с.
25. *Гадамер, Х.-Г.* Истина и метод [Текст] / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 692 с.
26. *Гинецинский, В.И.* Предмет психологии: дидактический аспект [Текст] / В. И. Гинецинский. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1994. – 211 с.
27. *Гончарук, Н. П.* Культура умственного труда [Текст]: учеб. пособие / Н. П. Гончарук. – Казань: Изд-во МО и НРТ, 2010, – 224 с.
28. *Горелов, И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И. Н. Горелов. – М.: Наука, 1980. – 104 с.
29. *Грехнев, В. С.* Культура педагогического общения [Текст] / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.
30. *Девкин, В. Д.* Взаимодействие форм речи в немецком разговорном языке [Текст] / В. Д. Девкин // ИЯШ, 1986. № 4. – С. 8–12.

31. *Девкин, В. Д.* Особенности немецкой разговорной речи [Текст] / В. Д. Девкин. М.: Изд-во «Международные отношения», 1965. – 315 с.
32. *Дианина, Н. И.* Дискуссия как средство формирования коммуникативной компетенции [Текст]: сб. науч. тр. / Н. И. Дианина – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1988. Вып. 304. – С. 16–25.
33. *Добрович, А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения: кн. для учителя и родителей [Текст] / А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
34. *Емельянов, Ю. Н.* Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга [Текст] / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Л.: ЛГУ, 1986. – 183 с.
35. *Емельянов, Ю. Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – СПб.: СПб. ун-т, 1992.
36. *Исмагилова, А. Г.* Психология стиля педагогического общения [Текст]: монография / А. Г. Исмагилова. – Пермь: ПГПУ, 2003. – 272 с.
37. *Каган, М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
38. *Каган, М. С.* Человеческая деятельность // Опыт системного анализа [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – С. 110–111.
39. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс / эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. А. Кан-Калик. – Л.: 1981. – 31 с.
40. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя [Текст] / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

41. *Кан-Калик, В.А.* О педагогическом общении [Текст] / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 9–16.
42. *Каппони, В.* Сам себе психолог [Текст] / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Изд-во «Питер», 1988. – 217 с.
43. *Каптерев, П. Ф.* История педагогики. Курс лекций [Текст] / П. Ф. Каптерев. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1996. – 188 с.
44. *Карпенко, Л. А.* Психологический анализ коллективно-образующих процессов при интенсивном обучении иностранным языкам [Текст] / Л. А. Карпенко // Активизация учебной деятельности: сб. статей / под ред. Г. А. Китайгородской. – М.: МГУ, 1981. – С. 61–69.
45. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
46. *Каргиева, З. К.* Формирование профессиональной устойчивости у студентов университета – будущих учителей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. К. Каргиева – Л.: ЛГУ им. А. А. Жданова, 1983. – 16 с.
47. *Карунная, О. В.* Формирование коммуникативной компетенции подростков в процессе работы со сказкой [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Карунная. – Архангельск, 2008. – 24 с.
48. *Китайгородская, Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам [Текст] / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 104 с.
49. *Китайгородская, Г. А.* Новые подходы к обучению иностранным языкам [Текст] / Г. А. Китайгородская // Интенсивное обучение иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 1–12.
50. *Клюева, Н. В.* Программа социально-психологического тренинга для педагогов [Текст] / Н. В. Клюева. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1992. – 25 с.

51. *Красноперова, Е. В.* Технология преодоления проявлений агрессии учителей в педагогическом дискурсе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Красноперова. – Ижевск, 2006. – 18 с.
52. *Комарова, Т. К.* Психологические аспекты профессиональной компетентности педагога [Текст] / Т. К. Комарова // Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования: тез. докл. междунар. конф. – Минск: ИПК, 1993. – С. 288–290.
53. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 651 с.
54. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] / под ред. А. М. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008, – 36 с.
55. *Кондратьева, С. В.* Психолого-педагогические проблемы понимания людьми друг друга [Текст] / С. В. Кондратьева // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М.: 1981. – С. 158–174.
56. *Костомаров, В. Г.* Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного [Текст] / Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. – М.: Просвещение, 1978. – 243 с.
57. *Крестинский, С. В.* Тишина, пауза, молчание [Текст] / С. В. Крестинский // Прагматика и логика дискурса: сб. науч. трудов – Ижевск: Удм. ун-т, 1991. – С. 48–54.
58. *Кудрявцева, Г. А.* Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Кудрявцева. – Магнитогорск: Изд-во МГПИ, 1998. – 17 с.
59. *Кузьмин, Е. С.* Актуальные проблемы социальной психологии [Текст] / Е. С. Кузьмин. – Л.: ЛГУ, 1987. – 37 с.
60. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

