



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

**Развитие коммуникативной образованности студентов педвуза  
(Тема работы)**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.01. Педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Педагогика высшей школы»**

Проверка на объем заимствований:

60,1% % авторского текста

Работа рекомендована защите  
рекомендована/не рекомендована

«14» февраля 2019 г.

зав. кафедрой

Шиганова Г.А. *MS*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-308/160-2-1

Тесаловская Анастасия Валерьевна

(ФИО)

Научный руководитель:

Свиридова А.В.

(ФИО)

Доктор филологических наук, профессор

(звание, должность)

**Челябинск  
2019 год**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	
1.1 Состояние проблемы развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов в теории и методике профессионального образования.....	9
1.2 Теоретико-методическая основа развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов. ....	16
1.3 Компонентный состав модели развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов. ....	28
1.4 Педагогические условия развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов. ....	41
Выводы по первой главе .....	56
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ .	
2.1 Диагностический этап экспериментальной работы .....	57
2.2 Процессуально-технологические особенности реализации педагогических условий развития коммуникативной образованности будущего учителя.....	77
2.3 Интерпретация результатов осуществления экспериментальной работы.....	86
Выводы по второй главе .....	94
Заключение .....	95
Библиографический список .....	101

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** работы заключается в том, что современный мир развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости людей. Успешность взаимодействия людей зависит от умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты с ними, то есть коммуникативной образованности. Она включает в себя систему знаний и умений, которые обеспечивают успешные коммуникативные процессы у человека в различных ситуациях общения. Кроме того, эффективность общения зависит от личности человека, то есть от черт его характера, эмоциональных и перцептивных способностей.

Способность к общению является одним из наиболее социально обусловленных видов способностей. Проявляется она в умении достигать взаимопонимания, оказывать влияние на людей, давать им оценку. Развитые коммуникативные способности помогают людям эффективно взаимодействовать в совместной деятельности.

Образование как достояние личности изучалось Б.С. Гершунским, А.К. Марковой, Ю.А. Поваренковым, В.Д. Шадриковым и др., которые выделили следующие ступени развития профессионализма: функциональная грамотность, профессиональная квалификация, компетентность и культура личности.

На современном этапе проблемой изучения многих исследований стала профессиональная образованность. Среди разновидностей профессиональной компетентности авторы выделяют практическую (специальную), социальную, психологическую, информационную и **коммуникативную**, в которую включается и развитие умений в области четырех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма.

Развитие коммуникативной образованности предполагает и другие компетенции: языковую (обучение нормам языка и умение ими пользоваться в соответствующей ситуации), лингвистическую (знание о языке, владение метаязыком лингвистики) и культуроведческую (знание о языке и культуре народа).

Проблема развитие коммуникативной образованности личности студента отражена во многих социальных, психологических, лингвистических исследованиях с разных точек зрения.

Социологи и психологи (А.А. Бодалев, А.Б. Добрович, Е.Я. Малибурда, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский и др.) связывают ее с развитием умений давать социально-психологический прогноз ситуации общения, программировать этот процесс, вживаясь в атмосферу коммуникативной ситуации и осуществлять управление процессом общения группы, коллектива, команды. Именно управленческая способность является необходимой в

ситуации делового общения.

В лингвистических и педагогических исследованиях (Е.А. Архипова, Е.А. Быстрова, Г.Г. Городилова, И.А. Зимняя и др.) развитие коммуникативной образованности определяется как способность осуществлять речевую деятельность, как реализация коммуникативного поведения на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения).

Проблема развития коммуникативной образованности будущего учителя актуальна и определяется рядом объективно существующих **противоречий**, к числу которых относятся:

–противоречия между возросшими потребностями современного рыночного общества в высококвалифицированных специалистах, обладающих высокой адаптационной и профессиональной мобильностью, и не полностью реализованными возможностями высших учебных заведений в развитии коммуникативной образованности будущего учителя;

–противоречия между необходимостью создания научно обоснованной педагогической модели развития коммуникативной образованности будущего учителя как одной из задач образовательного процесса в высшей школе и ее недостаточной теоретической обоснованностью;

–противоречия между объективной потребностью в методике развития коммуникативной образованности студентов педвузов и недостаточностью содержательно-методического обеспечения названного процесса.

Выявленная совокупность противоречий позволяет определить **проблему исследования**: какими должны быть способы и условия организации педагогического процесса в высшей школе, чтобы они способствовали развития коммуникативной образованности, обеспечивающей в дальнейшем конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда.

Изложенное выше определяет выбор **темы исследования**: «Развитие коммуникативной образованности студентов педвуза».

**Основополагающая идея исследования** состоит в том, что коммуникативная образованность является одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности выпускников вузов в условиях интеграции российского образования в мировое образовательное пространства, которая необходима для комплексного формирования языковой личности, отвечающей потребностям общества и современного рынка труда.

**Цель исследования**: разработать и апробировать практико-ориентированную модель развития коммуникативной образованности будущего учителя.

**Объект исследования:** коммуникативная образованность студентов педагогических вузов

**Предмет исследования:** педагогическое обеспечение процесса развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов.

**Гипотеза исследования:** в основу диссертационного исследования легло предположение, что:

1. Теоретико-методической основой развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов является соединение семиотического и лингвокультурологического подходов.

2. Педагогическая модель развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов, отражающая взаимосвязь общекультурного и ресурсного компонентов.

3. Успешность развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов зависит от следующих педагогических условий

- ориентация студентов вуза на толерантное общение;
- соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта;
- соблюдение языковых норм речевого поведения будущих учителей.

Проверка выдвинутой гипотезы потребовала решения следующих **задач:**

Изучить и проанализировать состояние проблемы развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов в теории и методике профессионального образования для определения содержания и направленности научного исследования.

Спроектировать педагогическую модель развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов.

Разработать научно-методические рекомендации по развитию коммуникативной образованности студентов педагогических вузов.

**Теоретическая и методологическая база исследования.** Логика исследования выстроена с учетом работ, отражающих методологию и методику научных исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский и др.). В исследовании использовались следующие методологические положения: философские положения о диалектическом единстве теории и практики; деятельностный подход; системный анализ и системный подход; рефлексивный подход; положение о творческой сущности личности; теория формирования личности; положение о влиянии характера и содержания будущей деятельности на профессиональное становление будущего специалиста, о потребностях и мотивах как побудительных силах человеческой деятельности и их роли в познании, обществе и труде. Мы руководствовались Концепцией модернизации российского

образования на период до 2020 года, Болонским соглашением; теоретическими работами в области философии образования (Б.С. Гершунский Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, В.Д. Шадриков и др.); исследованиями в области теории развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др); психологическими концепциями становления личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.); профессионального становления личности (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Т.В. Кудрявцева и др.); концепцией личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.С. Сериков, И.С. Якиманская и др.); компетентностным подходом (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А. Шелтен и др.); общепедагогической и профессиональной концепцией интеграции (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Н.К. Чапаев и др.); концепцией профессионально-педагогического образования (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднев, Е.Ю. Никитина, А.М. Новиков, Ю.Н. Петров, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Х.Ш. Тенчурина, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров и др.); теорией моделирования (К.Б. Батроев, И.В. Бестужев-Лада, А.У. Варданян, М. Вартофский, Ю.А. Гасвитес, А.И. Уемов, В.А. Штофф и др.); теоретическими основами концепции межкультурной коммуникации (Г.В. Власова, Г.В. Елизарова, Д. Льюис, Е.Ю. Никитина, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Теоретико-методологические установки выбора исследовательской позиции выявлены на общенаучном, и конкретно-научном уровнях.

Интеграция теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловила выбор комплекса теоретических и эмпирических методов.

**Теоретические методы:** а) анализ нормативно-правовых документов образования; б) историко-педагогический анализ использовался для выявления прогрессивных тенденций в истории прогрессивного образования; в) понятийный анализ философской, психолого-педагогической и лингвистической литературы применялся для характеристики и упорядочивания понятийного поля проблемы; г) системный подход послужил основой для целостного рассмотрения проблемы развития коммуникативной образованности студентов.

**Эмпирические методы:** а) изучение нормативно-правовых документов образования; б) организация констатирующего этапа опытно-поисковой работы по определению уровня сформированности у студентов коммуникативной образованности; в) проведение формирующего этапа опытно-поисковой работы по практической реализации модели развития коммуникативной образованности будущего учителя и апробации комплекса

педагогических условий; г) организация опытно-поисковой проверки действенности выделенного комплекса педагогических условий; д) анкетирование, наблюдение, тестирование, самооценка, рейтинг; е) статистические методы обработки данных проверки выдвигаемых гипотез.

**Опытно-поисковая работа** по развитию коммуникативной образованности студентов педвузов. Исследование состояло из трех этапов и проводилось с 2016 года. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе ЮУрГГПУ

**На первом этапе (январь 2017 – май 2017)** осуществлялось осмысление теоретико-методологических аспектов исследования, выявлялось состояние изученности данной проблемы в научной литературе и педагогической практике, определялись ведущие позиции исследования (цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, база исследования и т.д.) и его понятийное поле, осуществлялся поиск рациональных теоретико-методических подходов. Проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы.

**На втором этапе (июнь 2017 – ноябрь 2018)** уточнялась гипотеза и задачи исследования, разрабатывалась модель развития коммуникативной образованности студентов педвузов, выявлялся комплекс педагогических условий и ее успешной реализации, анализировались в опытно-поисковом режиме отдельные аспекты развития коммуникативной образованности студентов.

**На третьем этапе (декабрь 2018-февраль 2019)** осуществлялась обработка и описание итогов полученных результатов, определялась логика изложения материала, осуществлялось обобщение полученных результатов, формировались выводы исследования, оформлялась магистерская диссертация. Этот этап включает в себя полученную разработку научно-методических рекомендаций в области развития коммуникативной образованности студентов педвуза, а также внедрение их в профессиональную подготовку или педагогическую практику.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что выводы и рекомендации по развитию коммуникативной образованности служат совершенствованию языкового образовательного процесса в высших учебных заведениях в части:

- реализации педагогической модели развития коммуникативной образованности;
- разработки оценочного инструментария для проведения диагностического этапа опытно-поисковой работы,
- выявления эффективных форм и методов освоения языкового образования в целях развития коммуникативной образованности студентов педвуза, а также структурирования и описания теоретического и методического материала таким образом, что он может быть включен в курс лекций и практических занятий в педагогических вузах, а также в

системе повышения квалификации учителей по теории и методике преподавания русского языка.

**Обоснованность и достоверность** проведенного исследования обеспечивается использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного предмету, объекту, цели и задачам исследования; разработкой теоретико-методической и методико-технологической аспектов процесса с применением понятийного аппарата, приводящего к однородным выводам; апробацией основных теоретических положений диссертации, опытно-поисковой базы и проведением диагностики развития коммуникативной образованности студентов ; итоговой проверкой, выдвинутой гипотезой исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики.

**Личное участие автора** в получении результатов определяется разработкой ведущих положений исследования, общего замысла, методики проведения опытно-поисковой работы в русле настоящей проблемы, руководством и непосредственным участием в опытно-поисковой работе и получении эмпирических данных, теоретическом обобщении и интерпретации полученных результатов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялась посредством:

участие в международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: педпго, образовательная организация, общество – 2018»

участие в международной научно-практической конференции « Современная образовательная среда: теория и практика»

участие в международной научно-практической конференции «Развитие образования»

автор статьи «Теоретико- методическая основа коммуникативной образованности студентов педагогических вузов»

автор статьи « Педагогические условия развития коммуникативной образованности студентов педвуза»

автор статьи « Теоретико- методические подходы развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов»

**Структура работы** соответствует логике исследования и включает введение, две главы, заключение и библиографический список.



# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

## 1.1 Состояние проблемы развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов в теории и методике профессионального образования

Коммуникативное образование заключается в готовности и способности человека создавать межличностные контакты на различном психологическом расстоянии – от отстранённой дистанции до близкой. В связи с этим, сложности в общении часто обусловлены инерционной позицией человека, когда он способен выстраивать контакт только на одной дистанции, и использует ее всегда и везде, без учета особенностей партнёра общения и характера конкретной ситуации. Таким образом, компетентность в общении чаще всего имеет связь с использованием не одной конкретной позиции в качестве наиболее эффективной, а с адекватным использованием разных позиций. Гибкость в адекватном использовании психологических позиций является одним из ключевых признаков компетентного общения<sup>1</sup>.

Коммуникативная образованность реализуется во всех сферах жизнедеятельности человека: профессиональной, бытовой, деловой и т.п. В формировании коммуникативной образованности прослеживаются этапы и содержательные составляющие.

Первый этап включает в себя формирование универсальной компетенции. Коммуникативные компетенции формируются по признаку всеобщности. На самом деле универсальные коммуникативные компетенции формируются ещё в детском возрасте, свой вклад в формирование универсальных коммуникативных компетенций вкладывают семья, школа, вуз. На протяжении всей жизни универсальные коммуникативные компетенции продолжают совершенствоваться<sup>2</sup>.

На втором этапе происходит формирование общепрофессиональных коммуникативных компетенций на базе усвоенных универсальных. Владение общепрофессиональными коммуникативными компетенциями необходимо для успешного осуществления своей профессиональной деятельности. Компетенции второго уровня формируются в период обучения в вузе, в дальнейшем они совершенствуются в профессиональной деятельности.

---

<sup>1</sup> Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности// Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» - №13(68). – Таганрог, 2006.- С.225-227

<sup>2</sup> Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 217-230.

На третьем этапе формируются специально-профессиональные компетенции, необходимые для целенаправленного взаимодействия в конкретной профессиональной жизни. Специально-профессиональная коммуникативная компетентность является единством теоретической и практической готовности и способности студента применять коммуникативные ЗУН в профессиональной области. Профессиональная деятельность может быть признана успешной только в том случае, если она соответствует профессиональным и социальным требованиям, а также личностным ожиданиям. Специально-профессиональная коммуникативная компетентность педагога формируются в вузе при изучении специальных педагогических, психологических, культурно-речевых дисциплин. В дальнейшем происходит её совершенствование в профессиональной деятельности<sup>3</sup>.

Е.Ю. Никитина в своих исследованиях приходит к выводу, что понятие «компетентность» в большинстве случаев употребляется в контексте профессиональной деятельности и характеризуется степенью подготовленности к ней специалиста, повышением уровня профессионализма и выделяет, что одной из основных задач обновленного высшего образования является формирование компетентного в определенной области специалиста, обладающего не только знаниями, умениями и навыками, но и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно в ней действовать [159, 161, 162].

Анализ литературы позволил установить, что понятие компетентность рассматривается в контексте профессиональной деятельности: одни авторы считают, что это интегративное качество специалиста (Л.Ю. Кривцов), другие – теоретико-прикладная подготовленность к использованию знания (С.Е. Шишов, М.А. Чошанов), третьи – актуальный уровень владения знанием о жизнедеятельности (А.Н. Журавлев, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель), четвертые – социальная и профессиональная пригодность (Б.С. Гершунский, Е.А. Климов).

В.С. Третьякова, А.А. Игнатенко подчёркивают, что коммуникативная образованность педагога призвана обеспечить его универсальность и многофункциональность в профессиональной деятельности. Кроме того, высокий уровень коммуникативной образованности педагога определяет его социально-профессиональную мобильность<sup>4</sup>.

По мнению И.В. Филатовой, становление коммуникативной образованности имеет принципиальное качественное отличие от просто приобретения коммуникативных знаний,

---

<sup>3</sup> Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 217-230.

<sup>4</sup> Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 217-230.

умений и навыков, поскольку раскрывает у будущих педагогов способность творчески применять освоенный коммуникативный, социальный опыт на практике, определяет современное миропонимание, которое, в свою очередь, в значительной степени обуславливает их общественное поведение<sup>5</sup>.

И.В. Филатова полагает, что образованность студентов педагогических факультетов составляет научную основу реализации им общественно полезной деятельности, а также служит инструментом самопознания и самосовершенствования, поскольку существенно зависит от многочисленных внутриличностных предпосылок<sup>6</sup>.

Становление коммуникативной образованности студентов является непрерывным процессом количественного и качественного накопления показателей системных характеристик коммуникативной образованности (полноты, объема коммуникативных знаний, коммуникативной активности, результативности), опирающийся на системно-синергетические и гуманно ориентированные принципы и осуществляющийся в образовательном процессе посредством учебно-педагогического взаимодействия.

