

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ГОЛОВКО ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗА НА
ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Шаповалова Ирина Александровна

Ставрополь – 2004

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативных умений	
1.1. Коммуникативность как профессиональное качество личности специалиста образовательного учреждения.	12
1.2. Проблема формирования коммуникативных умений в педагогической теории и практике.	19
1.3. Коммуникативный метод обучения иностранному языку: сущность и специфика.	32
Выводы	51
Глава 2. Коммуникативная компетенция преподавателя высшей школы как педагогическая проблема	
2.1. Коммуникативное поведение: проблемы научного исследования и диагностики.	53
2.2. Культура речи как фактор профессиональной и коммуникативной успешности.	68
2.3. Ценностное отношение к обучающимся как развивающий компонент коммуникативной компетенции молодого специалиста.	78
Выводы	91
Глава 3. Технологические аспекты процесса формирования коммуникативной компетенции	
3.1. Методика саморазвития коммуникативной компетенции молодого специалиста вуза.	94
3.2. Формирование коммуникативной и языковой компетенции молодого специалиста средствами технологии.	116
3.3. Научно-методическая и учебно-методическая работа молодого специалиста вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности.	131
Выводы	144
Заключение	147
Литература	150

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Объективное развитие педагогической науки неизбежно приводит к поиску новых методов и технологий обучения. В последние десятилетия эти поиски стали значительно успешнее. В обучении речевой деятельности появилась тенденция, которую признали плодотворной и перспективной, - это усиление коммуникативной направленности учебного процесса. Попытки приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации предпринимались неоднократно. Они были чрезвычайно полезны, ибо развивали у преподавателей и студентов интерес к коммуникативному обучению. Но внедрение только элементов коммуникативности не принесло желаемых результатов, так как не было системы работы, не осознавались основные принципы этой системы. По мере того, как продолжались научные исследования и практические поиски преподавателей и ученых, становилось ясно, что это не просто тенденция, а метод обучения.

Между тем важность обоснования коммуникативного метода и описания его технологии не подлежит сомнению, так как это уже стало настоятельной потребностью практики обучения. Коммуникативный метод активно внедряется в учебный процесс как по обучению иностранному языку, так и по общеобразовательным дисциплинам.

На современном этапе развития нашего общества, когда повсеместно возникают многочисленные культурологические связи, неизбежно происходит перераспределение ценностных ориентиров и мотиваций в системе образования. Универсальным подходом к системе образования становится обучение межкультурной коммуникации. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур.

При обучении языкам международного общения в России все более широкое распространение приобретает коммуникативный подход, который, как показывает ряд исследований (см., например: Ellis R., 1997; Savignon S., 1972), способен подготовить обучающихся к спонтанному общению на иностранном языке. При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания обучения как фактору, во многом определяющему и обуславливающему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся.

Одной из основных причин неэффективности подготовки молодого специалиста образовательных учреждений в период адаптации к работе в профессиональной среде является неразработанность содержания, методов, организационных форм последипломной коммуникативной подготовки. В то же время можно утверждать, что в науке сложились определенные теоретические предпосылки, создающие условия для решения данной проблемы.

Первая группа исследований посвящена культуре и особенностям построения межличностного коммуникативного пространства взаимодействия и общения: социально-психологический аспект феномена общения (Г.М.Андреева); культурно-исторический подход в психологии (А.Г. Асмолов); теория и практика коммуникативного взаимодействия в трудных жизненных ситуациях (Р. Бэндлер, Д. Гриндер); философско-методологический аспект феномена общения (А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев); подходы к проблеме человека в психологии (Б.С. Братусь, Д.И. Фельдштейн); философский аспект культуры (Э.Ф. Ильенков, М.К. Мамардашвили); особенности психологии общения (А.Б. Добрович); компетентность в общении и характеристика природы конфликтной компетентности в общении (Л.А. Петровская); становление эмоциональной культуры личности (Г.А. Ястребова).

Исследования второй группы дают понимание особенностей и специфики подготовки педагогов в системе непрерывного образования: психологические особенности труда (Е.А. Климов); социальные, профессиональные и личностные ценности (А.А. Леонтьев); особенности подготовки педагога в

системе непрерывного образования (Н.М. Борытко, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова, Н.Н. Рождественская, В.И. Сластенин, Н.К. Сергеев, Н.Е. Щуркова).

К числу практических предпосылок решения проблемы коммуникативной подготовки будущего педагога относится принятие программы модернизации российского образования до 2010 года; федеральной программы развития образования до 2005 года; программы создания единой информационно-образовательной среды. Тем не менее в научно-практических исследованиях не обоснованы пути решения проблемы коммуникации выпускников факультетов иностранных языков по овладению в дальнейшем способами и приемами построения совместного коммуникативного пространства (обучающий - обучающийся); коммуникативной подготовки молодого специалиста в последипломный период его непрерывного образования в условиях адаптации к педагогической деятельности. Анализ образовательных проектов показывает, что преподаватель сталкивается с целым рядом противоречий между:

- системой формирующихся коммуникаций обучающихся, ориентированной на индивидуально-личностное самоопределение в настоящем, и состоянием коммуникативной подготовленности педагога, ориентированной на ценность коллективизма и направленной в будущее;

- стремлением молодых педагогов к совершенствованию собственной системы профессионально-коммуникативного пространства взаимодействия и общения и неготовностью методических служб образовательных учреждений оказать им конструктивную поддержку в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании;

- гуманистической направленностью целей и принципов функционирования и развития образовательных систем и отсутствием тщательной технологической проработанности этих идей;

- различными представлениями преподавателей, администрации и студентов об уровне повышения профессиональной и коммуникативной

компетенции и отсутствием технологических разработок, позволяющих обеспечить результативность деятельности молодого специалиста.

С учетом указанных противоречий объясняется проблема исследования: разработка и обоснование теоретических основ коммуникативной подготовки молодых специалистов и пути решения данной проблемы посредством создания технологии формирования коммуникативной компетенции.

Недостаточность теоретической и практической разработанности проблемы обусловило выбор темы диссертационного исследования: «Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности».

Объектом исследования является процесс адаптации молодых специалистов вуза к профессиональной педагогической деятельности.

Предмет исследования – коммуникативная компетенция молодого специалиста вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путем доказать эффективность использования технологии формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза.

В исследовании сформирована **гипотеза**, сущность которой заключается в том, что коммуникативная подготовка молодого специалиста становится эффективной и действенной, если:

- ведущим средством в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения рассматривается коммуникативная деятельность молодого специалиста, которая осуществляется в соответствии с системой ценностных предпочтений обучающего и обучающегося;

- последипломный период повышения коммуникативной компетенции молодого специалиста строится в соответствии с системой процессуальных принципов профессиональной активности, исследовательской позицией, партнерским диалогическим общением во взаимодействии с обучающимся, осознанием возможностей и результативности совместной деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании определены следующие **задачи**.

1. Выявление сущности, основных понятий коммуникативного поведения и проблемы формирования коммуникативных умений и навыков молодого специалиста.

2. Определение уровня сформированности коммуникативных навыков и умений преподавателя университета с помощью различных методик диагностики.

3. Выявление дидактических условий, влияющих на эффективность формирования коммуникативной компетенции.

4. Разработка технологии формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза.

5. Апробирование и внедрение в практику разработанной технологии.

Теоретико-методологической основой исследования являются: теория общения и деятельности (А.Г. Андреева, Ю.К. Бабанский, Б.В. Беляев, А.А.Бодалев, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев); теория профессиональной деятельности (В.Т. Ащепков, В.И. Горовая, В.Н. Гуров, И.Ф.Исаев, А.А. Лобанов, И.А. Малашихина, В.А. Сластенин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); теория непрерывного педагогического образования (Н.К. Сергеева); культурологический подход к исследованию педагогической деятельности (Л.М. Андрохина, А.И. Арнольдов, В.С. Библер, Л.А. Введенская, В.А. Шаповалов, И.А. Шаповалова и др.); культурологический подход к изучению педагогических явлений (В.С. Библер, Ю.А. Жданова, И.Ф. Исаев, М.К. Мамардашвили, Е.Н. Шиянов); методы коммуникативного построения межличностного пространства взаимодействия и общения; трассовые методы конструирования системы межличностного пространства взаимодействия и общения (М. Экерсон); научные подходы к определению сущности методики и технологии (О.С. Анисимов, Л.В.Байбородова, В.П. Беспалько, Д.Г. Левитес, Л.И. Маленкова, Е.В. Титова, Н.Е. Щуркова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений в работе использован комплекс научных **методов исследования**, включающий теоретический анализ педагогической, психологической, методической литературы, иностранной литературы, нормативно-законодательных документов РФ о высшем образовании; диагностические методы (тестирование, анкетирование); поисковый, диагностический, формирующий и контрольный эксперименты; методы количественной и качественной обработки материала.

Опытно-экспериментальной базой исследования стали учреждения высшего профессионального образования: факультет романо-германских языков Ставропольского государственного университета; факультет регионоведения Южно-Российского гуманитарного института. В исследовании принимали участие 57 молодых специалистов со стажем работы до 3 лет, а также 54 студента 5 курсов.

Этапы исследования.

На первом этапе (2001 – 2002 гг.) – поисково-подготовительном – проводился анализ научной, методической, психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, накапливалась информация об аспектах развития и становления коммуникативной компетенции молодых специалистов. На основе полученных результатов создавался банк данных, формулировалась рабочая гипотеза, проводился отбор диагностических методик.

На втором этапе (2002 – 2003 гг.) – экспериментальном – осуществлялось уточнение рабочей гипотезы, целей, задач исследования, выполнялся констатирующий эксперимент по выявлению уровня владения коммуникативной культурой молодого специалиста, осуществлялась обработка полученных результатов и апробация разработанной технологии; уточнялись компоненты, подлежащие дополнению.

На третьем этапе (2003 – 2004 гг.) – обобщающем – проводились систематизация и обобщение результатов всех полученных данных в ходе экспериментальной работы, формировались выводы исследования, оформлялся текст диссертационной работы.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными методологическими позициями, применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели и задачам, репрезентативностью объема выборок и статистической значимостью экспериментальных данных, контрольным сопоставлением полученных результатов с массовым педагогическим опытом. Основные теоретические положения исследования опираются на логику и теоретический анализ использованной научной литературы и электронных документов, сочетание количественного и качественного анализа полученных данных и их проверки.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и обобщении особенностей педагогической деятельности преподавателя иностранного языка в условиях непрерывного образования; определении критерия и уровня сформированности коммуникативных навыков и умений; разработке технологии формирования коммуникативной компетенции молодого специалиста на этапе адаптации к педагогической деятельности и экспериментальной проверке данного подхода.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены понятия «коммуникация», «коммуникативность», «коммуникативное поведение»; теоретически и содержательно отработаны понятия «коммуникативная компетенция», «культура речи», «этнопедагогическая культура»; на основе анализа и интеграции методологических, психологических и педагогических положений теории развития коммуникативной культуры обосновано научное использование технологии формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов. Результаты исследования могут быть базой для решения других научных проблем (например, разработка и научное обоснование коммуникативной подготовки молодых специалистов в условиях адаптации к переводческой деятельности).

Практическая значимость исследования определяется тем, что содержащиеся в диссертации теоретические положения и практические материалы использованы и нашли применение в системах высшего и

дополнительного профессионального образования. Разработаны сборник заданий для развития коммуникативных навыков и умений на занятиях по английскому языку, методические рекомендации по изучению английского языка (практика устной и письменной речи). Уточнен и дополнен теоретический аппарат описания коммуникативного поведения преподавателя иностранного языка. Теоретический материал диссертационного исследования используется при создании учебных пособий и в качестве лекционного материала по дисциплинам «Страноведение» и «Введение в межкультурную коммуникацию».

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения и выводы исследования обсуждались и получили одобрение на кафедре педагогики и психологии высшей школы Ставропольского государственного университета и кафедре иностранного языка Южно-Российского гуманитарного института в течение 2001 – 2004 годов, на научно-методической конференции преподавателей и студентов СГУ «Университетская наука - региону» (Ставрополь, 2002), на конференции «Инновационные процессы в деятельности вуза: содержательный и организационно-методический аспекты» ЮРГИ АФ (Астрахань, 2003), на Региональной научно-практической конференции «Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи» (Ставрополь, 2002) и нашли отражение в публикация результатов диссертационного исследования (опубликовано 2 учебных пособия и 4 статьи), осуществляемого через практическую деятельность самого исследователя при работе с обучающимися.

Исходя из результатов исследования, **на защиту выносятся следующие положения.**

1. Профессиональная деятельность в учреждениях высшего профессионального образования имеет принципиальные особенности, что определяет необходимость создания психолого-педагогических условий для успешного развития коммуникативной компетенции у молодых специалистов – преподавателей высших учебных заведений.

2. Ведущим условием развития у молодого специалиста представлений о его будущей деятельности является коммуникативная деятельность педагога, которая строится в соответствии с развитием его коммуникативных навыков и умений, включающих в себя систему внутриличностных убеждений, ценностей, определяющих возможности профессионально-успешной идентификации в межличностном взаимодействии и общении.

3. Коммуникативная подготовка молодого специалиста в последипломный период его педагогического образования направлена на формирование системы ценностного отношения к обучающимся, взаимодействие с ним как условие взаимного роста и развития, взаимообогащения и взаимоподдержки. Как показали результаты исследования, коммуникативная подготовка педагога строится на системе методических принципов: профессиональной активности (добровольное и заинтересованное вовлечение педагога в процесс профессиональной коммуникативной подготовки); объективации поведения (поддержка его в ходе всего взаимодействия и общения с обучающимся); исследовательской позиции (создание педагогом ситуаций творческого совместного поиска с обучающимся способов решений личностных и собственных профессиональных проблем); партнерского, диалогического общения (признание педагогом ценности личности обучающихся в коммуникативном процессе поиска совместных решений, с учетом обоюдных интересов); осознания результатов совместной деятельности с обучающимся.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка литературы (252 наименования, в том числе 13 источников на иностранном языке). В тексте диссертации содержится 10 таблиц, 9 рисунков. Общий объем диссертации – 170 страниц.

ГЛАВА 1. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

1.1. Коммуникативность как профессиональное качество личности специалиста образовательного учреждения

В современных условиях становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Этот процесс охватил различные сферы общественной жизни всех стран мира. Сегодня невозможно найти этнические общности, которые не испытали бы на себе воздействие как со стороны культур других народов, так и более широкой общественной среды, существующей в отдельных регионах и в мире в целом. Это выразилось в бурном росте культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями и отдельными индивидами разных стран и культур. Вследствие расширения взаимодействия культур и народов становится особенно актуальным вопрос о культурных различиях и самобытности той или иной нации. Культурное многообразие современного человечества увеличивается, и составляющие его народы находят все больше средств, чтобы сохранять и развивать свою целостность и культурный облик.

Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Из-за отличий в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения зачастую эти контакты становятся трудными и даже невозможными. Но это лишь частные проблемы межкультурных контактов. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения

ограничены ее рамками. Отсюда напрашивается вывод, что эффективная коммуникация не может возникнуть сама по себе, этому необходимо целенаправленно учиться.

В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком. Практика общения с иностранцами доказала, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями этого языка.

Но коммуникативность как направление сформировалась давно и продолжала расти в недрах других систем обучения, причем ее появление обусловлено не чем иным, как объективной необходимостью. Эта необходимость возникла вследствие выдвижения в качестве цели обучения - развитие умения общаться на родном, иностранном языках, с помощью технических средств, поскольку со временем все отчетливее и резче стало ощущаться несоответствие между традиционно используемыми методами обучения и новой целью [164].

Если мы хотим научить человека общаться на каком-либо языке, с помощью каких-либо средств, то учить этому нужно в условиях общения. Это значит, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения. Это одно из условий коммуникативного обучения. Е.И. Пассов под коммуникативностью понимает функциональное использование знаний, правил-инструкций, которые сообщаются учащемуся при выполнении упражнений не в полном объеме и не сразу, а только в таких количествах и в тех местах автоматизации, которые бы обеспечивали профилактику ошибок и овладение материалом [165, 13].

Краткий психологический словарь дает следующее определение коммуникативности: это такая организация и направленность занятий по языку, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения на изучаемом

языке во всех или нескольких видах речевой деятельности и разных сферах общения (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной) [121]. Коммуникативность – центральная установка в обучающей деятельности, при которой все учебные материалы и каждое учебное занятие должны быть направлены на выработку у обучающихся способности использовать полученные знания, навыки, умения в естественном общении через посредство иностранного языка.

Между возможными участниками общения всегда существуют определенные взаимоотношения. В определенный момент у одного из них появляется потребность вступить в контакт, потребность, связанная с той или иной стороной жизнедеятельности человека. Это может быть потребность в чем-то конкретном, тогда общение станет вспомогательной деятельностью, средством удовлетворения потребности. Но это может быть и потребность в самом общении, когда от другого человека требуется только общение, тогда общение выступает как самостоятельная деятельность.

Взаимоотношения общающихся в любом случае являются предметом общения. Именно во взаимоотношениях реализуется потребность общающихся, в результате чего она становится мотивом их деятельности. Цель общения также связана с взаимоотношениями: она заключается в решении задач, по их урегулированию, изменению. Результатом общения всегда являются измененные взаимоотношения. Средствами, с помощью которых достигается цель общения в устной форме, служат говорение и аудирование плюс паралингвистика (жесты, мимика) и праксемика (движение, позы).

Обучение общению можно организовать так, чтобы оно происходило в условиях общения, т.е. адекватных условиях. Этому и служит коммуникативность которая проявляется, во-первых, в учете индивидуальности каждого обучающегося. Ведь любой человек отличается от другого и своими природными свойствами, и умением осуществлять учебную и речевую деятельность, и своими характеристиками как личности. Коммуникативное обучение предполагает учет всех этих характеристик студентов, ибо только

таким путем могут быть созданы условия для общения: вызвана коммуникативная мотивация, обеспечена целенаправленность говорения, сформированы взаимоотношения и т.д.

Во-вторых, коммуникативность проявляется в речевой направленности процесса обучения, заключающаяся в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком.

В-третьих, коммуникативность выражается в функциональности обучения. Функциональность, прежде всего, определяет методику работы по усвоению лексической и грамматической сторон говорения. Хорошо известен факт, когда студенты, зная слова, умея образовывать ту или иную грамматическую форму, оказываются не в состоянии использовать все это в процессе общения. Причина кроется в стратегии обучения, согласно которой слова сначала заучиваются, а грамматическая форма «затренировывается» в отрыве от речевых функций, а затем организуется их использование в говорении. В результате слово или грамматическая форма не ассоциируются с речевой задачей. Коммуникативность означает также и функциональное использование знаний, правил-инструкций, которые сообщаются обучаемому при выполнении упражнений не в полном объеме и определенных количествах для дальнейшей автоматизации, которые бы обеспечивали профилактику ошибок и овладение материалом.

В-четвертых, коммуникативность предполагает ситуативность обучения. Сейчас уже все признают необходимость обучения на основе ситуаций; однако понимание их различно. Ситуативность - это соотнесенность любой фразы с взаимоотношениями общающихся, с контекстом их деятельности.

В-пятых, коммуникативность означает постоянную новизну процесса обучения, проявляющуюся в различных компонентах урока. Это прежде всего новизна речевых ситуаций и новизна используемого материала, новизна организации урока и разнообразие приемов работы. Новизна определяет стратегию обучения, согласно которой один и тот же материал никогда не

предъявляется дважды в одних и тех же целях. Это постоянное комбинирование материала, которое в конечном счете исключает произвольное заучивание, наносящее огромный вред обучению общения, и обеспечивает продуктивность говорения.

Нельзя не согласиться с И.Л. Бим, что коммуникативность «не сводима только к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристским языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других народов – через личное общение и через чтение» [25, 40].

Анализируя исследования различных ученых можно прийти к выводу, что коммуникативность подчеркивает единство ознакомления, тренировки и речевой практики и нацелена на овладение языком как средством общения. Выделяя при этом особую роль использования проблемных ситуаций, активизации мыслительной деятельности, формирования речевых навыков и умений.

Коммуникативность является важным компонентом большой группы профессионально значимых качеств молодого специалиста, как качество, необходимое для усиленного выполнения любой педагогической деятельности. Это общительность, эмоциональная экспрессия, развитая речь (правильное произношение, логичность, стройность изложения мыслей и т.п.), педагогический такт, способность «прочитать» душевное состояние обучающегося по выражению лица, мимике, жестам, позе, походке. Так как главной целью обучения иностранным языкам определено воспитание личности, способной и желающей вступать в межкультурную коммуникацию, желательно создание модели такой коммуникации в группе, при которой преподаватель выступает в роли представителя другой культуры, его речь должна быть максимально приближенной к естественной, эмоциональной речи на иностранном языке, ярко индивидуальной.

Анализ исследований в области социальной психологии и педагогики показал, что большинство ученых (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Богачек, Н.В. Бордовская, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Л.М. Митина, В.Н. Панкратов,

В.Н. Панферов, А.А. Реан, Е.А. Юнина, Н.И. Шевандрин, В.М. Шепель) рассматривают коммуникативность в связи с характеристикой взаимодействия людей; как личностное качество и поведение, проявляющееся в отношении с людьми; в связи со способностями в общении; знаниями и умениями.

Особенность коммуникативности как качества личности преподавателя составляют его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе речевого этикета; коммуникативных технологий.

Для того чтобы эффективно организовать и провести учебный процесс, в ходе которого будут развиваться и совершенствоваться определенные коммуникативные навыки и умения, необходимо воспользоваться приведенными ниже источниками для изучения коммуникации, коммуникативного поведения и коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция в литературе рассматривается как степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения, как результат научения. Коммуникативная компетенция - это усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения; степень владения «техникой» общения. В так называемых коммуникативных методиках предусматривается наряду с овладением знаниями по языку практическое овладение техникой общения, правилами вежливости, нормами поведения и т.п.[44; 114].

Публицистические источники

Страноведческие очерки журналистов-международников

Путевые очерки, заметки путешественников

Воспоминания дипломатов

Путевые заметки писателей

Телевизионные передачи о разных странах

Художественная литература

Анализ текстов художественной литературы

Фольклорные произведения

Анализ кино- и видеофильмов

Специальная литература

Страноведческие словари

Энциклопедические словари

Страноведческие и этнографические публикации

Культурологические публикации

Фольклористика

Психологическая литература

Учебная литература

Видеокурсы различных языков

Национально ориентированные учебники и учебные пособия

Переводные, фразеологические словари

Сборники пословиц и поговорок

Анализ языковых средств

Данные контрастивной лингвистики

Паремиология

Результаты опросов

Результаты опроса носителей коммуникативной культуры

Результаты опроса лиц, контактировавших с описываемой коммуникативной культурой

Результаты психолингвистических экспериментов

Результаты включенного наблюдения

Как показывает анализ литературы, коммуникативная ориентированность является стержнем, пронизывающим весь процесс обучения, а осознанность структуры языковых и речевых действий, целей, способов их достижения и результатов учебной деятельности делает обучающегося субъектом учебного процесса. Учебный процесс, в свою очередь, должен требовать и другого содержания, и другой организации, и других приемов обучения. Главное же, что необходимо для внедрения коммуникативности, - это психологическая

готовность преподавателя, его убежденность в необходимости коммуникативности, его вера в эффективность данного направления. В конечном счете все зависит от преподавателя, без его усилий и мастерства любой прекрасный метод останется лишь добрым пожеланием.

1.2. Проблема формирования коммуникативных умений в педагогической теории и практике

Образовательное пространство высшей школы ориентирует как студентов, так и преподавателей не только на профессиональную, но и исследовательскую деятельность. Исследовательская педагогическая деятельность, прежде всего, связана с инновациями. Термин «инновация» широко употребляется в педагогической лексике 80-х гг. и в настоящее время ассоциируется с понятием «нововведения» [108; 196]. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова дают следующее определение нововведениям: «Нововведения можно рассматривать как комплексный целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества». А под «инновационной педагогической деятельностью» понимают отказ от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности, как процесс, который выходит за рамки действующих нормативов, создает новые предпосылки личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность [196].

В.И. Горовая и С.И. Тарасова рассматривают исследовательскую педагогическую деятельность как специально организованный процесс познания, суть которого выражается в продвижении (преобразовании), которое вносит в педагогическую науку или практику нечто новое [60, 18]. Понятия «исследовательская педагогическая деятельность» и «инновационная педагогическая деятельность» близки по смыслу, но в то же время употребимы

в собственном значении. Первое понятие является более широким по отношению к «инновационной педагогической деятельности».

Необходимость в исследовательской направленности педагогической деятельности в современных условиях определяется рядом обстоятельств. Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования в стране обусловили потребность коренного изменения функции системы образования. Современная парадигма образования ориентирована на функционирование в нем педагога нового типа, способного к нестандартным решениям. Сообразно с этим исследовательская деятельность преподавателя выступает средством обновления образовательной практики.

Во-вторых, гуманизация и гуманитаризация образования, способствующие развитию и проявлению способностей человека, обуславливают такую направленность деятельности преподавателя, которая обеспечивала бы адаптацию образовательного процесса к запросам и потребностям личности обучающегося, возможность ее самораскрытия.

В-третьих, создание новых типов учебных заведений требует постоянного поиска нетрадиционных форм организации и технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль исследовательской деятельности преподавателя в образовательной практике.

В-четвертых, изменение характера отношения преподавателей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств обеспечивает приобщение их к целенаправленному педагогическому творчеству [59].

Инновационный процесс всегда связан с переходом в качественно иное состояние, сопровождающееся тщательным пересмотром всех устаревших положений и норм. Он обладает собственной внутренней логикой и направленностью, которая в свою очередь определяется логикой развертывания от идеи самого новшества до его практического использования, а также логикой отношений между участниками инновационного процесса. Данный процесс обладает определенной устойчивостью благодаря наличию механизмов самовоспроизводства. Различные наборы этих механизмов и их сочетания

обуславливают как многообразие инновационных процессов, так и индивидуальность каждого из них.

Учитывая тот факт, что любое нововведение есть процесс, протекающий во времени, исследователями разрабатывается концепция «жизненного цикла» нововведения. В процессе нововведения выделяются этапы, различающиеся по видам деятельности и обеспечивающие создание и исполнение нововведения. Одна из наиболее распространенных схем выделения этапов инновационного процесса представлена в совместной работе В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой «Педагогика: инновационная деятельность» [196].

1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции нововведения.
2. Этап изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект.
3. Этап нововведения, при котором полученное новшество находит практическое применение.
4. Этап распространения нововведения, заключающийся в его широком внедрении в новые сферы.
5. Этап реализации нововведения в конкретной области, при котором нововведение фактически перестает быть таковым и постепенно утрачивает свою новизну.
6. Этап сокращения масштабов применения нововведения, связанный с заменой его последующим нововведением.

Конкретный инновационный процесс не обязательно включает в себя рассмотренные этапы в их строгой последовательности. Более того, они могут иметь различную продолжительность. Таким образом, инновацию можно рассматривать как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования определенного нововведения.

Специфика образовательных инноваций заключается в том, что сохраняя все родовые черты инновационных процессов, образовательные нововведения отличаются от аналогичных процессов в других сферах поскольку и объект воздействия инноваций, и предмет деятельности связаны с личностью

преподавателя и студента. Если это упускать из виду, то из образовательной инновации выпадает все собственно образовательное, связанное с обучающимся и с самим педагогом, вся гуманистическая, гуманитарная составляющая инновационной деятельности, относящаяся, в частности, и к формированию инновационного сознания преподавания.

В настоящее время под инновационными учебными заведениями понимаются любые учебные заведения, применяющие нововведения. Поэтому инновационными оказываются практически все учебные заведения независимо от того, как они сами анализируют те или иные изменения, которые в них происходят. Поиск специфических характеристик, позволяющих рассматривать учебное заведение в статусе инновационного, осуществляется различными учеными. Так, В.В. Давыдов связывает инновационный процесс в учебном заведении прежде всего с заданием рефлексивного процесса в педагогическом коллективе относительно своей деятельности [67]. Т.М. Ковалева, говоря об инновационной школе, подчеркивает проектный характер изменений, происходящих в ней [108].

В числе целей инновационных учреждений образования называются следующие:

- создание необходимых условий для формирования активной, деятельностной личности, адаптированной к жизни в обществе;
- обеспечение равнодоступного для каждой личности выбора уровня, качества, направленности образования, способа, характера и формы его получения;
- очеловечение образовательного процесса, признание свободы и самоценности личности;
- оптимизация взаимодействия личности и социума.

Обобщение опыта работы инновационных учреждений свидетельствует о том, что переориентация жизнедеятельности образовательного учреждения на личность и социум одновременно требует системных преобразований в образовательном процессе (цели - содержание образования - характер общения

в системе «студент - преподаватель», «преподаватель - преподаватель», «преподаватель - руководитель», «образовательное учреждение – социум» - формы, методы, способы организации образовательного процесса - содержание и методы управления). Последовательное развертывание педагогическим коллективом системных нововведений и оформление их с помощью исследований в новое педагогическое знание начинает извне характеризовать учебное заведение как инновационное.

В структуре исследовательской деятельности педагога выделяют коммуникативный компонент, требующий от преподавателя развития коммуникативных способностей, необходимых для осуществления эффективной педагогической деятельности.

По мнению Б.Ф. Ломова, педагогическая деятельность как таковая строится в соответствии с психологическими законами общения. Но опыт показывает, что в системе обыденного взаимодействия общение протекает как бы само собой. В целенаправленной воспитательной деятельности оно становится специальной задачей. Педагог должен знать законы педагогического общения, обладать коммуникативными способностями и коммуникативной культурой. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров под профессионально-педагогическим общением понимают “систему взаимодействия педагога и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия. Педагог выступает как активатор этого процесса, организует его и управляет им” [100, 83].

Подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, А.А. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение - такое общение учителя (и шире - педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации обучающихся и творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление

социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [136, 18].

Из определения видно, что одним из критериев продуктивного педагогического общения является создание благоприятного психологического климата, который, в свою очередь, способствовал бы формированию определенных межличностных отношений в учебной группе. При этом на высших стадиях подобного формирования ведущим источником становится саморазвитие коллектива [178]. Но поначалу центральное место в формировании высокого уровня межличностных отношений принадлежит все-таки педагогу.