61. *Куницына, В. Н.* Стиль общения и его формирование [Текст] / В. Н. Куницына. – Л.: Знание, 1985. – 20 с.
62. *Куклина, С. С.* Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением [Текст]: монография / С. С. Куклина. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 81 с.
63. *Кулаженкова, Л. К.* Диалог – это контакт [Текст] / Л. К. Кулаженкова // Диалог: лингвистические и методические аспекты. – М.: МГУ, 1996. – С. 71–76.
64. *Кьелл, Рудестам.* Групповая психотерапия [Текст] / Рудестам Кьелл. – 2-е изд.; пер. с англ. / под ред. Л. А. Петровской. – М.: Прогресс, 1993. – 367 с.
65. *Лабунская, В. А.* Невербальное поведение: Социально-перцептивный подход [Текст] / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 136 с.
66. *Леонов, Н. И.* Психология делового общения [Текст]: учеб. пособие / Н. И. Леонов. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. – С. 45–46.
67. *Ломов, Б. Ф.* К проблеме деятельности в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал, 1981. № 5. – 256 с.
68. *Максимова, Р. А.* Коммуникативный потенциал личности [Текст] / Р. А. Максимова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тез. докл. – Краснодар, 1975. – С. 302–303.
69. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя: Кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
70. *Маркова, А. К.* Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А. К. Маркова. – М.: 1974. – 158 с.
71. Методические проблемы социальной психологии [Текст]: сб. статей / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Изд-во Наука, – 1975.

72. Методы изучения социально-психологического климата коллектива [Текст]: метод. рекомендации / сост. Л. П. Колчина. – Устинов: УдГУ, 1985. – 21 с.
73. *Митина, Л. М.* Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя [Текст]: учеб. пособие для практ. психологов / Л. М. Митина. – М.: РАО, 1992. – 59 с.
74. *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л. М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
75. *Михалевская, Г. И.* Уроки общения: банк педагогических ситуаций: учеб. пособие [Текст] / Г. И. Михалевская. – СПб.: Изд-во «Знаменитые универсанты», 2004. – 192 с.
76. *Михалевская, Г.И.* Коммуникативные умения педагога [Текст]: учеб. пособие / Г. И. Михалевская. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 63 с.
77. *Михалевская, Г. И.* Основы профессионализма преподавателя иностранного языка [Текст]: науч.-метод. пособие / Г. И. Михалевская., Г. С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – 92 с.
78. *Никитенко, З. Н.* Развивающее иноязычное образование в начальной школе [Текст]: монография / З. Н. Никитенко. – М.: Глосс-Пресс, 2010. – 438 с.
79. *Мудрик, А. В.* Учитель: мастерство и вдохновение [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: 1986. – 135 с.
80. Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования [Текст] // Тез. докл. междунар. конф. – Минск: ИПК образования, 1993.
81. *Оголевец, А. В.* Из опыта организации микропреподавания [Текст] / А. В. Оголевец // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете основных направлений развития общеобразовательной и профессиональной школы: тез. докл. и выст. – Полтава: Полтавский гос. пед. ин-т им В. Г. Короленко, 1985. – С. 216–217.

82. *Орлова, Е. Б.* Коммуникативные умения в структуре деятельности студента на уроке в период педагогической практики [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Б. Орлова. – Л.: ЛГУ им. А. А. Жданова, 1978. – 18 с.
83. *Панферов, В. Н.* Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Панферов // Психологический журнал. 1987. Т. 8. № 9. – С. 51–69.
84. *Панферов, В. Н.* Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей [Текст] / В. Н. Панферов // Вопросы психологии. 1982, № 5. – С. 139–142.
85. *Панферов, В. Н.* Общение как предмет социально-психологических исследований [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / В. Н. Панферов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – 42 с.
86. *Парыгин, Б. Д.* Основы социально-психологической теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
87. *Пассов, Е. И.* Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.
88. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические произведения в 3-х томах [Текст] / И. Г. Песталоцци / под ред. М. В. Шабаевой. Т. 3. – М.: Просвещение, 1965. – 635 с.
89. Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы [Текст] // Тез. и сообщ. межвуз. науч.-практ. конф. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1989.
90. *Петерсон, И. Р.* Активные методы подготовки к эффективному педагогическому общению [Текст] / И. Р. Петерсон // Вопросы взаимодействия преподавателя и студента при обучении ИЯ: межвуз. сб. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1988. – С.62–65.
91. *Петровская, Л. А.* Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 126 с.

92. *Петровская, Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. – 231 с.
93. Психодиагностика толерантности личности [Текст] / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
94. *Платонов, К. К.* Проблемы способностей [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 92 с.
95. *Подласый, И. П.* Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
96. *Попов, А. К.* Имитационные игры как модели социальных систем [Текст] / А. К. Попов // Математические методы в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1981. – С. 215–226.
97. Психологические исследования общения [Текст] / под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. – М.: Наука, 1985. – 344 с.
98. Психологическое обеспечение социального развития человека [Текст]: межвуз. сб. / под ред. А. Л. Крылова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. Вып. 13.
99. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / под ред. К. А. Альбухановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320 с.
100. Психология эмоций. Тексты [Текст]: – 2-е изд. / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 304 с.
101. Психология личности. Хрестоматия [Текст]. – 2-е изд. доп. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1999. Т. I и Т. II.
102. Психогимнастика в тренинге [Текст] / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб.: «Ювента», Институт Тренинга, 1999. – 256 с.