Под коммуникативной образованностью понимают свойство, характеризующееся единством ее (коммуникативной образованности) системных элементов (коммуникативной осведомленности, коммуникативной сознательности, коммуникативной действенности, коммуникативной умелости), являющееся уровневой характеристикой присваиваемого студентом в образовательном процессе профессионально ориентированного коммуникативного опыта, с помощью которого студент становится способным к осуществлению педагогического общения в профессиональной деятельности<sup>7</sup>.

Коммуникация – это средство взаимодействия людей. Коммуникативные умения – важная составная часть общения. Без общения невозможно полноценное формирование личности<sup>8</sup>.

Коммуникация выполняет несколько важных функций:

1. Общение для удовлетворения потребности в общении.
2. Общение для того, чтобы усовершенствовать и поддержать наше представление о себе.
3. Общение ради выполнения социальных обязательств.
4. Общение для построения взаимоотношений.

---

<sup>5</sup> Филатова И.В. Технология учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа // Интеграция образования. – 2009. – №2. – С. 108-112.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. — Курган : Зауралье, 1997

<sup>8</sup> Гулевич, О.А. Психология коммуникации. Учебно-методическое пособие [Текст] / О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007

## 5. Общение для обмена информацией<sup>9</sup>.

В процессе общения осуществляется взаимный обмен видами деятельности, их способами и результатами, представлениями, идеями, установками, чувствами, интересами. Таким образом складываются отношения между людьми. Это не просто действие или воздействие одного человека на другого, а взаимодействие.

Эти способности имеют связь с возможностями минимизации факторов, которые могут затруднить общение.

Таковыми факторами могут быть<sup>10</sup>:

- личностные, смысловые (цели, мотивы, установки);
- собственно коммуникативные;
- языковые (владение языком и речью);
- психофизиологические (задатки, возможности, темповые характеристики).

В.С. Третьякова, А.А. Игнатенко выделяют следующие компоненты в структуре коммуникативной образованности:

– совокупность ЗУН, определяющих способность студента и проявляющиеся в скорости и прочности овладения способами продуктивной речевой (поведенческой) деятельности;

– опыт как структурная целостность, представляющая собой совокупность накопленных человеком знаний, представлений, умений и навыков, приобретаемых им в процессе жизни и хранящихся в его памяти;

– личностные качества (характеристики), которые регулируют ценностно-смысловое отношение к продуктивной речевой (поведенческой) деятельности и проявляются в этой деятельности;

– способность как возможности человека, его соответствие к продуктивной речевой (поведенческой) деятельности в определенной области;

– готовность как стартовая мобилизация человека своих личностных свойств и психических возможностей для успешного выполнения продуктивной речевой (поведенческой) деятельности в определенной области<sup>11</sup>.

Р.П. Мильруд включает в состав коммуникативной компетенции четыре основных компонента: 1) грамматический (знание грамматики, лексики и фонетики), 2) прагматический (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям), 3) стратегический

---

<sup>9</sup> Вердербер, Р. Психология общения [Текст] / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: Изд-во «Прайм-Еврознак», 2003.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 217-230.

(знание, как сказать в различных обстоятельствах), 4) социокультурный (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т.д.) [275; С. 72].

Т.Н. Астафурова описывает трехуровневую модель коммуникативной компетенции, в рамках которой выделяются способности коммуникантов: 1) оперировать энциклопедическими (когнитивными) знаниями, отражающими устройство реального мира, различных предметных областей, включая области профессиональной деятельности человека (когнитивная компетенция); 2) пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей (лингвистическая компетенция); 3) устанавливать речевой или текстовый контакт с партнером, поддерживать его или прерывать, соблюдая при этом правила, конвенции общения, принятые в данном социуме (интерактивная или дискурсивная компетенция) [18; С. 94].

Рассмотрев данные классификации, мы полагаем, что при недостатке любой из вышеперечисленных компетенций активизируется коммуникативная компетенция, т.е. коммуникативные стратегии. Данный факт свидетельствует о том, что названная компетенция оперирует на всех компонентах коммуникативной компетенции, что позволяет при дефиците лингвистических ресурсов, недостаточном знании правил социокультурной приемлемости обеспечить эффективную коммуникацию. Подобные выводы позволяют утверждать, что коммуникативно-интерактивная компетенция обеспечивает взаимосвязь лингвистической, прагматической, социокультурной компетенций вследствие своих свойств компенсировать недостаточные ресурсы говорящего.

Таким образом, рассмотрев вышеизложенные классификации, определения и понятия применительно для нашего исследования, считаем возможным рассматривать **коммуникативную компетенцию** как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения.

С появлением речи невербальные средства общения становятся более ярким указателем состояния между участниками коммуникации. Слова могут скрывать смысл воздействия на собеседника, а невербальные средства его отражают. Часто бывает, что жесты, мимика, интонация, поза выдают истинное намерение говорящего, а слова нередко искажают действительность. Невербальные коммуникации не зависят от социокультурных факторов. Представитель разных языковых культур одинаково понимают и передают радость, печаль, удивление, гнев, страх. Однако, в зависимости от пола, возраста и уровня культуры,

формы приветствия, прощания, согласия, несогласия и так далее, несколько варьируются<sup>12</sup>.

Коммуникативная образованность диагностируется в основном, по длительности общения, активности, успешности в решении коммуникативных задач и по скорости и легкости развития коммуникативной образованности и навыков, по соотношению вербальных и невербальных компонентов<sup>13</sup>.

Основные характеристики коммуникативных способностей личности включают:

- умения и навыки определения параметров и характера коммуникативной ситуации для выбора подходящих средств для общения;
- способность выстраивать общение в соответствии с нормами и правилами этики и морали;
- умение варьировать средствами общения в зависимости от конкретной ситуации;
- способность к владению вербальной и невербальной коммуникацией для обеспечения эффективности общения;
- способность к интроспекции и рефлексии;
- способность к общению и взаимодействию с партнерами по совместной деятельности, или обмену информацией<sup>14</sup>.

Проблема развития коммуникативной образованности будущего учителя тесно связана с теорией речевой деятельности. Основоположники теории речевой деятельности указывают на следующие действия, которые должен предпринять человек для осуществления успешной коммуникации (школа Л.С. Выготского): 1) быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; 2) правильно спланировать свою речь; 3) найти адекватные средства для передачи содержания; 4) обеспечить обратную связь [226].

Правильно ориентироваться в условиях общения – это быстрая, точная и достоверная оценка внешней обстановки, а также умственно-речевых и профессиональных особенностей собеседника, связанных с возрастом, образованием, степенью заинтересованности темой беседы, т.е. желанием общаться, словарным запасом, компетентностью в данном вопросе, если тема общения связана с узкой профессиональной специализацией и т.п. Данные знания, умения и навыки необходимы при развитии речевой деятельности в естественной языковой среде, в лингвистическом поле родного языка.

Поскольку показателем уровня подготовленности к профессиональной деятельности могут служить затруднения [184; С. 14], нам потребовалось выяснить: испытывают ли будущие учителя затруднения в процессе профессиональной деятельности, какие

---

<sup>12</sup> Ильин, И.П., Психология общения и межличностных отношений [Текст] / И.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009

<sup>13</sup> Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 217-230.

<sup>14</sup> Ильин И.П. Психология общения и межличностных отношений. -СПб.: Питер, 2013.

затруднения преобладают, в чем их причина.

Т.С. Полякова описывает затруднение как субъективное психологическое состояние человека, глубина которого не всегда поддается наблюдению. Поэтому, опираясь на выводы, сделанные в работах Т.С. Поляковой [184] и Т.И. Смаглий [213], основными методами исследования могут быть метод самооценки и метод анкетирования. Результаты самооценки можно считать достаточно надежными, поскольку исследование Т.С. Поляковой доказало, что сама задача оценивания своих трудностей устраняет фактор престижности формулировок по сравнению с оцениванием, например, ошибок, неудач, недостатков.

В результате исследования, проведенного среди выпускников факультета подготовки учителей начальных классов Челябинского государственного университета, имеющих стаж работы от 1 года до 10 лет, выяснилось, что 55% респондентов испытывают затруднения в процессе взаимодействия постоянно или часто; 29% респондентов - иногда; 6% респондентов по возможности стараются избегать устного контакта и взаимодействия с коллегами и клиентами, и только 10% респондентов не испытывают затруднений.

Для выявления причин, вызывающих эти затруднения, респондентам было предложено ответить на вопрос: «Что препятствует продуктивности профессионального взаимодействия учителя?». Анализ ответов позволил расположить причины в следующем порядке по нисходящей: 1) низкий уровень культуры и отсутствие должного уровня профессиональных знаний и умений; 2) отсутствие таких черт как мобильность, умение быстро переключаться, умение своевременно производить обратную связь и т.д.; 3) Плохая организация труда, которая неизбежно приводит к конфликтам (нестабильный график работы, неудобные часы работы, отсутствие организованного рабочего места и т.д.); 4) Нестабильность трудового коллектива и т.д.

## **Выводы.**

1. Понятийный аппарат исследования представлен следующим образом:

– компетентность – это интегративное качество личности специалиста, состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий и профессионально-важных качеств.

– компетенция – это совокупность знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности;

– коммуникация – это процесс взаимодействия на языковом, культурном и межличностном уровнях, удваивающий компоненты коммуникации, целью которой является

передача сообщений в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают;

– коммуникативная образованность – это совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения.

2. В научный аппарат исследования введено понятие «коммуникативная образованность студентов», которое трактуется как совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия на языковом, культурном и межличностном уровнях в соответствии со стратегиями и тактиками профессионального коммуникативного поведения будущего учителя.

## **1.2 Теоретико-методическая основа развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов**

Теоретико-методическая основа определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых – упорядочение терминологического поля науки, определение особенностей и свойств формирования коммуникативной образованности будущего учителя, выявление его закономерностей и принципов, определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим педагогической науки в целом (В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.).

Развитие коммуникативной образованности студентов – сложный и длительный процесс. При этом этот процесс должен быть направлен на личность обучаемого, учитывать его индивидуальные особенности и способности, изучать задатки, качества и умения студента.

Выявление подходов той или иной концепции — важнейшая составляющая теоретического знания.

В настоящей работе мы не стремились проанализировать все существующие теоретико-методологические подходы, а лишь те, которые представляют несомненный интерес в русле развития исследуемой нами проблемы управления коммуникативным образованием студентов вузов. Каждый из проанализированных нами подходов способен реализовать профессиональную модель будущего конкурентоспособного, мобильного специалиста,



обладающего высоким уровнем коммуникативной компетентности, отбирая в качестве исходного оснований все лучшее. В то же время мы убеждены в том, что в теории и практике высшего профессионального образования наметилась тенденция выбора не только одного, а синтеза уже ранее известных теоретико - методологических подходов, отдельные элементы которых просматриваются на протяжении всей истории познания человеческой мысли и могут быть детерминированы в русле развития настоящей проблемы.

Исследованием установлено, что наиболее эффективен процесс развития коммуникативной образованности осуществляется на основе семиотического и лингвокультурологического подходов.

Рассмотрим составляющие каждого подхода:

Семиотический подход представлен в работах таких исследователей, как Р. Карнап, Ч.У.Моррис, Я.Р.Мукаржовский, Ч.С.Пирс, А.П.Тарский, Н.С.Трубецкой, Ю.Н.Тынянов, Б.М.Эйхенбаум, Р.О.Якобсон и др.

Семиотика (от греч. *σημείον* – знак, признак) – наука, исследующая способы передачи информации, свойства знаков и знаковых систем в человеческом обществе (главным образом, естественные и искусственные языки, а также некоторые явления культуры, обычаи, обряды, ритуалы), в природе (коммуникация в мире животных) или в самом человека (зрительное и слуховое восприятие, логическое рассуждение и т.д.). Термин «знак» понимается в широком смысле как некоторый объект (произвольной природы), которому при определенных условиях (образующих в совокупности знаковую ситуацию) сопоставлено некоторое значение, могущее быть конкретным или абстрактным ( ).

В круг интересов семиотики входит человеческая коммуникация, общение животных, различные информационные и социальные процессы, функционирование и развитие культуры, всех видов искусства и др.

Основателем семиотики считается Ч.С.Пирс, американский логик, философ и естествоиспытатель, который предложил название этой науки, охарактеризовал ее задачи и рамки, дал определение знака и разработал первоначальную классификацию знаков. Использовал понятие семиотики для описания триадической природы элементарного знакового отношения « объект — знак — интерпретант ». По его мысли, знаки должны быть интерпретированы, чтобы быть знаками интерпретанта- это перевод, истолкование отношения «знак — объект» в последующем знаке ( например, объяснение значения данного слова с помощью других слов). Согласно Пирсу, каждый знак способен породить интерпретанту, и этот процесс практически бесконечен.

В основе семиотики лежит понятие знака, понимаемого по-разному в различных традициях. В логико — философской традиции, восходящей к Ч.У.Моррису и Р.Карнапу, знак понимается как некий материальный носитель, представляющий другую сущность ( в частности, но наиболее важном случае — информацию ).

Одним из наиболее существенных понятий семиотики является понятие «знаковой ситуации», введенное еще Ч.У. Моррисом. Теория знаковых ситуаций разрабатывалась также Ч.К. Огденом и А.А. Ричардсом ( ), которые как исходные рассматривали понятия «символ», «мысль» и «вещь», являющиеся необходимыми константами «семантического треугольника».

Еще одно ключевое понятие семиотики – знаковый процесс, или семиозис. Семиозис определяется как некая ситуация, включающая определенный набор компонентов. В основе семиозиса лежит намерение лица А передать лицу Б сообщение. При этом лицо А называется отправителем сообщения, лицо Б – его получателем, или адресатом. Отправитель выбирает среду Г (или канал связи), по которой будет передаваться сообщение, и код Д. Код Д, в частности, задает соответствие означаемых и означающих, т.е. задает набор знаков.

Процесс образования есть процесс опредмечивания, производства значений, который должен быть управляемым, поскольку необходим гарантированный результат. Поэтому процесс стандартизируется путем осуществления целенаправленного обучения.

Нагляднее всего семиотичность проявляется в языке, который является одной из большого множества разнообразных знаковых систем. Люди пользуются им в целях коммуникации, передавая различные сообщения и делясь со своими собеседниками информацией о результатах познавательной деятельности. Само слово «коммуникация» восходит к латинскому *communis* «делаю общим, делюсь». Знаки, из которых строятся сообщения, выполняют роль носителей определенных смысловых содержаний (значений). Именно благодаря им оказывается возможным кодирование передаваемой в сообщениях информации и реализация коммуникативных актов.

На основании анализа лингвистической литературы язык как знаковую по своему устройству и коммуникативную по своему назначению систему можно охарактеризовать следующим образом:

- язык – один из множества знаковых систем, которыми пользуются люди ради коммуникативных целей, т.е. ради передачи информации, знаний о мире и о себе;
- язык в отличие от всех прочих знаковых систем обладает неограниченной информационной мощностью, так как он способен служить передаче информации любого рода о любом событии, факте, явлении, ситуации реального и представляемого мира;

- так как возможности познания мира человеком беспредельны, а человеческая память небесконечна, язык устроен таким образом, чтобы с помощью конечного числа элементов передать бесконечное множество сообщений (язык имеет в своем инвентаре в принципе конечное число воспроизводимых элементарных знаков типа морфем и слов и ограниченное число способов конструирования бесчисленного множества новых, неповторимых сложных знаковых образований типа словосочетаний, предложений и текстов);

- языковой знак двусторонен. Одну сторону знака образует означаемое (сигнификат, содержание), другую сторону знака образует означающее (сигнификант, выражение). Обе стороны языкового знака тесно связаны, одна сторона невозможна без другой. Это единство – обязательное свойство морфемы, слова, словосочетания, предложения, текста;

- знак существует для того, чтобы его посредством назвать, обозначить денотат, т.е. выделенный сознанием какой-либо предмет, признак, действие, состояние, положение дел, ситуацию, событие и т.п. Тот или иной предмет действительности становится денотатом лишь в рамках конкретной знаковой ситуации и в конкретном акте высказывания. Денотат – это не просто предмет, а предмет, выделенный (как целое или в отдельных своих сторонах) для наименования;

- у многих знаков (но далеко не у всех) означаемое и означающее связаны условным, иначе произвольным образом, т.е. эта связь не зависит от природных факторов и не является причинно-следственной. Именно поэтому знаки одного языка отличаются от знаков другого языка;

- связь данного означаемого и данного означающего является обязательной в данном языковом коллективе. Отдельный говорящий не может нарушить эту связь, не рискуя оказаться непонятым;

- вместе с тем стороны знака (в соответствии с законом о его асимметричной природе) могут как бы «скользить» относительно друга друга. В итоге одному означаемому в соответствие могут быть поставлены два или более означающих (синонимия), а одно означающее может соотноситься с несколькими означаемыми (омонимия);

- ни один знак не существует в изоляции, он существует лишь как элемент системы, образуя оппозиции другим знакам этой же системы, отличаясь от них одним (или более чем одним) дифференциальным признаком. Совокупность дифференциальных признаков, которые характеризуют отношения данного знака другим, образует основу для опознавания (идентификации) этого знака в различных контекстах его употребления.