Проблема эффективности общения приобрела в последнее время большое значение. Она интенсивно разрабатывается в трудах многих известных психологов и педагогов (А.А. Бодалев, В.В. Знаков, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан, Я.С. Турбовской и др.), постепенно специализируясь и разделяясь на самостоятельные подвиды. Среди них одно из центральных мест занимает проблема эффективного педагогического общения (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.А. Реан, Г.В. Рогова и др.). В число наиболее сложных задач, встающих перед педагогом, входит организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений, которые преподаватель может выработать только при наличии определенных коммуникативных способностей.

В.А. Кан-Калик считал необходимыми для педагога следующие коммуникативные умения.

1. Умение общаться на людях.
2. Умение через верно созданную систему общения организовывать совместную с учащимися творческую деятельность.
3. Умение целенаправленно организовывать общение и управлять им [99].

А.К. Маркова среди десяти групп педагогических умений выделяет две группы, вписывающиеся в область психологии педагогического общения [141].

1. Приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, из которых самыми главными являются создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

2. Приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К таким приемам относятся: умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика; умение интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты); умение встать на точку зрения ученика; умение создать обстановку доверительности, терпимости к другому человеку; владение средствами, усиливающими воздействие (риторическими приемами); преимущественное использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими, и особенно дисциплинирующими; преобладание демократического стиля руководства; умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

А.В. Мудрик выделяет следующие параметры личности, определяющие способности к организации общения: соответствующая особенность мышления, свободное владение речью, общительность, эмпатия и спонтанность восприятия, определенные социальные установки (например, интерес к самому процессу общения, а не только к его результату), коммуникативные умения - ориентировка во времени, в партнерах, в отношениях, в ситуации [153].

Анализируя коммуникативные умения педагога, выделяемые в психолого-педагогической литературе, можно сделать вывод, что среди них выделяют две группы:

- общие коммуникативные умения (формирующиеся либо стихийно, либо целенаправленно - в процессе саморазвития или в рамках тренинговых групп);
- специальные педагогические коммуникативные умения (формирующиеся в ходе специально организованных практических занятий).

Формирование двух групп умений у преподавателя университета осуществляется в следующих видах деятельности.

1. Усвоение теоретических основ коммуникативного процесса, особенностей коммуникативного компонента педагогической деятельности.
2. Овладение умениями и навыками социально-педагогического общения в рамках практических занятий в университете, проводимых в форме тренинга.
3. Самостоятельная систематическая работа по овладению основами педагогического общения.

Что касается теоретических основ педагогического общения, то молодой специалист, преподаватель иностранного языка, может донести эти знания до обучающихся в рамках межпредметных связей с такими учебными дисциплинами как: «Психология и педагогика», «Социальная психология», «Основы педагогической деятельности» и других предметов психолого-педагогической направленности в рамках дополнительных курсов, семинаров и т.д. Каждый из этих курсов содержит разделы, посвященные проблемам общения и профессионально-педагогического общения.

Полученные теоретические знания помогают в формировании и развитии навыков и умений социально-педагогического общения на лабораторно-практических и практических занятиях по названным курсам.

Опираясь на имеющиеся теоретические и экспериментальные разработки, в структуре практических занятий можно выделить следующие блоки.

Коммуникативный блок общения (общение как обмен информацией).

В этом блоке осваиваются общие требования к осуществлению информационно-коммуникативной функции общения: точное ориентирование высказывания на собеседника, отражение в сообщаемом вашего личного отношения, отбор формы передачи информации, выбор речевых средств и ситуации информирования, предвидение реакции партнера, способность конкретизировать информацию по ходу высказывания, приспособить ее к партнеру, учет индивидуальных особенностей собеседника и др.

Используемые упражнения развивают логическую память (т.е. умение применять специальные приемы осмысления и запоминания получаемой информации на основе сходства, контраста и ассоциаций), помогают обрести высокую скорость переработки информации, углубляют восприятие (понимание как прямой, так и косвенной информации), тренируют гибкость усвоения информации (легкость перехода от одной ассоциации).

Интерактивный блок общения (межличностное взаимодействие).

В совместной деятельности различают следующие механизмы поведения участников: содействие (действия, эффективно способствующие достижению результатов); противодействие (несогласованные действия, осознанно или неосознанно препятствующие достижению цели взаимодействия), бездействие (уклонение, активный уход от взаимодействия с участниками деятельности).

Упражнения интерактивного блока отличаются, прежде всего, тем, что развитие групповой активности основано на определении места каждого члена группы в той или иной ситуации, на поощрении поиска проблемного решения, на нахождении новых путей для сотрудничества, на умении доверять и доверяться. Все это в совокупности развивает в человеке способность ориентироваться в новой обстановке, не боясь показаться смешным.

Одним из важнейших условий в этом направлении является знание личностью своих сильных сторон в сотрудничестве. Кто я: лидер или статист? Могу ли я отстаивать свою точку зрения или спасую? Имею ли мужество признать ошибочным собственное решение и уступить в новой ситуации? Готов ли к взаимодействию в общении или предпочитаю нести груз (ответственности, ошибок и пр.) единолично? Ответы на эти и многие другие вопросы можно получить на практических занятиях.

Перцептивный блок общения (восприятие и взаимопонимание).

Этот процесс называется социальной перцепцией и обучает искусству «читать» и расшифровывать человеческое поведение, ориентируясь на следующие требования: быть внимательным к партнеру по общению; развивать коммуникативную память, наблюдательность в процессе общения (улавливать

малейшие изменения в поведении партнера по движению глаз, мимике, микроимимике, экспрессии); предвосхищать реакцию собеседника; уметь анализировать внешнее поведение людей; учиться осознавать “психологические сигналы” по внешнему рисунку поведения человека; в процессе общения постоянно думать о партнере; изменять собственную систему общения в связи с изменениями в выразительном поведении партнера.

Упражнения на восприятие и взаимопонимание помогают не только узнать что-то новое о людях, окружающих нас, но и понять их позицию, открыть для себя некоторые причины их поведения. Не случайна фраза: «Понять - значит простить: простить - значит принять». Хорошо бы научиться, встречаясь с людьми (дети - тоже люди), принимать их такими, каковы они есть, а не такими, какими мы хотели бы их видеть - во всем согласными с нами.

Блок профессионально-педагогического общения.

Система упражнений, направленных на овладение основами профессионально-педагогического общения, включает в себя два цикла.

1. Упражнения, направленные на практическое овладение элементами педагогической коммуникации, способствующие развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления общением. Например, это выработка умения органично и последовательно действовать в публичной обстановке, развитие навыков произвольного внимания, наблюдательности и сосредоточенности, управление инициативой (по А.А. Леонтьеву), техника интонирования и т.д.

2. Упражнения по овладению всей системой общения в заданной педагогической ситуации. В этой группе упражнений выделяются две большие подгруппы:

- упражнения на развитие умений наблюдать, выделять главное и существенное, вдумчиво подходить к оценке, анализу и решению любого педагогического факта в типичных ситуациях:

- упражнения на развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации в общении.

Полученные знания, сформированные умения и навыки педагогического общения молодые специалисты (преподаватели иностранного языка) используют и совершенствуют в ходе практических занятий. Здесь решаются следующие задачи: овладеть знанием и пониманием студентов, уметь чувствовать их интеллектуальные и эмоциональные особенности, представлять себе динамику их мотивов и подбирать такой материал, который может стимулировать их интерес к учению. Преподаватель должен осознавать воздействие своего общения на студентов и в его произвольных, осознанных и в его неконтролируемых или слабо контролируемых аспектах.

В ходе практических занятий устанавливается система отношений «преподаватель – студент», и эти отношения реализуются в активной деятельности будущего преподавателя в условиях, максимально приближенных к реальным, т.е. во всей той системе обуславливающих учебную деятельность факторов, которую должен учитывать преподаватель (индивидуальные особенности и возможности, обучающие и воспитательные цели, организация материала и т.п.).

Что касается самовоспитания в общении, то оно должно опираться на знание теоретических основ педагогического общения и тщательный анализ особенностей собственного общения. Организация профессионального самовоспитания в области общения требует соблюдения следующих условий: серьезного отношения к занятиям; постоянного критического самоанализа; индивидуальной систематической работы над собой; внимания к работе партнеров по общению.

Процесс формирования умений и навыков педагогического общения у молодых специалистов вуза выдвигает следующие основные требования:

- умение сформировать систему теоретических знаний по проблемам педагогического общения;
- наличие умений и навыков теоретической разработки и ведения социально-психологического, педагогического тренинга;

- способность организовать в ходе педагогической практики включение студентов в педагогическую деятельность (в частности, в ее коммуникативный аспект) и обеспечить ее психолого-педагогический анализ;

- готовность к организации и руководству самостоятельной работой студентов по формированию умений и навыков педагогического общения и способность диагностировать уровень их сформированности.

Кроме того, важно, чтобы преподаватель сумел сформировать так называемое «коммуникативное ядро личности». В данное понятие А.А. Бодалев включает характерное для нее единство отражения, отношения и поведение, проявляемое при прямых или опосредованных какими-то техническими средствами (телефон, телевидение) контактах индивида с различными людьми и общностями. Это, во-первых, все формы знания (образцы восприятия и представления, понятия, образы воображения) о людях и общностях, которыми располагает человек и которые более или менее полно актуализируются у него в общении с ними; во-вторых, все переживания, проявляемые в контактах с другими людьми или общностями; в-третьих, все виды вербального и невербального поведения, через которые возникают эти контакты [39].

Используя оригинальные методики, В.Н. Куницына выделила следующие уровни успешного общения: мастерства и свободы в общении, лидерский, радикально-партнерский, жестко-консервативный, авторитарно-агрессивный, невротического одиночества и застенчивости [127]. При этом В.Н. Куницына дала содержательные характеристики каждого уровня, в совокупности образующие основу коммуникативного ядра личности.

1. Уровень мастерства и свободы в общении предполагает высокую совместимость, контактность, гибкость, адаптивность, то есть высокую включенность в социальные связи, адекватность реагирования.

2. Лидерский уровень легко достигается экстравертами, хорошо владеющими навыками и умениями устанавливать и поддерживать общение. Они смелы и активны в контактах, без лишней чувствительности прибегают к

манипуляциям, владеют разнообразными способами влияния и воздействия на людей.

3. Радикально-партнерский уровень характерен для людей конформных, умеющих выслушать и найти общее решение, хорошо работающих в группе, владеющих самоконтролем, практичных и неагрессивных.

4. Жестко-консервативный уровень отмечается у людей закрытых, расчетливых, погруженных в себя и не контролирующих свои эмоции.

5. Авторитарно-агрессивный уровень достигается людьми, у которых авторитарность сочетается с высокой агрессивностью, нет гибкости в способах понимания, пониженное самоуважение. Часто такие люди эмоционально не стабильны, конфликтны, раздражительны, без партнерской ориентации.

6. Уровень невротического одиночества и застенчивости обнаруживается у людей несмелых, робких, неуверенных в себе, плохо адаптирующихся.

Таким образом, существуют относительно устойчивые симптомокомплексы, которые выражают сущность коммуникативного ядра личности и характер которых благоприятствует общению гуманистического типа или затрудняет его. Вместе с тем нельзя рассматривать качества, входящие в коммуникативное ядро, как не изменяющиеся, фатально присущие человеку. С изменениями в мотивационно-потребностной сфере личности, с изменениями субъективного значения для нее людей и групп, входящих в круг общения, а также под влиянием трансформации в ее Я-концепции происходят перемены в проявлениях по отношению к ним качеств личности, а следовательно, изменяется и ее коммуникативное ядро. В коммуникативном ядре одни качества могут играть доминирующую роль в становлении личности, а другие – подчиненную.

Готовность человека к полноценному межличностному общению – это самый сложный многокомпонентный процесс, где происходит достижение такого уровня отражения любого человека, отношения к нему и поведения, когда он воспринимается как самая большая ценность.

1.3. Коммуникативный метод обучения иностранному языку: сущность и специфика

Коммуникативный метод возник в Британии в 60-70-х гг. XIX века, когда английский начал приобретать статус языка международного общения. Выяснилось, что распространенные в то время традиционные методики (аудиолингвальная, грамматического перевода) перестали удовлетворять нужды большинства изучающих английский как иностранный. Но причиной были не столько старые методы, сколько новый контингент обучающихся – «прагматики» с сугубо функциональным взглядом на язык как на инструмент коммуникации. И им требовалось не глубинное, системное овладение изучаемым языком, на которое были направлены традиционные академические программы, а возможность немедленного практического применения своих знаний.

Рассматриваемый метод направлен на одновременное развитие основных языковых навыков (устной и письменной речи, грамматики, чтения и восприятия на слух, или аудирования) в процессе живого, непринужденного общения. Научить студента общаться на чужом языке - вот главная задача преподавателя иностранного языка. Лексика, грамматические структуры, выражения чужого языка преподносятся студенту в контексте реальной, эмоционально окрашенной ситуации, которая способствует быстрому и прочному запоминанию изучаемого материала. Коммуникативный метод предполагает разрушение психологического барьера между преподавателем и студентом.

Основными признаками коммуникативного метода обучения Е.И. Пассов называет следующие [164].

1. Дифференцированность метода, проявляющаяся в том, что каждый метод служит средством достижения определенной цели. Такой целью может быть любой вид речевой деятельности, точнее умение совершать этот вид деятельности.

2. Независимость метода от условий обучения. Метод определяет стратегию обучения, а не его тактику, и поэтому выбор его не может зависеть от языка, ступени обучения и т.п.
3. Способность коммуникативного метода охватывает все стороны обучения данному виду речевой деятельности; это достигается за счет совокупности принципов, входящих в метод, за счет полноты их номенклатуры, а также за счет объема содержания каждого из них.
4. Наличие в методе основного стержня или, пользуясь словами М.В. Ляховицкого, доминирующей идеи решения главной методической задачи. Эта основная идея цементирует все входящие в метод принципы, интегрирует их. Именно наличие главной идеи позволяет принципам быть функционально взаимообусловленными.

На основе этого Е.И. Пассов определяет метод как систему функционально взаимообусловленных частнометодических принципов, объединенных единой стратегической идеей, направленную на обучение какому-либо виду речевой деятельности. Совершенно очевидно, что для коммуникативного метода такой идеей является коммуникативность обучения. Следовательно, построение процесса обучения требует раскрытия понятия «коммуникативность» [165, 33].

Если попытаться в общих чертах определить коммуникативность, то можно сказать, что она заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Методическая значимость модели коммуникации объясняется двумя главными факторами:

- явлением переноса, без которого любое обучение не имеет смысла. Так как перенос обеспечивается именно осознанием адекватности условий обучения и условий применения результатов обучения;

- явлением мотивации, которая обеспечивается тем, насколько полно моделируется в процессе обучения характер общения.

Анализ известных в истории методов и современных методов также показывает, что отдельные стороны коммуникативности все четче

вырисовываются на горизонте методики, в чем проявляется объективно необходимая тенденция развития методической науки и практики обучения. Истоки коммуникативного метода схематически показаны на схеме 1. Хронологический аспект в данном случае не показан: эволюция представлена генетически, т.е. что чем порождено.

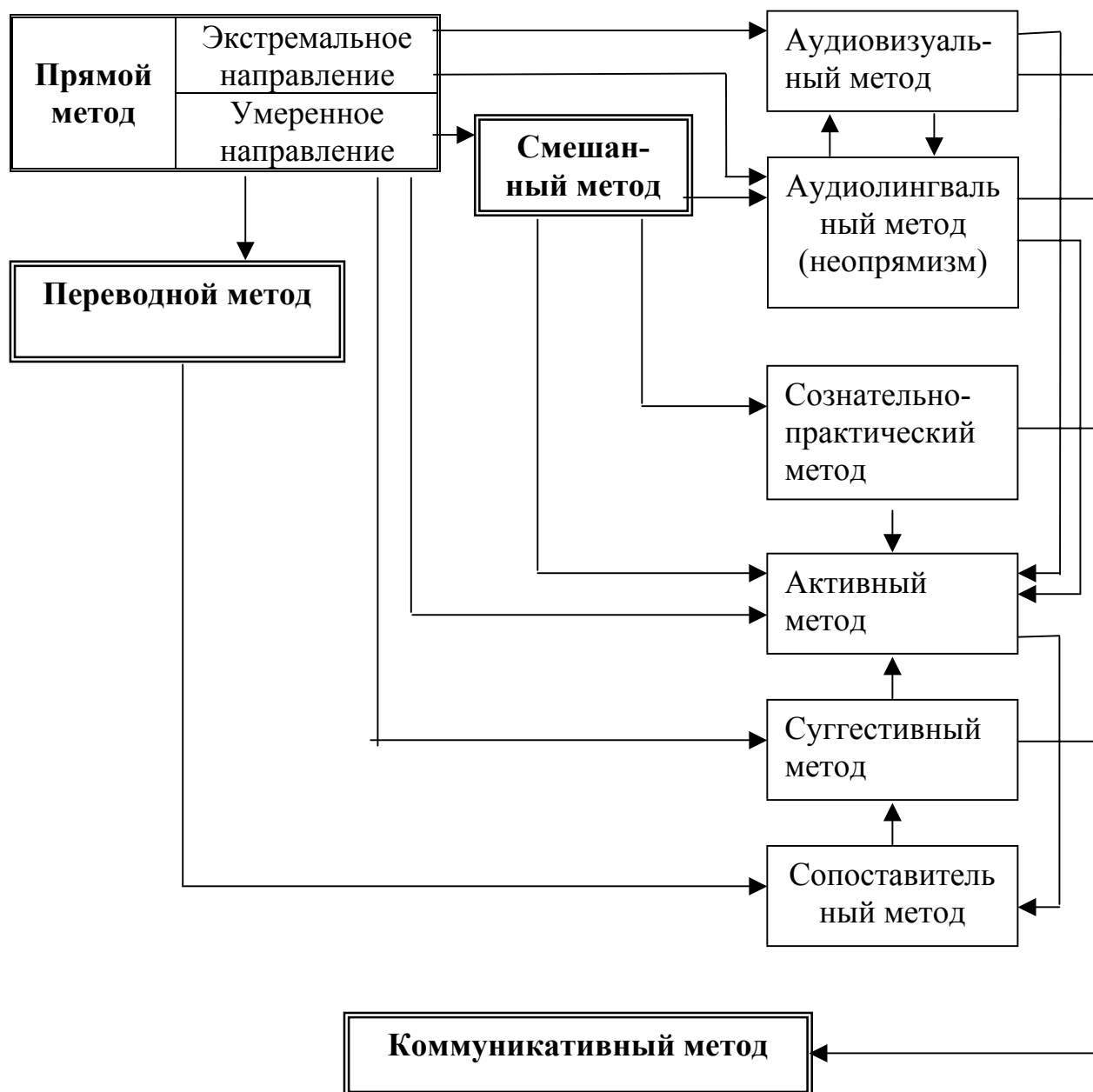


Рис. 1. Истоки коммуникативного метода (по Е.И. Пассову)

Коммуникативный метод относится к разряду наиболее широких понятий, практически всеобъемлющих, поэтому «коммуникативность» должна быть показана в ее отношении ко всем основным сторонам учебного процесса. Это

поможет определить содержание принципов коммуникативного метода, а следовательно, и сформулировать их.

В число основных принципов обучения говорению как виду речевой деятельности входит принцип речемыслительной активности, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлены. Речевая направленность учебного процесса окажется возможной лишь при наличии речемыслительной активности обучающихся, которая главным образом характеризует их деятельность. Речемыслительная активность - сердцевина коммуникативного процесса обучения.

Следующим принципом обучения является принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта. Под индивидуализацией Е.И. Пассов понимает учет всех свойств студента как индивидуальности: его способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных свойств. Для коммуникативного метода индивидуализация является главным средством создания мотивации и активности [165].

Третий принцип коммуникативного метода обучения говорению - принцип функциональности. Это означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняют в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. Функциональность также предполагает адекватность сообщаемых знаний задачам усвоения системы речевых средств.

Одним из последних принципов обучения говорению является принцип ситуативности. Ситуативная отнесенность есть одно из природных свойств речевого навыка, без которого он вряд ли способен к переносу. Если ситуативный характер навыкового действия не зафиксирован мозгом, переноса не состоится. Именно поэтому множество заученных слов и грамматических форм остаются лежать в закромах памяти студентов, когда они вынуждены вступать в общение. Ситуативность необходима также и как способ речевой

стимуляции, и как условие развития речевого умения, в частности таких его качеств, как целенаправленность, продуктивность и др. Ситуативность способна воссоздавать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес подлинностью говорения, что очень немаловажно.

Заключительным принципом обучения говорению как средству общения называют принцип новизны. Новизна обеспечивает необходимое развитие речевого умения, в частности его динамичности, способности перефразировать; механизма комбинировать; темпа речи и особенно стратегии и тактики говорящего. Новизна содержания предполагает использование только информативного материала.

Данные принципы полностью отражают закономерности коммуникативного обучения речевой деятельности. Коммуникативный метод, как он представлен, предназначен для обучения говорению. В этом случае «метод» как понятие становится однозначным: присущими ему признаками обладает только метод обучения какому-либо виду речевой деятельности. Более того, коммуникативность как категория методики может служить базой для создания методов обучения и другим видам речевой деятельности - аудированию, чтению, письму.

Практические потребности обучения иностранным языкам на том или ином этапе развития общества определяют приоритет тех или иных методов. В то же время разработка методов обучения тесно связана с появлением новых подходов и методов изучения языка во всем многообразии выполняемых функций. Приоритетное использование коммуникативно-ориентированных методов представляется наиболее логичным и обоснованным, поскольку ведущая роль коммуникативной функции языка неоспорима. Все другие его функции (выражение и формирование мысли, хранение информации и т.д.) теряют смысл, если нет объективной потребности в передаче любой информации или в обмене мыслями на данном конкретном языке.

В ходе анализа учебно-методической литературы можно сделать вывод, что в функционировании любой язык характеризуется как определенными

единицами и отношениями между ними, так и определенными процессами, которые обуславливают выбор этих единиц и их сочетание друг с другом, а также теми понятиями, которые они формируют и выражают. Практическое обучение механизму этого взаимодействия в процессе общения и передачи информации и является главной целью коммуникативно-ориентированных методов обучения.

Определенный подход в данной ситуации ставит своей целью исследование конкретных языковых принципов и механизмов взаимодействия значений различных языковых средств, участвующих в построении высказывания, - лексических, грамматических, синтаксических, т. е. выявление тех конкретных языковых условий и средств, которые определяют в конечном итоге передачу того или иного смысла и описание которых можно охарактеризовать как функционально-семиологическую грамматику. Обучение этому типу грамматики и лежит в основе обучающих систем, построенных на использовании коммуникативных методик.

Акт коммуникации, как известно, представляет собой, с одной стороны, выражение каких-либо мыслей с помощью языка, т.е. порождение высказывания, а с другой стороны, понимание того, что говорят другие, т.е. понимание их мыслей, выраженных в языковой форме. В обоих случаях мы опираемся на знания как языкового, так и внеязыкового свойства. Все эти знания составляют общую базу данных, которая лежит в основе функционирования языка и связана с общими процессами понимания, хранения и передачи информации.

Изучая проблему коммуникации прежде всего нужно иметь в виду обмен информацией между людьми с различными представлениями мыслей и чувств, идеями, интересами, настроениями и т.п. Если все это можно рассматривать как информацию, то тогда процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией. Но такой подход к человеческому общению является упрощенным. Это обусловлено тем, что в условиях такого общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается.

Н.И. Шевандрин дает следующее определение понятию коммуникация: это обмен информацией между двумя и большим количеством людей. При коммуникации мы совершаем взаимные «поставки» эмоциональных переживаний и ценностных представлений. Жесты, мимику, интонацию, громкость нашего голоса, одежду и т.п. получатель информации в первую очередь анализирует с целью выяснения, что чувствует собеседник по отношению к нему: симпатию или антипатию, - и в зависимости от результатов такого анализа принимает или отвергает собеседника как партнера по общению [230].

Н.И. Шевандрин выделяет в процессе коммуникации между людьми ряд специфических особенностей.

1. Наличие отношений двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом. При этом взаимное информирование их предполагает налаживание совместной деятельности.

2. Возможность взаимного влияния партнеров друг на друга посредством системы знаков. Другими словами, обмен информацией в этом случае предполагает воздействие на поведение партнера и изменение состояний участников коммуникативного процесса.

3. Коммуникативное влияние лишь при наличии единой или сходной системы кодификации и декодификации у коммуникатора и реципиента.

4. Возможность возникновения коммуникативных барьеров. В этом случае четко выступает связь, существующая между общением и отношением.

О' Коннор в книге «Введение в нейролингвистическое программирование. Новейшая психология личностного мастерства» рассматривает коммуникацию как многогранное слово, которое включает в себя любое взаимодействие с другими людьми: случайный разговор, убеждение, обучение и переговоры [161]. Вы общаетесь с помощью слов, с помощью оттенков своего голоса и с помощью своего тела, поз, жестов и выражения лица. Какое-то сообщение передается, даже если вы не говорите ничего и сохраняете молчание.

В процессе коммуникации осуществляется взаимное влияние людей друг на друга, обмен различными идеями, интересами, настроениями и т.п. Чтобы описать процесс взаимовлияния, недостаточно знать только структуру коммуникативного акта, необходимо проанализировать такие мотивы общающихся, их цели, установки и т.п. Для этого следует обратиться к тем знаковым системам, которые включены в речевое общение помимо речи. Но в процессе коммуникации могут возникать и конфликты, связанные с непониманием, так называемые коммуникативные неудачи [75, 36-64]. Непонимание может возникнуть из-за характера восприятия партнеров по общению, обусловленного их личностными установками. Существенной преградой являются также коммуникативные барьеры, связанные с различием в культуре, отношениях, смысле, вкладываемом разными людьми в одни и те же слова, символы (вербальные и невербальные атрибуты общения). В научной литературе коммуникативный барьер рассматривается как психологическое препятствие на пути адекватной передачи информации между партнерами по общению [119]. Возникновение барьера понимания может быть связано с рядом причин как психологического, так и иного порядка.

Любая поступающая к реципиенту информация несет в себе тот или иной элемент воздействия на его поведение, мнение, установки и желания с целью их частичного или полного изменения. В этом смысле Г.М. Андреева рассматривает коммуникативный барьер как форму психологической защиты от постороннего психического воздействия, проводимого в процессе обмена информацией между участниками общения [7].

В процессе коммуникации Н.И. Шевандрин выделяет два основных типа коммуникативного воздействия: авторитарную и диалогическую коммуникацию. Прежде всего, эти два типа коммуникации различаются характером психологической установки, возникающей у коммуникатора по отношению к реципиенту (табл. 1).

В случае авторитарного воздействия реализуется установка «сверху-вниз», в случае диалогического - установка «на равных». Установка «сверху-вниз»

предполагает не только подчиненное положение реципиента, но и восприятие его коммуникатором как пассивного объекта воздействия: коммуникатор вещает, слушатель внимает и некритически впитывает информацию.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика
авторитарной и диалогической коммуникации**

Параметры процесса коммуникации	Авторитарная коммуникация	Диалогическая коммуникация
Психологическая установка коммуникатора	«Сверху-вниз»	«На равных»
Характеристика текста	а) безличный характер; б) без учета особенностей слушателей; в) сокрытие чувств; г) аксиоматическое содержание.	а) персонификация; б) учет индивидуальных особенностей слушателей; в) открытое предъявление собственных чувств; г) дискуссионный характер содержания.
Форма коммуникации	Монофония	Полифония
Способы организации коммуникативного поведения	Коммуникатор * == == == == == == == == ==	Коммуникатор * = = = = = = = = = = =
Характер невербального поведения	Закрытые жесты и позиция «над аудиторией»	Открытая жестикуляция, один пространственный уровень

Для того чтобы коммуникация была успешной, В.В. Бойко и Л.В. Маркин предлагают следующие способы повышения эффективности коммуникации.

1. Перед тем, как вступить в деловую коммуникацию, четко представьте себе то, что вы хотите сообщить, обдумайте это в возможных деталях.
2. Будьте внимательны к возможным смысловым барьерам.

3. Следите за своими позами, жестами, мимикой, интонацией.

4. Будьте внимательны к чувствам партнера по общению, открытыми и способными к сопереживанию.

5. Добивайтесь адекватной обратной связи [31].

В настоящее время проблемы передачи, получения и переработки информации привлекают к себе пристальное внимание исследователей в самых различных областях науки. Отдельные положения теории информации находят широкое применение не только в физико-математических, но и в естественнонаучных, а также в гуманитарных дисциплинах. В языкознании подтверждением этому может служить появление таких отраслей знания, как коммуникативная лингвистика, ситуативная лингвистика и т.д.

Применительно к живому языку на первый план выступает не количественная, а качественная сторона информации, проблема ее интерпретации. Адекватно интерпретировать информацию можно лишь в том случае, если личность отправителя информации – адресата, а также ситуация общения в достаточной степени идентифицированы. В зависимости от роли в ситуации общения можно выделить по меньшей мере три основных адресата: непосредственный адресат, случайный адресат и опосредованный адресат. Эти три типа адресата различаются на основании двух параметров: формальной обращенности высказывания и направленности авторской интенции.

Корреляция «отправитель информации – адресат» не может быть интерпретирована однозначно; наличие различных типов адресата позволяет говорить о существовании различных уровней коммуникации. Под уровнем коммуникации будем понимать соотношение между отправителем информации и определенным типом адресата. В зависимости от типа адресата одно и то же сообщение может быть воспринято на разных уровнях коммуникации и нести, соответственно, различную информацию.

Рассмотрим информационную структуру речи персонажа на конкретном примере из романа Дж. Лондона «Мартин Иден». Приведенный ниже отрывок рассказывает о том, как Мартин, доведенный нищетой до отчаяния, приезжает в

редакцию журнала «Трансконтиненталь», чтобы потребовать причитающийся ему гонорар.

The door to the "Transcontinental" office was ajar, and Martin, in the act of opening it, was brought to a sudden pause by a loud voice from within, which exclaimed:

"But that is not the question, Mr. Ford." (Ford, Martin knew, from his correspondence, to be the editor's name). "The question is you prepared to pay? - Cash, and cash down, I mean? I am not interested in the prospects of the "Transcontinental" and what you expect to make it next year. What I want is to be paid for what I do. And I tell you, right now, the Christmas «Transcontinental» don't go to press till I have the money in my hand. Good day. When you get the money, come and see me."

The door jerked open, and the man flung past Martin with an angry countenance and went down the corridor... [246].