103. *Роджерс, Карл.* О групповой психотерапии [Текст] / Карл Роджерс; пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
104. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии [Текст]: учеб.-пед. пособие / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Мин-ва просв. РСФСР, 1946. – 704 с.
105. *Рубинштейн, С. Л.* Проблема общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 243 с.
106. *Рыжов, В. В.* Психологические основы коммуникативной подготовки педагога [Текст]: Монография / В. В. Рыжов. – Н.-Новгород: Изд-во ННГУ, 1994. – 164 с.
107. *Рыжов, В. В.* Психологические основы коммуникативной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995. – 35 с.
108. *Сидоренко, Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
109. *Семенова, Е. В.* Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Семенова. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. – 16 с.
110. *Сержан, Л. С.* Интенсивные методы или личностно-коммуникативные? [Текст] / Л. С. Сержан // Активизация учебной деятельности. – М.: МГУ, 1981, № 1. – С. 41–51.
111. Современная философия [Текст]: словарь и хрестоматия. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 511 с.
112. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам [Текст]: курс лекций / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 238 с.
113. *Теплов, Б. М.* Избранные труды [Текст]: в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. Т. I. – 328 с.; Т. II. – 360 с.

114. *Трофимова, Г. С.* Программа-концепция подготовки студентов, будущих учителей в университете (В контексте модернизации педагогической практики) [Текст] / Г. С. Трофимова, Р. Б. Дериглазова. – Ижевск: УдГУ, 2009, – 36 с.
115. *Трофимова, Г. С.* Основы педагогической коммуникативной компетентности [Текст]: учеб. пособие / Г. С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 76 с.
116. *Трофимова, Г. С.*, Инновационно-альтернативные технологии как условие формирования коммуникативной компетентности обучаемых [Текст] / Г. С. Трофимова, Е. В. Ермилова // Образование в Удмуртии. Серия: психология и педагогическая практика: информ.-метод. сб., 1998. № 2. – С. 96–100.
117. *Туталмин-Линдт, П. А.* Компетентностная педагогическая поддержка нравственного воспитания младших школьников [Текст]: монография / П. А. Туталмин-Линдт, А. А. Туталмин, А. В. Туталмин – Глазов: Изд-во ГГПИ, 2008. 209 с.
118. *Успанов, К. С.* Педагогические основы формирования общительности как профессионального качества будущего учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. С. Успанов. – Алма-Ата, 1984. – 25 с.
119. *Узнадзе, Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во Академии наук ГССР, 1961. – 361 с.
120. Учителю о педагогической технике [Текст] / под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
121. *Филатов, В. П.* Научное познание и мир человека [Текст] / В. П. Филатов. – М.: Политиздат, 1989. – 269 с.
122. *Ходырева, Е. А.* Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде [Текст]: монография /Е. А. Ходырева. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009, – 260 с.

123. *Хайдеггер, М.* Разговор на проселочной дороге [Текст] / М. Хайдеггер. – М.: Высш. шк., 1991. – 190 с.
124. *Хараиш, А. У.* Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъектного подхода в исследовании коммуникативных воздействий [Текст] / А. У. Хараиш // Хрестоматия по педагогической психологии: учеб. пособие. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 216–227.
125. *Хьелл, Л.* Теория личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Л.: «Питер», 1997. – 608 с.
126. Человековедческая компетентность педагогов как инновационный результат последипломного образования [Текст] / под ред. С. В. Баныкиной. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 168 с
127. *Шишова, М. И.* Система педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. И. Шишова. – Ижевск: УдГУ, 2011. – 22 с.
128. *Ширшов, В. Д.* Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогического института [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Д. Ширшов. – Челябинск: ЧГУ, 1986. – 20 с.
129. *Шмелев, А. Г.* Основы психодиагностики [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / А. Г. Шмелев и коллектив. – М., Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.
130. *Шорохова, Е. В.* Социально-психологическое понимание личности [Текст] / Е. В. Шорохова // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – 295 с.
131. *Юсупов, И. М.* Психология эмпатии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук / И. М. Юсупов. – СПб.: ПМЛ СПбГУ, 1995. – 34 с.
132. *Юцявичене, П. А.* Методы модульного обучения [Текст]: учеб. пособие / П. А. Юцявичене. – Вильнюс: Изд-во Минобр. Литвы, 1988. – 55 с.