Семиотический подход опирается на понимание коммуникации как взаимодействия, опосредованного знаками, знаковыми системами, языком. В семиотике коммуникация – это своеобразная социально обусловленная история жизни и трансформации некоторого живого существа; сообщение – это некоторый смысл, который зарождается в сознании источника, кодируется с помощью языка и далее декодируется в сознании реципиента.

Назовем основные характеристики семиотического подхода:

- 1) Центральное понятие – знак;
- 2) Ключевое внимание уделяется тексту сообщения и получателю;
- 3) Семиотические модели нелинейны; они показывают отношения, возникающие в процессе движения смыслов;
- 4) Большое значение придается культурному контексту взаимодействия.

В широком плане предметом семиотического подхода является процесс знакового опосредованного информационного взаимодействия, коммуникативные средства его реализации, каналы по которым передаются сообщения, процесс восприятия.

Семиотический подход включает в себя принцип соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов. Термин «речевое поведение» обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-коммуникативном аспекте. Иными словами, это речевые действия, с необходимостью совершаемые человеком в общении<sup>2</sup>.

Вступая в общение в социальной сфере, мы неизбежно оказываемся ограниченными рамками социальных и коммуникативных ролей, вне которых профессиональная коммуникация невозможна. Социальная роль – это нормативный, одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего. Социальная позиция, или статус, – формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы. Понятия статус и роль взаимосвязаны. Статус характеризует место человека в обществе, а роль – род занятий. При этом каждая из социальных ролей требует особого типа речевого поведения. В то же время ведущей его особенностью на современном этапе развития общества является то, что изначально общение строится, исходя из определения собеседника как партнера, равноправного участника диалога, вне зависимости от его социальной позиции и коммуникативной роли.

Нормы языкового социального общения – это нормы литературной речи. Они кодируются, т.е. описываются, фиксируются в справочниках, словарях и учебниках. Как

известно, в науке выделяются фонетические, лексические и грамматические нормы устной речи<sup>15</sup>.

Соблюдение принципа конвенциональных норм является важнейшим постулатом речевого поведения цивилизованного человека и обуславливает выбор речевых средств в зависимости от ситуации общения.

Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения. Согласно этикетным требованиям, нельзя, например, перебивать говорящего и затягивать деловой телефонный разговор, время которого, как правило, регламентировано (не более трех минут).

Конвенциональные нормы никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания коммуникации, так как ни отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения.

Речевые конвенции связаны с двумя важнейшими аспектами коммуникационного взаимодействия – информационным обменом и этической и эмоциональной сферой коммуникации.

К конвенциональным нормам информационного обмена относятся: постепенное развертывание темы; квантирование информации; ориентация адресата речи в коммуникативных намерениях; мотивация речевых действий и своей позиции; ориентация адресата в перспективах общения<sup>16</sup>.

Нам импонирует точка зрения Л.Ф. Азнабаевой, по мнению которой выделяются следующие основополагающие механизмы конвенционального поведения:

позитивного отношения- демонстрируй дружелюбие, невраждебные отношения;

взаимности – отвечай на дружелюбные акты, на направленные в твою сторону речевые действия (приветствия, поздравления);

психологической поддержки – разделяй эмоциональное состояние собеседника, эксплицируй свою солидарность с собеседником;

снижения негативной реакции – не отвечай раздражением на раздражение, не позволяй втягивать себя в конфликтные ситуации, снижай негативную реакцию собеседника.

---

<sup>15</sup> Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Катаева. - Ростов н/Д : Феникс, 2003; Громова, Т.В. Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Громова Т.В. — Самара, 2003 и др.

<sup>16</sup> Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л.А. Азнабаева; Башк. гос. ун-т. - Уфа, 1998

Опыт показывает, что без учета такого важного аспекта речевого взаимодействия, как этическое и эмоциональное взаимодействие, грамотно выстроить стратегическую линию ведения диалога просто невозможно. Психологами отмечено, что сначала воспринимается эмоциональный рисунок высказывания, а затем уже сознание усваивает содержательную часть информации. Поэтому, если в голосе звучит раздражение, это сразу чувствуется и провоцирует на ответную реакцию. Не поддаться на эту провокацию чрезвычайно сложно. Нейтрализовать негативные моменты общения и усилить позитивные на основе кооперации – такова общая направленность этических конвенциональных норм.

Логически они объединяются двумя базовыми принципами конвенционального общения: экспликацией отношений и антиципацией. Суть их сводится к следующему: адресат речи одновременно является субъектом и объектом речевой коммуникации, т.е. воспринимающим сообщение и влияющим на развитие диалогических партнерских отношений. Успешным может стать общение, которое представляет собой идеальное сотрудничество коммуникантов<sup>17</sup>.

Для соблюдения конвенциональных норм речевого поведения необходимо выполнение следующих требований:

– требование экспликации отношений заключается в том, что любое реагирующее высказывание содержит эксплицитно и имплицитно выраженное отношение (к сообщаемому, к адресату речи). Иначе говоря, вне зависимости от того, что мы сообщаем, мы вольно или невольно выражаем свое отношение к адресату и предмету речи;

\* требование антиципации представляет собой такой вид коммуникативного сотрудничества, который основан на предвосхищении, предвидении коммуникативных шагов собеседника и оказании помощи ему в реализации коммуникативного замысла. В ситуации, когда собеседник затрудняется в формулировании мысли, в подборе нужного слова, адресат задает уточняющий вопрос, как бы подхватывая незавершенное высказывание. Такой вид коммуникативного сотрудничества наглядно реализует совместное продвижение к цели в процессе речевого общения.

Взаимодействие культур в мире с течением времени неуклонно расширяется. В связи с этим правомерным является введение лингвокультурологического подхода в процесс развития коммуникативной образованности студентов пед вуза.

Термин «лингвокультурология» возник в 90-е гг. XX в. В настоящее время лингвокультурологию можно считать самостоятельным направлением лингвистики, имеющим своим предметом и язык, и культуру, находящиеся в диалоге и взаимодействии.

---

<sup>17</sup> Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. - М. : Гнозис, 2004

В конце XX в. в России сложились четыре лингвокультурологические школы.

1. Школа лингвокультурологии Ю.С. Степанова, которая по методологии близка концепции Э. Бенвениста и имеет целью описание констант культуры в их диахроническом аспекте. Верификация их содержания проводится с помощью текстов разных эпох, т.е. как бы с позиции внешнего наблюдателя, а не активного носителя языка.

2. Школа Н.Д. Арутюновой, исследующая универсальные термины культуры, извлекаемые из тестов разных времен и народов. Эти термины культуры также конструируются с позиции внешнего наблюдателя, а не реального носителя языка.

3. Школа В.Н. Телия, известная в России и за рубежом как Московская школа лингвокультурологического анализа фразеологизмов (MSLCFraz). В.Н. Телия и ее учениками исследуются языковые сущности с позиции рефлексии носителя живого языка, т.е. это взгляд на владение культурной семантикой непосредственно через субъект языка и культуры. Эта позиция близка концепции “*lingua mentalis*” (ментальная лингвистика) А. Вежбицкой, которая учитывает имитацию речедейательностных ментальных состояний говорящего.

4. Школа лингвокультурологии, созданная в Российском университете дружбы народов В.В. Воробьевым, В.М. Шаклеиным и др., развивающими концепцию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова.

Лингвокультурология – гуманитарная дисциплина, изучающая воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру. Она позволяет установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка – быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры. Ее цель – изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру. Эта цель конкретизируется в решении следующих вопросов:

- как культура участвует в образовании языковых концептов;
- к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»;
- осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим и как они влияют на речевые стратегии;
- существует ли культурно-языковая компетенция носителя языка, т.е. естественное владение не только процессами речерождения и речевосприятия, но и владение установками культуры и т.д.

Исследования языка в плане его взаимодействия с культурой (В.С. Библер, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, В.Г. Костомаров, Л.Я. Петровская, В.М. Шаклеин и др.) стали особенно актуальными в последнее время.

Развитие лингвокультурологического подхода обусловливается стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире. Лингвокультурологический подход предполагает ознакомление обучаемых с новой культурой через посредство языка и в процессе его изучения. Поскольку процесс коммуникации подразумевает наличие как минимум двух собеседников, представляющих разные культуры, то это означает, что обучаемые должны владеть формами речевого этикета, передающего большое количество культурной информации, которая связана с общественным устройством и правилами общежития. Культурная информация передается особыми формами, в качестве которых выступают речевые стандарты ведения беседы (вступление, поддержание и окончание беседы), формы общения, восклицания и т.д.

Лингвокультурологический подход позволяет сориентировать все уровни владения языком на развитие коммуникативной образованности, воспитание речевой культуры учащихся на основе освоения языка как средства постижения национальной культуры в контексте общемировой.

Лингвокультурологический подход предполагает не только ознакомление с духовными ценностями, способами выражения которых являются язык, литература, искусство, история и др., но и овладение умениями пользоваться полученными знаниями в процессе общения

В течение последних десятилетий он стал предметом пристального внимания многих известных методистов: (Л.А.Введенская, И.Б.Голуб, Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, В.И.Максимов, Л.И.Скворцов, Г.И.Банщикова, Т.А.Пахнова, Т.Н.Сокольницкая Н.М.Шанский и др.).

Лингвокультурологический подход включает в себя принцип языковой толерантности, он предполагает принятие и понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений.

Языковая толерантность остается до сих пор в науке малоизученной, хотя интерес к ней возрастает все больше и больше.

Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Толерантность - это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая



делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира<sup>18</sup>.

Понятие «конфликт», «агрессия» и «толерантность» неразрывно связаны и достаточно хорошо изучены в рамках психологии и конфликтологии. С точки зрения психологии, толерантность – это «отсутствие или ослабление реагирования на какой либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию».

Мы по определению не можем проявлять толерантность к тому, что не вызывает у нас эмоций, к чему мы равнодушны, безразличны или относимся нейтрально. Поэтому, с нашей точки зрения, проявления толерантности в речи не могут быть абсолютно нейтральны, они должны нести в себе следы оценочности, которую мы «приглушили» усилием воли.

Е.М.Вольф выделяет следующие особенности оценочного предиката: эмотивность, экспрессивность, аффективность, интенсификацию, оценку( эмоциональную и рациональную ). При этом эмоциональной является непосредственная реакция на объект, выраженная междометием, аффективными словами, словами- оскорблениями. Рациональная оценка предполагает оценочное суждение, экспрессивность рациональной оценке не свойственна. Иными словами, экспрессивность, аффективность, интенсификация являются составляющими эмоциональной оценки.

Языковая толерантность «идет» от разума, это ограничения, накладываемые нашим сознанием на оценочное высказывание, чтобы удержать его в рамках нормы. Таким образом, языковой толерантности соответствует оценка рациональная, опирающаяся на некое суждение. Соответственно , можно сделать вывод о том, что проявлению языковой толерантности способствует все, что снижает эмоциональность оценки, т. е. Снижает экспрессивность, аффективность и интенсификацию высказывания.

Языковая толерантность — понятие относительное, ее можно познать только через сопоставление со своим антиподом — языковой агрессией. При этом и языковая толерантность, и языковая агрессия сохраняют основные признаки и свойства своих прототипов — психологических агрессии и толерантности — в из языковом преломлении.

Понятие «толерантность» имплицитно подразумевает наличие точки зрения, отличной от нашей, которую мы, в силу эгоцентричности нашего сознания, изначально воспринимаем со знаком «минус», к которой, мы и проявляет толерантность.

В процессе коммуникативного образования студентов педагогических вузов преподаватель должен объяснять, что средства и приемы речевого общения могут быть мягче, агрессия

---

<sup>18</sup> Колтунова, М.В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет : учеб. пособие / М.В. Колтунова. - 2-е изд., доп. - М. : Логос, 2005

может быть закамуфлированной, чтобы не вызвать резко отрицательную реакцию у адресата, не спровоцировать ответную агрессию и добиться поставленной цели.

Это имплицитная (инструментальная) агрессия, в случае которой интенции субъекта агрессии могут быть самыми различными и не всегда четко выраженными: от самоутверждения до манипулирования сознанием объекта. Необходимо отметить, что какими бы ни были интенции субъекта имплицитной агрессии, все они имеют общую деталь – стремление скрыть свое негативное отношение, свое недопонимание, неприятие объекта агрессии, или представление этого неприятия в «дозированном», предусмотренном нормами языка виде<sup>19</sup>.

В связи с этим прагматическая задача языковой толерантности заключается в ретушировании языковой агрессии. Агрессия и эксплицитная толерантность так тесно переплетены и взаимосвязаны, что лингвисты ставят знак приблизительного равенства между ними. Они проявляются в одних и тех же отрезках речи и имеют общую интенцию – скрыть негативное отношение, добиться необходимой реакции. Кроме того, по всей видимости, у них идентичные средства выражения. Поэтому представляется возможным объединить их в одно понятие – языковая толерантность.

Итак, нам представляется, что языковая толерантность – это языковое воплощение концепта «толерантность», основанного на категориях философии и психологии. Языковая толерантность – категория градуируемая: толерантна речь варьируется в широких пределах от агрессивной до нейтральной речи. Языковая толерантность- категория прагматическая и формальная, представляющая собой «мягкий» способ вербального выражения негативной оценки или инструментальной (имплицитной агрессии) и таким образом способствующая эффективности коммуникации. Проявлению языковой толерантности способствует все, что снижает эмоциональность оценки, т.е. снижает экспрессивность, аффективность и интенсификацию речи.

Принцип коммуникативно ориентированной этнографии. В современной науке понятие «коммуникативно ориентированная этнография» введено В.В. Сафоновой<sup>3</sup>, которая рассматривает коммуникативно ориентированную и дидактически приемлемую этнографию как часть языковой дидактики. В зарубежной педагогике данный термин отстаивался М. Байрамом и его последователями<sup>б</sup>.

Опираясь на научные изыскания исследователей в этой области, мы понимаем принцип коммуникативно-ориентированной этнографии как совокупность этнографических приемов, необходимых для установления значения событий или явлений в эмических терминах, т.е.

---

<sup>19</sup> Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук / Долгих М.В. - Челябинск, 2007

изнутри, с точки зрения тех, кто в них участвует (в противоположность значению, которое может приписывать наблюдатель, используя собственную культуру как систему координат)<sup>4</sup>.

Такие техники включают в себя: а) отстраненное наблюдение, когда студент не участвует в событиях; б) вовлеченное наблюдение, когда студент одновременно является участником событий и исследователем их значения; в) интервьюирование ; г) анкетирование; д) сбор фактов( документирование).

При работе по развитию коммуникативной образованности студентов педагогических вузов на основе принципа коммуникативно ориентированной этнографии наиболее существенными представляются следующие положения:

а) будущий педагог должен понимать, что он не является объективным наблюдателем, но привносит в наблюдаемое собственную точку зрения;

б) для минимизации субъективной оценки исследуемых явлений необходимо описательное наблюдение, которое изначально не ранжирует наблюдаемые факты по какому бы то ни было критерию, но рассматривает их как равноправные.

Опираясь на принципиальные положения этнографического подхода, выявленные Г.В.Елизаровой, отметим преимущества принципа коммуникативно ориентированной этнографии при педагогическом развитии коммуникативной коммуникации студентов.