Проанализируем, какую информацию несет прямая речь, содержащаяся в отрывке. Применяв метод учета адресата, можно выделить четыре коммуникативных уровня, на которых передается и воспринимается информация. На первом уровне осуществляется коммуникация между говорящим персонажем (типографом) и другим персонажем романа (мистером Фордом), который выступает здесь в роли непосредственного адресата. Второй уровень, на котором передается информация, - это уровень «типограф - Мартин Иден». Мартин выступает в данной ситуации общения как случайный адресат. Третий уровень коммуникации можно обозначить как «говорящий персонаж-читатель (опосредованный адресат)». На этом уровне в описываемом примере передается так называемая субъектно-репрезентирующая информация: читатель получает речевую характеристику персонажа. И наконец, четвертый уровень коммуникации отражает соотношение между автором текста и читателем в роли непосредственного адресата.

Итак, на уровне коммуникации «автор текста – читатель» информация отрывка интерпретируется следующим образом: происходит интеграция всех

сведений, передающихся на других уровнях коммуникации. Знание предшествующего изложения и соотнесение новой информации с уже известной дают, таким образом, основание для прогнозирования дальнейшего развертывания содержания текста. Далее соотносится содержание рассматриваемого отрывка с предшествующим изложением, читатель получает информацию, позволяющую ему оценить данную модель развертывания текста с точки зрения увлекательности сюжетной линии, правдивости изображенных событий и т.п., то есть дать оценку самой форме передачи материала, тому, как передается содержание текста.

О.Н. Гришина подобную информационную структуру сообщения предлагает рассмотреть в виде следующей схемы:

- | | | |
|-----|--|---------|
| I | отправитель1 - непосредственный - информация | |
| | адресат1 | (С+Ф)1 |
| II | отправитель1 - случайный - информация | |
| | адресат | (С+Ф)2 |
| III | отправитель1- опосредованный - информация | |
| | адресат | (С+Ф)3 |
| IV | отправитель2 - непосредственный - информация | |
| | адресат2 | (С+Ф)4, |

где римскими цифрами I,II,III,IV обозначены уровни коммуникации, «С» означает информацию содержательного плана, «Ф»- информацию формального плана. Следует отметить, что уровень II, присутствующий в данном отрывке, не является обязательным для любой коммуникативной ситуации [61, 39-49].

Подводя итоги, можно сделать вывод, что в условиях языковой коммуникации, оценивая какую-либо ситуацию общения, сказанное верно по содержанию, но неприемлемо по форме. Это означает, что субъективная модальность говорящего, его отношение к объекту речи передается не содержанием высказывания, а формой его презентации. Информация формального плана в подобных случаях приобретает доминирующее значение, вследствие чего содержательная информация подлежит переосмыслению.

Наилучшим образом соответствует потребностям реальных процессов коммуникации в условиях постоянно меняющихся контекстов прототипический принцип формирования категорий, отражающий идею плавного, непрерывного перехода от категории к категории. Суть этого принципа состоит в том, что в основе формирования категорий лежит понятие относительного сходства, или подобия, когда все члены категорий оцениваются по отношению к их прототипу, т.е. по степени их обладания прототипическими свойствами.

Обучение языку, в частности иностранному, как средству общения предполагает знание языка как функциональной системы, т.е. системы языковых единиц в их «рабочем состоянии», в деятельности (по А.А.Леонтьеву), и знание принципов и механизмов формирования их значений в высказывании для выражения определенных смыслов. Это свидетельствует, в свою очередь, и о ведущей роли коммуникативно-ориентированных методов в общем процессе преподавания иностранных языков.

Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы. В реальности обучение на основе только коммуникативных заданий практически не встречается, поэтому понятия «коммуникативное обучение» и «коммуникативно-ориентированное обучение» постепенно становятся синонимами.

Особенности коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам наиболее четко выражаются в положениях, отражающих существенные закономерности учебной деятельности, служащих направлением для построения теории обучения, основанием для разработки соответствующего метода и ориентиром для должной организации обучающей деятельности. Такие положения приобретают статус принципов положения (И.Л. Бим, Е.И.Пассов, М.В. Ляховицкий, Н.G. Widdowson).

Принципы обучения могут быть концептуальными (вводимыми из теоретических рассуждений в рамках концепции) и рефлексивными, т.е. «возвращенными» после практической апробации и построенными на анализе реального опыта преподавателей. Здесь рассматриваются другие, наиболее общие современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам с учетом как российской, так и зарубежной теории.

Среди основных положений, характерных для коммуникативного метода обучения общению на иностранном языке, Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев и В.Б. Царькова называют следующие: *о коммуникативной направленности обучения всем видам речевой деятельности и средствам языка, о стимулировании речемыслительной активности студентов, об индивидуализации обучения, о функциональной организации речевых средств, о ситуативной организации процесса обучения, о новизне и информативности материала* [164].

Важные положения коммуникативного обучения включают формирование коммуникативной компетенции, т.е. внутренней готовности и способности к речевому общению (А. Holliday). Подчеркивается важность взаимодействия и сотрудничества обучающихся, а также речевого задания для организации коммуникативного усвоения языка (Н. Pierpho). Считается необходимым учитывать психологические факторы коммуникативного урока, к которым относятся уважение личности обучаемого, принятие личностной неповторимости, защита индивида от психологических травм на уроке, развитие межличностных взаимоотношений.

Проведенный анализ исследований в данной области позволил создать Р.П. Мильруд и И.Р. Максимовой концептуальную базу для того, чтобы глубже изучить и более четко сформулировать основные теоретические положения коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам и выделить следующие принципы [146].

Принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам возможен в условиях деятельностного подхода.

Данный принцип базируется на теории целенаправленной деятельности и теории речевой деятельности (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам означает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции.

Введенное Н. Хомским (N. Chomsky) понятие «лингвистическая компетенция» (система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка) было дополнено понятием «коммуникативная компетенция» (D. Hymes). В это понятие был вложен смысл, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации [250].

Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л.Ф. Бахману (L.F. Bachman). Автор относил сюда языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социально-лингвистическую и мыслительную компетенцию [238].

Коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности – слушании, говорении, чтении и письме, что обеспечивает их осуществление. Функцию коммуникативной компетенции в видах речевой деятельности можно представить так, как показано на рисунке 2.

Принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам возможен в условиях аутентичного процесса социализации обучающихся.

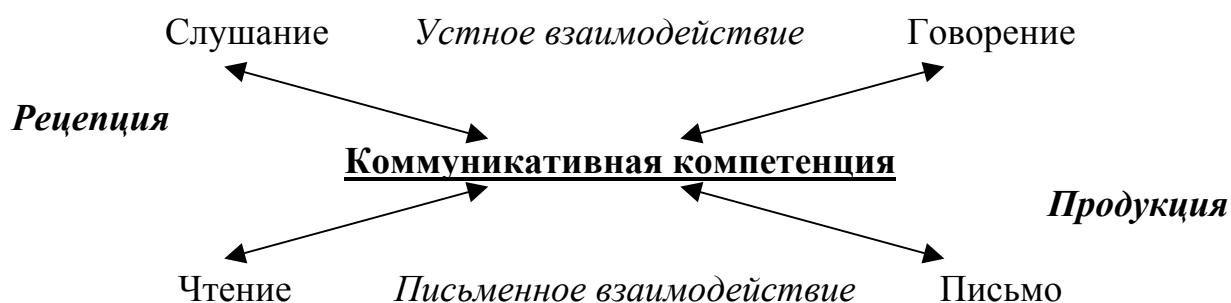


Рис. 2. Функция речевой компетенции

В данном контексте понятие «аутентичный» предполагает не только использование на уроке «взятого из жизни» учебного материала, но и создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. Для этого в учебных условиях обеспечивается «репетиция реального употребления языка» (H.G. Widdowson).

По мнению Р.П. Мильруд, «социализация» обучающихся означает формирование социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоения социальных ценностей [146, 17]. Процессы социализации представляют собой необходимую питательную среду для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и являются центральным звеном в «системе усвоения языка через социализацию». Данный принцип реализуется путем преодоления противоречия между обучением в «жизнеподобных» ситуациях и необходимыми другими упражнениями.

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Аудиолингвальный метод, направленный на отдельно взятые предложения или фразы, оказался неспособным подготовить обучающихся к реальному, спонтанному общению на иностранном языке, ибо в реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми знание заученных предложений будет «бессмысленным» [250].

Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный по отношению к социалингвистической компетенции, которая в свою очередь является составляющей коммуникативной компетенции [238; 239]. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. Например, считается, что культурная компетенция поможет учащимся определить, в какой ситуации они могут использовать *How are you doing, sir?* (Как дела, сэр?), а в какой *What's up dude?* (Как поживаешь, приятель?), здороваясь с собеседником. То есть функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в инокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры. Например, празднование *Mardi Gras* в Новом Орлеане, «странная» реакция носителя языка на какое-то высказывание или комментарий могут привести в недоумение и заставить врасплох изучающих иностранный язык.

Как показывает исследование 3. Чолевки (Cholewka Z., 1996), носители языка не всегда готовы принять во внимание языковые трудности, с которыми сталкиваются говорящие на иностранных языках, что может оказаться решающим фактором при прохождении собеседования в процессе устройства на работу или обучения в стране изучаемого языка. Кроме того, в некоторых случаях, не представляя, что значит общаться на иностранном языке, носители языка просто не способны ответить на популярные среди иностранцев вопросы *что* и *почему*. Это происходит не потому, что они не хотят помочь, а потому, что ознакомившись с родной культурой естественным, имплицитным путем, находясь в культурной среде, они обладают знаниями-концептами и способны

лишь интуитивно определить, что есть что, и очень редко могут дать ожидаемое объяснение [241]. Таким образом, очевидно, что знания культуры придают уверенность всем владеющим иностранным языком и дают возможность осуществить выбор в действии. В некоторых случаях, зная верный ответ, просто необходимо спросить, *что* и *почему* с целью завести беседу или продолжить разговор. Подобные вопросы относятся к разряду множества стратегий, используемых при общении. Поэтому социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком¹.

Описание задач социокультурного образования может быть осуществлено в терминах социокультурной компетенции, под которой П.В. Сысоев понимает уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях [209]. Социокультурная компетенция может быть достигнута как результат социокультурного образования на уроках иностранного языка, а также при изучении других дисциплин. Дополнительные источники социокультурной информации, такие, как литература, средства массовой информации, Интернет, фильмы, могут служить существенным дополнением. Правомерно встает вопрос о дидактическом наполнении социокультурной компетенции при обучении иностранному языку. Традиционно в научной литературе компетенция рассматривается в терминах *знания, умения* и *навыки*. Однако, как показывают исследования Ж. Л. Витлина [47, 21-25] и Р. П. Мильруда [145, 26-34], в практическом плане очень трудно разделить умения и навыки. Связь навыков и умений давно нашла свое отражение в западных концепциях компетенции, состоящей из *знаний* и *деятельности* (см.: Brown G., Malmkjaer K. and Williams J., 1996) [239].

¹ Здесь под адекватным владением иностранным языком подразумевается способность оперировать на изучаемом языке в повседневных ситуациях на уровне, максимально приближенном к уровню носителей языка.

Социокультурная компетенция (по Сысоеву П.В.)



Компонент «знания» подразумевает теоретическое владение материалом, «деятельность» же является использованием знаний на практике. Поэтому в своем исследовании П.В. Сысоев решил разделить социокультурную компетенцию на (1) знания, (2) опыт общения и (3) опыт применения языка. В соответствии с определением понятия «культура» знания социокультурного

компонента будут формироваться по трем основным направлениям: социокоммуникации, национальной ментальности и национальному достоянию. Так, к концу курса иностранного языка на социокультурной основе студенты могут обладать следующими знаниями и опытом (табл. 2)¹.

На современном этапе преподавания языков международного общения в России знания культуры страны и народа изучаемого языка будут не просто важными и значимыми, они будут играть определяющую роль при использовании языка и тем самым влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся. Рассмотрев сущность такой важной концептуальной категории, как «социокультурная компетентность», ее необходимость и роль при иноязычной коммуникации, а также классификацию социокультурного компонента обучения иностранному языку, можно предположить, что немаловажную роль в формировании представлений о культуре страны изучаемого языка будут играть факторы родной социокультурной среды, которые необходимо учитывать при разработке моделей соизучения языка и культуры.

Выводы

1. В современных условиях усиливается взаимосвязь и взаимозависимость различных стран, народов и их культур. В процессе коммуникации осуществляется взаимное влияние людей друг на друга, обмен различными идеями, интересами, настроениями и т.п. В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения коммуникации стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком. Глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями языка, поэтому необходимо развитие

¹ Многие из выделенных компонентов граф «Опыт общения» и «Опыт применения языка» заимствованы из работы В.В. Сафоновой (1996).

новых качеств коммуникативного характера. По соотношению между представителями различных культур можно определить коммуникативный уровень сторон, участвующих в процессе коммуникации.

2. Анализ практики обучения коммуникативным навыкам и умениям в высшей школе и состояния педагогической теории такого обучения показал необходимость пересмотра целей, содержания и методов обучения общению на иностранном языке. На основе личностного подхода в образовании охарактеризована сущность коммуникативной компетенции специалиста как новой цели вузовской подготовки. Это определяет ее как социально значимый способ жизнедеятельности личности в социальном, экономическом и политическом пространстве, связанный с ее нравственным самоопределением и творческой реализацией в профессиональной деятельности. Это целостная система, в которой коммуникативно-этический компонент играет главную роль.

3. Практические потребности обучения иностранным языкам на том или ином этапе развития общества определяют приоритет тех или иных методов. Приоритетное использование коммуникативно-ориентированного метода обучения представляется наиболее логичным и обоснованным, поскольку ведущая роль коммуникативной функции языка неоспорима.

Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы. Данный метод направлен на одновременное развитие основных языковых навыков в процессе живого, непринужденного общения. В ходе анализа учебно-методической литературы установлено: в функционировании любой язык характеризуется как определенными единицами и отношениями между ними, так и определенными процессами, которые обуславливают выбор этих единиц и их сочетание друг с другом, а также теми понятиями, которые они формируют и выражают. На современном выбор лексических единиц и их сочетаемость не просто важными и значимыми, они будут играть определяющую роль при использовании языка и тем самым влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию.

ГЛАВА 2. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

2.1. Коммуникативное поведение: проблемы научного исследования и диагностики

Участвуя в производственно-познавательной деятельности общества, каждый индивид оказывается включённым во множество коммуникативных процессов, выступая то отправителем, то получателем сообщений и прежде всего языковых, вербальных. Возможность его участия в вербально-коммуникативных событиях обуславливается его коммуникативным поведением. Работа, ведущаяся в сфере преподавания иностранных языков в русскоязычной аудитории, предполагает описания основных особенностей коммуникативного поведения того или иного народа, которое обобщило бы многочисленные разрозненные наблюдения в этой области.

Особенности общения того или иного народа, описанные в совокупности, представляют собой описание *коммуникативного поведения* этого народа. Термин «коммуникативное поведение» впервые был использован в работе И.А.Стернина [206, 279-282]. В своем исследовании национального коммуникативного поведения И.А. Стернин ставит следующие основные задачи.

1. Сформировать научное представление о коммуникативном поведении как компоненте национального поведения лингвокультурной общности.
2. Определить в первом приближении терминологический аппарат описания коммуникативного поведения.
3. Описать основные методы и приемы исследования и описания коммуникативного поведения народа.

4. Разработать модель описания коммуникативного поведения лингвокультурной общности.

5. Показать применимость разработанной модели к описанию основных черт коммуникативного поведения определенной лингвокультурной общности.

6. Определить дидактическую ценность описания коммуникативного поведения для обучения иностранному языку, сформулировать основные задачи, методы и формы использования описания коммуникативного поведения народа при обучении языку данного народа.

Коммуникативное поведение рассматривается как один из аспектов владения и овладения иностранным языком, наряду с такими аспектами, как говорение, чтение, письмо, аудирование и перевод. В самом общем виде данное поведение определяется как совокупность норм и традиций общения народа. Описание коммуникативного поведения народа в конце XX - начале XXI века стало весьма актуальным в силу ряда объективных причин:

- расширились межнациональные контакты, поэтому сейчас накоплено много фактов, требующих обобщения;
- активно развивалась коммуникативная и антропоцентрическая лингвистика, поставившая в центр внимания проблему “язык и человек”;
- активизировались контрастивные, сопоставительные и межкультурные исследования;
- повысился интерес к межкультурной коммуникации и межкультурному пониманию, национальной самобытности разных народов;
- возросло число межэтнических конфликтов, требующих урегулирования, что повышает важность исследований в сфере межкультурной коммуникации;
- психолингвистика предлагает новые экспериментальные методы исследования, эффективные при изучении, в частности, коммуникативного поведения.

Все это свидетельствует о том, что назрела необходимость научной систематизации фактов в области национальной специфики общения. Таких фактов настоящему времени накоплено множество, и кажется удивительным,

почему эти факты до сих пор не систематизированы. Систематизация подобных фактов оказывается нелегкой, поскольку еще нет научных традиций подобных описаний:

- нет достаточно четкого определения самого явления – *коммуникативное поведение*, не описана его структура;
- отсутствует разработанный терминологический аппарат системного описания;
- нет модели системного описания коммуникативного поведения – неясно, что и в какой последовательности, в какой форме надо описывать, чтобы получить комплексное, системное описание коммуникативного поведения народа;
- не разработаны методы и приемы изучения коммуникативного поведения.

И.А. Стернин коммуникативное поведение характеризует определенными нормами, которые позволяют охарактеризовать конкретное коммуникативное поведение как нормативное или ненормативное. О нормах коммуникативного поведения можно говорить в четырех аспектах: общекультурные нормы, групповые нормы, ситуативные нормы и индивидуальные нормы [202].

Общекультурные нормы коммуникативного поведения характерны для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражают принятые правила этикета, вежливого общения. Они связаны с ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми вне зависимости от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности и т.д. Это такие ситуации, как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, комплимент, разговор по телефону, письменное сообщение, поздравление, благодарность, пожелание, утешение, сочувствие, соболезнование. Это стандартные ситуации. Общекультурные нормы общения национально специфичны. Так, у немцев и американцев при приветствии обязательна улыбка, а у русских – нет. Благодарность за услугу обязательна у русских, но не нужна в китайском общении, если собеседник – ваш друг или

родственник. При приветствии коллег у немцев принято рукопожатие, а у русских оно не обязательно и т.д.

Ситуативные нормы обнаруживаются в случаях, когда общение определяется конкретной экстралингвистической ситуацией. Такие ограничения могут быть различны по характеру. Так, ограничения по статусу общающихся позволяют говорить о двух разновидностях коммуникативного поведения – вертикальном (вышестоящий – нижестоящий) и горизонтальном (равный – равный). Граница между различными типами подвижна, она может нарушаться. Кроме того, здесь также наблюдается национальная специфика: общение старшего с младшим у мусульман гораздо более вертикально, чем у русских, и т.д.

Групповые нормы отражают особенности общения, закрепленные культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп. Есть особенности коммуникативного поведения мужчин, женщин, юристов, врачей, детей, родителей, «гуманитариев», «технарей» и т.д.

Индивидуальные нормы коммуникативного поведения отражают индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида и представляют собой личностное преломление общекультурных и ситуативных коммуникативных норм в языковой личности. Подлежат описанию также нарушения общих и групповых норм, характерные для данного индивида.

В состав коммуникативного поведения входит социально и коммуникативно-значимое бытовое поведение – совокупность предметно-бытовых действий людей, получающих в данном обществе, в данной лингвокультурной общности смысловую интерпретацию и тем самым включающихся в общий коммуникативный процесс и влияющих на поведение и общение людей. По мнению Н.И. Формановской, это своеобразный «язык повседневного поведения» [224], или *социальный символизм*.

И.А. Стернин определяет социальный символизм как отражение в сознании людей семиотической функции, которую приобретают в той или иной культуре определенное действие, факт, событие, поступок, тот или иной элемент

предметного мира. Все эти явления получают в сознании народа и определенный символический смысл, характерный и единый для всего данного социума или для какой-то определенной социальной группы. Социальный символизм является компонентом национальной культуры [204].

Коммуникативное поведение какой-либо конкретной лингвокультурной общности до сих пор не являлось предметом систематического описания, хотя отдельные элементы таких описаний имеются в достатке. Это связано, во-первых, с неразработанностью теории и методики такого описания, а во-вторых, с тем, что до сих пор неясно, представители какой науки должны этим заниматься. С точки зрения И.А. Стернина, описание коммуникативного поведения должно стать предметом особой науки, которая является стыковой и интегральной для целого ряда наук – этнографии, психологии, социальной психологии, социологии, психолингвистики, теории коммуникации, социолингвистики, паралингвистики, риторики, лингводидактики и собственно лингвистики. Подобная интегральная наука должна синтезировать данные перечисленных наук и создать целостную картину коммуникативного поведения народа. Из преобладания в указанном перечне наук лингвистических и близких к ним следует, что заняться этим должны в первую очередь лингвисты и преподаватели иностранных языков [205, 9]. В связи с этим встает вопрос о разграничении науки о коммуникативном поведении, с одной стороны, и страноведения и лингвострановедения, с другой.

Лингвострановедение в строгом смысле слова, который придали ему Е.М.Верещагин и В.Г. Костомаров (а не в вольном толковании как всякое сочетание обучения языку со страноведением), имеет дело с лексическими и фразеологическими единицами, оно описывает язык в его культурной кумулятивной функции, в то время как коммуникативное поведение – это описание коммуникативных действий, фактов реального общения. С этой точки зрения коммуникативное поведение не является частью или разделом лингвострановедения [44].

Что касается страноведения, то описание коммуникативного поведения той или иной лингвокультурной общности выступает как часть страноведения, так как включает описание фактов этикета, национальных традиций и т.д. Коммуникативное поведение – это активное страноведение, знания в этой области нужны для активной коммуникации, в отличие от остальной, пассивной части страноведения – сведений о культуре, географии, истории, не находящих отражения в повседневной межкультурной коммуникации, а востребуемые лишь по мере возникновения соответствующей проблематики в акте коммуникации. В.А. Кан-Калик полагает, что национальная специфика коммуникативного поведения позволяет интерпретировать ее описание как описание одного из аспектов – коммуникативного, национально-языкового [100].

Результатом исследований в области коммуникативного поведения является теоретический аппарат описания коммуникативного поведения. В состав данного теоретического аппарата входит 90 терминов, описывающих коммуникативное поведение преподавателя иностранного языка, например:

- *Аккультурация* – процесс взаимовлияния людей с определенной культурой друг на друга, а также результат этого влияния, заключающийся в восприятии одной из культур, обычно менее развитой, элементов другой культуры или возникновение новых культурных феноменов. Аккультурация часто ведет к частичной или полной ассимиляции.
- *Вербальное коммуникативное поведение* – совокупность норм и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации общения в определенных коммуникативных условиях.
- *Каналы коммуникации* – система деловых и межличностных контактов людей различной этнической принадлежности в процессе совместной деятельности и общения.
- *Коммуникативное поведение преподавателя* – процесс передачи педагогом посредством речи и соответствующего поведения,

способствующего установлению контактов с группой, влияющий на его настроение, готовящий к восприятию учебного материала. Успешное коммуникативное поведение во многом зависит от умения мыслить и точно, динамично передавать эти мысли студентам; осознания преподавателем коммуникативной задачи; способности учитывать характер взаимоотношений со студентами; авторитета преподавателя; новизны и выразительности речи; умения понимать психологическое состояние студента по внешним признакам.

- *Параметр коммуникативного поведения* – совокупность однородных, однотипных коммуникативных признаков, характеризующих коммуникативное поведение народа.

Прикладное описание коммуникативного поведения выполняется, прежде всего, с культурологическими и лингводидактическими целями и должно дополнить обучение устной иноязычной речи. И.А. Стернин основными *принципами описания коммуникативного поведения* называет следующие [204, 4-20].

Принцип системности – коммуникативное поведение той или иной лингвокультурной общности должно быть описано целостно, комплексно, как система. Для этого должна быть разработана модель описания коммуникативного поведения, включающая совокупность факторов и параметров, отражающих коммуникативное поведение любого народа. Такая модель должна включать вербальное, невербальное коммуникативное поведение и социальный символизм.

Принцип контрастивности – адекватное описание коммуникативного поведения возможно только на базе некоторого сравнения. Имплицитно любое описание будет контрастивным: большинство характеристик коммуникативного поведения оказываются параметрическими – часто – редко, интенсивно – мало, громко – тихо, быстро – медленно и др. Без сопоставления их описание просто невозможно. Фоном всегда выступает какая-либо конкретная коммуникативная культура, известная описывающему.

Контрастивное описание коммуникативного поведения того или иного народа позволяет выявить несколько форм проявления национальной специфики коммуникативного поведения той или иной коммуникативной культуры.

1. Отсутствие национальной специфики: те или иные коммуникативные признаки культур совпадают. Например, во всех европейских культурах знакомого надо приветствовать, уходя прощаться, за причиненное неудобство надо извиниться.

2. Наличие национальной специфики:

а) несовпадение отдельных характеристик коммуникативных признаков, действий в сопоставляемых культурах. Например, вступление в разговор с незнакомым «*У вас плащ запачкался*» рассматривается как благожелательность в русском общении и нарушение дистанции и анонимности на Западе, в русском общении часто заговаривают с незнакомыми, в западном – редко.

б) эндемичность коммуникативных признаков для одной из сопоставляемых культур (то или иное коммуникативное явление может присутствовать только в одной из сравниваемых коммуникативных культур). Например, только немцы стучат по столу в знак одобрения лекции, только русские немотивированными аплодисментами «захлопывают» оратора или спрашивают незнакомое собеседника о зарплате.

в) коммуникативная лакуарность – отсутствие того или иного коммуникативного признака или факта в данной культуре при наличии ее в сопоставляемой.

Так, в русском коммуникативном поведении нет такого коммуникативного явления, как «политическая корректность», нет гендерной специализации всех языковых форм.

Коммуникативное поведение как аспект обучения иностранному языку

Систематическое описание коммуникативного поведения того или иного народа имеет важную лингводидактическую сторону. Обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением

собственно языковым навыкам при изучении иностранного языка. Как уже отмечалось, коммуникативное поведение – такой же важный аспект обучения языку, как и другие: обучение чтению, письму, говорению, пониманию и переводу. Необходимо обучать коммуникативному поведению – в рецептивном аспекте – в полном объеме (обучающийся должен понимать коммуникативное поведение страны изучаемого языка).

Что же касается продуктивного аспекта, то здесь необходим дидактический отбор материала. Следует обучать коммуникативному поведению в стандартных коммуникативных ситуациях (речевой этикет), а также в тех коммуникативных сферах, где реализация тех или иных норм связана с понятием вежливого, статусного общения, кроме того обучать национально-специфическим приемам аргументации и убеждения.

В невербальном аспекте продуктивный аспект будет значительно меньше – пальцевый счет, жестовое изображение цифр на расстоянии, жесты привлечения внимания и некоторые побудительные жесты (остановка такси), регулирование дистанции и физических контактов, контакт взглядом. Остальные невербальные средства могут быть усвоены рецептивно. Важно также обратить внимание на этикетное, культурное невербальное поведение, чтобы научить обучающихся избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения.

Н. Нед Сили в книге «Обучение культуре» [с.134] со ссылкой на американского исследователя Ф.И.Г. Ностранд пишет о следующих способностях и навыках, которые должны формироваться при обучении культурным стереотипам.

1. Способность описать образец или приписать его субкультуре, для которой он типичен.
2. Способность узнать образец в факте поведения.
3. Способность «объяснить» образец с точки зрения его функционального отношения к другим образцам или с причинной точки зрения.

4. Способность предсказать возможную реакцию на конкретную (данную) ситуацию.
5. Способность выбрать общественно одобряемый образец.
6. Способность оценить факты, приводимые в качестве дескриптивной генерализации (то есть обобщения).
7. Способность продемонстрировать или описать метод анализа или синтеза.
8. Способность выбрать описание знания, необходимое для обычной человеческой потребности.

Нетрудно заметить, что все эти навыки относятся к рецептивной сфере, но они могут быть отработаны, проверены и оценены, поэтому они имеют несомненную дидактическую значимость. Таким образом, коммуникативное поведение, как отмечалось выше, представляет собой: а) активное страноведение; б) коммуникативное страноведение, - и как таковое подлежит изучению в процессе преподавания иностранного языка. Формы, методы и содержание обучения коммуникативному поведению требуют специальной разработки.

Для психологического анализа процесса овладения языком и выявления индивидуально-типических особенностей усвоения иностранного языка принципиально важно выделить таких параметров, как усвоение (соотносимое с языковыми средствами, когнитивными процессами) и применение (имеющее отношение к речевой коммуникативной деятельности), где коммуникативное поведение приобретает доминирующее положение.

При изучении иностранного языка происходит сравнительное изучение специфики обучения, культуры общения и влияние национальной психологии на обучение. В современных условиях к преподавателю иностранного языка предъявляется новое требование к уровню владения этнопедагогической культурой, в условиях которой коммуникативное поведение приобретает особый статус.

Понятие «этнопедагогическая культура» не раскрыто ни в педагогическом словаре, ни в педагогической энциклопедии, ни в имеющейся педагогической литературе. Однако в работах Л.И. Лебедевой, К.Ш. Ахиярова, В.Ф.Афанасьева, А.И. Шорова, А.К. Бердиева и многих других анализируются особенности педагогической деятельности, описываются знания и умения, необходимые преподавателю для организации эффективного взаимодействия с обучающимися в моно- и полинациональной образовательной среде.

Изучению теории и методики формирования этнопедагогической культуры учителя посвящено докторское исследование В.А. Николаева. Объективные результаты этого фундаментального исследования решают многие вопросы актуальной научной проблемы формирования этнопедагогической культуры учителя. Можно согласиться с мнением В.А. Николаева о том, что «этнопедагогическая культура представляет собой социально-педагогический феномен, характеризующий меру освоения традиционной педагогической культуры, понимания воспитательной сущности ее ценностей, их адекватного использования в современной практике обучения и воспитания»[157].

Острая недостаточность этнопедагогической культуры ощущается сегодня потому, что насущные запросы практики обучения находятся в противоречии с процессом и содержанием подготовки преподавателя, особенно преподавателя иностранного языка. Учебные планы, программы также не способствуют подготовке педагога, владеющего этнопедагогическими знаниями, умениями активной творческой деятельности в поликультурной образовательной среде.