133. *Якунин, В. А.* Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях перестройки высшей школы [Текст] / В. А. Якунин // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях её перестройки // Науч. сообщ. к межвуз. конф-ии. – Л. - М.: ЛГУ, 1988. – С. 7–15.
134. *Яновская, М. Г.* Эмоциональный фактор в процессе формирования интеллигентности будущего специалиста [Текст] / М. Г. Яновская. – Киров, 2008. – 79 с.
135. *Bennet, Neville.* Teaching Styles and Pupil Progress [Text] / *Neville Bennet.* – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1976. – 201 p.
136. *Calfe, Robert C.* Teach Our Children Well. Stanford [Text] / Robert C. Calfe. – California: 1995. – 235 p.
137. Education Committee Language Learning For European Citizenship [Text]. – Strasbourg, 13–14 October, 1994. – 49 p.
138. *Harris, Th.* I'm OK – You're O'K [Text] / Th. Harris. – N. Y.: Avon. Publishers of Bard, Camelot, Discus, Equinox and Flare Book. 1973. – 317 p.
139. *Hall, E.* Human Relations in Education [Text] / E. Hall, C. Hall. – London, N. Y., 1988.
140. *Little, D.* Strategic Competence Considered in Relation to Strategic Control of the Language Learning [Text] / D. Little // Common European Framework for Language Teaching and Learning. – Strasbourg, 1994. – 31p.
141. *Piaget, Jean.* The Language and Thought of the Child [Text] / Jean Piaget. – N. Y.: Meridian Books, 1955. – 300 p.
142. *Skinner, B. F.* Behaviorism at fifty [Text] / B. F. Skinner // Behaviorism and phenomenology. Ed. by T.W. Wann. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1964. – 402 p.
143. The Encyclopedic Dictionary of Psychology [Text]. The Dushkin Publishing Group. – Ohio: Terry. F. Pettijohn, 1991. – 198 p.
144. The Penguin Dictionary of Psychology [Text]. Arthur S. Reber. – NJ: Penguin Books, 1985. – 848 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Характеристика авторской методики измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов-практикантов

Для диагностики уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности автором разработан особый инструментарий, адекватный условиям обеих сторон дидактического процесса – преподавания и учения [115].

Преподавание – это не только планирование, организация учения, воспитание и развитие обучаемых, контроль и коррекция, но и коммуникативная деятельность, выступающая как средство решения собственно учебных задач и как способ организации общения обучаемых. Преподаватель должен обеспечить условия для обмена информацией и взаимопонимания и организовать взаимоотношения с учащимися и их друг с другом с помощью различных коммуникативных средств, добиться коммуникативной совместимости, т. е. максимальной степени взаимного удовлетворения потребностей друг друга и поведением друг друга в условиях дидактического процесса.

Разработанная нами «Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности», прошла апробацию на большой группе студентов-практикантов ($n = 300$) и группе учителей ($n = 50$), опубликована и внедрена в практику.

На первом этапе исследования изучался метод субъективного шкалирования, который положен в основу нашей методики.

Шкалирование использовалось как способ организации эмпирических данных, полученных с помощью самооценки или наблюдения экспертов за педагогической (коммуникативной) деятельностью студентов в процессе их педагогической практики, в целях трансформации полученных качественных характеристик в некоторую количественную переменную.

Было подготовлено 30 шкал, представляющих собой интервальные симметричные шкалы, то есть заданные противоположными по смыслу формулировками. В такого рода шкалах обычно применяются шкалы оценок или балльные шкалы. Шкала оценок – это методический прием, позволяющий распределить совокупность изучаемых объектов по степени выраженности общего для них свойства. Для экспликации оценок использовались категории, которые естественным образом упорядочивались по степени убывания выраженности свойства личности, связанные с коммуникативной компетентностью.

Основной характеристикой балльной шкалы является диапазон (балльность шкалы), который определяется качеством оценочных точек (градаций). Мы использовали 10-балльную шкалу, имеющую 10 оценочных точек, при наличии одной стабильной точки **о**. Более высокий балл (максимально – 10) присваивался тем суждениям, которые соответствовали свойству личности более ярко выраженному при наблюдении или самоанализе. Низкий балл (минимально – 0) соответствовал менее выраженному свойству личности. Шкалы конструировались следующим образом: на этапе сбора данных для разработки шкал (формирования суждений для парного сравнения) использовались методы анализа литературы, наблюдения, контент-анализа, индивидуальной экспертной оценки.

Определив с помощью индивидуальной экспертной оценки набор категорий (суждений) для парного сравнения, и разделив пары суждений на три группы в соответствии со структурой исследуемого свойства (ПКК), мы получили инструмент для его измерения.

Первые десять суждений (1–10) несут смысловую нагрузку когнитивного плана. В своей совокупности они определяют параметр, с помощью которого мы имеем возможность выявить степень информированности обследуемой личности в области психологии общения. Примером может служить следующая пара суждений.