1. В условиях коммуникативной компетенции студентов педвуза представление культурных ценностей неминуемо идет через посредство доминирующей культуры,отражаемой изучаемым языком.

При использовании некоторого языка как средства международного общения участники акта общения не нагружены стереотипами доминирующей культуры и имеют возможность установления уникального значения конкретного события, развития свои представления о некоторой культуре индуктивным путем.

2. Данный принцип позволяет будущим специалистам преодолеть дедуктивный подход при наблюдении проявлений культуры изучаемого языка и индивидуализировать значение происходящего, соизмерив его с личностями участников и реальными обстоятельствами. Таким образом, обучающиеся вырабатывают готовность к восприятию не встречавшихся в их практике и непредвиденных обстоятельств.

3. Идентифицируя способы воплощения культурных практик и ценностей, принцип коммуникативно ориентированной этнографии обращает обучающихся к собственной культуре и помогает лучше и глубже понять ее, а значит и собственную личность.

В современных условиях постоянно изменяющегося мира владение этнографическими техниками наряду с открытостью мышления и способностью к эмпатическому восприятию обеспечит достижение глобальной цели обучения иностранным языкам, заключающейся в том, чтобы актуализировать желание и снабдить их инструментарием, позволяющим продолжать обучение за пределами учебного заведения<sup>1</sup>.

Таким образом, данная теоретико- методологическая основа позволяет развивать коммуникативную образованность на основе интеграции с учебными дисциплинами по любой специальности. При этом происходит осознание обучаемым своей лингвокультурной самоидентификации и одновременно осознание себя субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации . Происходит расширение индивидуальной картины мира студентов за счет приобщения к языковой картины мира носителей языка.

### **Выводы**

1. Осуществлен и обоснован выбор семиотического и лингвокультурологического подходов к развитию коммуникативной образованности студента. Трактовка семиотического и лингвокультурологического подходов базируется на концептуальных положениях философии, психологии, теории управления и педагогики, что вносит в его разработку необходимую строгость задач и их решения, служит базой для обоснованного прогнозирования.

2. Основу и новизну разработанной концепции развития коммуникативной образованности студентов составляют принципы развития коммуникативной образованности студентов педвузов : Языковая толерантность; принцип соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения, принцип коммуникативно ориентированной этнографии.

### **1.3 Компонентный состав модели развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов**

Результатом процесса моделирования является модель. Модель в методологии науки – аналог (структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной действительности, концептуально-теоретическое образование. В частности, В.А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая отображая или, воспроизводя объект исследования, дает нам новую информацию об этом объекте ( ).

Характер модели выявляется на основании следующих признаков:

1. структурированности на основе определенных методологических принципов;

2. внутренней интерпретируемости компонентов и их связей;
3. семантической компактности, позволяющей удерживать модель в памяти без опоры на внешние дополнительные средства фиксации;
4. взаимосвязи и взаимозависимости входящих в модель компонентов, согласованных так, что удаление из модели любого из них приводит к потере целостной информации о ней (и др.).

Известно, что содержание высшего профессионального образования определяется квалификационной характеристикой выпускника вуза. В соответствии с этим построение модели развития коммуникативной образованности будущего учителя происходило с учетом ряда определенных требований, которые, объединяясь в систему, детерминируют существо социального заказа на подготовку специалиста определенного уровня и квалификации.

1. Требование универсальности ориентирует будущих преподавателей вузов на определение содержания коммуникативного образования, позволяющего обучаемым успешно выполнять свои функциональные обязанности в профессиональной деятельности.
2. Требование системности исходит из определения преподавателем содержания коммуникативного образования, включающего в диалектической взаимосвязи философскую, культурологическую, лингвистическую, управленческую, психологическую, педагогическую и другие подготовки.
3. Требование иерархичности предусматривает определение преподавателем и будущими специалистами направленности собственной учебной деятельности, органично включающей в себя как базовые, фундаментальные знания и умения, так и те, которые дают возможность специализировать профессиональную подготовку.
4. Требование динамичности обязывает обучаемых определять содержание коммуникативного образования, которое в дальнейшем будет способствовать профессиональному росту и совершенствованию будущих специалистов.
5. Требование диагностичности ориентирует преподавателей на отбор содержания коммуникативного образования в соответствии с критериями, характеризующими определенный уровень сформированности коммуникативной образованности обучаемых.

При проектировании модели развития коммуникативной образованности студентов педвузов мы учитывали:

а) профессиональную компетентность преподавателя, осуществляющего коммуникативное образование будущих специалистов;

б) объективно существующие факторы: социальный заказ высшей профессиональной школы, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования;

в) целостную образовательную сферу вуза;

г) возможности семиотического и лингвокультурологического подхода;

д) уровень коммуникативной образованности студентов вузов.

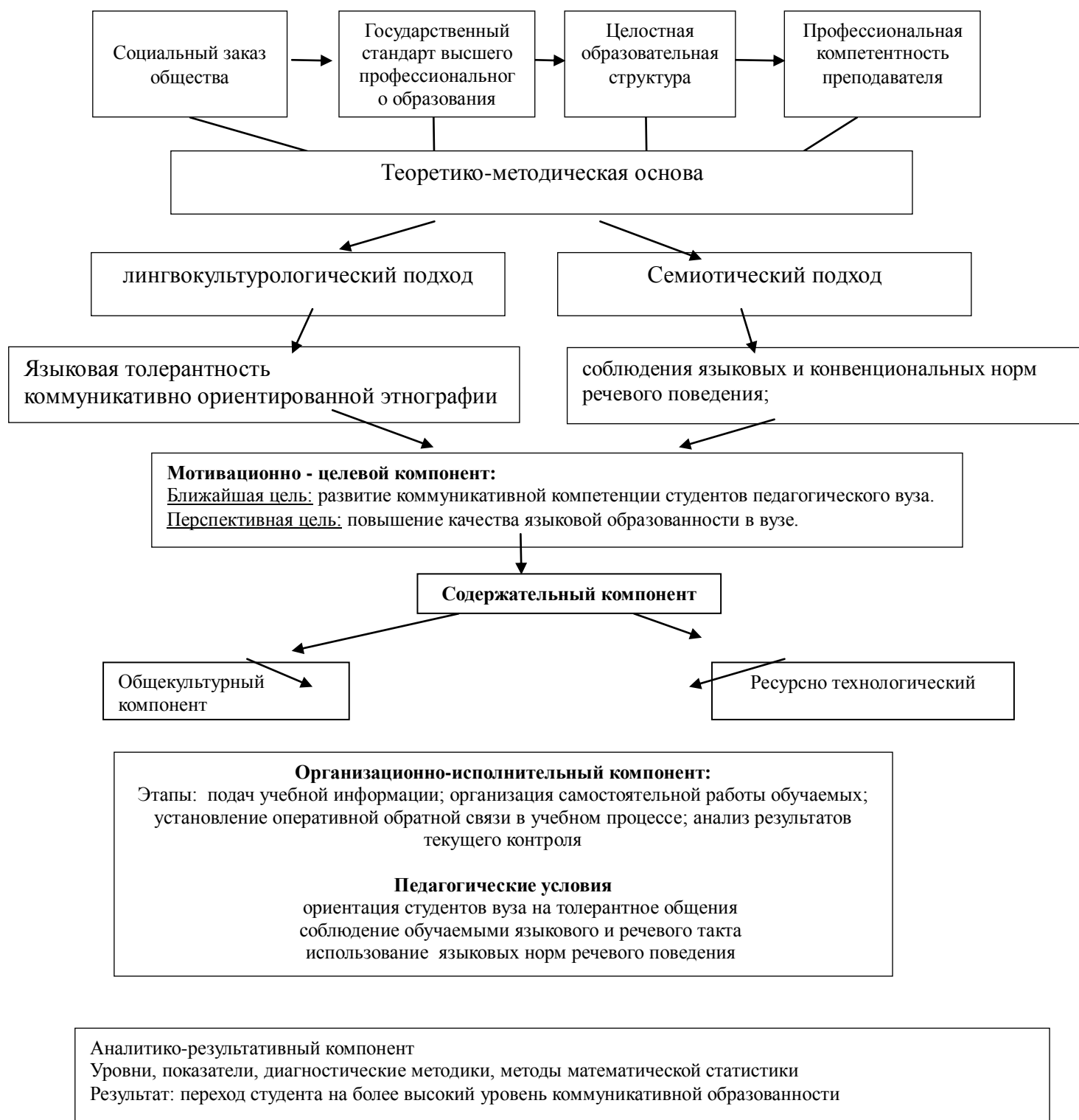


Рис. 1. Модель развития коммуникативной образованности студентов педагогического вуза

Проектируя компонентный состав педагогической модели развития коммуникативной образованности студентов педвуза, мы имели в виду тот факт, что содержание и взаимодействие каждого из компонентов определяются требованиями к содержанию высшего профессионального образования, необходимостью определения суммы коммуникативных знаний и умений обучаемых.

Спроектированная модель развития коммуникативной образованности студентов педвуза имеет структурную организацию, задается содержанием семиотического и лингвокультурологического подходов и морфологически представлена из четырех компонентов: мотивационно - целевым; организационно-исполнительным; содержательным; аналитико-результативным. Охарактеризуем каждый из представленных компонентов.

### ***Целевой компонент.***

На основе разных трактовок понятия цели складывается ее понимание как образ желаемого результата с фиксированным временем получения, соотношенного с возможностями его получения к требуемому сроку, мотивирующего будущих профессионалов действовать в направлении его достижения, т.е. заданного так, что всегда можно сравнить полученный результат с ожидаемым ( ). При этом под ближайшей целью мы понимаем формирование коммуникативной образованности будущих специалистов на более высоком уровне, необходимом для осуществления будущей эффективной профессиональной деятельности, а под перспективной – повышение качества образования обучаемых, обладающих высокой адаптационной и профессиональной конкурентоспособностью и мобильностью в условиях динамично развивающегося современного общества. В таком случае целеполагание и последующее прогнозирование становятся определяющими звеньями процесса формирования коммуникативной компетенции будущего учителя.

Исследованием установлено, что целевой компонент разработанной нами модели характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Он включает обучение студентов планированию своих учебных действий по достижению учебной цели и поиску способов решения коммуникативных задач. Целевой компонент важен для всей последующей деятельности преподавателя по осуществлению развития коммуникативной образованности обучаемых.

***Организационно-исполнительный компонент*** включает в себя следующие этапы: подача учебной информации, организация самостоятельной работы обучаемых, установление оперативной обратной связи в учебном процессе, анализ результатов текущего контроля процесса коммуникативной образованности студентов и педагогические условия реализации модели.

***Подача учебной информации.*** Суть данного этапа состоит в установлении прямой связи в образовательном процессе между педагогом и обучаемым (рис.2 ). Данный этап является ориентировочным и определяет существенные признаки и необходимые характеристики для достижения цели развития коммуникативной образованности будущих специалистов. Он включает в себя: а) определение целей управления; б) учет качественного



своеобразия учебного материала для реализации коммуникативного образования студентов;  
 в) учет индивидуальных особенностей и возможностей обучаемых.



Рис.2 Подача учебной информации студентам при развитии коммуникативной образованности будущего учителя

**Организация самостоятельной работы обучаемых** – второй этап учебного процесса (рис.3 ), который происходит при наличии определенных условий, основными из которых является правильное распределение бюджета времени студентов. В зоне студентов находится формирование и развитие навыков умственной работы. Обучаемый должен уметь вести поиск необходимой литературы, владеть динамичным и проницательным чтением, пользоваться методом абстракции при изучении источников, вести записи прочитанного, знать алгоритмы, составляющие содержание действий, которые обеспечивают эффективность выполнения самостоятельной работы и т.д.

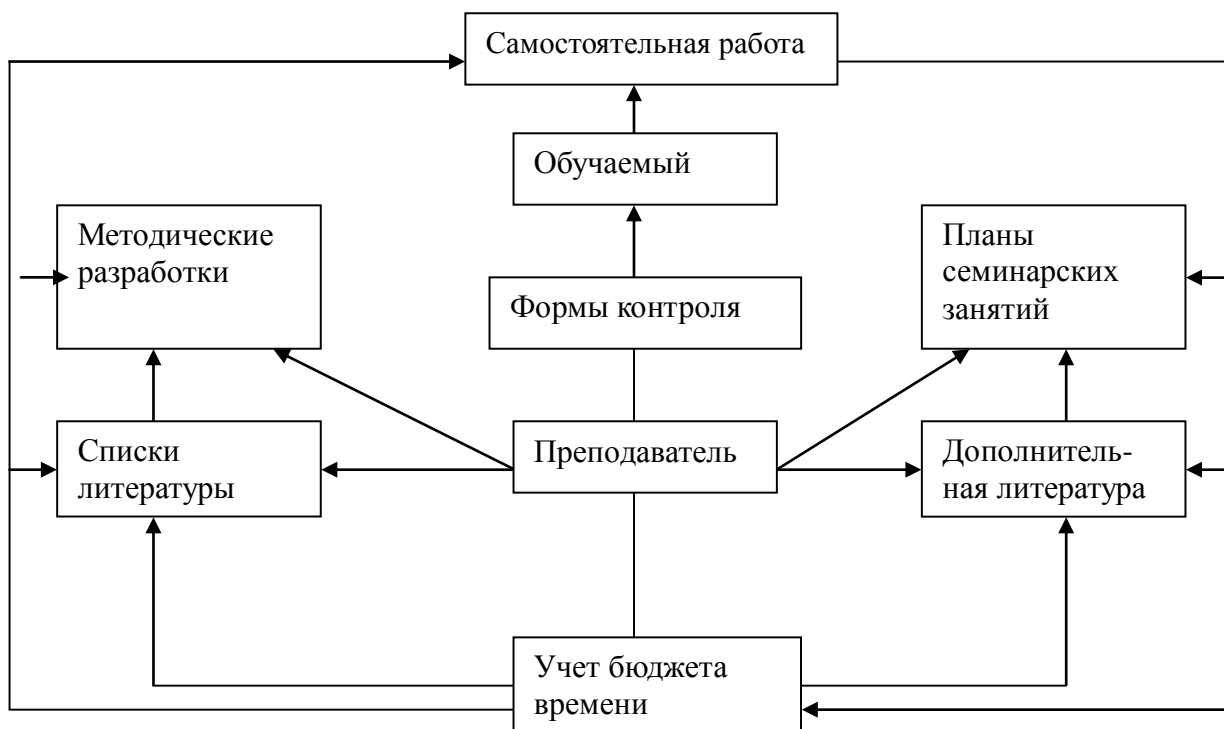


Рис. 3 Организация самостоятельной работы обучаемых при развитии коммуникативной образованности будущего учителя

*Установление оперативной обратной связи в учебном процессе* представляет собой третий этап развития коммуникативной образованности будущего учителя (рис.4 ). Подача учебной информации от преподавателя к обучаемому образует прямую связь в обучении. Получение сведений о качестве усвоения учебной информации, т.е. связь «обучаемый – преподаватель», образует обратную связь в обучении. При этом она может устанавливаться в конце учебного процесса и в процессе обучения. Установление оперативной обратной связи в учебном процессе обеспечивает повышение качества усвоения получаемой учебной информации.