При моделировании определения «этнопедагогическая культура» мы опираемся на категорию «этнопедагогика». По определению Г.Н. Волкова, этнопедагогика – это наука об опыте народных масс по воспитанию подрастающего поколения, об их педагогических воззрениях, наука о педагогике быта, о педагогике семьи, рода, племени, народа и нации. Этническая педагогика исследует особенности национального характера, сложившиеся под влиянием исторических условий, сохраняющихся благодаря

национальной системе воспитания и претерпевающих эволюцию вместе с условиями жизни, вместе с педагогической культурой народа [48].

Причем этнопедагогические знания ни в коем случае не привязываются к педагогическим традициям только одного народа, рассмотренным в отрыве от культуры соседних народов, межнациональной и мировой культуры. Изучение этнопедагогики даст возможность молодому специалисту определять эффективные пути реализации прогрессивных педагогических идей народа в современной научно-педагогической практике, исследовать способы установления контактов народной педагогики с педагогической наукой, анализировать педагогическое значение тех или иных явлений народной жизни, различать их соответствие или несоответствие современным задачам воспитания.

Этнопедагогическая культура преподавателя должна отражать его духовный потенциал, уровень приобщенности к общечеловеческой культуре и национально-культурным традициям и являться способом реализации личности в творческой профессиональной деятельности. Молодой специалист, преподаватель иностранного языка должен прежде всего знать культуру родного народа, его традиции и обычаи для того, чтобы быть «нравственно оседлым» человеком. Прекрасно сказал Д.С. Лихачев, что только безнравственный человек не обладает оседлостью и способен убивать оседлость в других [139, 51]. Приобщение к «своей» культуре поможет будущему педагогу лучше понимать и ценить богатство «чужих» культур, а также приобщит к межнациональной и мировой культуре.

Определим место всех составляющих общей культуры молодого специалиста. Общая культура личности и ее составляющие (профессионально-педагогическая культура, этнопедагогическая культура) представляют собой единый ряд: общее, особенное, единичное. В первом случае общая культура рассматривается как степень развития духовной культуры человека; во втором – профессионально-педагогическая культура выражает проявление профессиональной культуры преподавателя; в третьем – этнопедагогическая

культура, позволяющая обратиться к направленности, качествам, деятельности педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве. Таким образом, преподаватель, обладающий этнопедагогической культурой, должен не только ощущать себя объектом национальной, межнациональной и общечеловеческой культуры, испытывающим на себе их влияние, но и активно осваивать культурные богатства, т.е. быть ее субъектом.

Диагностика коммуникативного поведения

В настоящее время очень широко обсуждаются проблемы интеграции психологии, педагогики, этики. В качестве категории, позволяющей осуществлять интеграцию наук, рассматривается категория отношения. Так, например, Б.С. Братусь называет ее «некой общей территорией, предметом, который одновременно принадлежит как психологии, так и этике» [39, 50-59]. С.Л. Рубинштейн определял ее как «ядро подлинно жизненной психологии» и «область «стыка» психологии с этикой» [181, 147]. Используя категорию отношения в качестве базовой, мы основываемся на одной из интереснейших, неоправданно мало разработанной в современных исследованиях концепции отношения В.Н. Мясищева. Он характеризовал исследование отношений как «...тот необходимый для психологии подход, в котором объединяется объективное с субъективным, внешнее с внутренним» [154, 347].

А.А. Бодалев в своих исследованиях отмечает, что «...отношения в целом являются своеобразной психологической проекцией ценностно-потребностной сферы человека, и различия в отношениях обнаруживаются в том, насколько их содержание и форма выражения соответствуют общечеловеческим ценностям, какие из отношений оказываются доминирующими» [28, 162], что подтверждает, на наш взгляд, единство психологического и этического в феномене отношения.

Это и другие обстоятельства обуславливают возможность быстрого развития психодиагностики отношения человека к разным сторонам действительности, делают возможным комплексное изучение нравственно-

психологического развития с применением средств и методов, накопленных в различных областях психологии, педагогики.

Тем не менее существенного движения в области разработок психодиагностических методов, направленных на решение проблем отношения, не наблюдается. Экспериментальных методик исследования отношения к Другому как в зарубежной, так и в отечественной психологии разработано немного. Существующие методики можно разделить на две группы: диагностирующие глобальное отношение к Другому (значимые отношения личности (А.О. Прохоров, Т.Н. Васильева), социально-перцептивный интуитивный тест, шкала приемлемости, Four Pictures Test ¹, Kinetic-House-Tree-Person Drawings, Object Relations Technique, World Test и др.) и выявляющие частные отношения к другим людям.

1. Отношение к собственным детям. Например: анализ семейных взаимоотношений; измерение родительских установок и реакций; тест-опросник родительского отношения и др.

2. Отношение к сослуживцам. Например: деловые ситуации; исследование нормативных предпочтений в группе; Insight Test и др.

Видно, что общепринятые методики, диагностирующие глобальное отношение к Другому, в рамках нравственно-психологической логики исследования у отечественных ученых фактически отсутствуют. Это можно объяснить тем, что основным способом диагностики отношений к Другому на протяжении многих лет был «естественный эксперимент». Однако проведение «естественного эксперимента» не всегда возможно и тем более остается под сомнением его валидность.

Именно в связи с этим становится очевидной необходимость использования стандартизированных диагностических методик, нацеленных на оценку психологической структуры и нравственного содержания отношений.

В данной работе для диагностики коммуникативной компетенции использовались такие виды тестов и анкет, как «Ваше общение», проективный

¹ Большинство западных методик психометрически не адаптированы на российской выборке.

тест «Отношение к Другому», психограмма важнейших мимических явлений лица (по А. Штанглю), шкала «Эффективности педагогического стиля» Н.А.Аминова, Н.И. Шелиховой, а также методика «Педагогические ситуации».

Тест «Отношение к Другому» предназначен для диагностики нравственно-психологической структуры отношения человека к другим людям. Он позволяет выявить общую и частные психологические структуры отношения к Другому, определить специфику их нравственной сущности. Тест относится к классу интерпретативных методик, его отличительной чертой является расширенное использование феномена тематической проекции, а именно у испытуемого вызывается проекция не только на невербальный стимул – картинку, но и на вербальный – диалог между персонажами.

Психограмма важнейших мимических явлений лица (по А. Штанглю) служит для оценки ситуативного психоэмоционального состояния партнера. Каждое движение лица как проявление эмоций человека соответствует связанному с ним эмоциональному моменту психодинамики отношений, которые складываются между субъектами общения [231].

Шкала «Эффективности педагогического стиля» Н.А. Аминова, Н.И.Шелиховой служит для определения индивидуальных различий в саморегуляции учебной деятельности (в установлении и поддержании дидактической коммуникации). Основой для создания шкалы стала эмпирическая классификация методов поощрения, предложенная Паулом Массеном, и др. [4, 72].

Методика «Педагогические ситуации» позволяет судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций. Особенностью данной методики является то, что испытуемый может не только выбрать один из вариантов ответа, но и предложить собственный, который также учитывается при подведении итогов.

Кроме перечисленных методик для оценки поведения в момент речи или возникновения спора использовалась стратегия дискуссионного поведения; для

оценки личностных качеств преподавателя – тест Р.Б. Кеттелла «16pf опросник»; а также диагностика межличностных отношений, предназначенная для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я» и для изучения взаимоотношений в малых группах. Организационно-педагогическим условием целенаправленного развития преподавателя является специально разработанный Л.М. Митиной «Дневник личностного и профессионального роста преподавателя» [148], который предлагалось вести молодым преподавателям на протяжении всего эксперимента.

При отборе данных методов диагностики учитывались род деятельности молодого специалиста и проблемы самопознания, в основном рассматривающие деловые характеристики, и в первую очередь те, которые связаны со способностями, проявляются в личном и деловом общении с людьми и вызывают с их стороны определенные реакции. Данные методы лично и социально психологически ориентированы.

2.2. Культура речи как фактор профессиональной и коммуникативной успешности

В последние годы социально-экономические и политические отношения в нашей стране претерпевают серьезные изменения, вызывающие трансформации в системе социальных норм, что оказывает огромное влияние на поведение людей во всех сферах жизнедеятельности. Возрастает влияние развитых стран на все сферы жизни российского общества, особенно в области экономики, политики, идеологии. Несмотря на то, что роли зарубежных стран в развитии нашей страны даются самые разные и противоречивые оценки, нельзя отрицать тот факт, что Россия и Запад очень тесно связаны во многих областях жизни и влияние западных стран на экономику нашей страны вносит изменения в сферы производства и производственных отношений.

Культура речи является одним из условий успеха в профессиональной деятельности. Девяносто процентов наших мыслей произносятся вслух. От умения говорить зависят наши взаимоотношения с другими людьми, а также профессиональный успех. Овладение культурой речи предполагает знание норм языка, различных разговорных формул, умение вести беседу. Прежде всего необходимо рассматривать культуру речи молодых специалистов, преподавателей иностранного языка, поскольку при обучении языкам международного общения уделяется большое внимание проблеме коммуникации, межкультурной коммуникации, способности подготовить обучающихся к спонтанному общению на иностранном языке.

Традиционно рамки обучения культуре обозначались географическими границами стран, что создавало ложные стереотипы о носителях языка. Так, многие изучают и верят, что все англичане празднуют день Святого Валентина (St. Valentine's Day) и пьют чай в 5 часов (five o'clock tea), все немцы любят пиво, французы отличаются высокой культурой и модой, американцы являются бескомплексной нацией. Однако посещение этих стран и беседы с их представителями разочаровывают большинство «стереотипномыслящих». В качестве примера рассмотрим США. Страна сама по себе является местом сосредоточения иммигрантов со всего мира, что уже говорит о наличии сотен или даже тысяч этнических культур, объединяющих людей общим происхождением, историей, наследием, ценностями, интересами и т.п. Так как культура может быть профессиональной и объединять представителей определенной профессии или занятия по всему миру, то при изучении поликультурных обществ в странах изучаемых языков в центре внимания должна быть не только культура лингвистического большинства, но и весь спектр всевозможных этнических, лингвистических, профессиональных и других культур.

Кроме того, как утверждают в своих работах Г. Нойнер (G. Neuner), В.В.Сафонова, овладение иноязычной культурой в процессе изучения иностранного языка не начинается с «абсолютного нуля». К моменту обучения

под влиянием общего социокультурного фона родной среды у обучающихся уже сформированы определенные представления об изучаемой культуре. К трем типам факторов родной социокультурной среды, влияющих на формирование представлений об изучаемой культуре, Г. Нойнер [247] относит: (1) доминирующие социально-политические факторы (отношение к стране изучаемого языка, стандарты собственной социокультурной среды); (2) факторы общественной социализации (школа, работа, семья) и (3) индивидуальные факторы (возраст, пол, кругозор, интеллектуальные возможности и др.). Отсюда следует вывод, что при изучении иноязычной культуры под влиянием родной культуры и социокультурной среды, ряда индивидуальных факторов обучающиеся создают определенный имидж иноязычной культуры, отличающийся оригинальностью. Поэтому при обучении иноязычной культуре в конкретном лингвистическом и культурном сообществе необходимо изучать и учитывать совокупность различных видов влияний как объективного, так и субъективного характера на обучаемого. Отсюда вытекает необходимость разработки современных моделей соизучения языков и культур, при которых учитывалось бы влияние родной культуры на формирование представлений о культурах страны изучаемого языка. Ученым еще предстоит найти возможные решения этих вопросов. На современном этапе развития науки учет родной культуры был воплощен в принципе «диалога культур» (В.С. Библер, 1989) [24, 31-42], который нашел свое отражение в положениях социокультурного подхода к обучению языкам международного общения, (В.В. Сафонова, 1991) [188].

Если говорить о культуре речи, то появление любого человека, отважившегося выступить перед аудиторией, вызывает у нее, прежде всего интерес к тому, как он выглядит, что и как делает, как себя ведет. Это вполне понятно, поскольку никакой другой информации он еще предложить не успевает. Но не воспринимать зрители-слушатели не могут, и когда выступающий произносит свои первые слова, в основном улавливается не

столько их смысл, а то, как они звучат, какая поведенческая картина сопутствует им.

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевому (вербальный - от лат. слова устный, словесный) и неречевому (невербальный). Речь как средство общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия собеседников.

В ходе анализа исследований Г.М. Надеиной, Ю.Н. Караулова, О.Я.Гойхмана, С.А. Борлаковой в структуре речевого общения можно выделить.

1. Значение и смысл слов, фраз. Важную роль играет точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки - это кашель; нулевые звуки - это паузы, а также звуки назализации.

Исследования различных ученых в области речевого общения показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека **слова составляют 9%, звуки и интонации 38%, неречевое взаимодействие - 53%**. Большинство исследователей разделяют мнение, что словесный канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал применяется для

«обсуждения» межличностных отношений, а в некоторых случаях используется вместо словесных сообщений.

Невербальное общение ценно тем, что оно проявляется бессознательно и самопроизвольно и обусловлено импульсами нашего подсознания, т.е. отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем вербальному каналу общения.

Рассмотрим наиболее важные позиции самоотражения преподавателем своего психолого-поведенческого облика.

1. Общетелесное самораспоряжение: манера перемещаться по аудитории, излюбленные позы и избираемые точки-позиции той или иной длительности пребывания. Повышенная подвижность во всех ее формах легко становится отвлекающим фактором у каждого человека, в силу его индивидуальности. И у преподавателя-флегматика с его умеренной подвижностью есть свой максимум этого качества, он воспринимается студентами приблизительно так же, как и предельно интенсивное выражение подвижности у преподавателя-сангвиника. Психологический эффект педагогического воздействия в малой степени зависит от абсолютной силы поведенческого фактора, он обусловлен его уместностью и относительной мерой в рамках возможностей преподавателя. Умеренная или даже намеренно ослабленная интенсивность поведенческого воздействия нередко приводит к желательным и значительным результатам.

2. Жестикулярная выразительность является одним из самых ярких средств выражения отношения к обучающимся. Отметим следующий парадокс: то, что наиболее частотно в нашем двигательном-поведенческом облике, то менее всего нам известно. Это происходит в силу укоренившейся привычки жестикулировать определенным образом, выходящей на уровень во многом автоматизированного поведения. Однако воспринимающим людям эта форма поведения первоочередно бросается в глаза и учитывается при формировании мнения о человеке.

А. Штангель в своей книге «Язык тела. Познание людей в профессиональной и обыденной жизни» дает следующее определение жеста:

он представляет собой внешнее проявление внутреннего эмоционально-психологического состояния человека [234].

В исследованиях А.А. Леонтьева приводится убедительная аргументация, что язык жестов в определенных жизненных ситуациях может заменить язык звуковой. Жест воздействует на партнера по общению через визуальный канал восприятия, т.е. зрительно воспринимаемое сообщение. Отдельный жест воспринимается как слово-жест. Поток отдельных жестов есть своего рода предложение по внешней форме, суждение - по содержанию [137].

Однако жестикуляция может выступать не только как смысловой усилитель речи, но и как своеобразный сигнал со стороны «не говорящего» партнера. Сигнал, который выражает отношение к ситуации общения, его содержанию или характеризует позиции общающихся сторон.

Чтение жестов, таким образом, имеет четкую функциональную цель в процессах общения - слежение за динамикой позиции партнера в целостном процессе взаимодействия. При этом необходимо исходить из признания сигнальной функции жестов: они указывают из минуты в минуту, как партнеры по общению реагируют на происходящие процессы и события и как изменяется или сохраняется их позиция.

3. Мимическая выразительность: эта поведенческая сфера имеет еще более высокий информационно-выразительный и воздейственный уровень. Так как мимика смыкается с речью достаточно плотно, хотя может быть использована преподавателем и автономно - в «чистом виде» без словесного сопровождения.

Антон Штангль доказал, что каждое чувство имеет два компонента: «цвет» настроения и «силу» побуждения. Сила побуждения, согласно А. Штанглю, всегда проявляется в той или иной форме движения, каждое движение – проявление эмоций человека соответствующих эмоциональному моменту психодинамики отношений [234].

Значение мимики в общении переоценить трудно, но и недооценка ее может привести к весьма нежелательным результатам. Мимика - это выразительные движения мышц лица. Это система эмоциональных своеобразных сигналов,

информирующих партнера по общению о тех или иных чувствах и настроениях партнера.

Движение лицевых мускулов - мимика - имеет чрезвычайно большое значение для общения. Лицо партнера по общению привлекает наше внимание. Его выражения обеспечивают постоянную обратную связь, по нему можно судить, понял нас человек или нет. Мимика свидетельствует об эмоциональных реакциях человека, информирует о его отношениях к тому, с кем он в данный момент взаимодействует. Но существует и так называемая амимия - отсутствие выразительности лицевой мускулатуры.

Выражение лица - это отражение эмоций, которые «слышны лучше, чем речь». Этим и определяется стремление людей овладеть физиогномикой. Физиогномика как искусство чтения лица сложилась в глубокой Древности. Есть много примеров организации чтения лица. Наиболее систематизировано они представлены В.А. Пронниковым и И.Д. Ладановым [171, 321-328].

4. Интонационное поведение - это психическое явление вполне правомерно обозначить термином «поведение», поскольку оно охватывает большую сферу деятельности преподавателя, динамично и по воздействию превосходит другие поведенческие показатели. Совершенно не случайно, что одно и то же обращение педагога может восприниматься студентами по-разному.

5. Саморегуляции речи выражается в управлении преподавателем громкостью звучания речи и ее темпо-ритмической характеристикой. Известно, что собственно информационная сторона речи преподавателя еще не является фактором передачи знаний. Весьма важно и то, как звучит содержательная речь. Это требование к устной речи особо возрастает, когда в роли воспринимающих ее выступают подростки - главная аудитория преподавателя. Феномен речи является не только тем, что составляет основной признак общества, - общение, но и дает представление о динамике развития общества, а для преподавателя иностранного языка речь играет особое значение.

Говоря о речевом поведении, нельзя не коснуться такого понятия, как *учебная речь*. Цель учебной речи - передать знания, выработать навыки и

умения. Деловая речь решает производственные вопросы, разговорно-бытовая речь организует нашу повседневную жизнь, научная речь дает принципиально новые сведения для узкого круга специалистов, совещательная ораторская речь склоняет к определенному решению - передача знания не является здесь основным фактором.

В учебной речи происходит не только передача знаний, но и их проверка. Таким образом, учебный материал продумывается и проговаривается в повторении много раз. Оптимальное ведение учебной речи предполагает решение многих вопросов, в частности: 1) каким быть преподавателю, 2) каким быть студенту; 3) какова подготовка к занятиям; 4) каково содержание обучения; 5) какова эмоциональная сторона занятий; 6) каковы ведение и построение речи преподавателя.

Преподаватель должен заботиться о том, чтобы найти и воплотить наиболее целесообразный и уместный образ оратора (говорящего), то есть, основываясь на определенных внешних и внутренних качествах своей личности, представить себя, как писали древние, «человеком определенного склада». Иными словами, каждый преподаватель должен сформировать свой стиль, как необходимый компонент педагогического мастерства любого преподавателя. Именно стиль преподавания позволяет вызвать у обучающихся равнодушное отношение к преподавателю как партнеру педагогического общения и через преподавателя соотносится с собственно учебным предметом, который ярче закрепляется в сознании обучающихся.

Необходимым условием речевого акта является умение слушать (это основа тактики ведения любого диалога), руководить учебной беседой и речевыми отношениями с обучающимися, отбирать содержание речи и ориентировать логическую аргументацию на знания студентов, наконец, владеть стилем речи, уместным в данной аудитории и внутренне принимаемым ею.

Результаты многочисленных исследований, проводимых различными учеными, показывают, что большинство людей не обладают в достаточной

степени навыками эффективного слушания, а точнее — культурой слушания. Слушание рассматривается ими как пассивный процесс приема передаваемой информации, в то время как он является процессом активным. Отсюда и большие цифры потери информации при речевой коммуникации. Слушание требует определенных навыков, которым можно и нужно учиться, тем более что процесс слушания занимает существенную часть жизни человека.

Результативность общения во многом зависит от умения человека устанавливать обратную связь активному слушателю, переводить монолог в диалог. По словам К. Рудестама, активное слушание включает принятие человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого от другого сообщения [183]. Выделяются четыре вида активного слушания (установления обратной связи): выяснение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование. Можно использовать сочетание этих типов ответов.

Выяснение — это обращение к говорящему за уточнениями, при этом используются фразы: «Не повторите ли Вы еще раз? Я не понял. Что Вы имеете в виду? и т. д.» При использовании этого приема часто достаточно простого замечания, чтобы говорящий понял, что выражает свои мысли неточно.

Перефразирование, переформулирование мысли словами слушающего с целью проверки точности восприятия этой мысли. Обычно в этом случае высказывания начинаются со слов: «Как я понимаю... Вы говорите... По Вашему мнению... и пр.» Основное внимание при перефразировании обращается на смысл и идеи, а не на установки и чувства собеседника. Обязательно следует добиваться изменения структуры речи говорящего, зеркальное повторение слов создает у него впечатление, что его не слушают.

Отражение чувств — основной акцент делается на отражение слушающим чувств, выраженных говорящим, его установок и эмоционального состояния, при этом используются слова: «Мне кажется, что Вы чувствуете... Не чувствуете ли Вы себя несколько...» Обязательно надо учитывать интенсивность переживания. Этот тип активного слушания требует от

слушающего умения разбираться в чувствах и переживаниях говорящего. Необходимо учитывать мимику, моторику говорящего, его интонации, тембр голоса, а также прошлый опыт слушающего, который может поставить мысленно себя на место говорящего. В последнем случае обязательно надо помнить, что вы используете при этом собственный прошлый опыт, свои переживания, которые вовсе не обязательно будут совпадать с переживаниями говорящего. Использование опыта своих собственных переживаний возможно только с учетом остальных проявлений чувств говорящего.

Резюмирование-подытоживание основных идей и чувств говорящего, применяется при продолжительных беседах, соединяя части диалога в смысловое единство. Это дает слушающему уверенность в точном восприятии сообщения, а говорящему — информацию о том, насколько точно он смог передать свою мысль. Резюмирование особенно уместно при обсуждении разного рода неточностей, разногласий, урегулировании конфликтов, согласовании разных проектов решений и пр. Особенно этот вид слушания полезен при проведении заседаний различного рода комиссий, педагогических советов, методических объединений, выработке заключений по каким-либо вопросам, которые до этого достаточное время обсуждались. Иногда именно резюмирование дает возможность решить проблему, которая в результате предварительного обсуждения была признана абсолютно не решаемой.

В общении всегда происходит своеобразное взаимодействие интеллектов людей, их эмоциональных сфер и их воли, а это означает, что в общении фактически постоянно разворачивается взаимодействие характеров и, более того, взаимодействие личностей. Таким образом, профессионально ориентированная культура речи является звеном, связующим общий культурный уровень личности с уровнем профессиональных знаний и опыта. Формирование профессионально ориентированной культуры речи способствует достижению профессионального успеха и требует особого внимания при подготовке студентов высших учебных заведений.

2.3. Ценностное отношение к обучающимся как развивающий компонент коммуникативной компетенции молодого специалиста

Проблема формирования коммуникативной компетенции преподавателя является важной частью широкой и сложной проблемы формирования его профессионально значимых качеств. Разработка и реализация на практике данной проблемы имеет важное значение в повышении уровня успешности в педагогической деятельности.

Большинство ученых считают, что коммуникативная компетенция предполагает определенный уровень развития социальной сенситивности, социальной наблюдательности, памяти и мышления (понимания), воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии) и т.д.; представляет собой определенный уровень знаний в области коммуникативных дисциплин и практических умений, обеспечивающих успешность коммуникаций (владеть социальной перцепцией, понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность студента, его психическое состояние по внешним признакам; «подавать себя» в общении с обучающимся; оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. владеть умениями речевого и неречевого контакта с обучающимися (А.А.Леонтьев, А.Б. Зверинцева, В.А. Якунин и др.).

Проблему коммуникативной компетенции в деятельности преподавателя выделяют Н.В. Бордовская, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.К. Михальская, Н.Н. Обозов, А.А. Реан, Л.А. Шипилина, Е.А. Юнина, В.А. Якунин. Эти и другие авторы при характеристике профессиональной деятельности преподавателя оперируют такими понятиями, как коммуникативное взаимодействие (Л.А. Шипилина), коммуникативные умения (А.Н. Леонтьев, И.П. Радченко, В.А. Якунин), коммуникативность (Н.Н. Обозов, Р.А.Парошина), коммуникативные качества, свойства личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.А. Лабунская, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская,

А.У. Хараш), коммуникативные процессы (Г.М. Дридзе, А.А. Леонтьев, В.А.Якунин).

Особенность коммуникативной компетенции личности преподавателя составляет его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе речевого этикета; коммуникативных технологий. Коммуникативная компетенция преподавателя рассматривается как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия. Она рассматривается в связи с характеристикой взаимодействия людей, знаниями и умениями в области межличностных отношений, как личностное качество, проявляющееся в отношении с людьми и как коммуникативные и организаторские умения (связанные с взаимным обменом информации и познанием людьми друг друга; с формированием межперсональных взаимоотношений; с управлением собственным поведением и поведением других, организацией деятельности).

Коммуникативная компетенция преподавателя выражается также гуманистической направленностью, способностью чувствовать другого, адекватно воспринимать его, быть готовым сотрудничать, взаимодействовать, быть лично заинтересованным во благе других, т.е. в проявлении эмпатии. Она раскрывается в отношении к людям, к самому себе, особенностях взаимоотношений между людьми, умении контролировать и регулировать свое поведение, доказывать, грамотно аргументировать свою позицию и проявляется в умении моделировать личность собеседника, добиваться реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств и технологий, т.е. продуктивно выходить из конфликтной ситуации.

Модель процесса формирования коммуникативной компетенции будущих преподавателей предусматривает дополнительное изучение таких предметов коммуникативного цикла, как возрастная психология, педагогическая

психология, педагогическая конфликтология, логика, риторика, внедрение идей и технологий коммуникативных дисциплин в групповую и коллективную организацию обучения студентов, реализация формирующейся коммуникативной компетенции в период педагогической практики и деятельности творческих коллективов различных направлений, способствует формированию педагога – профессионального коммуникатора. В.Журановский, В. Приходько, И. Федоров полагают, что при изучении указанных выше предметов реализуются следующие коммуникативные функции:

- построение взаимодействия и взаимоотношения со студентами в зависимости от целей, содержания, форм организации и методов обучения, а также достижения положительных результатов педагогического процесса в целом;
- установление с обучаемыми социально-психологического коммуникативного контакта, обеспечивающего творческий характер процесса обучения и высокий уровень усвоения изучаемого материала;
- формирование доверительных и доброжелательных отношений со студентами в межличностном общении;
- индивидуально-ориентированное коммуникативное взаимодействие со студентами в учебном процессе и вне его;
- установление позитивного и устойчивого коммуникативного контакта между преподавателем и студентом по профессиональным и другим вопросам;
- поддержание широких, активных и разнообразных творческих контактов, по вопросам своей научной и педагогической деятельности в вузе и вне его [78, 3-12].

Характеризуя специфику предмета «Иностранный язык», следует отметить, что процесс обучения данному предмету осуществляется в русле культурологического, лингвострановедческого, лингвистического, коммуникативного и ситуативно-тематического подходов. К педагогу-профессионалу в области иностранного языка предъявляется ряд важных требований, а именно: быть источником достоверных и корректных знаний

предмета, носителем иноязычной культуры, организатором продуктивной ситуативно-тематической коммуникации, ведущей к развитию и воспитанию личности в целом и позволяющей выработать личностные смыслы субъектов интеракции и оценить всю организованную деятельность [14; 30].

В составе коммуникативной компетенции американские лингвисты выделяют грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, речевую и личностную компетенции. Н.В. Гез в содержание термина «коммуникативная компетенция» включает вербально-когнитивную, лингвистическую, вербально-коммуникативную и метакоммуникативную компетенции. Е.Н. Соловова основной целью обучения иностранному языку называет формирование коммуникативной компетенции. При этом выделяется несколько ее составляющих: личностная компетенция, лингвистическая компетенция; социолингвистическая компетенция; социокультурная компетенция; стратегическая компетенция; дискурсивная компетенция; социальная компетенция.

Личностная компетенция является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении со студентами, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности, развития рефлексивных способностей и формирования своего собственного дидактического стиля. О.М. Шиян определяет зависимость продуктивного развития аутопедагогической компетенции преподавателя иностранного языка от владения им педагогическим мастерством на уровне актерско-режиссерского искусства, степени включенности в постоянный рефлексивный тренинг, построения оптимальных алгоритмов решения профессиональных задач [228, 63-68].

Лингвистическая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой. При этом встает вопрос, какие слова, грамматические структуры, интонаемы необходимы человеку того или иного возраста, той или иной профессии для обеспечения

нормального взаимодействия на изучаемом языке. Здесь интересно сравнить языковой репертуар, предлагаемый в отечественных и международных учебниках в рамках изучения различных тем и ситуаций.

Безусловно, слова, грамматические конструкции, интонаемы изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т.е. имеют четко выраженную речевую направленность. Таким образом, можно сказать, что акцент преподавания делается не на язык как систему, а на речь. Но речь всегда ситуативная, ситуация же в свою очередь определяется местом и временем, особенностями аудитории, партнеров по общению, целью общения и т.д. Чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической компетенции необходима **социолингвистическая компетенция**, т.е. способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом. Чтобы научиться этому, важно знать семантические особенности слов и выражений, как они изменяются в зависимости от стиля и характера общения, какой эффект они могут оказать на собеседника.

При обучении фонетике, лексике, грамматике в коммуникативном контексте преподавателю наверняка представится не одна возможность учета и формирования социолингвистического опыта обучаемых при условии, что он сам в этом компетентен. Анализ любого аутентичного материала дает массу примеров, ценных как в практическом, так и в развивающем и воспитательном планах. Язык отражает особенности жизни людей. Изучая многообразие планов выражения, можно многое понять и узнать о культуре различных стран изучаемого языка. А это подводит к необходимости формирования **социокультурной компетенции**. Сегодня, говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, мы подразумеваем не просто диалог на уровне индивидуумов, а готовность и способность к ведению диалога культур.

Для того, чтобы грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов, недостаточно только знаний культурологического характера. Надо

иметь определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели, а это уже новый уровень коммуникативной компетенции, которая в материалах Совета Европы названа **стратегической и дискурсивной компетенциями**.