Способен видеть различия в характере воздействия авторитарного, демократического, либерального стилей руководства коллективом учащихся на характер взаимоотношений с учащимися	<u>10 5 0</u>	Не способен видеть различия в характере воздействия трех стилей руководства коллективом учащихся на характер взаимоотношений с учащимися
--	---------------	--

Вторая группа суждений (11–20) определяет содержание поведенческого параметра, с помощью которого по его составляющим признакам мы имеем возможность охарактеризовать особенности внешней манеры поведения педагога в ходе общения с учащимися.

Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему в классе	<u>10 5 0</u>	Не владеет невербальными средствами общения (жестами, мимикой, пантомимикой)
---	---------------	--

В третью группу включены суждения (21–30), отражающие умение педагога управлять своим эмоциональным состоянием. Они составили 3-й, эмотивный параметр.

Способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией	<u>10 5 0</u>	Не способен держаться спокойно и уверенно перед аудиторией (краснеет, бледнеет, вздыхает)
--	---------------	---

Для удобства пользования обозначим когнитивный параметр (1–10) латинской литерой А, поведенческий (11–20) – В, эмотивный (21–30) – С.

Формулируя и группируя суждения, составляющие параметры для определения исследуемой способности, мы стремились к тому, чтобы они отвечали требованиям общепотребительности, однозначности, различимости, достаточности, но, вместе с тем, допускалось дублирование некоторых суждений, их повторяемость в структуре разных параметров, формулирование в синонимичной форме.

Второй этап процесса шкалирования представлял собой сбор необходимой информации. Была создана рабочая группа, в которую вошли исследователь (организатор экспертизы) и технические работники (студенты-исследователи). Рабочая группа определила список экспертов, к которым предъявлялись следующие требования: компетентность, заинтересованность, деловитость, объективность, ответственность. В каждую экспертную группу входили: представитель университета (групповой руководитель-методист), представитель базовой школы, работающий с данной группой студентов и представитель студенческой группы; последний определялся методом социометрии. Экспертам сообщались (каждому индивидуально) цели и задачи предполагаемого опроса, давались описание-образец, в котором отмечались характерные особенности каждой оценочной точки шкалы.

Участникам экспертизы разъяснялись особенности используемого понятийного аппарата (был составлен словарь психологических терминов для экспертов).

Сама процедура оценивания:

1. Члены рабочей группы раздают экспертам опросные бланки;
2. Эксперты заполняют опросный бланк на каждого студента-практиканта (вносят свои оценки);
3. Все материалы (заполненные бланки) собираются и обрабатываются;
4. На каждого практиканта получают одну суммарную (усредненную) экспертную оценку, которую затем включают в матрицу корреляционного анализа.

Методика прошла проверку на валидность и надежность.

Для определения диагностической чувствительности предлагаемой методики и выявления основных тенденций в структуре коммуникативной компетентности был проведен содержательный анализ факторосоставляющих признаков.

Методика была проверена на валидность (тест конфликтности К. Томаса в модификации Н. В. Гришиной и с помощью

опросника, разработанного Н. В. Кузьминой и С. Л. Копотева, а также средствами факторного анализа). Опросный бланк прилагается.

Надежность методики определялась через многократное использование через равные промежутки времени как авторского варианта, так и его модификации, выполненных И.А. Гришановой и С. М. Микрюковой, аспирантами Г. С. Трофимовой, защитивших кандидатские диссертации в 2001 и 2006 гг., соответственно.

Опросный бланк

Методика Н. В. Кузьминой и С. Л. Копотева

Внимание! Оцените педагогические умения практиканта,, отметив кружком соответствующий балл:

0 – не овладел умением;

1 – овладел умением в минимальной степени;

2 – овладел умением в небольшой степени;

3 – овладел умением в средней степени;

4 – овладел умением в достаточной степени;

5 – овладел умением в большой степени,

Укажите Ф. И. О. характеризуемого студента.

_____ Спасибо!

I. Умение оказывать внушающее и стимулирующее воздействие на учащихся:

1) заинтересовать учащегося оценкой его личности; 5 4 3 2 1 0

2) показать способы самосовершенствования и само- 5 4 3 2 1 0
корректировки отношений учащегося;

3) эмоционально увлечь учащегося перспективой 5 4 3 2 1 0
развития лучших черт его личности;

II. Умение устанавливать целесообразные отношения с учащимися:

1) проявлять меру требовательности и справедли- 5 4 3 2 1 0
вости в оценках, высказываниях, отношениях;

- 2) использовать прямые и косвенные оценки личности; 5 4 3 2 1 0
- 3) использовать различные и целесообразные способы выражения отношения: тональность, выразительность, эмоциональность, мимика, слово; 5 4 3 2 1 0

III. Умение устанавливать правильные взаимоотношения, способствующие принятию личности педагога:

- с самим учащимся; 5 4 3 2 1 0
- с его родителями; 5 4 3 2 1 0
- с коллективом учащихся; 5 4 3 2 1 0
- с коллегами; 5 4 3 2 1 0