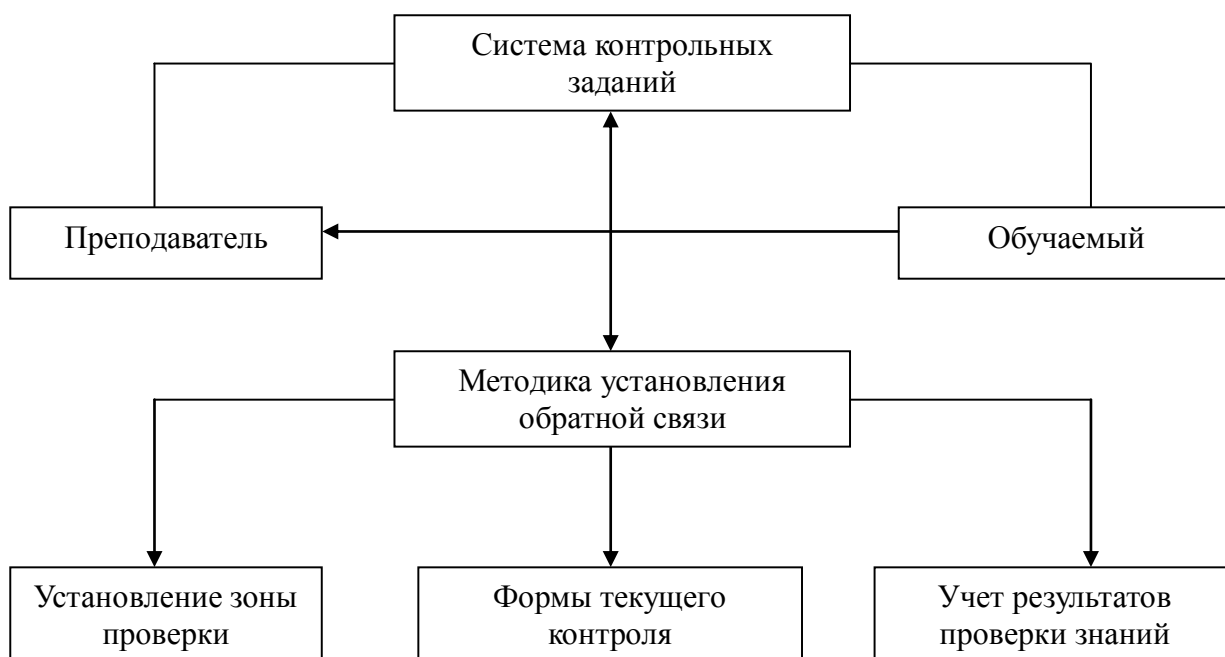


Рис.4 Установление оперативной обратной связи в процессе формирования коммуникативной компетенции будущего учителя

*Анализ результатов текущего контроля* является последним этапом (рис. 5 ). На этом этапе изучаются итоги работы в целях выяснения основных причин затруднений в усвоении, определения последующих мер обучения с учетом индивидуального подхода к обучаемым. Анализ результатов текущего контроля означает проведение ряда учебно-методических мероприятий по устранению пробелов в знаниях обучаемых, обнаруженных в результате установления оперативной обратной связи. В числе этих мероприятий могут быть дополнительные разъяснения на последующих занятиях, совершенствование их содержания, проведение консультаций (групповых и индивидуальных). Коррекцию обучения следует считать эффективной только в том случае, если она обеспечивала своевременное устранение пробелов в знаниях обучаемых.

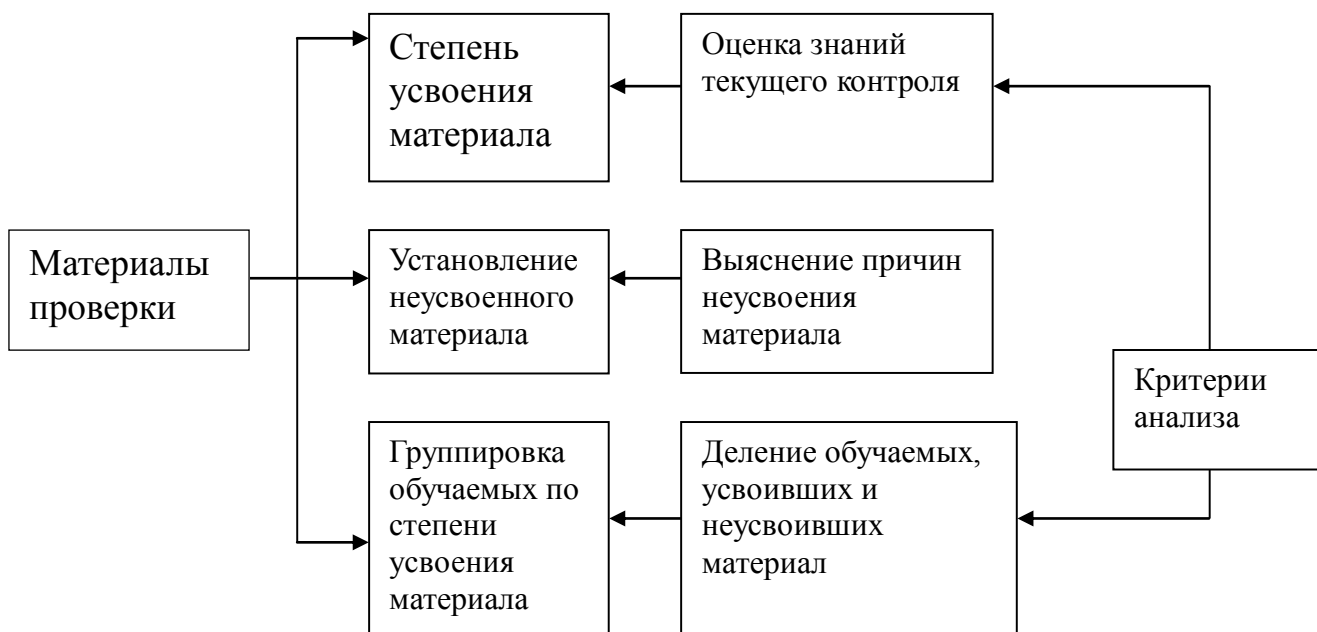


Рис.5 Анализ результатов текущего контроля в процессе коммуникативного образования студентов вузов.

**Содержательный компонент** является системообразующим в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат развития коммуникативной образованности будущего учителя.

Проектируя содержательный состав концептуальной модели развития коммуникативной образованности студентов педвуза, мы имеем в виду необходимость определения суммы знаний и последовательной коммуникативной деятельности обучаемых, способную обеспечить непрерывное развитие их коммуникативной образованности. В итоге были выявлены общекультурный и ресурсно — технологический.

Охарактеризуем каждый компонент в отдельности.

Выделение общекультурного компонента в системе подготовки будущего учителя к развитию коммуникативной образованности обусловлено социокультурной ситуацией, сложившейся в России, при которой реализация концепции воспитания человека российской культуры является одной из важнейших задач современного образования. Развивающаяся личность будущего учителя находится в сложной социокультурной ситуации, поскольку испытывает влияние новых идей и ценностей, разнообразных культурных форм, стилей и направлений. В связи с этим система образования не может ограничиваться только трансляцией социокультурных норм и готового научного знания. Назначение ее состоит в воспитании личности, способной ориентироваться в сложном социокультурном

пространстве, умеющей обрести в нем собственную систему культурных ценностей, реализовать свою «я концепцию» . Только ценности культуры, ставшие достоянием культурологического образования, помогают будущему педагогу обрести личностные смыслы и духовные ценности. В этой связи задача состоит в том, чтобы в процессе подготовки к управлению дифференциацией образования студент овладел не только системой профессионально — педагогических знаний в данной области, но и приобщился к культурным ценностям, доминирующим в российском обществе, в том числе и в культурной среде высшей педагогической школы.

Образование - сложный культурный процесс. В отечественной науке культурное пространство образования исследовали философы и психологи: М.М. Бахтин ( идея диалога культур), В.С.Библер ( культура как диалог), Л.С. Выготский ( культурно — исторический подход к развитию личности), а также Г.С.Батищев, М.М.Мамардашвили, Э.С.Маркарян и др. ( представление о культурном поле самой личности и круге ее общения) . Так, известный философ В.С.Библер считает , что человек ближайшего будущего будет поставлен перед необходимостью выбора своего социума культуры, в котором он и станет осуществлять свое духовное самоопределение. Академик Д.С.Лихачев отмечает, что XXI “век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил».

Основываясь на принципах культурологического образования, мы рассматриваем образование как часть культуры, которая, с одной стороны, питается ею, а с другой — влияет на ее сохранение и развитие через человека. В этой связи, идентифицируя процесс становления личности в вузе с осознанием принадлежности к российской культуре, интериоризации ее ценностей, выбору и осуществлению культурообразного образа жизни, мы воспитываем духовную, нравственную личность, способную к воспитанию нового поколения людей культуры ( Е.В.Бондаревская, В.А.Кан- Калик, Н.Р. Милютина, А.В.Мудрик, Е.Н. Шиянов и др). Принимая во внимания научные изыскания этих и других исследователей , мы под общекультурным компонентом системы подготовки студента к управлению дифференциацией образования понимаем особый вид образования, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обмена смыслами. Данный компонент обеспечивает личностно — смысловое развитие студентов, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию. Управление дифференциацией образования предполагает гуманистический тип педагогической культуры, в основе которого лежит целостное представление о

педагогической действительности как культуuroобразующей среде, где главной ценностью является личность ребенка.

Общекультурный компонент содержания профессионально — педагогического образования будущего учителя в области развития коммуникативной образованности содержится во всех изучаемых в этой связи дисциплинах, что в свою очередь указывает на необходимость специальной работы по его выявлению, обогащению и использованию в целях культурной идентификации будущих учителей. Отбор содержания образования, входящего в общекультурный компонент, обусловлен необходимостью развития базовой культуры личности, включающей культуру жизненного самоопределения и культуру труда; политическую и экономическую — правовую, духовную и физическую культуру; культуру межнационального и межличностного общения. Сегодня общеобразованным становится факт, что без системы знаний и умений, составляющих содержание базовой культуры, невозможно понять тенденции современных цивилизационных процессов. Реализация такого подхода, который может быть назван культурологическим, с одной стороны, способствует сохранению и развитию культуры, а с другой — создает благоприятные возможности для творческого овладения процессом управления дифференциацией образования. Вышеизложенное позволяет поставить следующие задачи реализации общекультурного компонента разработанной системы:

-мировоззренческая ориентация личности в понимании жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;

приобщение студента к системе культурных ценностей и выработка своего отношения к ним;

раскрытие диапазона и конкретного содержания общечеловеческих норм гуманистической морали ( доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и т. д.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;

2. развитие интеллектуально — нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам вообще, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;

3. возрождение традиций российской культуры, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитания уважения к законам страны и гражданским правам личности и др.

Итак, общекультурный компонент включает в себя:

осмысление философских понятий, таких, как теория и практика, осознание их

диалектического единства и взаимодействия;

усвоение таких понятий, функционирующих в современных условиях на стыке различных наук, как культура, культура и образование, культурные ценности, культурная среда, модель, стиль, парадигма и пр;

понимание сущности теорий, оказывающих воздействие на изучаемые дисциплины: теория культуры ( диалога культур, культуры как диалога, представления о культурном поле самой личности и круге ее общения и т. д.), общая теория систем ( система, системный подход, системный анализ, системное качество и др.); общая теория управления ( кибернетика, управление, менеджмент, управленческий подход, социальное управление, педагогическое управление) ;

овладение основными культурологии, знакомство с различными подходами к пониманию культуры в отечественной и западной науке, концепциями культуры, концепцией педагогической культуры;

освоение культурологического, аксиологического, ценностно- партисипативного подходов к учебно — познавательной деятельности обучаемых;

овладение процессом и этапами культурной идентификации обучаемым;

освоение методологии педагогики ( учения о структуре, функциях педагогического знания, изучение фундаментальных педагогических теорий, теоретических методов и конкретных методик педагогического исследования).

**Ресурсно — технологический компонент** подготовки студента представляется весьма актуальным в контексте преодоления стихийной, слабо структурированной и потому малоэффективной подготовки будущего учителя в данной области.

Мы живем в эпоху, когда успехов в любой области и в соперничестве с другими достигает тот, кто владеет более совершенными, интенсивными технологиями, позволяющими при тех же или меньших затратах времени и средств ускорять прогресс и опережать других. В свою очередь образование также не может отставать от требований быстро развивающейся жизни. В мировой педагогике разработано немало принципиально усовершенствованных новых технологий образования, характерной особенностью которых выступает их психолого — педагогический характер, позволяющий на деле реализовать принцип природосообразности и избежать субъективизма, волюнтаризма и авантюризма в педагогической работе. Подготовка будущего учителя к развитию коммуникативной образованности современных интенсивных технологий составляет сегодня, на наш взгляд, реальный инновационный ресурс. Развитие коммуникативной образованности реализует свой потенциал, если оно

грамотно педагогизировано и обязательно индивидуализировано. Значительная часть времени текущего управления затрачивается на индивидуальные контакты учителя и ученика, при которых создаются уникальные условия для адресных, систематических и эффективных педагогических воздействий педагога на каждого обучаемого и всех одновременно. В этой связи под ресурсно — технологическим компонентом подготовки будущего учителя в области развития коммуникативной образованности мы подразумеваем систему креативно — технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализированной деятельности в области коммуникативной образованности. Иными словами, ресурсно — технологическая подготовка будущего учителя к развитию коммуникативной образованности определяется знаниями принципов, правил, содержания, форм, методов, технологий управления в указанной области и представляет собой систему общекультурных и психолого — педагогических управленческих знаний и умений, построенных по логике решения профессионально — педагогических управленческих задач. Следовательно, важным заметить, что знания и умения имеют самостоятельное значение, хотя и тесно связаны между собой, ибо фактически знания не существуют вне умений и, наоборот, умения не могут быть ни освоены, ни реализованы без опоры на знания.

Ресурсно — технологическая подготовка — это фиксируемая социально- проверенных и упорядоченных норм и правил, отражающих закономерности развивающегося процесса развития коммуникативной образованности студентов первого курса в тех или иных формах, которым следует учитель, развиваем как самого процесса, так и его участников. Названный компонент — это некая жесткая основа ( логика) процесса, следуя которой педагог достигает запланированного результата.

В рамках данной подготовки будущий специалист должен овладеть умениями:

- оперативно разрабатывать содержание дифференциации образования, научно-методическое обеспечение и др. в общеобразовательных школах в целом и школах нового типа ( лицеи, колледжи, гимназии, адаптивные школы и др.) в частности;
- разграничивать понятия «внутренней» и «внешней» коммуникативной образованности;
- устанавливать уровень развития познавательных возможностей и способностей учащихся;
- выделять индивидуально-психологические особенности учащихся, их число и характер;
- на основе изучения, анализ и обобщение эффективного педагогического опыта разрабатывать педагогические технологии развития коммуникативной образованности ;
- владеть комплексом информативных методик, позволяющих управлять коммуникативной образованности;



- разрабатывать методику развития коммуникативной образованности студентов педвузов;
- применять методику выявления уровней развития студентов;
- соотносить теоретические состояние проблемы развития коммуникативной образованности студентов;

### **Выводы**

1. Реализация модели формирования коммуникативной компетенции будущего учителя базируется на дидактических закономерностях и принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех ее компонентов ( общекультурный компонент, ресурсно технологический компонент) и изменение функций компонентов при ее совершенствовании;
2. Модель состоит из следующих этапов: подачи учебной информации, организации самостоятельной работы обучаемых, установления оперативной обратной связи в учебном процессе и анализе результатов текущего контроля;
3. Технология модели представлена многочисленными вариантами, связанными с различными стратегиями, уровнями реализации, способностями студентов обучаться самостоятельно, периодами, этапами, формами и методами. Возможные стратегии ее развития обусловлены психолого-педагогическими требованиями к построению учебных процедур и обеспечивают каждому студенту возможность решения коммуникативных задач на соответствующем уровне компетенции.

### **1.4 Педагогические условия развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов.**

В настоящее время пересматриваются задачи, содержание, методы обучения. Всё настойчивее звучит мысль о необходимости создания научно обоснованной системы подготовки специалиста<sup>1</sup>.

Педагоги, обучающие студентов педагогических вузов, должны обладать определёнными профессионально-личностными умениями и способностями, чтобы грамотно решать образовательные задачи в постоянно меняющейся системе образования.

При этом проблема формирования и развития коммуникативной образованности студентов педагогических вузов непосредственно в образовательном процессе является одной из сложных проблем профессионально-педагогического образования, его теории и практики, к тому же, в настоящее время эта проблема не нашла достаточного изучения на практике.

Обучение коммуникативным навыкам включает в себя расширение багажа знаний о коммуникации и понимание ситуаций, с которыми мы сталкиваемся, определение и достижение целей и способность использовать различные поведенческие навыки для достижения целей.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяют выделить следующий комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективное развитие коммуникативной образованности студентов педагогических вузов:

#### 1. Ориентация студентов вуза на толерантное общение

Толерантность является одним из значимых показателей профессиональной культуры будущего преподавателя. В устной речи толерантное поведение выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по деловой переписке, принадлежащими к разным, по отношению к своей, культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. В начале вузовского обучения толерантные характеристики поведения будущих преподавателей «дискретны» - размыты, не связаны между собой, тогда как для устойчивого толерантного поведения необходимо формирование всех признаков толерантности в их интегративном единстве. В этом случае студент сможет демонстрировать в своем поведении принятие культурных различий и осуществлять бесконфликтное устное деловое общение. Формирование установок на толерантное общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. С этой целью используются активные методы обучения, уже доказавшие свою эффективность и нашедшие признание в педагогике: дискуссия, моделирование, ролевые игры, диалог, рефлексивные методы и др.

Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Она не должна сводиться к индифферентности, конформизму, ущемлению собственных интересов. В первую очередь, толерантность предполагает взаимосвязь и активную позицию всех заинтересованных сторон. Толерантность - важный компонент жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и готовой, если потребуется, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позиции и ценностям других людей. Суть понятия «толерантность» отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех и каждого и состоит в уважении прав другого (в том числе, и права быть иным), а также воздержании от

причинения вреда, так как вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для себя самого.

Этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым. Этот личный ресурс различен и определяется характерологическим портретом обучаемого, его психофизическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуального развития и т.д.

Подготовка обучаемых к деловой коммуникации должна включать уважительное отношение к культуре, обычаям, традициям делового партнера. Другими словами, основа деловой коммуникации – это толерантность, которая в психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, поведение, особенности других индивидов ( ).

Толерантность – ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами, уважении к разнообразным мировым культурам и цивилизациям, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями.

Суть понятия «толерантность» отражает интуитивное восприятие единства человечества, взаимозависимости всех и каждого и состоит в уважении прав другого (в том числе, и права быть иным), а также воздержании от причинения вреда, так как вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для себя самого.

Каждая личность как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого, по мнению Л.В. Щербы, «отлито в форму родного языка», взаимодействует с другими людьми согласно нормам и традициям, присущим народу, представителем которого он является ( ). Трудности, вызванные этносоциокультурными различиями, разрешимы, если специфика общения отрефлексирована партнерами, а также при наличии контроля над общением, которое регламентируется рамками конвенциональных отношений.

Толерантность является одним из значимых показателей коммуникативной образованности студентов вузов и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. Этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются

психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым. Этот личный ресурс различен и определяется характерологическим портретом обучаемого, его психофизическими свойствами, условиями воспитания, уровнем интеллектуального развития и т.д.

В контексте коммуникативного образования студентов вузов толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий. И.Л. Плужник, соотнеся признаки толерантного поведения с языковыми средствами их выражения в языке, выявила следующее:

- гибкость проявляется в умении использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать свое поведение с учетом разноплановых ситуативных факторов;
- эмпатийное поведение воплощается в «поддерживающей коммуникации» – выборе одобряющих фраз, переспросов, обращениям к эмоциям, чувствам партнера, использовании лексики с позитивной семантикой;
- некатегоричность суждений при выражении мнения заключается в способности вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия. Данный признак реализуется в использовании в речи косвенных способов выражения мысли, а также в позитивной модальности высказываний ( ).

В период получения высшего профессионального образования толерантные характеристики поведения будущих специалистов «дискретны», размыты, не связаны друг с другом, тогда как для устойчивого толерантного поведения необходимо формирование всех признаков толерантности в их интегративном единстве. В этом случае студент сможет демонстрировать в своем поведении принятие культурных различий и осуществлять бесконфликтное деловое общение.

Ориентация на толерантное деловое общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. Основой делового взаимодействия становится диалог между партнерами по деловому общению, при этом диалогичность рассматривается как норма культурного развертывания мыслительного процесса. Следует заметить, что во всех случаях для мысли должна быть предоставлена открытость и возможность свободного и ответственного выбора. Необходимость ориентации студентов вузов на толерантное поведение обусловлена тем, что обе стороны в деловом общении стремятся к достижению взаимопонимания, т.е. выражают желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно, толерантно принять иную точку зрения. В этом случае легко будут прощены или не замечены и языковые, и социокультурные ошибки. Напротив, интолерантное поведение одной или обеих сторон коммуникации может привести к

возникновению барьеров во взаимопонимании и, следовательно, либо снизить эффективность общения, либо служить причиной полного разрыва отношений. Следовательно, основой делового общения будущих специалистов должно стать толерантное стремление к взаимопониманию.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: а) толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с партнерами, принадлежащими к другим культурам и отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями; б) необходимость ориентации будущего специалиста на толерантное деловое общение в процессе профессиональной подготовки обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем профессиональной культуры специалиста любого профиля.

**2 Соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта** является сегодня обязательной частью языковой практики. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

Появление эвфемизмов вызвано целым рядом прагматических причин, среди которых: вежливость, деликатность, щепетильность, благопристойность, стремление завуалировать негативную сущность отдельных явлений действительности, страх и т.д. В области политики образование новой эвфемистической лексики диктуется прагматическим принципом регулятивного воздействия на аудиторию.

Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании языкового такта в социальных и межличностных отношениях, – это стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. Более специфическая в социальном смысле цель заключается в вуалировании, камуфлировании существа дела.

Таким образом, языковой такт – это совокупность тактических приемов, с помощью которых делается попытка соблюсти баланс взаимодействия между отдельными лицами, группами, сообществами. Все изменения в собственно культурной сфере отражаются в языке и речи, а языковые и речевые тенденции, в свою очередь, активно участвуют в культурных процессах и влияют на них.

Соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта является сегодня обязательной частью языковой практики западного общества. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

Язык тесным образом связан с культурой, менталитетом, традициями и поведенческими стереотипами его носителей, поэтому многие явления и процессы, происходящие в обществе, находят отражение в системе языка и в речевой практике людей, говорящих на нем.

Культурно-поведенческая и языковая тенденция, получившая название «политической корректности» возникла более двадцати лет назад в связи с возмущением африканцев по поводу «расизма» английского языка и требованием его «дерасиализации» ( ). Авторство самого термина «политическая корректность» (political correctness) приписывается Карен де Кроу, президенту Американской национальной организации в защиту прав женщин. В авторитетных американских словарях этот термин появился в 1983 году и получил широкое распространение сначала в американских студенческих городках-кампусах, подразумевая особую манеру поведения, общения и систему оценок, а затем стал активно использоваться во всех остальных сферах жизни.

Сегодня политическая корректность – обязательная часть языковой практики западного общества. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

По определению С.Г. Тер-Минасовой, «политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной языковой бестактностью и/или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т.п.» ( ). При этом она весьма справедливо, на наш взгляд, полагает, что термин «политическая корректность» является не совсем удачным, поскольку он подчеркивает именно политический, а не добровольный и искренний мотив выбора того или иного выражения. По ее мнению, более адекватным мог бы стать термин “linguistic tact” или «языковой такт» (который, кстати, шире по своему значению), но попытка ввести его была предпринята, когда в лингвистической науке и языковой практике уже прочно утвердилось терминологическое сочетание «политическая корректность» и было заимствовано другими языками, а обозначаемая им тенденция достигла огромного размаха.

Солидаризируясь с мнением С.Г. Тер-Минасовой, мы считаем термин «языковой такт» более точным, так как он позволяет избежать довольно узких ассоциаций только лишь с политической сферой распространения изучаемого явления.

Вышеизложенное позволяет резюмировать, что термин «политическая корректность» имеет несколько значений: 1) совокупность идеологических взглядов и убеждений; 2) культурно-поведенческая традиция; 3) языковая тенденция. Все эти истолкования данного термина взаимосвязаны. Они исторически и эволюционно развивались и следуют именно в указанном порядке. В рамках указанной проблемы нас интересует политкорректность как языковая тенденция или собственно лингвистический аспект политкорректности, который заключается, по нашему мнению, во-первых, в языковом такте, исключающем те или иные слова из лексикона вообще, а во-вторых, в речевом такте, когда корректировка языкового кода предусматривает наложение определенных ограничений на сферу употребления конкретного слова.

### 3 Использование языковых норм речевого поведения

**Языковая норма** — исторически обусловленная совокупность общеупотребительных языковых средств, а также правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее пригодными в конкретный исторический период. Языковая норма — это традиционно сложившиеся правила использования речевых средств, т.е. правила образцового и общепризнанного произношения, употребления слов, словосочетаний и предложений.

Норма — одно из существенных свойств языка, обеспечивающих его функционирование и историческую преемственность за счёт свойственной ей устойчивости, хотя и не исключающей вариантности языковых средств и заметной исторической изменчивости, поскольку норма призвана, с одной стороны, сохранять речевые традиции, а с другой — удовлетворять актуальным и меняющимся потребностям общества. Частным случаем языковой нормы является литературная норма (л.н. отличается рядом свойств: она едина и общеобязательна для всех говорящих на данном языке; она консервативна и направлена на сохранение средств и правил их использования, накопленных в данном обществе предшествующими поколениями. В то же время она не статична, а, во-первых, изменчива во времени и, во-вторых, предусматривает динамическое взаимодействие разных способов языкового выражения в зависимости от условий общения).

Языковая норма является результатом коллективного представления о языке, но основывается на частном, индивидуальном употреблении языковых средств в процессе речевой деятельности каждого носителя языка в отдельности .

Языковая норма фиксируется в нормативных словарях и грамматиках. Значительная роль в распространении и сохранении норм принадлежит художественной литературе, театру, школьному образованию.

Норма обязательна и охватывает все стороны языка. Различают нормы письменные и устные.

Письменные языковые нормы – это прежде всего орфографические и пунктуационные нормы. Устные нормы подразделяются на 1. грамматические, 2. лексические и 3. орфоэпические.

Термин «речевое поведение» обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-коммуникативном аспекте. Иными словами, это речевые действия, с необходимостью совершаемые человеком в общении (М.В. Колтунова). Более того, по мнению Т.Г. Винокур, «...речевое поведение предстает как визитная карточка человека в обществе» ( ).

Вступая в общение в социальной сфере, мы неизбежно оказываемся ограниченными рамками социальных и коммуникативных ролей, вне которых профессиональная коммуникация невозможна. Социальная роль – это нормативный, одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего. Социальная позиция, или статус, - формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы. Понятия *статус* и *роль* взаимосвязаны. Статус характеризует место человека в обществе (например, VIP-персона), а роль – род занятий. При этом каждая из социальных ролей требует особого типа речевого поведения. В то же время ведущей его особенностью на современном этапе развития общества является то, что изначально общение строится, исходя из определения собеседника как партнера, равноправного участника диалога, вне зависимости от его социальной позиции и коммуникативной роли.

Нормы языкового социального общения – это нормы литературной речи. Они кодифицируются, т.е. описываются, фиксируются в справочниках, словарях и учебниках.

В науке выделяются фонетические, лексические и грамматические нормы устной речи ( и др.).



### *Фонетические нормы устной речи*

Процесс смены нормы включает стадию сосуществования вариантов: *дэмпинг* и *демпинг*, *риэлтер* и *риэлтор*, *оферта* и *офферта*. Особенно это касается слов, недавно вошедших в лексику русского языка и еще не вполне усвоенных ею. В основном, это экономические, политические и технические термины.

Произносительная норма русского литературного языка отличается от просторечных и диалектных вариантов произношения, которые квалифицируются словарями как ошибочные (*платит* и *плотит*, *просрочивать* и *просрачивать* и др.).

Существует разговорно-просторечный тип редукции слов, т.е. особого стяжения [седня, щас, как-нить, када, прям, чо, ничо, ваще]; норма литературного произношения предусматривает полное проговаривание слогов. Особенно недопустима подобная редукция в обстановке официального общения при обращении к официальному лицу: не «Виктор Степаныч», а «Виктор Степанович». С другой стороны, такие слова, как *констатировать*, *прецедент*, *инцидент*, *компрометировать*, нередко произносятся с лишним *н*.

Орфоэпические ошибки особенно заметны в чужой речи и отвлекают внимание слушателя от сути изложения. Существует целый ряд профессиональных ошибок, к сожалению, закрепляющихся в массовом сознании. У юристов это «приговор», «осужденный» вместо «приговор», «осужденный», у управленцев это «квартал», «обеспечение» вместо «квартал», «обеспечение».

### *Лексические нормы устной речи*

Если в письменной деловой речи строгий лексический выбор обеспечивается благодаря специфике письменных стандартных речевых средств, то в устной речи такого строгого лексического отбора нет. Это обусловлено следующим:

а) практическим отсутствием в устной речи терминов, специфических оборотов, развернутых номенклатурных знаков;

б) использованием в устной речи усеченных вариантов терминов. Ср.: сертификат (устн.) – сертификат качества (письм.); безнал (устн.) – безналичный расчет (письм.); счет (устн.) – расчетный счет (письм.) и т.д.;

в) проникновением в устную речь огромного количества проторечной и образной лексики, носящей жаргонизирующий характер и часто имеющей терминологические соответствия. Ср.: накрутка (устн.) – наценка (письм.); подсесть с товаром (устн.) – нести убытки (письм.) и т.д.;

г) основу устной деловой речи нейтральная межстилевая лексика, значительная часть которой представлена словами с указательным значением и глагольными лексемами со значением действия и говорения;

д) в устную деловую речь проникают разговорные выражения, о которых шла речь, и эмоционально окрашенная лексика: *бешеные цены, аховые цены, пиковая ситуация, море дел, море товаров, смешные деньги, пустяковое дело* и т.д.;

е) следствием спонтанности является активное использование в устной речи незначительной лексики:

- частиц и междометий: *э-э, мм, гм, ну, вот, даже, только*;
- вводных и вводно-модальных слов и выражений: *должно быть, может быть, может, по всей вероятности, наверное, значит*;
- неразложимых десемантизированных выражений: *навроде того, по сути дела, если сказать, на самом деле* и т.д.

Все эти пласты лексики составляют сублексикон устной деловой речи, но должны использоваться в связи с особенностями ситуации.

Ситуация общения может быть строго официальной (протокольные виды делового общения), официальной (непротоколируемое деловое общение контрагентов в рабочей обстановке) и неофициальной (деловое общение в нерабочей обстановке).

Первый и второй типы официального общения предполагают повышенную строгость в выборе лексики. В официальном общении совершенно неуместно употребление жаргонно-профессиональной лексики. Недопустимо в официальной обстановке использовать и так называемые слова-диффузы («крутой», «музыка» и др.), семантика которых стерта и расплывчата и которые принимают контекстное значение, т.е. впитывают семантическое наполнение конкретной ситуации, отраженной в семантике высказывания.

Культурный человек чутко реагирует на обстановку общения, определяя допустимость или недопустимость использования речевых средств. Их отбор зависит не только от сферы общения. Но и от наличия наблюдателей, степени знакомства говорящих и т.д. Использование различных пластов литературной лексики в общении должно быть оправдано. Общим принципом лексического отбора является соответствие целям, задачам и обстановке общения.

#### *Грамматические нормы устной речи*

Грамматические нормы едины для русского литературного языка, для письменной и устной речи. Однако существует специфика структуры устного предложения –

предикативной единицы и устного текста, которая затрудняет отличие ошибки от перестроек по ходу высказывания, оговорок и неизбежных самоперебивов, смещающих перспективу высказывания.

В отличие от тестовой организации письменной речи устная речь строится на а) принципиальной атекстовости структуры высказывания; б) ассоциативности; в) взаимосвязи с интонацией и фоновыми знаниями.

Выявим специфические особенности грамматических норм устной речи:

1. Длина предложения должна соизмеряться с таким понятием, как оперативная память человека. В ней удерживается начало высказывания, его продолжение и конец. Объем оперативной памяти невелик:  $7 \pm 2$  элемента ( ). По наблюдениям лингвистов ( и др.) длина предикативной единицы редко превышает 11-12 слов.

2. Для устной речи характерны такие осложнители, как причастные и деепричастные обороты, являющиеся яркой приметой синтаксиса книжно-письменных стилей речи.

3. В устной речи для отражения сложных отношений чаще используются структурно сложные предложения, а в письменной речи – простые. Однако семантическая организация простых предложений языка документов оказывается нередко более сложной, чем семантическая организации сложных предикативных единиц устной речи. *Взаимодействия сторон, не предусмотренные настоящим договором, разрешаются в порядке, установленном действующим законодательством* (письм. речь). *Ну/ а вот если нас не устроит/ как тогда быть/ или вы будете все свертывать?* (устн. речь). Сложные отношения, с одной стороны, передаются простым по структуре, но сложным по смысловой организации предложением, с другой стороны, сложной по конструкции, но более простой по смысловой организации предикативной единицей. Поэтому письменную речь так трудно воспринимать на слух.