Многие вопросы данных уровней коммуникативной компетенции прекрасно разработаны в курсе риторики, некоторые гуманитарно-ориентированные учебные заведения вводят этот курс в обязательную программу. Учебники по риторике могут помочь и обучающимся, и преподавателю ответить на вопросы, как работать над устным выступлением, что такое композиция речи и как грамотно осуществлять взаимодействие со слушателем. Здесь рассматриваются такие вопросы, как определение темы, направленности выступления, логических приемов изложения (анализ, синтез, сравнение, обобщения), способов связи речи посредством слов, словосочетаний, предложений, повторов, анафор, выражающих субъективное отношение, языковых средств создания эмоциональности и оценочности речи и т.д.

Последней из составляющих коммуникативной компетенции, но отнюдь не последней по значимости является **социальная компетенция**. Она предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией. Здесь очень важно сформировать чувство толерантности, или, говоря русским языком, терпимости, к точке зрения, отличной от вашей. Здесь принцип «кто не с нами, тот против нас» не работает, а вредит.

Все составляющие коммуникативной компетенции тесно взаимосвязаны и в процессе обучения иностранному языку реализуются в следующих видах речевой деятельности: аудировании (понимании устной речи); говорении (продуцировании устной речи); чтении (понимании письменной речи); письме (продуцировании письменной речи). Данные компетенции интегрируются в одно наиболее синтезированное образование – коммуникативно-дидактическую

компетенцию, являющуюся интегративным свойством личности специалиста, проявляющимся в социолингвистической и дидактической ориентации преподавателя, отражающим социальную, ситуативную и педагогически контекстуальную обусловленность языка как средства профессионального и личностного общения.

На основе вышеизложенного можно выделить следующие уровни коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка.

1. Овладевает стратегией обучения и воспитания, имеет стандартную базовую систему знаний и методов, но встречает трудности при решении нестандартных педагогических задач. А также не способен разрешить конфликтную ситуацию в общении со студентами. Испытывает и реализует потребность в самоорганизации профессиональной коммуникативной деятельности.

2. Овладевает стратегией обучения и воспитания, превращения своей науки в средство развития личности студентов, их профессиональных и коммуникативных качеств. Происходит построение предметности собственной деятельности, то есть определение специфичности, уникальности по отношению к деятельности других преподавателей.

3. Овладевает самоконструированием и разработкой собственных стратегий обучения и воспитания. Уделяет внимание не только своей деятельности, но и деятельности профессионального общества, а также коммуникативному, межкультурному взаимодействию.

Таким образом, коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка — это взаимосвязь методологической, специальной, языковой, общепедагогической, психологической, профессионально-этической, дидактической и методической подготовки, сформированность современного стиля научно-педагогического мышления, готовность к профессиональному самообразованию.

Гуманистическая парадигма обучения и воспитания предполагает переход от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию обучаемого и

обучающего. Поэтому усилия преподавателя направлены на организацию диалога, стимулирование личностного саморазвития и саморегуляции. Это предъявляет новые требования к культуре педагогического труда вообще и коммуникативной культуре преподавателя в частности. Исходя из философских и психологических определений понятий культуры преподавателя ее структурными компонентами являются: наличие коммуникативного идеала, системы коммуникативных норм и правил, отношение к обучаемому как ценности, учет индивидуальных особенностей обучаемого, знание своих коммуникативных способностей и учет ситуации общения. Единство и взаимосвязь всех компонентов коммуникативной культуры преподавателя обеспечивают ему успешную коммуникативную деятельность при обучении, воспитании и развитии обучающихся.

Сформированность таких ценностных ориентаций педагога, как отношение к обучающемуся как к важнейшей ценности, ориентир в своей профессиональной деятельности на его жизненные интересы, отношение к обучающемуся как к субъекту, а не объекту деятельности, ориентир на установление позитивных взаимоотношений с обучающимся, а не воздействие на него, проявляется и наблюдается, прежде всего, в его коммуникативной деятельности, в степени сформированности его коммуникативной компетенции.

Введение критерия коммуникативной компетенции было связано с признанием того факта, что именно ежедневная коммуникация преподавателя и студента оказывает огромное влияние на формирование их личности. Обратная связь, получаемая ежедневно студентом через коммуникативную деятельность преподавателя, формирует его Я-концепцию, которая и в настоящем и в будущем определяет во многом эффективность, успешность и счастье его жизни.

Коммуникативная компетенция преподавателя является необходимым условием эффективного осуществления его профессиональной педагогической деятельности. Специальные психологические исследования показали, что

умение педагога создать доброжелательную, теплую, творческую обстановку в аудитории существенно влияет на понимание и принятие учебной информации.

Умение установить гуманистические, личностно ориентированные взаимоотношения с обучающимися, родителями и коллегами, по мнению Л.М. Кроль и Е.Л. Михайловой [122], предполагает наличие у педагога:

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

Одним из основных компонентов коммуникативной компетенции преподавателя является ценностное отношение к обучаемому, это краеугольный камень гуманистической педагогики. Именно на фоне этого отношения разворачивается коммуникативная деятельность преподавателя, которая ведет к успеху или неудаче при решении педагогических задач. Однако взаимосвязь и взаимовлияние общения и отношения входят в число самых неразработанных проблем психологии и педагогики. Особый интерес представляет, по причине почти полного отсутствия исследований на эту тему, изучение влияния отношения на ход и результаты общения.

Результаты педагогического общения предполагают стимулирование познавательной активности обучаемых, формирование положительного отношения к учебному процессу. Полагаем, что отношение к обучаемому как к ценности, являясь структурным компонентом коммуникативной компетенции преподавателя, положительно влияет на познавательную активность и развитие творческого потенциала обучаемых.

Теория отношения В.Н. Мясищева предполагает три аспекта отношения: когнитивный, включающий результаты познания конкретного явления действительности, эмоциональный, интегрирующий все состоявшиеся эмоциональные отклики на этот объект, поведенческий - как актуализированный ответ на него [154].

Когнитивный аспект включает: изучение психического состояния обучаемого; анализ причинно-следственных связей поведения, неадекватности реакций, семейно-бытовых условий; изучение обучаемого как ценности, взаимосвязанной с другими ценностями, т. е. его межличностных отношений в группе, ролевой статус, поиски наиболее адекватного и комфортного положения среди себе равных; осознание обучаемого как уникальности, как единичного и неповторимого представителя человеческого рода, связанного с другими людьми всесторонними отношениями, отражающими детерминированность личности.

Эмоциональный аспект включает следующие элементы: внутреннее отношение к обучаемому, затрагивающее систему нравственных, мировоззренческих ценностей преподавателя, его убеждение в том, что обучаемый входит в эту систему, его установки и направленность на личность обучаемого как на ценность; а также развитие отношения во времени, что имеет две стороны: чем больше времени преподаватель уделяет общению с обучающимися, тем ярче эмоциональный фон их отношений, с другой стороны, негативное прошлое обучающегося, известное преподавателю, не должно формировать предвзятое отношение к нему, всегда должна присутствовать вера в изменение свойств личности в лучшую сторону и вдохновлять преподавателя

на дальнейшие, более близкие и полезные отношения с обучающимися. В плане эмоционального аспекта ценностного отношения преподавателя к обучающимся В.Н. Мясищев основную роль отводит трем базовым качествам: децентрации - способности и умению строить педагогическое взаимодействие на «безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения»; идентификации - такому способу познания другого, при котором предположение о внутреннем состоянии другого строится на основе попытки поставить себя на его место; эмпатии - аффективной форме идентификации, при которой наступает состояние сочувствия, сопереживания и отклик на психическое состояние другого [154].

Поведенческий аспект, вытекающий из рассмотренных качеств, вероятно является самым сложным и требующим от преподавателя внутренних и внешних усилий. Методологической основой рассмотрения этого аспекта является транзактный анализ (положение коммуникаторов в позициях «родитель, взрослый, дитя»). В.Н. Мясищев говорил: «... выбор человеком наиболее психологически целесообразной формы выражения своего отношения в общении происходит без напряжения и бросающейся в глаза нарочитости, если у него сформированы психические свойства личности, которые обязательны для успешного межличностного общения. Это, прежде всего, способность к идентификации и децентрации, эмпатия и саморефлексия» [154].

Все люди, у которых сформировано отношение к другому человеку как к высшей ценности, устойчиво проявляют интерес буквально к каждому человеку, который встречается на их жизненном пути. Прежде всего они фиксируют положительные психические свойства его личности, сочувствую и переживают ему.

Теперь рассмотрим факторы, которые формируют и развивают ценностное отношение обучающегося к другому человеку. Они дают нужный результат, если число их необходимо и достаточно, и они действуют во взаимодействии друг с другом. В первую очередь среди них следует различать макро-, мезо- и микрофакторы. Первый по значимости – господствующий в обществе, в

котором живет и развивается как личность обучающийся, реальный тип взаимоотношений между людьми, и работает ли он на укоренение в каждом молодом человеке ценностного отношения к другому или способствует развитию отношения противоположного характера.

Следующие макрофакторы, проявляющиеся в общественном сознании: идеология, ставящая в центр всей деятельности общества всестороннее развитие способностей, общечеловеческая высокая мораль, эстетика, возвеличивающая красоту и ценности человека, – не занимают в нашем обществе доминирующего места.

Если теперь остановить внимание на мезофакторах, от которых зависит формирование ценностного отношения к другому человеку, то это содержание образования, которое он получает, особенно в той его части, где речь идет о взаимоотношениях людей, об их воздействии друг на друга. Понятно, что на формирование ценностного отношения к другому человеку эта часть образовательной программы фактически не нацелена и реализуется лишь эпизодически. К мезофакторам следует отнести также семью, группу, где учится студент, и педагогов, которые его воспитывают, референтную для него группу других сверстников и взрослых.

Что же касается отношения к обучающимся при преподавании иностранных языков, то оно ориентировано на развитие личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой ею иноязычной речевой деятельности. Эффективное достижение поставленных задач при обучении иностранному языку возможно лишь в условиях, адекватных коммуникативной природе любого языка. Следовательно, учебный процесс по обучению иностранному языку необходимо рассматривать как особым образом организованное взаимодействие, которое реализуется во взаимоотношениях студентов друг с другом и преподавателем. Именно в процессе этого взаимодействия создаются условия для мобилизации интеллектуальных,

эмоциональных и творческих сил студентов, для обмена жизненным и социальным опытом, а также духовными ценностями.

В настоящее время одним из основных принципов обучения иностранным языкам является личностно ориентированная направленность. Это значит, что построение учебного процесса должно осуществляться с точки зрения развития личности, ее субъективного внутреннего состояния, ее индивидуальной программы усвоения изучаемого языка. Личностно ориентированный характер обучения иностранным языкам диктует необходимость переосмысливать как обучающую деятельность преподавателя, так и деятельность, и позицию студентов по усвоению языка. Студент становится главным субъектом учебного процесса. Преподаватель выступает в роли помощника, советчика, организатора общения на изучаемом языке. Это так называемая центрированная на студента модель обучения.

В то же время, учитывая положение о том, что общение невозможно без взаимодействующих в нем личностей, необходимо рассматривать в качестве субъекта совместной деятельности не только личность, но и коллектив. Вот почему эффективность современного процесса обучения иностранному языку определяется умением преподавателя объединять студентов в коллектив посредством личностно и общественно значимой, интересной для него деятельности общения, понимать психологию коллектива студентов, координировать свои действия с действиями студентов и действия последних друг с другом. Необходимо сокращать традиционную фронтальную работу, при которой речевую активность проявляет преподаватель, а студенты активны только в том случае, если их спрашивают, в пользу самостоятельных, групповых и коллективных форм обучения. Использование последних, в частности, позволяет:

- активизировать внешнюю и внутреннюю активность студентов;
- развивать у студентов способность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность на изучаемом языке;

- вовлекать всех студентов в коммуникативно-познавательную деятельность;
- значительно увеличивать время говорения каждого студента;
- развивать у студентов творческий потенциал;
- поддерживать интерес к изучению иностранного языка;
- развивать у студентов умение работать в коллективе;
- учитывать индивидуальные особенности студентов.

Изучая условия развития коммуникативной компетенции молодого специалиста, в первую очередь приходится рассматривать тот факт, что, наблюдая за деятельностью преподавателя, обучаемый невольно приобретает приемы и способы, которые он затем применяет в своей трудовой деятельности. Преподаватель является образцом для обучающегося, и этот факт является одним из условий развития коммуникативной компетенции будущего преподавателя. Преподаватель с высокой коммуникативной компетенцией, умеющий создать на занятиях положительный психологический климат, относящийся к обучаемому как к ценности, окажет положительное влияние на развитие и становление будущего преподавателя, и наоборот.

Выводы

1. Требования современной социокультурной ситуации таковы, что индивид находится в условиях, при которых он должен успешно функционировать в различных сферах социокультурного пространства. Поэтому одной из главных задач высшей школы является подготовка специалиста не просто широкого профиля, но с достаточно развитой коммуникативной компетенцией. В связи с этим перед высшими учебными заведениями, готовящими специалистов в области образования, ставится задача вооружить молодого специалиста не только знаниями и умениями, но и сформировать культуру речи, как одно из условий успеха в профессиональной

деятельности. Преподаватель должен заботиться о том, чтобы найти и воплотить наиболее целесообразный и уместный образ оратора, должен сформировать свой стиль как необходимый компонент педагогического мастерства любого преподавателя.

2. Коммуникативное поведение является одним из аспектов овладения иностранным языком. Данное поведение какой-либо конкретной лингвокультурной общности до сих пор не являлось предметом системного описания, что это связано с неразработанностью теории и методики подобного описания. В связи с чем и был уточнен и дополнен теоретический аппарат описания коммуникативного поведения преподавателя иностранного языка. Но обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением собственно языковым навыкам при изучении иностранного языка, т.к. профессионально ориентированная культура поведения и речи является звеном, связывающим культурный общий уровень личности с уровнем профессиональных знаний и опыта.

3. Проблема формирования коммуникативной компетенции будущего преподавателя является важной частью широкой и сложной проблемы формирования его профессионально значимых качеств. Особенность коммуникативной компетенции личности преподавателя составляет его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе речевого этикета; коммуникативных технологий. Коммуникативная компетенция преподавателя понимается как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия.

В коммуникативной деятельности, в степени сформированности коммуникативной компетенции молодого специалиста важную роль также играет сформированность таких ценностных ориентаций преподавателя, как отношение к обучающемуся. Именно на фоне этих отношений разворачивается

коммуникативная деятельность преподавателя, которая ведет к успеху или неудаче при решении педагогических задач, особенно при преподавании иностранных языков, так как оно ориентировано на развитие личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой иноязычной речи. Поэтому процесс обучения иностранному языку необходимо рассматривать как особый образ организованного взаимодействия, которое реализуется во взаимоотношениях между студентами и между преподавателем и студентом. Именно в процессе этого взаимодействия создаются условия для мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и творческих сил студентов, для обмена жизненным и социальным опытом, а также духовными ценностями.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

3.1. Методика саморазвития коммуникативной компетенции молодого специалиста вуза

Для любого изучения и исследования сформированности определенных чувств, взглядов, убеждений, отношений (в том числе межнациональных), а также для определения путей их дальнейшего развития в условиях целенаправленного педагогического руководства исследователю необходимо выбрать методы, приемы, разработать программы, технологии, которые позволили бы диагностировать степень сформированности коммуникативной компетенции молодых специалистов [83, 90-103].

Формирование и развитие коммуникативной компетенции молодых специалистов выступает сегодня одной из центральных проблем в целостной системе непрерывного образования. Ее актуальность обусловлена необходимостью разрешения создавшегося противоречия между новыми требованиями, предъявляемыми к педагогической деятельности, самому будущему педагогу как целостной личности, субъекту образовательного процесса, способного к профессионально личностному самоопределению и саморазвитию в мире культуры, конструированию и осуществлению культуросообразных, гуманистически направленных педагогических систем и технологий (Е.В. Бондаревская), и реальным уровнем профессиональной компетентности преподавателя, готовности решать задачи вуза.

Исследования по данной проблеме, практика педагогических вузов, наши собственные наблюдения свидетельствуют о противоречиях между реальным уровнем профессиональной компетенции молодых специалистов и современными требованиями к его личности. Так, многим молодым специалистам свойственны невысокий уровень теоретической подготовки,

неразвитость профессионально значимых качеств личности, несформированность общепедагогических умений, отсутствие опыта творческой деятельности, навыков анализа педагогической ситуации с позиций обучающихся и умений принимать решения в его пользу, «шаблонность» в решении педагогических задач, пассивная педагогическая позиция, отсутствие потребности в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии и т.д. Все это свидетельствует о недостаточной сформированности основ профессиональной коммуникативной компетенции молодых специалистов, что усиливает необходимость поиска путей ее формирования и развития, прежде всего в условиях вузовской подготовки будущих преподавателей, педагогов-профессионалов нового поколения [57].

Подготовка преподавателей, педагогов-профессионалов нового поколения должна быть направлена на преодоление наблюдающегося разрыва между педагогом-человеком, гражданином и педагогом-специалистом, в котором должны быть интегрированы личностная позиция (мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности) и его профессиональные знания, умения и навыки (профессиональная компетентность). При этом это единство выглядит не как суммарная категория, а как качественно новое образование, отличающееся внутренней целостностью всех структурных элементов (И.Б.Котова, Е.Н. Шиянов).

В последнее время в поисках решения проблемы развития коммуникативной компетенции молодых специалистов, ее формирования и развития проводятся исследования в самых различных направлениях: теоретико-методологические основы и их разработка; условия формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов; подготовка будущего педагога к профессиональной творческой деятельности; изучение сущности и процесса формирования различных педагогических умений, коммуникативных навыков и др.; ведутся разработки концептуальных положений. Вопросы определения профессионализма, оценки профессиональной культуры и

деятельности педагога стали объектом изучения педагогов, психологов, филологов, специалистов-практиков и т.д.

В современной системе образования, в педагогических условиях преподаватель не может действовать по шаблону, он должен создать свою методическую систему, которая была бы адаптирована к нему самому. Цель состоит не в том, чтобы самому непременно что-нибудь изобрести, а в том, чтобы пользоваться методикой, которая с учетом личностного потенциала преподавателя дает максимальный эффект. Педагог должен осознать свои индивидуальные способности и на этой основе создать собственный педагогический имидж, в котором определяющим является индивидуальный стиль речи. Особенно это важно для преподавателя иностранного языка.

Исходя из актуальности, недостаточной научной разработанности, теоретической и практической значимости, вариативности решения данной проблемы, предлагается методика саморазвития коммуникативной компетенции у молодых специалистов вуза, цель которой - формирование и развитие основ профессиональной коммуникативной компетенции молодого специалиста вуза в условиях непрерывного образования.

Основной задачей методики является достижение оптимального единства теоретической и практической подготовки при овладении основами профессиональной культуры педагога и профессионального владения языком; использование диагностико-коррекционной работы (как групповой, так и индивидуальной), включая систему критериев и показателей профессиональной компетенции, ее поэтапного формирования и развития у молодого специалиста как ведущего аспекта, включая формирование внутренней потребности и мотивации овладения общей и профессиональной культурой; развитие основ профессиональной культуры преподавателя с учетом его ведущей специальности и т.д.

Данная методика имеет не только психолого-педагогический характер, но прежде всего способствует развитию коммуникативных навыков на иностранном языке. Ее структура основана на последовательном,

взаимосвязанном подходе (с определенными для каждого этапа целями, задачами и направлениями работы).

Профессиональная деятельность молодого специалиста включает общие и частные вопросы: обучение навыкам устной и письменной речи на иностранном языке, общая культура, педагогическая и профессиональная культура преподавателя иностранного языка, сущность и специфика педагогической деятельности.

Личностные особенности будущего преподавателя строятся на выявлении биологических особенностей (как основы профессиональной личности) и личностных качеств (типичных для представителей педагогической профессии).

Межличностные отношения и уровень коммуникативной компетенции молодых специалистов включают в себя вопросы: взаимодействие субъектов образовательного процесса, учебно-педагогического сотрудничества, педагогического общения, развитие межкультурной коммуникации, коммуникативной компетенции педагога (умений, способов, технологий) и т.д.

Соответственно обучение по формированию и развитию коммуникативной компетенции молодого специалиста осуществляется согласно дидактическим принципам, которые как исходные научные положения возникли из обобщения опыта преподавания. Они направлены на достижение эффективного и воспитывающего обучения, на овладение основами знаний и формирование умений применять их в жизни. Под принципами обучения будем понимать исходные положения, которые определили цели, содержание и методы обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности. В данном случае принципы призваны определить стратегию и тактику не только обучения иностранному языку, но и развития навыков общения на изучаемом языке. Принципы можно рассматривать в двух планах: в теоретическом, помогающем проникнуть в суть каждого из них, и в практическом – для использования их в качестве правил, требований к проведению занятий. Данная методика основана

на практических принципах, т.к. занятия по иностранному языку носят практический характер, это:

- принцип связи обучения и практики;
- принцип творческой активности;
- принцип наглядности;
- принцип научности;
- принцип доступности в обучении;
- принцип прочности усвоения знаний;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип учета родного языка.

Принимая во внимание цель обучения иностранному языку, Е.И. Пассов ведущим принципом называет принцип коммуникативной направленности в обучении данному предмету. Это означает, что обучение должно строиться на вовлечении обучающихся в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение и письмо) коммуникацию. Этот принцип практически определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, и не случайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении и даже коммуникативном методе (в смысле - направлении) обучения [163]. Действительно, рассмотрение языка как социального выдвигает на первый план обучение коммуникативной цели – научиться общаться на языке. Принцип коммуникативной направленности определяет и содержание обучения – отбор и организацию лингвистического материала, конкретизацию сфер и ситуаций общения: какие коммуникативные умения необходимы, чтобы вступить в общение, осуществлять его в устной и письменной формах, и с помощью каких средств можно обеспечить овладение коммуникативной функцией языка. Данный принцип ставит перед необходимостью соответствующей организации обучения, использования различных организационных форм.

Реализация данных принципов требует определенных методов и приемов обучения. И иностранный язык, как предмет специфический, где объектом обучения является формирование практических умений и речевых навыков,

отводит весьма скромное место для овладения языковыми понятиями, так как они играют подчиненную роль. Наиболее часто практикуемыми методами в процессе обучения следует считать демонстрацию, объяснение и упражнения. При этом само собою разумеется, что каждый из отмеченных методов может быть представлен целым рядом вариантов. Последний из упомянутых методов – упражнение – играет доминирующую роль, так как все методы и приемы, используемые преподавателем, должны быть материализованы в упражнении, в практике пользования иностранным языком как средством общения. Упражнения можно разделить на грамматические, лексические, лексико-грамматические и условно-речевые. Последние призваны обеспечить развитие коммуникативных навыков и умений. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении. Е.И. Пассов выстраивает 2 ряда упражнений: условно-речевые и речевые [164, 65-68]. Условно-речевые упражнения – это упражнения, специально организованные для формирования навыка. Для них характерна однотипная повторяемость лексических единиц, неразорванность во времени. Речевые упражнения – это пересказ текста своими словами, описание предмета, картины, комментирование.

Говоря о типологии практических занятий, следует иметь в виду их основную цель, т.е. первоочередную направленность на формирование либо определенного навыка, либо конкретного умения. При этом основные принципы построения занятия остаются теми же: занятие формирующее навыки, обязательно завершается серией коммуникативных заданий. Коммуникативное задание можно типизировать: по функциям общения – информативные, регулятивные, оценочные; по речевым формам – описание, повествование, рассуждение; по психологическим установкам – модальные, диктальные (одностороннее сообщение информации, обмен информацией). Одно из основных требований к коммуникативным заданиям с позиции общения состоит в том, что они должны обеспечить не только действие, но и взаимодействие.

Рассмотрим несколько заданий по формированию коммуникативных навыков и умений.

Задание 1

Придайте коммуникативный характер следующим языковым трансформационным упражнениям по инструкции (возможно незначительное расширение образца, а также замена отдельных лексических элементов):

1. Скажите то же самое другим способом, используя модальный глагол *can't*.
Например: «*I don't think he took the wrong key.*» «*He can't have taken the wrong key.*»
2. Переделайте следующие предложения из активной конструкции в пассивную. Например: *She bought the cake yesterday. The cake was bought yesterday.*
3. Задайте вопросы к выделенным словам (или при аудировании – к последнему слову в предложении). Например: *The hurricane destroyed the house. What did the hurricane destroy? etc.*

Задание 2

В зависимости от особенностей предлагаемой аудитории и задачи речи тезис на одну и ту же тему может быть сформулирован совершенно по-разному. Предложите 2-4 тезиса по каждой из предложенных проблем так, чтобы каждый из них был ориентирован на другую аудиторию (уточните, какую именно) и имел поэтому другую задачу.

1. What is the role of television in our life?
2. The exhibition of flowers is the biggest event of season.
3. Why the young men don't go to the theater?
4. Is it necessary to call up the students?

Задание 3

Придумайте инструкции для работы с данным языковым материалом в соответствии с предложенными методическими задачами.

Дан диалог. Методические задачи: а) упорядочить навыки использования условных и временных придаточных предложений, отнесенных к будущему

времени; б) сформировать навыки использования модальных глаголов с перфектным инфинитивом. Инструкции должны обеспечить коммуникативность задания!

«I hope you`ll enjoy your stay in the country. You do need fresh air! »

«Oh, but I am going there on business. I must return immediately. »

«Will you come back by the last bus? »

«It`s hard to say. I may stay there for the night, if I find a room at the hotel. But last time the hotel was overcrowded. In any case, I`ll phone you as soon as I come back.»

Задание 4

Определите, направлено ли задание в основном на обучение пониманию или речепорождению. Уточните, чему именно обучает каждое задание, что позволяет диагностировать.

1. Послушайте реплики и отреагируйте на них, выражая одобрение или неодобрение, зависть или сочувствие.

- It is very kind of him.

- It is very unkind of him.

- He is very lucky.

- He is very unlucky.

Например: «*He`s forgotten all his friends.*» «*It is very unkind of him.*» «*He`s forgotten by his entire friend.*» «*He`s very unlucky.*»

2. Прослушайте, чем занимается упомянутое лицо, и передайте ему просьбу прекратить данное действие.

Например: «*Jimmy is playing with the type-writer.*» «*Tell him not to play with the type-writer.*»

3. Прослушаете реплику и помогите говорящему логично завершить высказывание, либо обобщая все сказанное им (In a word ...), либо помогая сформулировать заключительный аргумент (Besides ...).

Everybody must learn to be an actor in real life. One might say that acting is false; but most social occasions are theatrical in character and being an actor means doing what

is expected of one. Sometimes it is cruel not to play a role. We must often reassure people and tell them things we don't believe in.

Полагаем, что такой подход будет способствовать не только успешному овладению основами профессиональной коммуникативной компетенции преподавателя, ее дальнейшего роста, но и формированию и развитию личности.

Опытно-экспериментальная работа по формированию коммуникативной компетенции молодых специалистов в системе высшего профессионального образования проводилась в 2001 – 2003 годах на факультете романо-германских языков Ставропольского государственного университета и на факультете регионоведения СФ Южно-Российского гуманитарного института. Были сформированы экспериментальная группа (28 чел.), состоящая из преподавателей, ведущих практику устной и письменной речи (английский язык) на основе разработанной методики, и контрольная группа (29 чел.) преподаватели, работающие по традиционным программам и методикам обучения.

Следует отметить, что логика и методика эксперимента определялись в соответствии с современными тенденциями развития образования [55; 219; 230 и т.д.], среди которых можно выделить следующие:

- глубокая предметная и методическая подготовка специалистов в определенных областях;
- ориентация на более высокий уровень общекультурной, гуманитарной и социально-экономической подготовки выпускников;
- ориентация обучения на индивидуальное развитие студентов, их профессиональное становление и дальнейшее его совершенствование;
- формирование инновационной потребности жить в условиях постоянных перемен;
- формирование не только «адаптационных», но и «преобразующих» социальную среду в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, профессиональных и личностных качеств научно-педагогических кадров;

- формирование умения ставить собственные цели и определять пути их достижения.

Исследование проводилось в три этапа. На **диагностическом этапе** был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явились определение степени сформированности коммуникативных навыков и умений у молодых специалистов и диагностика развития коммуникативных качеств личности.

На данном этапе педагогического эксперимента были определены возможные уровни проявления системы показателей каждого компонента, составляющего коммуникативную компетенцию. Так как уровень владения преподавателем коммуникативной компетенцией характеризуется наличием у него определенных качеств, знаний, умений, навыков, творчески применяемых в учебно-воспитательной деятельности, это дает возможность определить критерии и показатели сформированности коммуникативной компетенции молодого специалиста вуза (табл. 3).

Проведенная констатирующая диагностика позволила выделить и охарактеризовать компоненты коммуникативной компетенции, и дать характеристику критериям ее сформированности определяемым на основе двух параметров - личностного и деятельностного, по которым производится оценка коммуникативной компетенции молодых специалистов. Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей:

1. *мотивационно-целеполагающий критерий* - готовность и интерес к методической и практической работе, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации, познания, творчества;

2. *аналитико-рефлексивный критерий* - овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; самокритичность, самоконтроль, самооценка молодого специалиста; планирование взаимодействия;

3. *индивидуально-творческий критерий* - гибкость и вариативность мышления, осознание наличия творческих способностей обучающихся и собственных, возрастающая динамика творческой активности во

взаимодействии; эффективность и продуктивность взаимодействия; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества;

4. *когнитивный критерий* - наличие профессиональных знаний, умений, навыков речевой деятельности и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать методические явления; умение выделять проблемы речевого взаимодействия, анализировать и решать их;

5. *аксиологический критерий* - осознание ценности методических знаний, удовлетворенность методической деятельностью, признание приоритетности субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности.

Для решения данных задач применялись следующие методы: наблюдение, опрос, тестирование. В результате проведенного исследования получены данные, отраженные в таблице 4.

На основании результатов проведенного опроса, а также данных, полученных в процессе наблюдения и тестирования, был сделан вывод, что уровень сформированности основных компонентов коммуникативной компетенции имеет недостаточно высокие показатели. Учитывая то значение, которое придается коммуникативным умениям и навыкам в процессе профессионального становления, а также потребность их в совершенствовании, можно сделать вывод о целесообразности проведения в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» специальных заданий для развития коммуникативных навыков и умений. Они не только направлены на расширение учебных задач, но включают речевую задачу как условие распределения внимания между формой и содержанием. Их целью является систематизация знаний, и на их основе вырабатываются необходимые коммуникативные навыки и умения.