IV. Умение предотвращать и разрешать конфликты:

- 1) подходить к анализу отношений и поступков учащегося с его точки зрения; 5 4 3 2 1 0
- 2) не подавлять ценности ученика путем прямого воздействия; 5 4 3 2 1 0
- 3) сдерживать собственные негативные эмоции и чувство неприязни 5 4 3 2 1 0
- 4) сужать зону конфликта, т. е. умение критиковать не личность учащегося, а его конкретный поступок 5 4 3 2 1 0

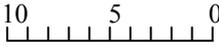
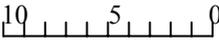
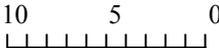
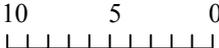
Модифицированный вариант методики Г. С. Трофимовой состоит из 15 шкал, позволяющих констатировать воспитанность ребенка (дошкольника, младшего школьника), умение или неумение выбирать оптимальный способ общения и управления своим поведением. Методика имеет два варианта: экспертный и самооценки (см. Приложение 2–3).

Опросный бланк

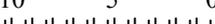
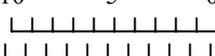
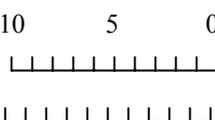
(Методика измерения сформированности уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов-практикантов и учителей)

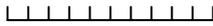
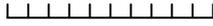
Внимание! Прочитайте каждую пару суждений и сделайте отметку карандашом в любом месте прямой линии (шкалы). Отметка, сделанная Вами ближе к суждению со знаком «10», означает более высокую оценку, ближе к «0» – более низкую.

Укажите Ф.И.О. _____

1. Способен понимать возрастные особенности учащихся и видеть различия в характере общения учащихся разных возрастных групп.		Не способен понимать возрастные особенности учащихся и видеть различия в характере общения учащихся разных возрастных групп.
2. Способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.		Не способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.
3. Способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.		Не способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.
4. Способен видеть различия в характере воздействия авторитарного, демократического, либерального стилей руководства коллективом учащихся на характер взаимоотношений с учащимися.		Не способен видеть различия в характере воздействия трех стилей руководства коллективом учащихся на характер взаимоотношений с учащимися.

5. Способен понимать трудности учащихся в общении.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не способен понимать трудности учащихся в общении.
6. Знает и соблюдает нормы и правила этики, морали, этикета.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Нарушает нормы и правила этики, морали, этикета.
7. Способен вовлекать учащихся в целесообразную деятельность путем убеждения.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не способен вовлекать учащихся в целесообразную деятельность путем убеждения.
8. Способен понимать вкусы, симпатии, антипатии учащихся.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не способен понимать вкусы, симпатии, антипатии учащихся.
9. Способен определять уровень информированности учащихся по обсуждаемому вопросу.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не способен определять уровень информированности учащихся по обсуждаемому вопросу.
10. Способен признавать возможность существования иной точки зрения у учащихся.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не способен признавать право учащихся иметь иную, отличающуюся от учительской точку зрения, считает свое мнение «истиной в последней инстанции».
11. Способен располагать к себе, вызывать у учащихся доверие к себе.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не способен располагать к себе, вызывать у учащихся доверие к себе.
12. Способен говорить (прозносить) ясно и четко.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не способен говорить внятно.
13. Свободно владеет нормами литературного языка.	10 5 0 _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _	Не владеет нормами литературного языка.

14. Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему в классе.	<p>10 5 0</p> 	Не владеет невербальными средствами общения (жестами, мимикой, пантомимикой).
15. В общении с учащимися умеет шутить, улыбаться.	<p>10 5 0</p> 	В общении с учащимися никогда не шутит, редко улыбается.
16. Способен держать в поле зрения всех учащихся, переводя взгляд с одного на другого (контакт глаз).	<p>10 5 0</p> 	Не способен держать в поле зрения всех учащихся, в классе (группе).
17. Способен оценивать реакцию слушателей (смех, шепот, взгляд) и менять с ее учетом свое поведение.	<p>10 5 0</p> 	Не способен в момент речи оценивать реакцию слушателей: сосредоточен на содержании своего высказывания.
18. В общении с учащимися никогда не прибегает к прямым указаниям, замечанием, угрозам, нотациям.	<p>10 5 0</p> 	В общении с учащимися очень часто делает им замечания, прибегает к высказываниям с негативной оценочной окраской.
19. В общении с учащимися стремится к партнерским отношениям с ними.	<p>10 5 0</p> 	Общается с учащимися как с подчиненными; требует беспрекословного послушания.
20. Стремится понять учащихся и быть понятым ими.	<p>10 5 0</p> 	Не стремится к взаимопониманию с учащимися.
21. Способен последовательно строить свое высказывание вне зависимости от своего эмоционального состояния.	<p>10 5 0</p> 	Не способен последовательно строить свое высказывание (речь сбивчива, обрывиста, многословна).
22. Способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией.	<p>10 5 0</p> 	Не способен держаться спокойно и уверенно перед аудиторией (краснеет, бледнеет, вздыхает и т. п.).