4. Редкое использование конструкций с отыменными предлогами, часто представляющих собой клишированные синтаксические единицы: *в соответствии с достигнутой ранее договоренностью, в связи с задержкой оплаты* и т.п. Такие конструкции в информационном отношении тождественны придаточному предложению и с успехом заменяются им в устной речи: – *Ну, вот / поскольку мы с вами договорились / мы этот пункт сюда внесли...;* – *Вы понимаете / поскольку нам задерживают оплату / мы не можем все это выполнить...*

5. В устной диалогической речи отыменные предлоги вообще используются редко, предпочтение отдается простым предлогам: *по предварительному соглашению – мы этот вопрос уже решили* и т.п.

Использование отыменных предлогов в монологической деловой речи уместно, поскольку она в большей степени ориентирована на книжно-письменные стили. Специфика ее заключается в полноструктурности, непрерывности речевого потока и моноперсональности адресанта речи.

Диалогическая речь состоит из реплик участников диалога – коммуникантов, она имеет другие специфические особенности: прерывистость, двунаправленность речевого потока, которая диктуется распределением коммуникативных ролей, речевую неполноту, активность интонационного оформления.

Соблюдение конвенциональных норм является важнейшим постулатом речевого поведения цивилизованного человека и обуславливает выбор речевых средств в зависимости от ситуации общения.

Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения. Согласно этикетным требованиям, нельзя, например, перебивать говорящего и затягивать деловой телефонный разговор, время которого, как правило, регламентировано (не более трех минут).

Конвенциональные нормы никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания коммуникации, так как они отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения. Конвенциональные способы прерывания говорящего, учитывающие принцип вежливости, направлены на то, чтобы коммуникатор при этом не почувствовал падения интереса к своему сообщению. Вторжение в чужую речь осуществляется с помощью реплик, подтверждающих принятие информации (*угу, конечно, да-да, ну, это понятно, я тоже так думаю* и т.п.), выражающих сочувствие (*отлично, хорошо, какой ужас, да что вы!*), удивление (*что вы говорите!, неужели, вот даже как?*), удовлетворение и восторг (*О-О-О!, здорово!, вот это да!*).

Речевые конвенции связаны с двумя важнейшими аспектами коммуникационного взаимодействия – информационным обменом и этической и эмоциональной сферой коммуникации. К конвенциональным нормам информационного обмена относятся:

- постепенное развертывание темы;
- квантирование информации;
- ориентация адресата речи в коммуникативных намерениях;
- мотивация речевых действий и своей позиции;
- ориентация адресата в перспективах общения.

Постепенное развертывание темы приобрело конвенциональный характер, поскольку связано с особенностями восприятия информации. Особенности функционирования сознания выражаются в том, что информационный и речевой потоки квантируются, т.е. разбиваются на содержательные фрагменты, которые сознание в состоянии переработать в процессе интерактивного общения. При большом объеме новой информации, подаваемой нерасчлененно, сознание может блокироваться, а, следовательно, эффективность общения будет низкой (М.В. Колтунова).

Принцип соблюдения конвенциональных норм речевого поведения включает в себя:

- ориентацию адресата в коммуникативных намерениях. Попытка с первой фразы сориентировать адресата в коммуникативных намерениях, обозначить цель общения предотвращает потерю времени и организует общение тематически;
- ориентацию партнера в перспективах общения. Подводя итог общению, следует констатировать его результативность / нерезультативность и прогнозировать необходимость новых контактов;
- мотивацию речевых действий и собственной позиции. Дело в том, что в деловых письмах мы используем лишь клише, мотивирующие следующую за ними просьбу, заявление, требование и т.д. Мотивацией чаще всего являются цель, причина, ссылка на прежнюю договоренность: *Ввиду задержки груза...прошу... В связи с неполучением счета-фактуры...прошу... На основании устной договоренности...высылаем вам...* и т.п.

Нам импонирует точка зрения Л.А. Азнабаевой, по мнению которой выделяются следующие основополагающие механизмы конвенционального поведения:

- максима позитивного отношения – демонстрируй дружелюбие, невраждебные отношения;
- максима взаимности – отвечай на дружелюбные акты, на направленные в твою сторону речевые действия (приветствия, поздравления);
- максима психологической поддержки – разделяй эмоциональное состояние собеседника, эксплицируй свою солидарность с собеседником;
- максима снижения негативной реакции – не отвечай раздражением на раздражение, не позволяй втягивать себя в конфликтные ситуации, снижай негативную реакцию собеседника ( ).

Опыт показывает, что без учета такого важного аспекта речевого взаимодействия, как этическое и эмоциональное взаимодействие, грамотно выстроить стратегическую линию ведения диалога просто невозможно. Психологами отмечено, что сначала воспринимается эмоциональный рисунок высказывания, а затем уже сознание усваивает содержательную

часть информации. Поэтому, если в голосе звучит раздражение, это сразу чувствуется, особенно в процессе телефонных контактов, и провоцирует на ответную реакцию. Не поддаться на эту провокацию чрезвычайно сложно.

Однако только таким образом можно перенять речевую инициативу. Нейтрализовать негативные моменты общения и усилить позитивные на основе кооперации – такова общая направленность этических конвенциональных норм. Логически они объединяются двумя базовыми принципами конвенционального общения: *экспликацией отношений* и *антиципацией*. Эти принципы реализуют конвенциональные ожидания. Суть их сводится к следующему: адресат речи одновременно является субъектом и объектом речевой коммуникации, т.е. воспринимающим сообщение и влияющим на развитие диалогических партнерских отношений. Успешным может стать общение, которое представляет собой идеальное сотрудничество коммуникантов ( ).

При соблюдении конвенциональных норм речевого поведения необходимо выполнение следующих требований:

- требование экспликации отношений заключается в том, что любое реагирующее высказывание содержит эксплицитно и имплицитно выраженное отношение (к сообщаемому, к адресату речи). Иначе говоря, вне зависимости от того, что мы сообщаем, мы вольно или невольно выражаем свое отношение к адресату и предмету речи. Даже простое «м-м» вместо ответной реплики может выражать гамму чувств – от скептически-иронического до позитивно-рефлектирующего;

- требование антиципации представляет собой такой вид коммуникативного сотрудничества, который основан на предвосхищении, предвидении коммуникативных шагов собеседника и оказании помощи ему в реализации коммуникативного замысла. В ситуации, когда собеседник затрудняется в формулировании мысли, в подборе нужного слова, адресат задает уточняющий вопрос, как бы подхватывая незавершенное высказывание. Такой вид коммуникативного сотрудничества наглядно реализует совместное продвижение к цели в процессе речевого общения.

Способность предугадывать последующее речевое событие может быть связана и с тематикой дискурса, что особенно важно в деловом общении. Возможность заблаговременно переключить внимание собеседника на другую тему, вернуться в конце обсуждения к главной проблеме, группировать темы – необходимые навыки профессионального коммуникатора. Подобные операции выполняются при помощи так называемых метакоммуникативных высказываний: – *Я хотел бы вернуться к началу нашей беседы...* – *Если вы не возражаете, мы рассмотрим эти вопросы в конце нашей встречи...* – *Нет-нет, никаких поздравлений – к*

делу...

Являясь нормами взаимодействия коммуникантов, конвенциональные нормы носят национальный характер. Их исполнение требует знания ритуалов, этикетных средств языка, речевых жанров как устойчивых стереотипов речевой коммуникации и других средств языка, на котором идет общение. Если оба коммуниканта знают, как поступать в стереотипных ситуациях и имеют общие коммуникативные намерения, процесс речевого взаимодействия, как правило, осуществляется в рамках конвенциональных норм речи. Если же коммуникативные намерения не совпадают ( в рыночных отношениях это чаще всего несовпадение спроса и предложения), общение может протекать вне рамок конвенциональных норм с позиции «я не желаю вас слушать» или «не отрывайте меня от дела». Нарушение их в этом случае будет расцениваться как социально неприемлемая стратегия речевого поведения, ибо в любой ситуации общения можно выбрать социально приемлемые тактики и стратегии, основанные на традиционно соблюдаемых в рамках данной национальной культуры конвенциональных нормах речевого общения (М.В. Колтунова).

Подводя итоги параграфа, отметим следующее:

1. Под педагогическими условиями модели развития коммуникативной образованности в процессе профессиональной подготовки понимается взаимосвязанная совокупность мер в образовательном процессе высшей школы, обеспечивающую достижение будущими специалистами более высокого уровня коммуникативной компетенции.

2. Выявлены, научно обоснованы и проверены в опытно-поисковом режиме следующие педагогические условия повышения уровня коммуникативной образованности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: 1) ориентация будущих учителей на толерантное общение; 2) соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; 3) соблюдение языковых норм речевого поведения

3. Новизна выделенных педагогических условий повышения уровня коммуникативной образованности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки заключается в том, что они не использовались в комплексе для избранного нами предмета исследования. Необходимость и достаточность искомых условий будет доказана во II части настоящей работы.

### **Выводы по первой главе**

1. Актуальность исследования определяется существующими противоречиями между возросшими социальными требованиями к уровню подготовки специалистов-учителей, способных эффективно работать в условиях поликультурного сообщества и существующей

системой профессиональной подготовки будущих учителей; необходимостью дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в высшей школе, практической значимостью проблемы развития коммуникативной образованности студентов педвузов и с отсутствием законченных исследований по данной проблеме, позволяющих создать оптимальные условия для процесса развития данной образованности при подготовке учителей в вузе.

2. Коммуникативная образованность – это совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения. Профессиональная коммуникация – это процесс взаимодействия на межъязыковом, межкультурном и межличностном уровнях, удваивающий компоненты коммуникации, целью которой является передача сообщений в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают.

3. Теоретико-методической основой развития коммуникативной образованности студентов выступает семиотический и лингвокультурологический подходы, рассматривающий обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, для овладения техникой общения на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

4. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели формирования коммуникативной образованности будущего учителя, включает в себя: 1) ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; 2) соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; 3) соблюдение языковых норм речевого поведения.



## **Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ .**

### **2.1. Диагностический этап экспериментальной работы**

Первая глава исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы развития коммуникативной образованности студентов педвуза, а именно: рассмотрены теоретические аспекты проблемы, выявлен и научно обоснован семиотический и лингвокультурологический подходы, которые явились теоретико-методической основой проведенного исследования. При этом в ходе теоретического осмысления заявленной проблемы выдвинут ряд предположений, которые потребовали опытно-поисковой проверки, а именно: развития коммуникативной образованности студентов педвуза протекает более успешно в рамках разработанной модели, подробно описанной в § 1.3: модель может быть успешно реализована лишь при наличии определенного комплекса педагогических условий, который включает: ориентацию будущих учителей на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых норм речевого поведения .

На основании изложенного сформулированы следующие задачи опытно-поисковой работы: определить состояние проблемы в практике; выявить и проверить надежность показателей определения уровня развития коммуникативной образованности студентов педвуза; определить начальный уровень развития качества; проверить, повышается ли уровень развития коммуникативной образованности студентов педвуза в результате реализации в образовательном процессе вузов разработанной модели по сравнению с начальным; выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных педагогических условий способствовать более успешному развитию коммуникативной образованности студентов педвуза.

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов. *Констатирующий этап* опытно-поисковой работы позволил определить уровень коммуникативной образованности в высшей школе. *Формирующий этап* опытно-поисковой работы направлен на реализацию модели развития коммуникативной образованности студентов, спроектированной на основе семиотического и лингвокультурологического подхода, а также на реализацию педагогических условий успешной реализации данной модели. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты опытно-поисковой работы позволил *обобщающий этап*.

Опытно-поисковая работа проводилась с участием студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Всего в опытно-поисковой работе приняло участие 400 студентов.

Достоверность получаемых в ходе опытно-поисковой работы результатов во многом зависит от условий, в которых она проводится, поскольку они могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого педагогического объекта и, тем самым, выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных. Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: анкетирование; тестирование; интервьюирование; ранжирование; наблюдение; моделирование; анализ результатов языковой деятельности студентов; качественный анализ документов; методы математической и компьютерной обработки результатов.

Такое комплексное использование методов дало возможность целостного определения уровня развития коммуникативной образованности будущих учителей на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на имеющиеся в науке общенаучные и конкретно-научные принципы:

1. Принцип целостного изучения педагогического явления, который предполагает: а) использование системного подхода; б) чёткого определения места изучаемого явления в педагогическом процессе; в) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при моделировании этапов эксперимента.

2. Принцип объективности, который предполагает: а) проверку каждого факта несколькими методами; б) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого качества личности; в) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при проведении констатирующего и обучающего эксперимента; в ходе разработки диагностической программы; анализе и оценке полученных результатов.

3. Принцип эффективности. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных, стандартных условиях за одно и то же время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при планировании условий проведения экспериментальной работы, отслеживании получаемых экспериментальных данных.

4. Достоверность получаемых в опытно-поисковой работе результатов во многом зависит от условий, в которых он проводился, поскольку условия могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние исследуемого объекта и, тем самым, выступать в

качестве неконтролируемых экспериментальных переменных.

Так как достоверность получаемых на формирующем этапе опытно-поисковой работы результатов в значительной степени зависят от исходных данных, рассмотрим организационно-методические аспекты констатирующего этапа, целью которого явилось выявление показателей развития коммуникативной образованности студентов педвуза. Задачи включают следующее: а) изучение вопроса о существовании единой модели развития коммуникативной образованности студентов педвуза; б) измерение показателей и уровня развития у студентов коммуникативной образованности; в) выявление определенных показателей, которые бы адекватно и объективно отражали этапы повышения уровня развития коммуникативной образованности студентов вузов; г) выявление уровней развития коммуникативной образованности студентов. Важность этого состоит в том, что достоверность получаемых в ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы результатов в значительной степени зависит от исходных данных.

Сформулированы следующие задачи опытно-поисковой работы:

1. Проверить надежность показателей определения уровня коммуникативной образованности студентов педвуза в процессе коммуникативной подготовки.
2. Определить исходный уровень коммуникативной образованности студентов.
3. Проверить, повышается ли показатель уровня коммуникативной образованности студентов в результате реализации в образовательном процессе вуза спроектированной модели по сравнению с его начальным уровнем.
4. Выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных педагогических условий способствовать повышению уровня коммуникативной образованности студентов.

Цель констатирующего этапа опытно-поисковой работы – определение качества коммуникативной образованности студентов на занятиях по русскому языку и сопряженных с ним показателей, а именно: 1) характеристика фонда знаний и умений по русскому языку и его применение в общении с окружающими людьми (полнота усвоения содержания социально-ориентированной, культурно-речевой информации); 2) успешность решения коммуникативных задач; 3) уровень сформированности интереса студентов к применению речевых формул в речи; 4) специфика применения стратегически-компенсаторного арсенала извлечения информации; 5) рефлексия личностного роста.

Таким образом, первое направление констатирующего этапа опытно-поисковой работы связано с изучением вопроса о существовании единой системы развития коммуникативной образованности студентов. С этой целью мы обратились к анализу Госстандартов, учебных планов и программ преподавания русского языка в высшем учебном заведении.

Анализируя требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы по «Русскому языку», мы выявили следующее.

1. Предмет «Русский язык» является базовым по формированию у студентов речи. Следовательно, необходимо изменить структуру и содержание учебного материала, чтобы в результате преподавания этих предметов студенты: а) обладали отвечающей современному уровню развития науки логически обоснованной системой знаний и закономерностей осуществления культурно-речевого общения; б) знали нормы и правила речевого поведения; в) умение использовать приобретённые в результате обучения культурно-речевые навыки в дальнейшей жизнедеятельности.

2. Комплекс научно-методической литературы по развитию коммуникативной образованности студентов недостаточен в образовательном пространстве высшей школы.

Изучение русского языка на ступени высшего профессионального образования направлено на достижение следующих целей:

– **развитие** умений наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать, рассуждать, решать коммуникативные задачи;

– **освоение** знаний о русском языке;

– **воспитание** позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающим, толерантного общения с коммуникантами.

Опытно-поисковая работа проходила в естественных условиях образовательного процесса на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в течении двух лет.