Основные компоненты, составляющие коммуникативную компетенцию молодого специалиста

Основные компоненты		Критерии сформированности	Показатели сформированности	
			Преподаватель	Обучаемый
Коммуникативная мотивированность	мотивационно-целеполагающий критерий	Сформированность и реализация коммуникативных качеств, владение техникой педагогического общения, сформированность профессиональных знаний и ценностных ориентаций.	Мотивы и цели иноязычной речевой деятельности привносятся преподавателем в виде коммуникативных задач.	Аутентичность ситуации обуславливает наличие актуальной потребности в общении, самовыражении и самоутверждении, в познании.
Коммуникативная целенаправленность	аналитико-рефлексивный критерий		Преднамеренно создает различия в объеме информации у обучаемых с целью стимулирования их речевой активности.	Воздействует на партнера с целью получения недостающей информации.
Социальное взаимодействие	индивидуально-творческий критерий		Для взаимодействия преподавателя и обучаемых характерно сотрудничество и сотворчество. Достаточный уровень культуры общения и сформированность индивидуального педагогического стиля.	
Речевое поведение	когнитивный критерий		Выражение пожеланий и рекомендаций, внесение предложений, объяснение неясных моментов.	Обращение с вопросом и просьбой, обсуждение непонятных моментов и достигнутых результатов, выражение согласия или несогласия.
Ценностное отношение	аксиологический критерий		Ориентир на жизненные интересы собеседника, отношение к обучающемуся как к субъекту, а не объекту деятельности, ориентир на установление позитивных взаимоотношений, а не на воздействие друг на друга.	

Распределение показателей сформированности коммуникативной компетенции по основным компонентам (начало эксперимента)

Основные компоненты	Показатели сформированности коммуникативной компетенции (в процентном выражении)					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	1	2	3	1	2	3
Коммуникативная мотивированность	34,7	-	-	34,3	-	-
Коммуникативная целенаправленность	34,5	-	-	37,2	-	-
Социальное взаимодействие	55,0	-	-	58,3	-	-
Речевое поведение	35,0	-	-	35,3	-	-
Ценностное отношение	45,0	-	-	44,0	-	-

Коммуникативные умения являются ведущими для преподавателя высшего учебного заведения. Они вырабатывались в процессе тренингов, ролевых игр, выполнения творческих заданий. При этом активно использовались групповые и индивидуальные формы работы. Эти формы и методы не только служили средствами формирования коммуникативных умений и навыков, но и способствовали активизации творческого мышления на основе разновидностей диалога, а также формированию таких профессионально значимых качеств преподавателя, как способность к педагогическому сотрудничеству, способность оказывать активное воздействие на других и создавать психологически комфортную атмосферу.

Цель **формирующего этапа** заключалась в формировании основных компонентов коммуникативной компетенции преподавателей и реализации педагогических условий в учебном процессе вуза, направленного на формирование данных компонентов.

На данном этапе использовался метод тестирования, наблюдения и анкетирования, результаты которого нашли свое отражение в таблице 5.

Таблица 5

Распределение показателей сформированности коммуникативной компетенции по основным компонентам (второй этап эксперимента)

Основные компоненты	Показатели сформированности коммуникативной компетенции (в процентном выражении)					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	1	2	3	1	2	3
Коммуникативная мотивированность	34,7	39,2	-	34,3	41,7	-
Коммуникативная целенаправленность	34,5	41,7	-	37,2	44,0	-
Социальное взаимодействие	55,0	59,3	-	58,3	67,5	-
Речевое поведение	35,0	39,1	-	35,3	42,3	-
Ценностное отношение	45,0	51,3	-	44,0	51,7	-

Результаты апробации проверялись посредством проведения промежуточной диагностики, в рамках которой учитывались изменения в проявлениях того или иного компонента коммуникативной компетенции у преподавателей контрольной и экспериментальной групп. Анализ результатов показал динамику развития основных компонентов коммуникативной компетенции как в экспериментальной, так и в контрольной группе. Однако молодые специалисты экспериментальной группы продемонстрировали существенные изменения в области таких компонентов как ценностное отношение и социальное взаимодействие. Показатели в контрольной группе существенно не изменились, однако преподаватели также придают большое значение формированию ценностных отношений и развитию социального взаимодействия в процессе профессиональной подготовки.

Основной задачей **контрольного этапа** является определение уровня сформированности коммуникативной компетенции и условий, реализация которых способствует эффективному формированию готовности молодого специалиста к обучению с коммуникативной направленностью.

Данный срез проводился по окончании изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи» в период знакомства со спецификой профессиональной компетенции преподавателя, что обеспечило положительные результаты подготовки экспериментальной группы.

На данном этапе использовались такие методы, как тестирование, беседа и наблюдение. Результаты исследования отражены в таблице 6.

Таблица 6

Распределение показателей сформированности коммуникативной компетенции по основным компонентам (конец эксперимента)

Основные компоненты	Показатели сформированности коммуникативной компетенции (в процентном выражении)					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	1	2	3	1	2	3
Коммуникативная мотивированность	34,7	39,2	44,2	34,3	41,7	52,0
Коммуникативная целенаправленность	34,5	41,7	48,9	37,2	44,0	53,7
Социальное взаимодействие	55,0	59,3	64,0	58,3	67,5	72,4
Речевое поведение	35,0	39,1	49	35,3	42,3	51,9
Ценностное отношение	45,0	51,3	58,0	44,0	51,7	64,9

Сравнительный анализ результатов диагностики позволяет констатировать положительную динамику процесса формирования всех компонентов коммуникативной компетенции у преподавателей экспериментальной группы (по сравнению с контрольной). Поскольку сформированность данных компонентов играет существенную роль для преподавателя иностранного языка.

Общая динамика формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза контрольной и экспериментальной групп представлена на рис. 3.

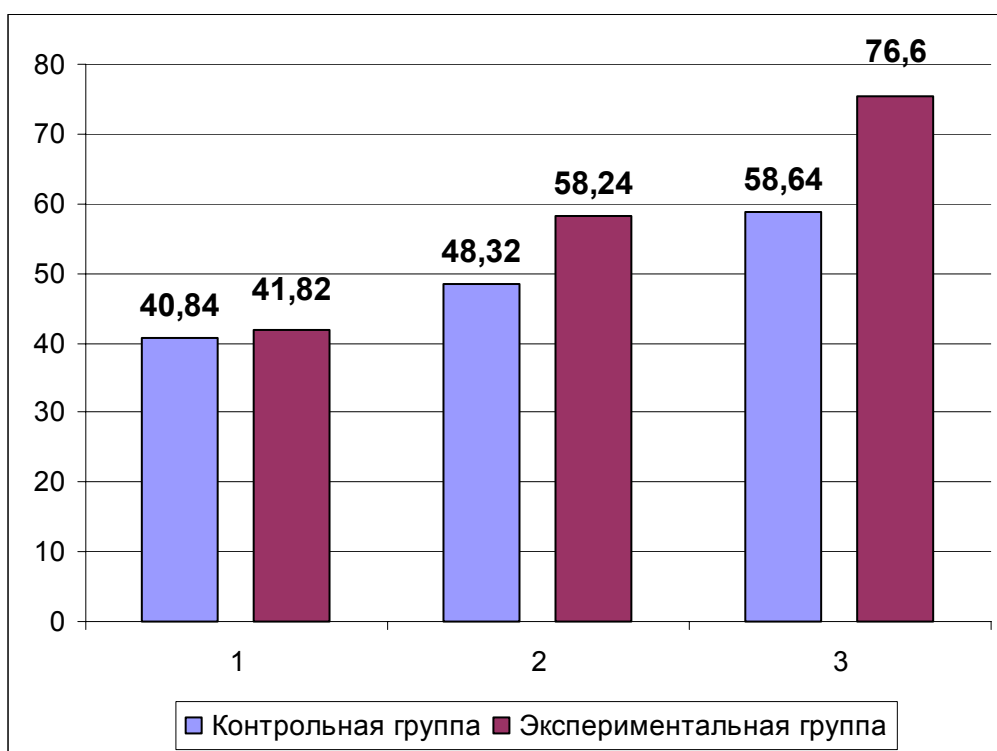


Рис. 3. Общая динамика развития коммуникативной компетенции молодого специалиста вуза (в процентном выражении)

Как видно из графика, в группе, где на занятиях использовались задания, разработанные в рамках предлагаемой методики, отмечен значительно больший процент развития коммуникативной компетенции. В процессе изучения заданий, выполняемых преподавателями экспериментальной группы, большое внимание уделялось особенностям и степени сформированности основных компонентов коммуникативной компетенции, развитию личности испытуемых в целом.

Для определения степени достоверности данного исследования и доказательства успешности проведения формирующего эксперимента воспользуемся статистикой, вычисляемой по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m [(V_k - P_k)^2 / P_k], \text{ где}$$

P_k – проценты результатов наблюдений до эксперимента;

V_k – проценты результатов наблюдений, вычисленных после эксперимента;

m – общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений [156].

Вычислим величину χ^2 – критерия для следующих компонентов:

- коммуникативная мотивированность $\chi^2 = 13,60$;
- коммуникативная целенаправленность $\chi^2 = 15,45$;
- социальное взаимодействие $\chi^2 = 11,55$;
- речевое поведение $\chi^2 = 15,50$;
- ценностное отношение $\chi^2 = 16,95$.

Полученные значения χ^2 – критерия больше соответствующего табличного значения при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,01%. Следовательно, эффективность введения предлагаемой методики экспериментально подтвердилась.

Анализ полученных материалов позволяет сделать вывод, что организация учебного процесса и активизация коммуникативных навыков и умений позволяют ориентировать молодых специалистов на профессиональную сферу деятельности, что существенным образом расширяет пространство их деятельности и формирует коммуникативные способности, играющие важную роль в обучении иностранному языку.

В ходе апробации данной методики молодыми специалистами, преподавателями иностранного языка, проводилось исследование среди студентов по определению роли и места среднестатусного студента в группе, специфики положения «среднего» студента в группе, насколько именно данные студенты и каким образом влияют на ее жизнедеятельность. Проблематика среднестатусного члена группы наиболее интересна применительно к возрасту,

когда для развивающейся личности характерно превалирование индивидуализационной направленности над потребностью к последующей адаптации в профессиональной среде.

Каждая личность занимает в обществе определенное место и выполняет конкретные функции, обладая соответствующими правами и обязанностями, т.е. имеет определенный статус. Обратимся к современному определению понятия статус. Статус – это разносторонняя и обобщающая характеристика социального положения человека в обществе [201, 65]. Его отражают профессия, квалификация, характер реально выполняемой работы, материальное положение, профессиональная принадлежность, национальность и т.д. Кроме того, социальный статус – это совокупность требований, предъявляемых к индивиду обществом, а также условий для выполнения этих требований. Статус – положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. Важными характеристиками статуса являются престиж и авторитет как своеобразная мера признания окружающими заслуг индивида [121].

В исследовательской практике и в рамках теоретических построений, касающихся характера межличностных отношений, наиболее полно представлена проблематика лидерства. Не остались без внимания и вопросы, связанные с низкостатусными членами различных групп. Конечно, по сравнению с феноменом лидерства анализ роли аутсайдеров, характера их взаимоотношений в группе, специфики их индивидуальных особенностей в специальной литературе отражен куда более скромно. Что касается среднестатусных членов группы, то именно по отношению к ним скорее может быть применена оценка исследовательской практики. Отметим, что речь идет о самой многочисленной категории участников группы, о тех, кто и является в конечном счете не «рамкой», а самой сутью, содержательной сердцевинкой портрета каждого конкретного сообщества.

Таким образом, речь пойдет прежде всего о «средних», особенности которых будут анализироваться в сравнении с другими членами группы, - так

как эту категорию невозможно рассматривать вне фона, на котором она существует. Если для лидеров группа является фоном, то здесь фон — это полярные статусные категории. Поэтому некоторые данные могут казаться не очень яркими, так как относятся не к популярным позициям, а к средним. В 2001 – 2003 гг. на факультете романо-германских языков Ставропольского государственного университета проведено психолого-педагогическое исследование, составляющее основу приводимой статистики. В рамках исследования участвовали 3 группы, в каждой из которых было по 18 человек.

В ходе эксперимента было выявлено, что не только высокостатусные, но и среднестатусные студенты социометрически избираемая категория, особенно по сравнению с аутсайдерами (табл. 7).

В основном «средние» получают по 2–4 выбора, что говорит об их межличностной привлекательности, аттракционной «принятости» в группе (это можно утверждать, опираясь на опыт известного исследователя в области данной проблематики Я.Л. Коломинского, определившего эмпирическим путем соответствие количества выборов качественным характеристикам положения ребенка в классе [190]). Среди представителей данной страты практически нет «изолянтов», то есть тех, кто не получает ни одного выбора.

Таблица 7

Данные о социометрических выборах, полученных разностатусными испытуемыми в экспериментальных группах А, В и С

Испытуемые	Реализованных выборов (среднеарифметическое значение в десятых)	Не получили ни одного выбора (человек)
Среднестатусные	0,13	4 (из 30)
Высокостатусные	0,26	0 (из 8)
Низкостатусные	0,02	10 (из 13)

Интерпретируя материал и по лидерам, и по «средним», и по аутсайдерам, можно сказать, что высокостатусные и низкостатусные участники эксперимента – полярные статусные категории, как в сфере властных отношений, так и в

аттракционном плане. Средние же члены группы занимают устойчивое, а значит, и достаточно благоприятное положение и в системе неформальной власти, и в системе симпатий - антипатий. Таким образом, по двум универсальным структурам они занимают среднее (промежуточное) положение, что сказывается на их взаимоотношениях с полярными стратами и определяет их интеграционную функцию в группе.

Для создания объективной картины важно не только то, кого выбирают участники, но и кто выбирает. Пока не узнаем, кто делает эти выборы, не сможем понять, выбирают ли все статусные категории всех, а кто - «чужих». Поэтому нам необходимо также определить, от каких статусных категорий получают социометрические выборы испытуемые. Без учета информации о том, кто выбирает, невозможно в целом анализировать межличностные отношения в группе (табл. 8).

Таблица 8

Данные о социометрических выборах, полученных испытуемыми от представителей разных статусных категорий в экспериментальных группах А, В и С

Кого выбирают	Кто выбирает		
	Высокоста- тусные	Среднеста- тусные	Ннзкоста- тусные
	(среднеарифметическое в десятых)		
Выборы, полученные среднестатусными	0,20	0,67	0,13
Выборы, полученные высокостатусными	0,28	0,55	0,17
Выборы, полученные низкостатусными	0	0,50	0,50

Среднестатусные студенты получают выборы от всех статусных категории студентов, но при этом от высокостатусных и низкостатусных участников эксперимента они получают очень небольшой процент выборов (18% выборов во всех экспериментальных группах получено от лидеров и 12% всех выборов -

от аутсайдеров). Социометрически избираемыми «средние» становятся все же за счет предпочтений таких же, как они, среднестатусных студентов. Таким образом, можно говорить о том, что внутри своей страты студенты со средним статусом выбирают друг друга.

Интересно отметить также тот факт, что среднестатусные студенты половину своих выборов отдают лидерам, 40% выборов - представителям своей страты и 10% - аутсайдерам. То есть студенты со средним статусом в эмоциональном плане предпочитают выбирать в первую очередь лидеров, затем представителей своей страты, слой среднестатусных студентов - самый многочисленный в группе, поэтому он обеспечивает достаточно большое количество выборов представителям своей же страты. Менее привлекательной для них является категория низкостатусных одноклассников. Продолжает работать одна схема - и в открытых, и в закрытых группах социометрически избираемыми становятся представители самой многочисленной статусной прослойки, так как они имеют некоторое количественное преимущество. Лидеров выбирают в основном высоко- и среднестатусные студенты.

От аутсайдеров был получен незначительный процент выборов. По всем экспериментальным группам - лишь 12%. Низкостатусные подростки получают социометрические выборы от представителей своей страты (в половине случаев) и от средних членов группы (другая половина). Лидеры избегают отдавать предпочтение аутсайдерам, то есть полностью игнорируют данную категорию одноклассников, разделив свой выбор между представителями своей страты (большинство выборов — 74%) и среднестатусными членами группы (26% от всех лидерских выборов). Сами же аутсайдеры лидерам отдают в два раза больше выборов, чем своей страте (45% и 22% соответственно). Среднестатусным студентам низкостатусные отдают треть всех своих выборов. Такое распределение выборов не имеет психологической закономерности, но все же отражает следующий факт: аутсайдеры отдают социометрические выборы вышестоящим статусным прослойкам, не получая при этом взаимности. Лидеры получают от аутсайдеров несколько больше выборов, чем

среднестатусные студенты, связано это с тем, что низкостатусные студенты лучше относятся к лидерам, так как меньше с ними сталкиваются, а значит, и конфликтуют, чем с представителями прослойки «средних».

Социометрические выборы, полученные среднестатусными подростками, в подавляющем большинстве случаев оказываются взаимными (чаще всего из 3 возможных выборов 2 оказываются взаимными). Эти данные коррелируют с результатами исследования в закрытых сообществах студентов (табл. 9) [189].

Таблица 9

**Данные о взаимных социометрических выборах, полученных
разностатусными испытуемыми в экспериментальных группах А, В и С**

Испытуемые	Количество взаимных выборов		
	С высокоста- тусными	Со среднеста- тусными	С низкоста- тусными
	(среднеарифметическое в десятых)		
Среднестатусные	0,25	0,75	0
Высокостатусные	0,39	0,61	0
Низкостатусные	0	0,50	0,50

Подведем некоторые итоги. Студенты среднего статуса в данном случае выступают в роли связующего звена, объединяющего всю группу в целом: они не дают разностатусным членам группы «замкнуться» в рамках своих страт. Если лидеры, отвергая взаимоотношения с аутсайдерами, возводят стену неприятия между противоположными стратами, провозглашая тем самым принцип дифференциации, то среднестатусные, наоборот, пытаются сглаживать расхождения, воплощая в данном случае интегрирующую функцию в группе.

Таким образом, именно среднестатусные студенты обуславливают эмоциональное благополучие представителей всех статусных категорий, поскольку именно за счет них представители разных статусных категорий получают социометрические выборы. Взаимность этих выборов зависит от

среднестатусных студентов - их выборы взаимны не только с такими же как они, но также с лидерами и аутсайдерами. При этом среднестатусные студенты выполняют интегрирующую функцию в коллективе, так как сглаживают разницу между двумя полярными статусными категориями. Кроме того, средние члены студенческой группы, как правило, адекватно осознают свою позицию в групповой эмоциональной структуре, так как правильно могут предугадывать взаимоотношения в группе, являясь при этом также и самыми угадываемыми участниками эксперимента, все статусные категории могут рассчитывать на то, что будут избраны среднестатусными. Эта предсказуемость и способность адекватно видеть взаимоотношения, связанные с привлекательностью или отторжением студентов в группе, дают группе возможность стабильного функционирования, направленного на создание благоприятного эмоционально-психологического климата.

3.2. Формирование коммуникативной и языковой компетенции молодого специалиста средствами технологии

Современная система образования в Российской Федерации предусматривает развитие высших учебных заведений как центров не только науки, культуры, но и новейших информационных технологий. Россия должна встать на путь адаптации своей образовательной системы к условиям постиндустриального общества. На вузовскую общественность возлагаются большие надежды в модернизации образования. Вместе с тем отсутствие методологического осмысления множества принципиально важных проблем является препятствием в реализации этих планов.

Открытым остается вопрос о природе понятия «технология» в социальной деятельности, в частности, в образовании. Как этот термин следует соотнести с обучением, воспитанием и творческим развитием – традиционными составляющими образования? Понятие «технология» пришло в педагогику из

сферы промышленности, где настоящий бум переживают информационные технологии. Использование информационных технологий в других областях деятельности неизменно преобразует ее характер, позволяет выстраивать многие производственные процессы без участия человека, порождает новую культуру – культуру информационного общества.

В основе культуры лежит опыт. Его форма – одна из определяющих характеристик культуры. Случайный опыт – ремесло - технология - вот три звена последовательно сменяющих друг друга принципиально разных форм опыта в истории человечества. Подобно тому, как различие между ремеслом и технологией в промышленности - это различие между ручным и высокопроизводительным машинным трудом, в образовании - это различие между методикой и технологией. Сильная сторона методики, опирающейся на личностно организованный опыт, состоит в персонализации и возможности творческого «заражения». Технология, в которой опыт выступает как безличностный, опредмеченный в технологической цепи и переданный средству производства, позволяет повысить эффективность обучения, но лишает его стихии культуротворчества. Д.Г. Левитес дает следующее определение технологии: «Технология обучения в узком смысле слова – это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс гарантированного достижения эталонных результатов обучения (знания и умения), осуществляемый на основе специального переработанного содержания и критериального контроля» [133, 65].

Абсолютизация технологических аспектов образования чревата ситуацией, в которой у человека отсутствует потребность в самостоятельном прочтении и постижении культурных личностных смыслов, то есть утрачивается духовность. Духовность – это саморегуляция людьми всей своей жизни посредством главных человеческих ценностей, важнейших мотивационно-смысловых образований. Духовно-нравственная составляющая и выступает в качестве главной задачи профессорско–преподавательского состава в процессе образования. Подчеркнуть это очень важно, так как зачастую мы не до конца

осознаем смысл утверждения человека в качестве субъекта культуры. Психоаналитические исследования в XX веке обогатили научную мысль блестящими открытиями о природе универсалий культуры, но в то же время повлияли на наше восприятие человека не как субъекта культуры, а как пациента, с момента рождения неизлечимо заболевшего культурным способом бытия. Между тем индивидуально-психические характеристики человека подвержены существенным изменениям в связи с историко-культурной динамикой. Человек до письменной культуры качественно отличается от человека эпохи письменности, а последний – от человека эпохи компьютера [42].

Ведущую роль в технологии играют средства обучения. Не всякие средства обучения могут создавать технологии и выступать в роли техноформирующего фактора. Главное дидактическое назначение средств обучения – ускорять процесс усвоения учебного материала и способствовать его закреплению, приближать учебный процесс к наиболее оптимальным эргономическим характеристикам, выражающимся в минимизации умственных усилий обучающегося, т.е. затрат нервной энергии на единицу усвоенных знаний. Требованиям технологичности отвечают современные информационные технологии. Эффективное использование сетевых технологий предоставляет реальные возможности доступа к научному, учебно-методическому и организационному обеспечению учебного процесса для полноценного функционирования в любой точке научно-образовательного пространства России. Вместе с тем это порождает феномен виртуализации, существенно меняет пространственно-временные параметры, а следовательно, культурологические и психологические характеристики образования.

В настоящее время проблемы педагогических технологий исследуются в теоретическом и научно-прикладном направлениях. В теоретическом плане осуществляется поиск статуса педагогической технологии как категории педагогики; формируется целостное представление о ее сущности, структурных составляющих; изучаются научные основы технологий в различных сферах

педагогической деятельности (дидактической, воспитательной, управлении образованием); исследуются методология и теория проектирования педагогических технологий; в целом создаются основы теории педагогической технологии [105, 63-66].

В научно-прикладном аспекте проектируются новые технологии, базирующиеся на продуктивных педагогических идеях и концепциях; исследуются теория и методика обучения педагогов педагогическим технологиям. Основная функция технологии как системного целостного средства преобразования педагогической деятельности состоит в повышении качества процесса, в наилучшем решении задач развития личности студентов. Педагогические технологии реализуются на практике непосредственно педагогом. Поэтому от того, насколько он осознает смысл технологии, ее научные основы, как умеет их адаптировать к конкретным условиям обучения и воспитания или разрабатывать индивидуальные технологии преподавания учебного предмета, зависит не только результативность образовательного процесса, но и становление педагогической технологии в качестве способа профессионального мышления и деятельности каждого отдельного педагога.

Рассматриваемую нами технологию можно отнести к разряду коммуникативных технологий, где осуществляется практическая реализация принципа коммуникативности на занятиях по иностранному языку. Коммуникативной технологии присущи следующие параметры: а) мотивированность как функционально-речевая обусловленность любого речевого поступка и деятельности ученика в целом; б) целенаправленность как наличие речевой стратегии и тактики и ориентированность на конечную цель; в) личностный смысл деятельности учащегося по овладению иноязычной культурой; г) речемыслительная активность как постоянная вовлеченность в процесс общения, заключающаяся в непосредственном (т. е. вербальном) либо опосредованном (т. е. мыслительном) решении речемыслительных задач общения; д) индивидуальность отношения ко всему, что составляет образовательный процесс; е) ситуативность как соотнесенность речевой

деятельности с ситуацией; ж) образовательная ценность учебного материала; з) проблемность как способ организации, введения и интерпретации материала; и) контактность трех видов: эмоциональная, смысловая, личностная; к) взаимодействие участников образовательного процесса (координация, взаимопомощь и т. п.); л) связь речевой деятельности с различными формами деятельности – учебно-познавательной, трудовой, бытовой и т. п.; м) функциональность как признание ведущей роли функции, а не формы речевых единиц; н) новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса; о) эвристичность как антипод произвольному заучиванию и воспроизведению заученного. По мнению разработчиков коммуникативной технологии, «только соблюдение всех перечисленных параметров на оптимальном уровне каждого из них дает право назвать образовательный процесс коммуникативным» [164].

Немаловажным является и осуществление постоянной взаимосвязи теории и практики для совместного учета реалий массового общественного педагогического сознания, уточнения теоретических позиций, непосредственного реагирования на объективные потребности педагогов. Поэтому исследователям необходимо знать, какое место в деятельности практиков занимает педагогическая технология, как они понимают и реализуют ее при решении задач обучения и воспитания.

Учебно-методическое обеспечение педагогической подготовки следует ориентировать на исследовательский характер педагогической деятельности и профессиональную самореализацию в различных видах коммуникативной деятельности. Важной особенностью содержания педагогической подготовки преподавателей иностранного языка многонационального региона Северного Кавказа является понимание ценностей своей культуры и принятие культуры другого народа.

Проектирование образовательных технологий не только предусматривает овладение педагогом теоретическими основами профессиональной деятельности, но в ходе ее рефлексивного анализа предполагает осмысление

практики для дальнейшего обучения. Основными критериями эффективности разрабатываемой технологии можно назвать следующие:

- соответствие проектируемого содержания педагогической подготовки для обеспечения профессиональной деятельности специалиста;
- соответствие проектируемых практических знаний, умений и навыков для выполнения профессиональной деятельности;
- соответствие форм организации учебного процесса в вузе формируемым умениям профессиональной деятельности;
- соответствие уровня коммуникативных навыков для обеспечения эффективного общения.

На основе теоретических построений Д. Дьюи его последователями была разработана проектная система обучения, или метод проектов, суть которого заключалась в том, что исходя из своих интересов, студенты и преподаватели проектировали решение какой-либо практической задачи совместно [72]. Сегодня многие педагоги вновь обращаются к проектному обучению в рамках задачи гуманизации образования, видя в нем одно из возможных решений проблемы превращения обучающихся в субъектов учебной деятельности, развития их познавательных потребностей и мотивов. Продуктивное учение в противовес традиционному образованию следует целям опережающего развития автономности и активности. В отличие от доминирующей образовательной системы оно характеризуется тем, что образовательный процесс имеет на выходе индивидуальный опыт продуктивной деятельности. В качестве примера приводим описание алгоритма деятельности преподавателя и студента в рамках технологии формирования коммуникативной компетенции, по материалам В. Гузеева (табл. 10) [63; 64].

Признавая принципиальную истину указанных выше положений, которые с теми или иными незначительными нюансами воспроизводятся различными авторами, считаем возможным, акцентировать внимание на некоторых весьма существенных обстоятельствах, связанных со спецификой обучения в вузе.

Алгоритм деятельности преподавателя и студента в рамках технологии формирования коммуникативной компетенции (проектное обучение) ¹

<i>Этапы деятельности</i>	<i>Содержание деятельности</i>
1. Подготовка Определение темы и целей проекта.	<i>Студент:</i> обсуждение, поиск информации. <i>Преподаватель:</i> заявление замысла, мотивация, помощь в постановке задач.
2. Планирование: а) определение источников, способов сбора, анализа информации, а также способов представления результатов; б) установление критериев оценки результата и процесса	<i>Студент:</i> формирует задачи и вырабатывает план действий. <i>Преподаватель:</i> корректирует, предлагает идеи, высказывает предложения.
3. Сбор информации (наблюдения, работа с литературой, анкетирование, интервью, эксперимент и т.д.)	<i>Студент:</i> собирает информацию. <i>Преподаватель:</i> наблюдает, косвенно руководит деятельностью.
4. Анализ информации, формулирование выводов.	<i>Студент:</i> анализирует информацию. <i>Преподаватель:</i> корректирует, наблюдает, советует.
5. Представление и оценка (устный или письменный отчет и оценка результатов и процесса исследования по заранее установленным критериям).	<i>Студенты и преподаватель</i> участвуют в коллективном обсуждении, оценивают использованные и неиспользованные возможности, творческий подход, качество отчета и т.д.

¹ В складывающейся практике широко используются как монопредметные, так и межпредметные и надпредметные проекты. В данном исследовании в рамках отведенного времени, слушатели разрабатывали проекты второго вида.

Исходные теоретические позиции исследования обусловили проектирование технологии на следующих принципах:

- культурологическая направленности обучения;
- целостность психолого-педагогической технологии в системе непрерывного образования;
- отражение специфики педагогической подготовки выпускников факультетов иностранных языков;
- связь психолого-педагогических дисциплин со специальными;
- интегрированный характер педагогической и социокультурной подготовки студентов как основа реализации межпредметных связей в процессе интеграции педагогического компонента с творческим и профессиональным;
- органическое взаимодействие в содержании педагогической подготовки федерального и национально-регионального компонентов.

Преимуществами данной технологии являются: развитие коммуникативной компетенции и самостоятельной научно-исследовательской деятельности; технологическая ориентация специалиста на конкретное место работы.

При реализации данной технологии на кафедре следует соблюдать следующие стратегические направления.

1. Совершенствование коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка наряду с усовершенствованием собственно языковых навыков владения иностранным языком.
2. Оптимизация речевого общения в предметном блоке.
3. Апробация и корректирование новых программ, учебных пособий, методических рекомендаций, создаваемых молодыми специалистами.
4. Научные и творческие связи с другими учреждениями через следующие формы:
 - сотрудничество с кафедрами иностранных языков, языкознания, межкультурной коммуникации, лингвистики и т.д.;
 - совместные заседания кафедр;
 - совместные научно-методические семинары;

- ежегодные региональные семинары.