23. Способен выразить собственную расположенность к учащимся.	<p>10 5 0</p> 	Не способен выразить свою расположенность к учащимся.
24. Способен регулировать силу голоса (тихо-громко) адекватно ситуации общения и вне зависимости от эмоционального состояния.	<p>10 5 0</p> 	Не способен регулировать силу голоса (тихо-громко) адекватно ситуации общения (говорит слишком тихо или излишне громко).
25. Способен регулировать темп речи (быстро-медленно) независимо от своего эмоционального состояния.	<p>10 5 0</p> 	Не способен регулировать темп речи независимо от своего эмоционального состояния (говорит или слишком медленно, или «строчит как из пулемета»).
26. Способен управлять своим эмоциональным состоянием (сдерживаться) в ситуациях конфликта.	<p>10 5 0</p> 	Не способен управлять своим эмоциональным состоянием в ситуациях конфликта.
27. Способен говорить эмоционально, вдохновенно.	<p>10 5 0</p> 	Не способен говорить эмоционально. Речь монотонна.
28. Способен владеть вниманием учащихся.	<p>10 5 0</p> 	Не способен владеть вниманием учащихся.
29. Не теряется в ситуациях конфликта.	<p>10 5 0</p> 	Полностью теряется в ситуациях конфликта.
30. Способен управлять своим настроением.	<p>10 5 0</p> 	Не способен управлять своим настроением (является человеком настроения).

Опросный бланк для экспертной оценки коммуникативной компетентности школьников И. А. Гришановой (модификация методики Г. С. Трофимовой)

Внимание! Прочитайте каждую пару суждений и сделайте отметку карандашом в любом месте прямой линии. Отметка, сделанная Вами ближе к суждению со знаком «10», означает более высокую оценку, ближе к «0» – более низкую.

Укажите Ф.И. ученика _____

Спасибо!

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 1. Способен проявить интерес к общению | <input type="checkbox"/> | Не способен проявить интерес к общению |
| 2. Способен помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам | <input type="checkbox"/> | Не способен помогать и поддерживать одноклассников, не прислушивается к их советам |
| 3. Способен критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников | <input type="checkbox"/> | Не способен критически относиться к результатам общения, неправильно оценивает замечания одноклассников |
| 4. Способен ориентироваться в ситуации общения | <input type="checkbox"/> | Не способен ориентироваться в ситуации общения |
| 5. Способен к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной деятельности | <input type="checkbox"/> | Учебная мотивация низкая, испытывает страх перед неудачей в учебной деятельности |
| 6. Способен располагать к себе одноклассников | <input type="checkbox"/> | Не способен расположить к себе одноклассников |
| 7. В общении умеет шутить, улыбаться | <input type="checkbox"/> | В общении никогда не шутит, редко улыбается |

Опросный бланк по измерению самооценки коммуникативной компетентности учащихся И. А. Гришановой
(модификация методики Г. С. Трофимовой)

Внимание! Прочитай каждое предложение и сделай отметку карандашом в любом месте прямой линии. Отметка, сделанная тобой ближе к предложению со знаком «10», означает более высокую оценку, ближе к «0» – более низкую.

Укажи фамилию, имя _____ Спасибо!

- | | | |
|---|-------|--|
| 1. Мне весело живется | _____ | Мне невесело живется |
| 2. Я хорошо знаю по имени всех ребят в классе | _____ | Я забываю имена ребят в классе |
| 3. У меня много друзей | _____ | У меня мало друзей |
| 4. Я могу свободно рассказать что-нибудь ребятам | _____ | Я не могу свободно рассказать что-нибудь ребятам |
| 5. Мне нравится учиться | _____ | Мне не нравится учиться |
| 6. Я умею читать стихи перед классом | _____ | Я не умею читать стихи перед классом |
| 7. Я часто улыбаюсь, разговаривая с ребятами | _____ | Я редко улыбаюсь, разговаривая с ребятами |
| 8. Я не волнуюсь, когда меня спрашивают | _____ | Я волнуюсь, когда меня спрашивают |
| 9. Я не беспокоюсь о том, куда деть руки, когда отвечаю у доски | _____ | Я не знаю, куда деть руки, когда отвечаю у доски |
| 10. Ребята никогда не смеются над моим поведением | _____ | Ребята часто смеются над моим поведением. |
| 11. Я редко плачу | _____ | Я часто плачу |
| 12. Я умею сдерживаться | _____ | Я часто громко смеюсь и не могу остановиться |
| 13. Я умею говорить и тихим, и громким голосом | _____ | Я говорю слишком тихо или слишком громко |
| 14. Я умею говорить и быстро, и медленно | _____ | Я говорю слишком быстро или слишком медленно |
| 15. Я не боюсь вступать в спор | _____ | Я боюсь вступать в спор |

**План анализа педагогической деятельности студентов,
работающих со школьниками
на младшей ступени обучения (I)**

1. Дайте характеристику учебной коммуникативной деятельности учащихся на уроке (активность, эмоциональность, заинтересованность, реальная обращенность, мотивированность).