Пытаясь в ходе исследования выявить взаимосвязи между изменением содержания повышения квалификации и эффективностью методологической и психологической подготовки преподавателя иностранного языка, в учебные планы последовательно вводились темы, дающие выход на решение профессиональных проблем и являющиеся потенциальным теоретическим фундаментом, на котором молодой специалист может выстроить свою деятельность.

Данная технология призвана сформировать у молодых специалистов определенные не только профессиональные, но и прежде всего коммуникативные навыки и умения, и послужить основой для становления и дальнейшего развития коммуникативной компетенции. Технология предполагает реализацию следующих задач.

1. Повышение культуры речи на родном и иностранном языках, культуры профессионального и межличностного общения.

2. Активное использование в работе различных методов обучения культуре общения – учебных дебатов, риторических упражнений, речевой гимнастики, артикуляционного тренинга, упражнений по аргументации и речевому этикету, видеоматериалов.

3. Включение студента и преподавателя в коммуникативное пространство через формирование навыка диалога, культуры спора, полемики и т.д., преодоление барьеров педагогического общения, разрешение конфликтных ситуаций.

Концептуальные положения данной технологии заключаются в следующем:

- иностранный язык в отличие от других предметов является одновременно и целью, и средством обучения;

- язык – средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям;

- овладение иностранным языком отличается от овладения родным

плотностью информации в общении, включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность.

Технология формирования коммуникативной компетенции включает в себя проведение краткосрочных проблемных курсов преподавателей-предметников, на которых осуществляется возможность, с одной стороны, уделить больше времени теоретической подготовке, а с другой – наполнить конкретным содержанием (в области иностранного языка) категориальные знания, предлагаемые слушателям для усвоения. Больше времени уделяется практическим занятиям, они носят более предметный характер и в максимальной степени связаны с конкретным учебным материалом по предмету. При организации подобных курсов важным фактором эффективности работы является то обстоятельство, что преподаватель, ведущий обучение по этой проблеме, является одновременно и ведущим преподавателем по методике данного учебного предмета.

Данный этап подготовки молодого специалиста представляет собой первоначальную работу по решению одной из важнейших задач – формирование коммуникативной направленности учебного процесса. Основными факторами в такой работе являются общий психологический климат в коллективе, характер межличностных отношений, отношение администрации к данной проблеме.

Вторым этапом является выполнение молодыми специалистами исследований по темам, указанным ниже. Проводимые исследования нашли свое отражение в публикациях, диссертационных исследованиях и учебных пособиях, а также используются в качестве лекционного материала по предметам «Страноведение» и «Введение в межкультурную коммуникацию».

Исследование по теме «Межкультурные конфликты в социальной сфере и способы их разрешения» призвано показать на примерах последствия незнания различных аспектов культуры общения разных народов. Целями исследования работы «Сопоставление российской и американской систем ценностей» является:

- определение роли и места ценностей в процессе межкультурной коммуникации;
- проведение компаративного анализа российской и американской систем ценностей;
- выявление сферы распространения культурных ценностей.

Работа по теме «Невербальная коммуникация. Приемы и средства общения» заключается в выявлении и анализе различных способов интерпретации одних и тех же элементов невербальной коммуникации представителями различных культур на примере исследований, проведенных специалистами в данной области. Исследование по теме «Стереотипы в формировании культурной картины мира в изучении русского языка как иностранного» рассматривает проблему эффективной коммуникации с использованием стереотипов, изучением моментов, когда стереотипы способствуют или препятствуют эффективности коммуникации и изучения русского языка как иностранного.

Продуктивность педагогической деятельности молодого специалиста во многом предопределяется уровнем овладения технологией формирования коммуникативной компетенции, обеспечивающей общение между преподавателем и студентом на более высоком уровне. Владение данной технологией имеет большое значение потому, что она обуславливает отношение студентов к преподавателю, которые они часто переносят на предмет того или иного преподавателя. Развитие данной технологии и обеспечение высокого уровня соответствующей подготовки молодых специалистов вуза, формирование у них высокой профессиональной и коммуникативной компетенции являются важными условиями достижения новых целей и задач.

С целью выявления состояния развития коммуникативной компетенции у молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности было проведено диагностическое исследование. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы, как анкетирование и фрагментарное наблюдение практической деятельности преподавателей.

Исследование процесса обучения коммуникативной компетенции осуществлялось различными методами, но все они направлены на решение следующих задач:

- выявить уровень понимания преподавателем специфики обучения иностранному языку;
- определить степень осознанности осуществления молодыми специалистами данного процесса обучения;
- выявить и проанализировать степень творческого подхода молодого специалиста к развитию коммуникативной компетенции;
- проанализировать причины низкого уровня развития коммуникативной компетенции у молодых специалистов высших учебных заведений на этапе адаптации к педагогической деятельности.

В процессе диагностики учитывались два важных момента, которые во многом определили результаты деятельности специалиста-практика: уровень базового образования и стаж работы по данному профессиональному направлению. Одной из главных задач осуществления диагностики было выявление системы знаний и умений, необходимых для успешного осуществления работы по развитию коммуникативной компетенции. Данные нашли свое отражение на рис. 4.

К профессионально значимым знаниям большинство молодых специалистов отнесли следующие:

- специальные знания – 93,3 % из числа опрошенных;
- знания в области психологии – 86,7 % из числа опрошенных;
- знания в области педагогики – 81,7 % из числа опрошенных;
- знания из области методики обучения иностранному языку составляют 78,3 % из числа опрошенных;
- знания в области теории речевой деятельности – 53,3 % из числа опрошенных.



Рис. 4. Знания, необходимые преподавателю иностранного языка для развития коммуникативной компетенции

Перечисленные знания составляют основу коммуникативной компетенции и достаточно высокий процент их развития свидетельствует о том, что молодой специалист обладает развитыми коммуникативными навыками и умениями для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Коммуникативная компетенция преподавателя во многом определяет социально-психологическую атмосферу в учебном процессе, состояние общественной морали, успех педагогической деятельности, и наличие знаний не только по специальности, но и междисциплинарных является необходимым условием для успешного осуществления его профессиональной деятельности.

Следующий этап исследования был направлен на выявление комплекса коммуникативных умений, которыми должен обладать преподаватель иностранного языка, с помощью анкетирования.

- умение молодого специалиста общаться с коллегами – 93,3 % из числа опрошенных;
- умение обмениваться информацией – 71,97 % из числа опрошенных;
- умение организовать совместно со студентами творческую речевую деятельность – 65,0 % из числа опрошенных;
- умение общаться со студентами – 61,7 % из числа опрошенных;
- умение целенаправленно организовывать общение и управлять им – 53,3 % из числа опрошенных (рис. 5).



Рис. 5. Коммуникативные умения педагога

Как показало исследование, наиболее сформированным коммуникативным умением является умение общаться с коллегами. Но обмен информацией и организация совместной деятельности со студентами – не менее важный компонент коммуникативной компетенции молодого специалиста и его достаточно высокий уровень сформированности говорит о том, что наличие

подобного опыта не только облегчает процесс общения, но и помогает легче освоить навыки межкультурной коммуникации на более высоком уровне.

Задачей исследования было также выявить причины низкого уровня владения коммуникативной компетенцией. Результаты анкетирования показали, что 36,7 % из числа опрошенных считают причиной низкого уровня развития коммуникативной компетенции отсутствие систематической и целенаправленной работы в данном направлении; 33,3 % видят причину в социальных условиях для развития коммуникативных навыков и умений; 23,3% молодых специалистов указывают на отсутствие развивающей общение среды и 6,7 % опрошенных причиной недостаточного развития коммуникативной компетенции назвали недостаточную вовлеченность в процесс общения (рис.6).

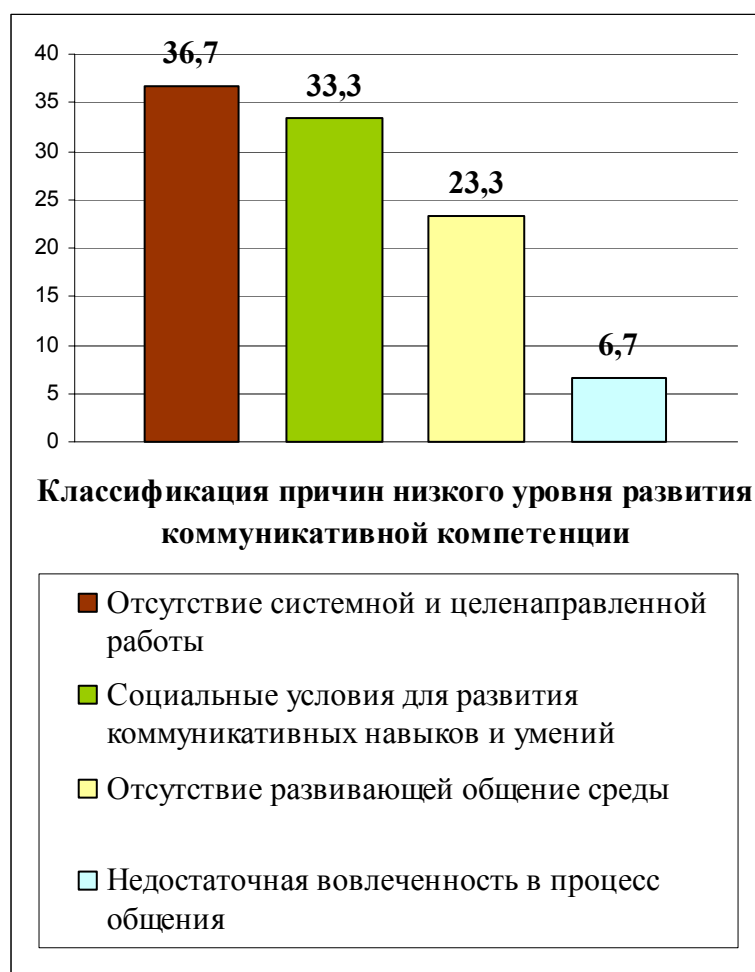


Рис. 6. Причины недостаточного развития коммуникативной компетенции

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ряд противоречий, определяющих не только причины низкого уровня развития коммуникативной компетенции, но и трудности, с которыми сталкивается молодой специалист на этапе адаптации к педагогической деятельности.

1. Между уровнем подготовки молодого специалиста и требованиями, предъявляемыми современной образовательной практикой к преподавателю иностранного языка, осуществляющему коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку.
2. Между учебно-речевой средой и социокультурными условиями развития обучающихся.
3. Между осознанием необходимости целенаправленной работы по развитию коммуникативной компетенции и недопониманием специфики данного процесса обучения.

В целом можно заключить, что диагностическое исследование подтвердило теоретические положения об особенностях процесса коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. Результаты диагностики показали причины недостаточного развития коммуникативной компетенции у молодого специалиста и определили область знаний необходимых для успешного становления и развития исследуемой компетенции, а также были учтены при определении содержания и условий подготовки молодого специалиста к профессиональной деятельности.

3.3. Научно-методическая и учебно-методическая работа молодого специалиста вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности

Системообразующими факторами непрерывного образования являются не только иерархия целей, задач, принципов, функций и критериев его качества, но и организационная структура различных составляющих образовательного

учреждения. Целостность образовательной системы выступает показателем ее качества и достигается не механическим приращением элементов, а глубокой интеграцией всех образовательных подсистем и процессов [158, 11-17].

Организационный механизм управления представляет собой целостную систему мер, связанных между собой структурно и функционально (содержательно), обязательно обоснованную (логическую) последовательность управленческих действий по реализации конкретной управленческой функции—управление качеством образования и должностными лицами, подразделениями (индивидуальные и коллективные субъекты управления), выполняющими, координирующими и контролирующими действия.

Особое место среди различных организационных подсистем занимают учебно-методическое и научно-методическое управления. Они являются относительно самостоятельной социально-педагогической системой, имеющей системный характер и целостность, отражающей цикличность и роль субъективного фактора в управлении, имеющей целевой характер и ориентированной на результат, в соответствии с критериями оптимальности. Методическая деятельность на данном этапе направлена на создание организационных структур, способствующих не только развитию педагогического мастерства преподавателей и их умения диагностировать все этапы педагогического процесса и его результатов, объяснять его закономерности, проводить научный анализ личностно ориентированной педагогической деятельности, но и развитию коммуникативной и профессиональной компетенции. Учебно-методическое управление отслеживает показатели результатов в оценке конечных продуктов деятельности преподавателей и студентов. Цель данного управления состоит в определении и создании условий обеспечения качества во всех составляющих образовательной системы.

Механизмом организации взаимодействия всех субъектов системы управления послужит коммуникация, которая обуславливает обеспечение качества обмена информацией и достижение эффективных коммуникаций,

направленных на реализацию поставленных целей и задач. Коммуникация представляется встречными потоками сверху вниз и снизу вверх, обмен информацией между руководителями и субъектами педагогического процесса, а также горизонтальным коммуникационным процессом, обеспечивающим объединение подразделений [179]. Данная модель интегрирует деятельность людей, подчиняя их достижению цели, позволяя сделать информацию точной, ясной для восприятия, предупреждает отношения от заданных критериев, норм, к точности выполнения своих функций.

Качество образования можно рассматривать в трёх составляющих:

- предметно-информационной (формирование у обучающихся картины мира адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы а);
- деятельностно-коммуникативной (развитие деятельностных и коммуникативных качеств личности, обеспечивающих её самоопределение и самореализацию);
- ценностно-ориентационной (развитие ценностных отношений личности с целью её интеграции в национальную и мировую культуру, современное общество).

Для современной социокультурной ситуации развития педагогического образования характерны новые подходы к профессиональной подготовке будущего педагога: приоритетное развитие социально-нравственного общекультурного и этносоциокультурного потенциала личности преподавателя, который призван передавать образцы профессиональной и коммуникативной компетенции, и работать в поликультурном образовательном процессе.

И.Ю. Соколова и Д.А. Хохлова определяют методическую работу как социальный комплекс практических мероприятий, которые базируются на достижениях науки и передового педагогического опыта, направленного на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя [199, 73]. Цель методической работы заключается в совершенствовании квалификации преподавателя, непрерывном содействии

повышению его эрудиции, профессиональной и коммуникативной компетентности и методике преподавания. Данная цель конкретизируется в ряде следующих задач:

- повышение уровня предметной и психолого-педагогической подготовки преподавателя, а также подготовки к общению в различных его проявлениях;
- организация работы по изучению новых образовательных программ, учебных планов, стандартов;
- обогащение новыми технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
- оказание научно-методической подготовки преподавателям;
- оказание консультативной помощи в организации самообразования.

На основании вышесказанного рассмотрим схему взаимодействия различных подразделений вуза по формированию, развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции молодого специалиста (рис. 7).

Учебно-методическая и научно-методическая работа молодого специалиста вуза приобретает особое значение на этапе его адаптации к педагогической деятельности. Проблема адаптации молодого специалиста в профессиональной деятельности уже давно служит объектом пристального внимания со стороны как зарубежных (Г. Селье, З. Фрейд, Г. Шеффер, М.Яновиц и др.), так и отечественных исследователей и ученых (В.Г. Ащепков, Н.В. Александрова, В.И. Брудный, С.Г. Вершловский, Л.Г. Егорова, А.Г.Мороз, В.Э. Тамарин).

По данным А.Г. Мороз, термин «адаптация» был впервые введен в научную лексику немецким физиологом Аубертом в 1865 году для характеристики явления приспособления чувствительных органов (зрения, слуха) к воздействию соответствующих внешних раздражителей. В биологии, физиологии и медицине этот термин означает «привыкание». Особую значимость приобретает психологическая и социальная адаптация [151].



Рис. 7. Схема взаимодействия подразделений вуза по формированию, развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции молодого специалиста

Психологическая адаптация определяется активностью личности в виде единства аккомодации (усвоения правил среды, уподобления ей) и ассимиляции (преобразование среды и уподобление ее себе) [122].

Социальная адаптация – постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Соотношение этих компонент, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида и от возможности их достижения в данной среде. Хотя социальная адаптация идет непрерывно, это понятие обычно

связывается с периодами кардинальных изменений деятельности индивида и его окружения. Основные типы адаптационного процесса формируются в зависимости от структуры потребностей и мотивов индивида: 1) тип активный характерен преобладанием активного воздействия на среду социальную; 2) тип пассивный определяется пассивным, конформным принятием целей и ориентаций ценностных группы [201].

Важный аспект социальной адаптации – принятие индивидом социальной роли. Этим обусловлено отнесение адаптации к одному из основных социально-психологических механизмов социализации личности. Эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи: искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям адаптации, крайним выражением чего является аутизм.

Несущей доминантой адаптации является профессиональная компонента, непосредственно отвечающая за продуктивность преподавательского труда. А.Г. Мороз под профессиональной адаптацией выпускника педагогического вуза представляет собой сложный динамический процесс полного освоения профессии и овладения педагогическим мастерством на основе совокупности ранее приобретенных и постоянно пополняемых знаний, умений и навыков, в результате которых происходит активное взаимное видоизменение как преподавателя, так и педагогического коллектива с целью эффективного функционирования [151].

Краткий психологический словарь дает следующее определение профессиональной адаптации: это приспособление человека к новым для него условиям труда (ее разновидность – производственная адаптация как приспособление к условиям конкретного труда в данной производственной группе) [122].

Сравнительный анализ показывает, что все эти определения имеют право на существование и внедрение в качестве теоретико-методологического

фундамента этого исследования. Последнее обусловлено тем, что в них учтены ключевые фрагменты адаптационного процесса:

- системно-личностный подход;
- осознание сложности трудовой траектории (выпускник - преподаватель);
- возможность коррекции преподавателя изнутри (за счет самоуправления) и извне (обучаемых, вследствие влияния коллектива, управления вуза).

Практическая готовность к работе с обучаемыми определяется через систему конкретных умений и отражает уровень сформированности коммуникативной компетенции преподавателя. Основными критериями эффективности профессионально-педагогической подготовки молодого специалиста к работе с многонациональным коллективом являются стремления к самообразованию и развитию коммуникативной компетенции, а также активной деятельности в подобной среде. Итак, можно выделить следующие уровни готовности молодого специалиста в условиях адаптации к педагогической деятельности:

- развитое национальное самосознание и толерантное отношение к культурам стран преподаваемого языка;
- знание языка, традиций и обычаев своего народа и страны преподаваемого языка;
- активно-творческая деятельность в условиях многонациональности, проявление личной инициативы, организованность, целеустремленность;
- хорошо усвоенные достаточные знания по специальности и способность к самообразованию.

На этапе адаптации к педагогической деятельности молодой специалист должен уделять внимание следующим факторам:

- сбор информации: собирает разнообразную информацию и использует многочисленные источники информации при подготовке к занятиям;
- формирование концепций: на основе собранной информации создает базисные модели, формирует концепции, выдвигает гипотезы и идеи; связывая

разнообразные сведения, определяет общую картину, выявляет тенденции, вскрывает причинно-следственные связи;

- концептуальная гибкость: выявляет и оценивает возможные варианты при планировании и принятии решений в процессе своей деятельности; одновременно иметь несколько вариантов, сравнивая их преимущественно с недостатками;
- понимание окружающих: использует открытые и зондирующие вопросы, резюмирует и пересказывает своими словами услышанное для того, чтобы понять идеи, концепции и чувства собеседников, уметь видеть события и проблемы глазами окружающих (коллег, обучаемых);
- управление взаимодействием: увлекает других, создает группы, члены которой осознают общность целей; умеет планировать и реализовывать совместную научно-исследовательскую и учебную работу с обучаемыми, коллегами; умеет организовывать успешную самостоятельную работу обучаемых;
- стремление к совершенству: помогает обучаемым представлять собственные достоинства и недостатки, обучаться и преодолевать возникшие трудности; имея высокие внутренние стандарты, ставит перед собой и обучаемыми амбициозные, но достижимые цели; стремится выполнять работу лучше и творчески, стремиться совершенствоваться, повышать свою эффективность; сопоставляет достигнутое с поставленными целями.
- влияние на окружающих: использует разнообразные методы (например, убедительные аргументы, моделирование будущего, апелляцию к интересам других людей) для обеспечения поддержки своим идеям, стратегиям и ценностям;
- уверенность в себе: имеет собственные взгляды на проблемы; когда необходимо, без колебаний принимает решения и мобилизует себя и других на их реализацию; заражает окружающих уверенностью в успехе;
- передача идей и знаний: излагает мысли ясно и увлекательно, так что собеседники или аудитория легко понимают суть сообщения; эффективно

использует разнообразные вспомогательные приемы – технические средства, визуальный контакт, символы и т.д.;

▪ активность: умеет организовывать свою работу и работу обучаемых, реализует планы и идеи, принимает на себя ответственность за возникшие ситуации в полном объеме.

Теория адаптации вузовских преподавателей на уровне докторской диссертации впервые разработана профессором В.Т. Ащепковым [13], который занимаясь вопросами профессиональной адаптации преподавателей, предлагает следующие психолого-педагогические закономерности и тенденции:

- профессиональная направленность педагогических кадров предопределяет уровни направленности, начиная от ситуативного до системно-осознанного;

- профессиональное содержание деятельности (в рамках ее оптимизации) протекает на трех прогрессирующих, педагогически управляемых уровнях: адаптивном, частично-моделирующем и системно-моделирующем;

- уровни адаптации педагогов и обучаемых определяют психологические процессы, начиная от очень низкого (и часто реадаптационного или дезадаптационного) до очень высокого (творческого).

- модель четко определяет параметры профессиональной адаптации, которыми должен овладеть любой преподаватель высшей школы, – твердое умение работать самостоятельно: без наставника, постоянной помощи и контроля извне. На достижение этой важнейшей педагогической цели должны быть направлены все усилия, весь арсенал и набор средств, которыми владеет (и должен овладеть) преподаватель и которые есть в распоряжении вуза.

Адаптация педагога в образовательном учреждении – процесс и результат приспособления педагогического работника к профессиональной деятельности, педагогическому коллективу. Она может осуществляться с разной степенью быстроты и успешности (например, приспособление к работе со студентами может происходить быстрее или медленнее, чем налаживание отношений с коллегами). При этом особенно важна адаптация к характеру внутривузовского

управления. Наиболее сложна адаптация преподавателей, впервые начинающих педагогическую деятельность (молодых специалистов, преподавателей, получивших педагогическое образование в зрелом возрасте, и др.). Затруднения в адаптации могут привести к обострению профессиональных и личностных проблем и уходу работника из педагогической профессии. Новые члены педагогического коллектива объективно нуждаются в поддержке коллег.

Результаты исследований показывают, что на профессиональное становление молодого специалиста влияют в большей степени первые годы работы, именно в этот период они интенсивно овладевают профессией.

Первые годы после окончания вуза являются тем «испытательным сроком», который определяет позиции молодого специалиста. Нередко из-за условий и организации труда им приходится менять место работы и даже профессию, что является одним из серьезных показателей неадаптивности.

Большинство исследователей останавливаются на двух видах адаптации личности в условиях трудового коллектива: профессионально-производственной и социально-психологической. На основе анализа литературы по социально-психологической и профессиональной адаптации можно констатировать, что в науке нет единства в определении критериев, по которым можно оценить степень приспособления личности к условиям труда и общественной жизни; не установлены критерии и признаки успешности профессионального становления.

Переход от студента к специалисту имеет два основных противоречия: между представлениями и действительностью и собственно профессиональным становлением. Чем быстрее пройдет преодоление этих противоречий, тем успешнее завершится процесс адаптации.

Согласно теории профессионального выбора Д. Холланда, предпосылкой высоких трудовых достижений и удовлетворенности человеком своим трудом является соответствие типа личности (образа мыслей человека) типу профессиональной среды (ценностных ориентаций ее рабочей среды). Представители той или иной профессиональной группы сходны по своим

ценностным установкам. Каждая профессия привлекает к себе людей со сходными ценностными ориентациями. Поскольку члены каждой профессиональной группы относительно сходны, то в таких рабочих ситуациях они реагируют относительно одинаково, создавая тем самым свою характерную интерперсональную сферу, что свидетельствует, в свою очередь, о существовании модели окружающей человека профессиональной среды. Люди стремятся найти среду и профессию, позволяющие им наиболее полно раскрыть свои способности, узнать свои установки и ценностные ориентации, заняться интересующими их профессиональными проблемами.

Н.А. Аминов на основе теории профессионального выбора разработал классификационные матрицы, где любое свойство личности определяется по своей позиции в шести классификационных матрицах, полученных из комбинации трех уровней координации психологической модели [4]. Рассмотрим одну из таких матриц, касающуюся структуры коммуникативных процессов в совместной деятельности преподавателя и студента (рис. 8). Из такого представления вытекает новое понимание личностных свойств как связей между уровнями регуляции поведения или уровнями развития личности.

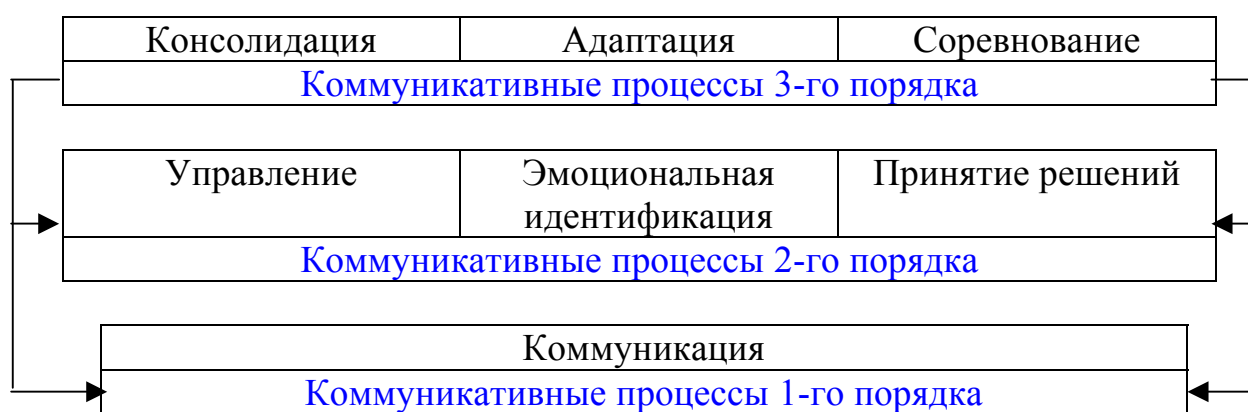


Рис. 8. Иерархическая структура коммуникативных процессов при совместной деятельности (психологических факторов социальной адаптации начинающих специалистов)

Также можно проанализировать ситуативные изменения в поведении, обусловленные влиянием социального окружения и значением конкретных видов жизнедеятельности, в которых проявляются свойства личности, на каждой из ступеней коммуникативного процесса. Тем самым намечается переход от идеализированной, и в этом смысле нормативной модели личности, к коммуникативной, пригодной для решения задач в области общения.

Аналитический обзор теорий Х. Гарднера, Б.М. Теплова, В.А. Богданова, Д.Холланда позволил построить новую дискретную модель четырехуровневой организации личностных и профессионально важных качеств специалиста, которая весьма точно описывает основные качества молодого специалиста – преподавателя иностранного языка (рис. 9).

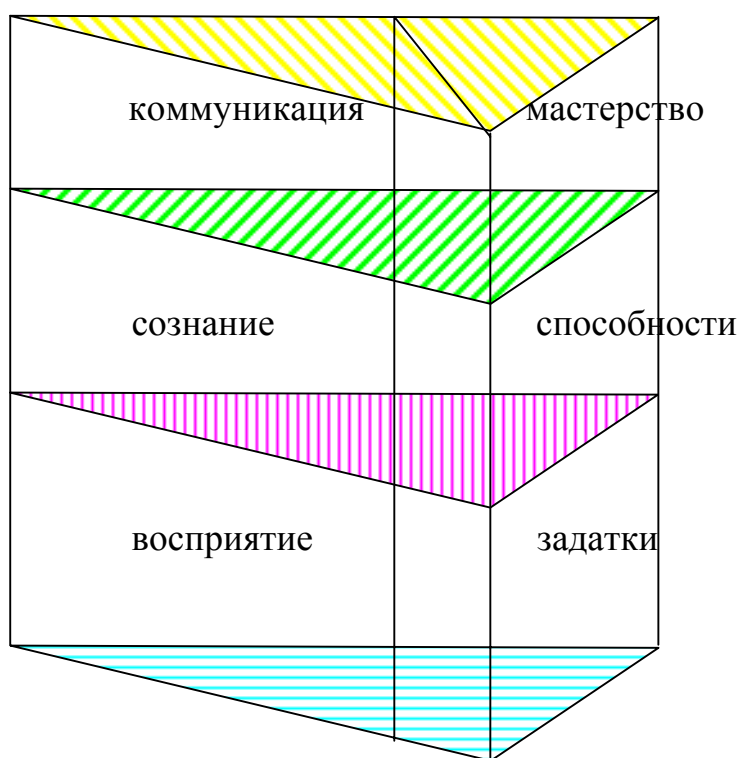


Рис. 9. Дискретная модель четырех уровней организации личностных и профессионально важных качеств специалиста

Данная модель гипотетически позволяет прогнозировать степень успешной деятельности специалистов в зависимости от преобладания

терминальных или специальных факторов (способностей) в их личной структуре. Исходя из этого, можно выделить специализации, в которых без конкуренции невозможна успешная педагогическая деятельность (учитель-предметник, преподаватель среднего специального или высшего учебного заведения).

На основании сказанного, предлагается выделить 4 блока среди качеств, которыми должен обладать молодой специалист (преподаватель иностранных языков).

Первый блок «Педагогическая компетенция»:

- специфическая наблюдательность;
- педагогическая изобретательность;
- владение современными формами, методами и средствами общения;
- любовь к людям, интерес к их психологии и духовному развитию.

Второй блок «Коммуникативная компетенция»:

- развитая литературная устная и письменная речь;
- владение современными технологиями, эффективными методами и приемами межличностного общения;
- умение общаться с людьми, способность обеспечить хороший психологический климат;
- логичность поступков, динамичность поведения;
- находить выход из конфликтной ситуации.

Третий блок «Профессиональная компетенция»:

- знания, умения и навыки по профилю деятельности;
- предприимчивость, инициативность, способность к риску;
- владение инновационной практикой и стратегией, методами решения творческих задач;
- гибкость и рациональность мышления и действий.

Четвертый блок «Методическая компетенция»:

- способность к восприятию и интерпретации информации, к системному мышлению;

- сочетание различных методов и подходов при реализации поставленных задач.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции молодого специалиста связано с развитием готовности к работе и адаптацией в поликультурной образовательной среде. Причем качественные изменения должны испытывать все компоненты готовности без исключения. В вузе должны быть созданы соответствующие условия, которые бы использовали возможности продуманной и реализованной на практике системы не только профессионального, но и коммуникативного становления преподавателя в условиях многонациональности. Для этого необходима педагогическая технология, совместимая с целостным учебно-воспитательным процессом в вузе, использованием потенциала учебных дисциплин и разумно вписывающаяся во временной режим занятий.

Механизм управления в учебно-научном образовательном комплексе служит для достижения качества образования на различных уровнях и ступенях по всем компонентам педагогического процесса. Он ориентирован на управление по результату обучения, где личность студента и преподавателя выступает высшей ценностью, и для ее развития создаются все условия.

Выводы

1. Анализ исследования, посвященного проблеме процесса коммуникации в образовании, показал, что существенным барьером в развитии взаимоотношений молодого специалиста как преподавателя и студентов является недостаточный уровень профессиональной и коммуникативной компетенции преподавателя. Эта объясняется общей неразработанностью структуры коммуникативной компетенции преподавателя в высших учебных заведениях, учитывающей особенности профессиональной деятельности в условиях адаптации, и путей ее формирования, а также специальных программ,

позволяющих осуществить не только профессиональную, но и коммуникативную подготовку молодого специалиста на этапе адаптации к педагогической деятельности. Этап адаптации может происходить с разной степенью быстроты и успешности, при этом особенно важна адаптация к характеру внутривузовского управления. Наиболее сложна адаптация преподавателей, впервые начинающих педагогическую деятельность, затруднения на данном этапе могут привести к обострению профессиональных и личностных проблем и возможному уходу работника из педагогической профессии. Результаты исследований показывают, что на профессиональное становление молодого специалиста влияют в большей степени первые годы работы. Именно в этот период они интенсивно овладевают профессией.

2. На современном этапе общественного развития, для которого основополагающими являются демократические и гуманистические тенденции, на первый план в развитии коммуникативной компетенции выдвигаются психолого-педагогические знания и умения. Учитывая специфику профессиональной деятельности, правомерно сделать вывод, что в становлении коммуникативной компетенции молодого специалиста-преподавателя иностранного языка не последнюю роль играют знания, умения и навыки использования в своей работе новых форм, методов и технологий обучения. В современной системе образования преподаватель не может действовать по шаблону, он должен создать свою методическую систему, которая была бы адаптирована к нему самому. Рассмотренные методика и технология позволяют определить критерии сформированности коммуникативной компетенции, уровень развития коммуникативных навыков и умений и повысить уровень общения молодого специалиста с обучающимися на иностранном языке.

При проведении педагогического эксперимента и диагностики коммуникативной компетенции апробировались дидактические и психологические условия овладения молодыми преподавателями коммуникативной компетенцией в процессе преподавания иностранного языка. Внедрение в учебный процесс заданий, направленных на развитие

коммуникативных навыков и умений, показало, что применение подобных заданий в обучении иностранным языкам делает личность интерактивной и ориентированной на качественно новый уровень преподавания иностранного языка, позволяет осуществить развитие интеллектуальных и творческих способностей. При использовании технологии осуществляется практическая реализация принципа коммуникативности на занятиях по иностранному языку.

3. Становление и развитие коммуникативных навыков и умений – это непрерывный процесс, который должен реализовываться не только в процессе обучения, но и в процессе преподавания. Немаловажную роль здесь будет играть учебно-методическая или научно-методическая работа вуза, т.к. она имеет целевой характер и ориентирована на результат. Организационные структуры должны способствовать развитию коммуникативной и профессиональной компетенции, педагогического мастерства и умения диагностировать все этапы педагогического процесса и его результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально обусловленная потребность общества в подготовке специалистов, свободно владеющих иностранным языком, с одной стороны, и новые подходы к организации образования с другой, делают возможным все большее распространение развития коммуникативной компетенции молодого специалиста. Такой акцент в образовательном процессе в наибольшей степени отвечает сложившейся парадигме открытого образования как комплексной дидактической системе, позволяющей наиболее полно и с наибольшей эффективностью раскрыть все потенциальные возможности личности.

1. Исследование показало, что развитие коммуникативной компетенции молодого специалиста вуза имеет недостаточное количество разработок и в большей степени рассматривается как использование различного рода заданий по различным направлениям, но не связанных между собой. Эффективность формирования коммуникативных навыков и умений, коммуникативной компетенции во многом зависит от знания норм, ценностей и установок, реализуемых в общении и ценностном отношении к обучающимся. Развитые коммуникативные способности преподавателя позволяют последнему транслировать обучающимся окружающий мир на уровне собственных достижений. Здесь представляется важным сосредоточить внимание на коммуникативных способностях и их развитии у преподавателя и студентов, поскольку общение – это внешняя форма существования и проявления психического мира личности. Одним из эффективных средств развития данных способностей является использование методики саморазвития и технологии формирования коммуникативной компетенции.

2. Использование технологии формирования коммуникативной компетенции в профессиональном обучении способствует развитию творческого потенциала личности, способности понимать другую, эмоциональной выразительности, общей и профессиональной культуре, таким образом, играет важную роль в развитии способности свободно общаться с

аудиторией на иностранном языке. Необходимым условием построения такой технологии является потребность образовательных учреждений, требующих от молодого специалиста, преподавателя иностранного языка, создания собственного педагогического имиджа и способности реализовываться в многовариантном образовательном пространстве. Условиями, влияющими на эффективность формирования коммуникативной компетенции, являются:

- ориентация процесса обучения иностранному языку на повышение коммуникативных навыков и умений в процессе общения;
- интеграция предметов по специальности, психолого-педагогического цикла, риторики, культурологии и педагогической практики, направленных на формирование коммуникативной компетенции;
- использование в процессе обучения инновационных педагогических технологий, форм и методов, повышающих качество образования и коммуникативной компетенции.

3. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы количественные данные показали изменения по критерию сформированности коммуникативной компетенции молодых специалистов (с 41,82% до 76,6%), что подтверждает правильность выдвинутой гипотезы и свидетельствует о сформированности основных компонентов коммуникативной компетенции у большей части экспериментальной группы, а также позволяет сделать вывод об эффективности предлагаемой методики и технологии и их целесообразности внедрения в учебно-воспитательный процесс.

4. В основе эксперимента по развитию коммуникативной компетенции лежал разработанный сборник заданий по формированию коммуникативных навыков и умений, которые выполнялись на факультете регионоведения СФ Южно-Российского гуманитарного института и факультете романо-германских языков Ставропольского государственного университета. В ходе выполнения заданий преподавателю иностранного языка следует обратить внимание на: точное ориентирование высказывания на собеседника; отражение в сообщаемом своего личного отношения; отбор форм и методов передачи информации; выбор

речевых средств и ситуации информирования; построение высказывания на иностранном языке согласно лексико-грамматическим правилам; учет индивидуальных особенностей личности; культурные и национальные особенности.

Важным результатом анализа является вывод о том, что система образования молодого специалиста – преподавателя должна стать системой поддержки его саморазвития, утверждения его профессиональной свободы и достоинства, развития его коммуникативных качеств. Проведенная опытно-экспериментальная работа и широкая практическая проверка свидетельствуют о том, что выдвинутая гипотеза в целом подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абросимова Э.Ф. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1994. – 17с.
2. Акопов Г.В. Влияние группового сознания на профессиональное сознание учителя как личности // Взаимосвязь общей и профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической компетентности. – М.: Институт образования взрослых, РАО, 1992. – С. 38-40.
3. Александрова Ю.В. Построение и валидизация проективной методики для диагностики отношения к Другому // Психологический журнал. – 1999. №3. – С. 111-118.
4. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 80с.
5. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики. – М., 2000. – 141с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 272с.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1989. – 432с.
8. Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. Современная деловая риторика: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 432с.
9. Антонова Н.В. Поведение учителя в конфликтной ситуации и особенности его идентичности // Симптоматика и этимология конфликтов в системе образования: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. – Белгород, 1995. – С.118-123.
10. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. - М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240с.

11. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Московский психолого-социологический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 272с.
12. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. [Около 7000 терминов]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607с.
13. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателя высшей школы: проблемы и перспективы. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1997. – 143с.
14. Багрянская Н.В. Иностранный язык как средство обучения межкультурной коммуникации // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1996. – Вып. 3. – С. 33.
15. Базарская Н.И. О некоторых особенностях коммуникативного поведения американцев // Язык и национальное сознание. – Воронеж, 1998. – С. 63.
16. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. – 2002. №4. – С. 27-33.
17. Батчаева Х.М. Традиционная педагогическая культура карачаевского народа (история, теория, практика): Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2002. – 441с.
18. Безруких М.М. Я и другие Я, или Правила поведения для всех. – М.: Политиздат, 1991. – 317с.
19. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – 91с.
20. Бенедиктова И.Б. Влияние общения на усвоение иностранного языка // Психологический журнал. – 1986. – Т.7. № 4. – С. 123-130.
21. Бенин В.Л. Педагогическая культура: ее содержание и специфика / Башк. гос. пед. ин-т. – Уфа: БГПИ, 1994. – 190с.
22. Бердичевский А.Л. Межкультурное обучение как модель современного урока иностранного языка в Европе // Коммуникативная методика. – 2003. №1. – С. 48-49.

23. Беспалько В.П., Гатур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. школа, 1989. – 141с.
24. Библер В. С. Культура. Диалог культур: Опыт определения // Вопросы философии. – 1989. № 6. – С. 31-42.
25. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1988. – С. 40.
26. Биркенбиль В.Ф. Язык интонации, мимики, жестов / Пер. с нем. – СПб.: Питер-пресс, 1997. – 214с.
27. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271с.
28. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Изд-во «ИПП»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256с.
29. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социологический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256с.
30. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 288с.
31. Бойко В.В., Маркин Л.В. Устная пропаганда: критерии, показатели, условия эффективности. – Л., 1983. – 200с.
32. Болдырев Н.Н. Лингвистические основы коммуникативных методов обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1998. № 3 – С. 12-15, №4. – С. 16-19.
33. Болотова А. Гуманистическая ориентация высшего педагогического образования в Германии // Высшее образование в России. – 1996. № 3. – С.119-129.
34. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. № 3. – С. 37-42.

35. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. - М: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 240с.
36. Борисова Е.М., Логинова Г.Т. Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, 1991. – 79 с.
37. Борлакова С.А. Формирование культуры русской речи у студентов национальных групп факультета педагогики и методики начального образования: Дис ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 204с.
38. Ботникова А.Б. Общение по-английски // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1999. – Вып.6. – С. 82.
39. Братусь Б.С. Возможна ли нравственная психология? // Человек. – 1998. №1. – С.50-59.
40. Брауда Н.В. Особенности национально-культурной специфики общения // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1998. – Вып.5. – С. 44.
41. Бугакова Н.В. Этикетная функция обращения во французском языке // Иностранные языки в современной социокультурной ситуации. – Воронеж, 1999. – С. 52-53.
42. Буянова Н.В. Методические проблемы послевузовского образования в пространстве информационной культуры // Подготовка научных кадров в Российской Федерации: состояние, перспективы, развитие: Материалы Всероссийской конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский университет, 2001. №18. – С.105-109.
43. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312с.
44. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990. – 233с.
45. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры учителя / Под ред. Т.Г. Браже. – СПб.: РАО ИОВ, 1992. – 85с.
46. Вирт И.Е. Педагогическая культура: становление, содержание, смысл // Педагогика. – 2002. №3. – С. 3-7.

47. Витлин Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 21-25.
48. Волков Г.Н. Чувашская народная педагогика. – Чебоксары, 1958. – 243с.
49. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 306с.
50. Высочина О.В. Возрастные особенности восприятия иноязычных слов носителями русского языка // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1999. – Вып.6. – С.72.
51. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы: Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 221-237.
52. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.
53. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – С. 70.
54. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №3. – С. 131-135.
55. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века = The philosophy of education for the XXI century: (В поисках практической ориентации образовательной компетенции) / Рос. академия образования; Институт теории образования и педагогики. – М.: ИнтерДиалект+, 1997. – 697с.
56. Гойхман О.Я., Надеина Г.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов. – М.: «ИНФРА-М», 1997. – 272с.
57. Гончарова С.Б. Психолого-педагогические основы формирования и развития профессиональной культуры учителя: диагностика и коррекция. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 78с.
58. Горелова Г.Г. Культура и личностный стиль педагогической деятельности // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 61-66.
59. Горовая В.И. Педагогическое мастерство в профессиональной деятельности педагога высшей школы // Непрерывное педагогическое образование. Вып. VI. – Ставрополь, 1994. – С. 44-49.

60. Горová В.И., Тарасова С.И. Подготовка учителя к исследовательской педагогической деятельности. – М.: Инекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2002. – 128с.
61. Гришина О.Н. Уровни коммуникации и информационная структура высказывания: Коммуникативные единицы языка и принципы их описания // Сб. науч. трудов. – М., 1988. – С. 39-49.
62. Грищук Е.И. Понимание культурологической лексики старшеклассниками // Культура общения и ее формирование. Вып.6. – Воронеж, 1999. – С.73.
63. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. – 1995. – №6. – С. 39-47.
64. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приемов до философии. – М.: Сентябрь, 1997. – С.112.
65. Гуревич П.С. Философия культуры. – М., 1994. – 314 с.
66. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-на-Дону, 1997. – 263 с.
67. Давыдов В.В. Виды общения в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 423с.
68. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры. – Саратов: Изд-во Саратов. университета, 2000. - 248с.
69. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие для вузов. – М.: Гардарики, 2002. – 318с.
70. Добрынина Л.А. Страноведение и коммуникативное поведение // Иностранные языки в современной социокультурной ситуации. – Воронеж, 1999. – С. 51-52.
71. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблема социопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 286с.
72. Дьюи Д. Школа и общество. – М., 1925. – 76с.
73. Ееме́рен Ф.Х., Гроотендорст Р. Аргументация, коммуникация, ошибки / Пер. с англ. – СПб.: Васильевский остров, 1992. – 207с.

74. Ерёма А.В. Устное выражение запрещения и отказа в русском и английском языках // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1996. – Вып.3. – С. 42.
75. Ермакова О.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. – М., 1993. – С. 36-64.
76. Ермакова Р.А. Французское коммуникативное поведение как аспект обучения французскому языку // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 2000. – Вып.7. - С. 46.
77. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Избр. труды. – М.: Лабиринт, 1998 – 364с.
78. Журановский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра (педагогический и квалификационный аспекты) // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 3-12.
79. Захарченко Е.Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 45-50.
80. Землянова Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: Толковый словарь терминов и концепций. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 300с.
81. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии: (Курс лекций). – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 469с.
82. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие для вузов. – Ростов – на – Дону: «Феникс», 1997. – 477с.
83. Зинченко В.П. Образование. Мышление. Культура. Новое педагогическое мышление / Под. ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 90-103.
84. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки Российской психологии. – М., 1993. – 304с.

85. Зленко Л.И. О некоторых особенностях французского коммуникативного поведения // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1995. – Вып.2. – С. 33.
86. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Ин-та психологии, 1999. – 232с.
87. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200с.
88. Иванов В.Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1959. – 82с.
89. Игонина Т.Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики (на примере классического университета): Автореф. дис ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2001. – 18с.
90. Илларионов И., Леушина И. «Язык» в структуре непрерывного образования // Высшее образование в России. – 2003. – №2. – С. 77-79.
91. Ильин Г.А. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте образования // Вопросы психологии. - 1992. – №3,4. - С.19-23.
92. Ильин Н.Е. Искусство общения. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 108с.
93. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебное пособие / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. - М: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 144с.
94. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессиональной культуры преподавателя высшей школы: Дис ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 460с.
95. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Московский пед. гос. ин-т им. В.И. Ленина; Белгородский гос. пед. ун-т им. М.И. Осьминского. – М.; Белгород, 1993. – 219с.
96. Исламшин Р.А., Габдулханов В.Ф. Развитие коммуникативной культуры в школе // Изв. Академии педагогических и социальных наук. – 2001. – Вып. 5. – С. 71-82.

97. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений.- М.: Политиздат, 1988. – 315с.
98. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М.: Роспедагенство, 1995. – 108с.
99. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
100. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 140с.
101. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261с.
102. Ким Л.С. Обучение межкультурной коммуникации в контексте приобщения к европейской культуре // Юридический вестник Ростовского государственного экономического университета. – 2001. – №1. – С.51-55.
103. Ким Л.С. Обучение речевой коммуникации на уроках иностранного языка // Сборник материалов конференции, посвященной 25-летию международного факультета ДГТУ. – Дагестан: Изд-во ДГТУ, 2000. – С. 17-19.
104. Ким Л.С. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода в современных методиках преподавания иностранного языка в вузе // Сборник научных трудов Института коммерции и маркетинга. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГЭУ, 2000. – С. 90-94.
105. Кирикова З.З. Технологическая готовность педагогов // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 63-66.
106. Киселев А.Ф. Модернизация высшего образования и ключевые аспекты эффективности подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2003. – №2. – С. 3-8.
107. Ковалев С.В. Основы нейролингвистического программирования: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 160с.

108. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аспекты и гипотезы. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 256с.
109. Кожевникова Л.Н., Рослякова Е.Ф. Межкультурный фактор в обучении иноязычному общению // Иностранные языки в современной социокультурной ситуации. – Воронеж, 1999. – С. 53.
110. Козельская Н.А. К проблеме «подачи личности» в российской коммуникативной традиции // Культура общения и ее формирование. Вып.3. – Воронеж, 1996. – С. 36.
111. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Владос, 1999. – 174с.
112. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 175с.
113. Коммуникативно-семантические особенности английской лексики // Межвуз. сб. научн. трудов. – Омск, 1988. – 106с.
114. Коммуникативность обучения – в практику школы: Из опыта работы: Книга для учителя / Под ред. Е.И. Пассова. – М.: Прось, 1985. – 126с.
115. Коммуникативно-функциональный аспект языковых единиц // Сб. научных трудов. – Тверь, 1993. – 136с.
116. Коммуникативные единицы языка и принципы их описания // Сб. научных трудов. – М.: МГИИЯ, 1988. – 139с.
117. Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений. – М.: Знание, 1966. – 48с.
118. Конфликтология: Учебник для вузов по специальностям «филология», «социальная работа», «психология», «юриспруденция» / Отв. ред. А.С. Кармин. – СПб.: Лань, 1999. – 442с.
119. Конфликтология: Хрестоматия / Н.И. Леонов. – М.: Московский психолого-социологический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 304с.

120. Краткая философская энциклопедия. – М: Издательская группа «Прогресс-Энциклопедия», 1994. – 576с.
121. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 512с.
122. Кроль Л.М., Михайлова Е.Л. Человек – оркестр: микроструктура общения. – М., 1993. – 154с.
123. Кузнецова Т.Ф., Межуев В.М., Шайтанов Н.О. Культура: теории и проблемы: Учебное пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей. – М.: Наука, 1995. – 275с.
124. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л.: Ленингр. орг. об-ва «Знание» РСФСР, 1985. – 32с.
125. Кукушин. В.С. Этнопедагогика: Учебное пособие. – М: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 304с.
126. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.
127. Куницына В.Н. Стилль общения и его формирование. – Л.: Знание, 1985. – 20с.
128. Куприянова Л. Педагогическое мастерство: принципы оценки // Высшее образование в России. – 2003. – №1. – С. 78-80.
129. Кутырев В.А. Образование как образ жизни // Вестник высшей школы. – 1997. – № 10. – С.14-15.
130. Лаак. Я тер. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Изд-во: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384с.
131. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Методика оценки педагогической деятельности преподавателя высшей школы в процессе внедрения новых технологий обучения. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2000. – 36с.
132. Лазуренко Е.Ю. Коммуникативные особенности поведения руководителя // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 2000. – Вып.7. – С.67.

133. Левитес Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 320с.
134. Леонов Н.И. Психология делового общения: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социологический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 216с.
135. Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии: Учебно-справочное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 312с.
136. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47с.
137. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365с.
138. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 219с.
139. Лихачев Д.С. Прошлое-будущее: Статьи и очерки. – Л.: Наука, 1985. – 575с.
140. Макарецца Н.Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 81-85.
141. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 190с.
142. Меликян С.В. Функции молчания в коммуникативном поведении человека // Язык и национальное сознание. – Воронеж, 1999. – Вып.2. – С. 91-94.
143. Мещеряков Б.Г. Утопические размышления о гуманитарном образовании // Человек. – 1996. – №6. – С. 52-58.
144. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур // Иностранные языки в школе. – 1997. – №4. – С. 17-21.
145. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26-34.

146. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9-15; №5. – С. 17-21.
147. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социологический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400с.
148. Митина Л.М. Психология развития учителя. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 200с.
149. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994. – 215с.
150. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогическая поддержка и международный опыт // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 81-86.
151. Мороз А.Г. Педагогический коллектив как среда адаптации молодого учителя. – Киев: КГПИ, 1985. – 22с.
152. Мруць Н.А. Профессиональный менталитет и профессиональное коммуникативное поведение // Язык и национальное сознание. – Воронеж, 1998. – С. 27.
153. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112с.
154. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «ИПП»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356с.
155. Наер В.Л. Единицы языковой коммуникации и коммуникативные потенции языковых единиц // Сб. научных трудов. – М., 1987. – С. 6-23.
156. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Кн. 3: Психодиагностика: Введение в научное психодиагностическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. – М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 632с.
157. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: Дис ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 380с.

158. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 11-17.
159. Ночевник М.Н. Человеческое общение. – М.: Политиздат, 1998. – 127с.
160. Нуждин В.И., Кадамцева Г.Г. Стратегическое управление качеством образования, статья первая // Высшее образование сегодня, 2003. №4. – С. 6-13.
161. О'Коннор Дж., Сеймор Дж. Введение в НЛП: Новейшая психология личностного мастерства. – 1997. – 174с.
162. Панарин Л.И. Многоуровневое педагогическое образование // Педагогика. – 1993. – №1. – С. 53-56.
163. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: «СМЫСЛ», 1993. – 32с.
164. Пассов Е.И. и др. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1993. – 159с.
165. Пассов Е.И. Коммуникативные методы обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1988. – 208с.
166. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебн. завед./ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
167. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Культура как система: Структурная мифология культуры. Единство онто- и филогенеза. Изоморфизм мышления и ист. культуры феноменологии. – М.: Языки русской культуры; Кошелев, 1998. – 271с.
168. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
169. Пиз А. Язык жестов (Что могут рассказать о характере и мыслях человека его жесты) / Пер. с англ. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1992. – 218с.
170. Почепцов Г.Г. Коммуникационные аспекты семантики: Монография. – Киев: Вища школа, 1987. – 130с.

171. Пронников В.Л., Ладанов И.Д. Японцы: этнопсихологические очерки. – М.: Наука, 1985. – С. 321-328.
172. Профессиограмма учителя иностранного языка / Сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Соломатов, Е.С. Рабунский. – Л., 1985. – 261с.
173. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд-во МГПУ, 1993. – 180с.
174. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: Учебное пособие / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Московский психолого-социологический институт, 1999. – 224с.
175. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений: Методические разработки занятий. – М.: Новая школа, 1993. – 49с.
176. Психология – производству и воспитанию. – Л., 1977. – 212с.
177. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы. – М.: «Когито центр», 2001. – 142с.
178. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социально-педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 409с.
179. Редько Л.Л. Управление качеством непрерывного образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе. – М.; Ставрополь: ИЛЕКСА; Ставропольсервисшкола, 2001. – 320с.
180. Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1976. – №2. – С. 75.
181. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: «Наука», 1998. – 420с.
182. Руденский Е.В. Основы психологии общения менеджера. – М., Новосибирск: ИНФРА-М; НГАЗиУ, 1998. – 180с.
183. Рудестам М.К. Групповая психотерапия / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1998. – 384с.
184. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Мн.: Белорусская наука, 1998. – 465с.

185. Самарич В.В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов: Дис ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 171с.
186. Самсонова И. Конфликтологическая культура специалиста // Высшее образование в России. – 2003. – №1. – С. 124-127
187. Сараскина Л.Е. Формирование гуманитарного целеполагания личности студента в вузе. Дис ... канд. пед. наук. – Красноярск: КГПУ, 1994. – 176с.
188. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991. – 305с.
189. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237с.
190. Сачкова М.Е. Среднестатусный подросток в системе межличностных отношений школьного класса: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 128с.
191. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
192. Селезнева Г.Я. Коммуникативное тестирование и возраст // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1997. – Вып.4. - С. 50.
193. Семенов В.Е. Искусство как межличностная коммуникация. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1995. – 199с.
194. Сластенин В.А. Гуманитарная культура специалиста // Магистр. – 1999. – №1. – С. 140-143.
195. Сластенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Советская педагогика. – 1973. – №5. – С. 72-80.
196. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224с.
197. Смирнова Л.В. Формирование коммуникативно-дидактической компетенции будущего учителя в педвузе // Иностранные языки в школе. – 1998. – №6. – С. 90-92.

198. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 190с.
199. Соколова И.Ю., Хохлова Д.А. Управление образовательными системами: Курс лекций: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. – 122с.
200. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 109с.
201. Социология: Основы общей теории: Учебное пособие / Под общ. ред. А.Ю. Мягкова. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 256.
202. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С.97-112.
203. Стернин И.А. Коммуникативное поведение как активное страноведение // Язык и культура. – Воронеж, 1996. – С.15-16.
204. Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж, ВГТУ, 2000. – С.4-20.
205. Стернин И.А. Типы коммуникативных действий и коммуникативное поведение человека // Прагматические аспекты функционирования языковых единиц. – М., 1991. – С.9.
206. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikative – funktionale Sprachbetrachtung. – Halle, 1989. – P. 279-282.
207. Стрюкова Г.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. – 2002. – №4. – С.20-27.
208. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М., 1981. – 185 с.
209. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры стран изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С. 12-18.
210. Тарасов В.В. Педагогическое общение и его роль в становлении молодого учителя: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – Л., 1990. – 17с.

211. Тарасова И.П. Структура личности коммуниканта и речевое воздействие // Вопросы языкознания. – 1993. – № 5. – С.70-81.
212. Терехов П.П. Формирование педагогической компетентности специалиста социокультурной сферы // Педагогика. – 2003. – №1. – С.74-81.
213. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624с.
214. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: Пособие по страноведению. – М.: Высш. шк, 1988. – 238с.
215. Топорова В.М. Коммуникативное поведение и типология культур // Культура общения и ее формирование. – Воронеж, 1994. - С.24.
216. Топорова В.М. Культура межнационального общения // Культура общения и ее формирование. Вып.2. – Воронеж, 1995. - С.29.
217. Турбовской Я.С. Мир образования и его философия //Философия образования: связь науки и практики. – 2002. – №4. – С.54-55.
218. Улыбина Е.В. Проблемы агрессии учителя-профессионала // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993. Раздел 2. – С.75-76.
219. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Научно-теоретическое пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 144с.
220. Федорова Л.Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения // Вопросы языкознания. – 1991. – №6. – С.46-50.
221. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512с.
222. Философия культуры: Межвуз. сб. научн. ст. / Самарский гос. ун-т. – Самара: Самарский ун-т, 1995. – 95с.
223. Философия культуры: Становление и развитие. – СПб.: Лань, 1998. – 448с.
224. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура речи. – М.: Высш. школа, 1989. – 156с.

225. Формула противостояния, или Как устранить конфликт в коллективе: Книга для руководителя / Н.Н. Вересов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 112с.
226. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 122с.
227. Халеева И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода. // Психолингвистика и межкультурные взаимоотношения: Тезисы докладов 10 Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва. 3-6 июня, 1991. – М.: АН СССР, Ин-т языкознания, 1991. – С. 310-312.
228. Шадриков В.Д. Способности человека. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 288с.
229. Шатилов С.Ф., Еремин Ю.В. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе. – Л., 1985. – С.3-16.
230. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. Часть 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1994. – Вып.1. – 193с.
231. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы. – Екатеринбург, 1994. – 240с.
232. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 1999. – №1. – С.63-68.
233. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональная подготовка учителя / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина; Ставроп. гос. пед. ин-т. – М.; Ставрополь: СГПИ, 1991. – 179с.
234. Штангель А. Язык тела. Познание людей в профессиональной и обыденной жизни. – М.: Прогресс, 1986. – 206с.

235. Щукина Г.В., Нестерова И.Н. Коммуникативное поведение как предмет обучения в гуманитарной гимназии // Иностранные языки в современной социокультурной ситуации. – Воронеж, 1999. - С.56.
236. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г. Крысько. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 343с.
237. Якокка Ли. Карьера менеджера / Пер. с англ. Р.И. Столпера; Общ. ред. и предисловие С.Ю. Медведкова. – М.: Прогресс, 1991. – 384с.
238. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 408p.
239. Brown G., Malmkjaer K., Williams J. Performance and Competence in Second Language Acquisition.— Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
240. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. - 1980. № 1/1.
241. Cholewka Z. The influence of the Setting and Interlocutor Familiarity on the Professional Performance of Foreign Engineers Trained in English as a Second Language // Third East-West Congress on Engineering Education. Congress Proceedings. – Monash University, Australia: USICEE, 1996.
242. Clyne M. Inter-Cultural Communicative at Work: Cultural Values in Discourse. - Cambridge, 1994.
243. Ellis R. SLA Research and Language Teaching. - Oxford: Oxford University Press, 1997.
244. Hammerly H. Synthesis in Second Language Teaching // Second Language Publications, 1982.
245. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values.— London: Sage Publications, 1980.
246. London Jack. Martin Eden. – Kiev: Dnipro Publishers, 1980. – 367p.
247. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. - Strasbourg: Council of Europe, 1994.
248. Rivers W. M. From Linguistic Competence to Communicative Competence. TESOL Quarterly. Vol.7. No. 1. 1973.

249. Savignon S. Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching. Language and the Teacher: a Series in Applied Linguistics. - Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.
250. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics: Selected Readings / J. B. Pride. J. Holmes (eds.). - Harmondsworth, U. K.: Penguin, 1972. – P. 269-293
251. Информационная страница Российской академии образования
http://www.gnpbu.ru/rao/sobran_rao.htm
252. Информационные ресурсы высшей школы России
<http://www.3.unicor.ac.ru/>