2. Какова речь учителя на уроке? Как часто используется повелительное наклонение (команды, приказы), модальные высказывания, реплики поощрения, стимулирующие, реагирующие, организующие контролирующие?

3. Какие средства использует учитель для привлечения внимания учащихся (жесты, мимика, улыбка, прикосновение, тон голоса, паралингвизмы, парадоксальные утверждения, юмор)?

4. Каково физическое расположение учителя и учащихся на уроке? Противопоставляет ли учитель себя классу? Отходит ли в сторону или к задней парте в момент общения учащихся друг с другом? Садится ли за парту рядом с учеником? Стоит ли у доски? Является ли организация физического расположения коммуникаторов формальной или не формальной? Как это сказывается на создании благоприятной атмосферы для общения, на поддержании должной дисциплины?

5. Как учитель исправляет ошибки в речи учащихся? С помощью повторов, переспросов, подсказки в нужный момент, косвенных вопросов, «управляемого» диалога? Повторяются ли ошибки в назидание другим? Привлекаются ли учащиеся к исправлению ошибок? В какой форме? Поощряются ли хорошие ответы? В какой форме?

6. Каков тон обращения учителя с учащимися (уважительный, доброжелательный, доверительный, заинтересованный, угрожающий, раздражительный, поощрительный, с негативной или позитивной оценочной окраской, нейтральный, безразличный, равнодушный, спокойный?)

**План анализа педагогической деятельности студентов,
работающих со старшеклассниками (II)**

Охарактеризуйте коммуникативную деятельность по следующим параметрам:

- Установление контакта с учащимися.
- Создание благоприятного психологического климата на уроке.
- Методическая и педагогическая гибкость учителя в связи с неожиданными обстоятельствами, возникающими на уроке.
- Психологическое состояние учителя: инициатива, творчество, вдохновение, артистизм.
- Искренняя заинтересованность учителя в высказываниях учащихся.
- Педагогический такт учителя (умение сопереживать, находить нужные формы общения вне зависимости от успехов учащихся).
- Избегание стереотипных психологических установок по отношению к учащимся.
- Осуществление индивидуального подхода к учащимся и дифференциация обучения.
- Воздействие речи учителя.
- Отказ от отрицательных оценочных суждений в общении с учащимися.
- Терпимое отношение учителя к неожиданным идеям учащихся, их сиюминутным настроениям, особенностям характера.
- Умение учитывать степень информированности учащихся, их взгляды, вкусы, симпатии, антипатии.
- Умение учителя использовать невербальные средства общения.

Научное издание

Галина Сергеевна Трофимова

**Педагогическая коммуникативная компетентность:
теоретический и прикладные аспекты**

Монография

В авторской редакции

Компьютерная подготовка оригинал-макета А.О. Талашева

Лицензия

Подписано в печать

Формат 60x84 1/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л. . Уч. изд. л. .

Тираж 500 экз. Заказ № .

Типография ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
426034, Ижевск, Песочная, 3.

Трофимова Галина Сергеевна:

- доктор педагогических наук, профессор;
- Почетный работник Высшего профессионального образования Российской Федерации.

Исследует: проблемы гуманизации и гуманитаризации современного образования. В качестве основного пути гуманизации образования рассматривает развитие педагогической коммуникативной компетентности педагога;

Имеет успешный многолетний опыт работы в системе языкового образования различных групп обучающихся (школьников, студентов, слушателей языковых курсов, преподавателей иностранного языка на курсах переподготовки).

Автор более ста научных трудов и руководитель аспирантов и соискателей по общей педагогике, теории профессионального образования и лингводидактике.

Г. С. Трофимовой **разработан** диагностический инструментарий – «Методика измерения уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности для преподавателей вузов, учителей школ, студентов-практикантов» (1990 г.).

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Владислав Ильич Гинецинский, теоретик и философ. Преданность науке, научной школе и принципиальность – вот качества, которые можно считать определяющими его путь к истине. Доктор педагогических наук, профессор Г. И. Михалевская, определила ее направление в постижении вершин профессионального мастерства. Относит себя к Ленинградской / Петербургской научной педагогической школе, основоположником которой считаются Б. Г. Ананьев, Н. В. Кузьмина и их последователи.

В настоящее время Г. С. Трофимова является руководителем Научной школы по педагогическим наукам (13.00.01; 13.00.02; 13.00.08), в рамках которой защитили свои диссертации 35 соискателей и аспирантов.

Член Национального общества прикладной лингвистики (НОПРИЛ) при МГУ им. М. В. Ломоносова (Г. Москва).