Приведем требования Государственного образовательного стандарта к обязательному минимуму содержания образовательной программы по дисциплине русский язык (табл. 2.1.1.).

Таблица 2.1.1.

**Требования Госстандартов к обязательному минимуму содержания образовательных программ дисциплины русский язык**

<b>Предмет</b>	<b>Обязательный минимум содержания основных образовательных программ</b>	<b>Всего часов</b>
Русский язык	<u>Языковой материал</u> <u>Фонетика.</u> Русский алфавит. Звуко-буквенное соответствие. Ударение и ритмика. Интонационные конструкции русского языка. <u>Морфология.</u> Системы склонения имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений, основные значения падежей и употребление их в русском языке, инфинитив, система спряжения, видо-временные формы глагола, глаголы движения, глагольные формы: причастие и деепричастие. Служебные части речи.	672

Предлоги, союзы, частицы и их функции в русском языке.  
Словообразование. Основа слова и окончание. Приставка, суффикс и их назначение.

Синтаксис. Простое и сложное предложение. Субъект и предикат в предложении и их согласование. Порядок слов в предложении. Виды сложного предложения. Выражение определительных отношений, времени, места, причины, условия, уступки, цели в простом и сложном предложении. Прямая и косвенная речь. Замена прямой речи косвенной. Активные и пассивные конструкции.

**Требования к знаниям и речевым умениям**

Студент должен *знать*:

- основы фонетической системы, правила современного русского литературного произношения;
- основы грамматики русского языка;
- основные правила речевого поведения в типичных ситуациях общения.

Студент должен *уметь*:

Применительно к чтению:

- понять основное содержание прочитанного текста учебно-бытовой, страноведческой и учебно-научной тематики и его отдельные факты, положения, логические и причинно-следственные связи между ними;
- читать со скоростью 150 - 180 слов в минуту при ознакомительном чтении;
- читать со скоростью 50 - 60 слов в минуту при изучающем чтении учебно-научных текстов.

Применительно к аудированию:

- понять на слух основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в монологической и диалогической речи, в тексте учебно-бытовой, страноведческой и учебно-научной тематики;
- понять на слух учебную лекцию по профилю будущего обучения;
- воспринимать на слух тексты при темпе 180 -240 слогов в минуту и однократном предъявлении.

Применительно к говорению:

- воспроизводить содержание прочитанного или прослушанного текста учебно-бытовой и страноведческой тематики, учебно-научного текста с опорой на план, вопросы;
- построить собственное высказывание по одной из тем, предложенных программой;
- принять участие в диалоге по предложенной ситуации, в беседе по изученной теме;
- говорить со скоростью речи 150- 180 слогов в минуту.

Применительно к письму:

- записать предъявленный на слух учебный материал или материал учебника;
- составить план прочитанного или прослушанного текста;
- изложить письменно собственное высказывание по предложенной теме;
- законспектировать учебно-научный текст, учебную лекцию.

<p>Русский язык и культура речи</p>	<p><u>Введение в курс "Русский язык и культура речи".</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Русский язык – национальный язык русского народа, форма национальной культуры.</li> <li>2. Культура речи в системе культуры.</li> <li>3. Основные понятия "культуры речи" как языковедческой дисциплины.</li> <li>4. Современная теоретическая концепция культуры речи.</li> </ol> <p><u>Язык и его свойства</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Язык как знаковая система передачи информации.</li> <li>2. Свойства языка в целом (универсалии).</li> <li>3. Слово как единица языка.</li> <li>4. Понятие и слово.</li> <li>5. Способы развития значений слова, перенос значений.</li> <li>6. Системный характер лексики. Типы словообразования.</li> <li>7. Формирование норм литературного языка.</li> <li>8. Основные нормы литературного языка (акцентологические, орфоэпические, морфологические, синтаксические, лексические).</li> </ol> <p><u>Речь в межличностных и общественных отношениях.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Язык и речь.</li> <li>2. Речь, её особенности.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Речь и взаимопонимание.</li> <li>2. Речь в межличностном общении.</li> <li>3. Семиотический, коммуникативный и поведенческий аспект.</li> <li>4. Речь в социальном взаимодействии.</li> <li>5. Общение и его слагаемые.</li> <li>6. Значение и условия общения.</li> <li>7. Виды общения.</li> <li>8. Вербальное и невербальное общение.</li> <li>9. Бытовое общение.</li> <li>10. Деловое общение: кодекс, национальные особенности, формы деловых коммуникаций.</li> <li>11. Этика общения.</li> </ol> <p><u>Общение – социальное явление</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ораторское искусство античности.</li> <li>2. Риторические традиции в России.</li> <li>3. Инвенция.</li> <li>4. Диспозиция.</li> <li>5. Элокуция.</li> <li>6. Мемория.</li> <li>7. Акцио.</li> </ol> <p><u>Основы классической риторики</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ораторское искусство античности.</li> <li>2. Риторические традиции в России.</li> <li>3. Инвенция.</li> <li>4. Диспозиция.</li> <li>5. Элокуция.</li> <li>6. Мемория.</li> <li>7. Акцио.</li> </ol> <p><u>Разновидность речи</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Основания классификации и общая характеристика форм речи.</li> <li>2. Устная и письменная формы речи.</li> <li>3. Диалог и монолог.</li> </ol>	<p>112</p>
-------------------------------------	---	------------

4. Функционально-смысловые типы речи.

5. Функциональные стили речи.

Ораторская речь. Речевого этикет

1. Функции речевого этикета.
2. Знакомство и гостеприимство.
3. Застолье и подарки.
4. Деловой этикет.
5. История развития ораторского искусства.
6. Роды и виды ораторской речи.
7. Ораторская речь и функциональные стили литературного языка.
8. Структура ораторской речи.
9. Подготовка речи и выступление.

Выразительность речи и чтения. Техника речи

1. Выразительное чтение как эффективное средство развития искусства речи.
2. Логическая выразительность речи и чтения.
3. Подготовка к исполнению литературного произведения.
4. Чтение художественной прозы.
5. Чтение лирики.
6. Чтение драматических произведений.
7. Художественное рассказывание.
8. Строение голосового аппарата.
9. Дыхание, голос, дикция.
10. Интонация.
11. Акустические компоненты интонации.
12. Типы интонации.
13. Пауза, её типы.
14. Артикуляция.
15. Психотехника.

Логические и психологические приемы полемики

1. Общая характеристика спора (понятие и определение).
2. Споры в Древней Греции.
3. Дискуссия.
4. Poleмика.
5. Стратегия и тактика спора.
6. Логические аспекты спора, аргументация.
7. Социально-психологические аспекты спора.
8. Споры в современном обществе.
9. Спор как форма организации человеческого бытия.

Деловая беседа, деловые совещания, телефонный разговор

1. Особенности служебно-делового общения.
2. Деловая беседа (цели, виды, структурная организация).
3. Деловое совещание (дискуссия, мозговой штурм).
4. Телефонный разговор (особенности, телефонный этикет).

Речевые коммуникации в деловых переговорах

1. Типичные коммуникативные ситуации.
2. Актуализация деловых переговоров.
3. Реализация деловых контактов.
4. Контроль и оценка деловых контактов.

Использование технических средств коммуникации, особенности речи перед микрофоном и телевизионной камерой

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Общая характеристика средств массовой информации.</li> <li>2. Технические средства информации (телефакс, факс-модем, сканер, элек-тронная почта, телеконференция, пейджер).</li> <li>3. Технические средства обслуживания (телефон, сотовый телефон).</li> <li>4. Информационное поле и информационная норма в СМИ.</li> <li>5. Средства коллективной работы с компьютером.</li> <li>6. Технические средства демонстрации.</li> <li>7. Прагматика и риторика дискурса в периодической печати. Сфера субъекта и выражение оценки.</li> <li>8. Средства речевой выразительности (общение и принципы с аудиторией радио и телевидения, телеинтервью).</li> <li>9. Правила поведения перед микрофоном и телекамерой.</li> </ol> <p><u>Совершенствование орфографических, пунктуационных и речевых навыков</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа с орфограммами.</li> <li>2. Работа с пунктограммами.</li> <li>3. Совершенствование речевых качеств.</li> </ol> <p><u>Качество грамотной речи</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Понятие о русском национальном языке.</li> <li>2. Устная и письменная форма русского литературного языка.</li> <li>3. Правильность как качество грамотной речи.</li> <li>4. Нарушения норм современного литературного русского языка, пути их преодоления.</li> <li>5. Нарушения орфоэпических норм, пути их преодоления.</li> <li>6. Нарушения морфологических норм, пути их преодоления.</li> <li>7. Нарушения синтаксических норм, пути их преодоления.</li> <li>8. Точность, логичность, чистота и уместность как качество грамотной речи.</li> <li>9. Выразительность и богатство как качество грамотной речи.</li> </ol>	
--	--	--

Необходимо отметить, что в требованиях ФГОС сформулирована задача развития умения диалогической и монологической речи в основных коммуникативных ситуациях общения, но содержательная сторона этого вопроса не раскрыта. Таким образом, мы констатируем необходимость уточнения структуры и содержания учебного материала, чтобы в результате преподавания этой дисциплины обучаемые: а) овладели логически обоснованной и отвечающей современному уровню развития науки системой знаний, умений и навыков в области коммуникативной компетенции; б) умели использовать названные знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности.

В то же время в результате проведенного опроса учителей, уже имеющих стаж работы, выяснено, что 55% респондентов испытывают затруднения в процессе взаимодействия постоянно или часто; 29% респондентов - иногда; 6% респондентов по возможности стараются избегать устного контакта и взаимодействия с коллегами и клиентами, занимаясь письменными переводами, и только 10% респондентов не испытывают затруднений. Большая часть респондентов основной причиной этого считает несоответствие предъявляемого материала реальным потребностям их будущей профессиональной деятельности, а именно:



недостаточно внимания уделяется развитию умений неподготовленной устной и письменной речи в ситуациях профессиональной коммуникации учителя.

Таким образом, очевиден тот факт, что единой модели развития коммуникативной образованности студентов не существует. При таком положении дел знания, умения и навыки в области коммуникативного образования не могут быть развиты у студентов на должном уровне, и как следствие, результатом этого будут низкие показатели развития коммуникативной образованности.

Вторым направлением констатирующего этапа опытно-поисковой работы явилось определение показателей развития коммуникативной образованности студентов.

Педагогическое исследование может быть успешно проведено только тогда, когда разработаны точные критерии учета и оценки его результатов. Критерий – это признак, на основании которого проводится оценка, суждение. Несмотря на то, что в психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению объективных измерителей эффективности и качества обучения, общие требования к выделению и обоснованию критериев сводятся к тому, что они, во-первых, должны отражать основные закономерности формирования личности; во-вторых, с помощью критериев должна устанавливаться связь между всеми компонентами исследуемой модели; в-третьих, качественные показатели должны выступать в единстве с количественными [96; С. 126].

В процессе анализа подходов к проблеме выбора критериальных показателей коммуникативной образованности установлено, что критерии в той или иной мере отражают содержание и структуру данной компетенции. Поскольку коммуникативная образованность включает проектировочный, стратегический и контрольно-оценочный компоненты, то на наш взгляд, основными показателями ее развития мы считаем степень развития ее основных структурных компонентов.

Таким образом, на основании анализа лингвистической, психолого-педагогической литературы (И.Г. Кузьмина, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин и др.), обобщения педагогического опыта, показателей (Р) развития у будущих учителей коммуникативной образованности мы выделили: проектировочный; стратегический; контрольно-оценочный.

**Р1** – проектировочный – предполагает нацеленность обучаемых на овладение знаниями культурно-специфических условий профессиональной сферы, коммуникативных ситуаций, инокультурных деловых стереотипов и т.д., то есть национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума. Эти знания помогут обучаемым подготовиться к взаимодействию на мотивационном уровне, поскольку адекватно интерпретируя мотивы, целеполагания и стратегии их достижения, один партнер, в свою очередь, сможет противодействовать или воздействовать на второго партнера при

помощи разных типов коммуникативных стратегий, выступающих в качестве ключевого звена моделирования профессиональной коммуникации будущего учителя.

**Р2** – стратегический – предполагает овладение элементами семиотического кода изучаемого социума и «подключение» (через тексты) к концептуальной картине мира, реализующейся в тезаурусе социума. Также предполагается наличие специального тезауруса и овладение обучаемыми лексикой и специальным словарем, структурно-системными связями изучаемого языка, которые закладываются при помощи всех аспектов обучения (лексического, грамматического, фонетического) т.е. через курс обучения практическому владению русским языком. Овладение специальными речевыми стереотипами (стандартизированным предложениями и фразами) и формулами профессионального взаимодействия, его сигналами на вербально-семантическом уровне направлено на формирование умений адекватной идентификации этапов межкультурной коммуникации и связанной с ними текстовой деятельности. Формулы коммуникации направлены на реализацию таких коммуникативных интенций её участников, как установление или прекращение контакта, выражение чувств и эмоций, сообщение или запрос информации, побуждение к совершению действия или его прекращению.

**Р3** – контрольно-оценочный – характеризует умение анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности и умение сравнивать результаты своей деятельности с работой других учителей. Данный показатель предполагает также наличие умения корректировать свою деятельность с учётом обратной связи, что напрямую связано с планированием речи, нахождением адекватных средств для передачи содержания и правильной ориентировкой в условиях общения, то есть со всеми первоначальными умениями, вырабатываемыми в процессе речевой деятельности.

Таблица 2.1.2.

**Сводная таблица системы показателей развития коммуникативной образованности студентов педвуза**

<b>Показатели</b>	<b>Критерии их проявления</b>	<b>Методы определения</b>
1.Проектировочный	Понимание и оценка роли национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; признание ценности коммуникативной компетенции для будущего учителя; умение обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; умение выбирать	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа

	способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению; умение прогнозировать направление и характер развития отношений между людьми; умение отбирать информацию и композиционное построение коммуникации; умение строить и перестраивать свои действия в связи с конкретной ситуацией общения	
2.Стратегический	Умение находить и использовать специальный тезаурус; владение лексикой и специальным словарем; владение структурно-системными связями изучаемого языка; владение специальными речевыми стереотипами и формулами профессионального взаимодействия; умение реализовать способы поведения; умение оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.); умение обеспечивать коммуникантов стратегией взаимодействия; умение использовать различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму, интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д)	Контрольное тестирование, анализ информации, оценивание участия в проектах
3.Контрольно-оценочный	Умение анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; умение сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег-учителей; умение корректировать свою деятельность с учётом обратной связи	Анкетирование, тестирование, групповое обсуждение, экспертная оценка, самоанализ

Для реализации модели развития коммуникативной образованности студентов необходимо выделить ее качественные состояния, т.е. уровни. Для выделения уровней воспользуемся уровневый подходом, который рассматривает любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному. Основными критериями определения уровня являются: принадлежность систем к разным классам сложности; специфичность

законов и закономерностей каждого уровня; подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней; происхождение систем каждого исследуемого уровня из основных структур предыдущего, при этом образование каждого последующего уровня относится к образованиям предыдущего как система к своим элементам.

В работе Н.В. Кузьминой выделены следующие уровни педагогической деятельности: репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам и так, как знает сам), адаптивный (педагог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело), локально-моделирующий (педагог умеет передавать и трансформировать информацию, моделировать знания по отдельным вопросам), системно-моделирующий (педагог умеет моделировать систему деятельности, формировать систему знаний по своему предмету) [134].

В.А. Сластениным выделены следующие уровни: интуитивный (студенты решают педагогические задачи на интуитивном уровне, владея некоторой совокупностью умений); репродуктивный (студенты решают педагогические задачи в пределах инструкций и правил); репродуктивно-творческий (студенты успешно решают типовые задачи, в сложных и неожиданных ситуациях ориентируются с трудом); творческо-репродуктивный (студенты успешно решают педагогические задачи, но эти решения не отличаются оригинальностью, недостаточно развита способность к прогнозированию); творческий уровень (студенты предлагают способы решения педагогических задач, отличающиеся оригинальностью, характерен поиск новых методов, средств, приемов) [210].

Мы придерживаемся трёхуровневой шкалы, принятой в большинстве стран мира (достаточный уровень, средний и высокий), что соответствует трём уровням сформированности коммуникативной образованности студентов: достаточный, средний, высокий.

Каждый из уровней взаимодействует с предшествующим и последующим. При переходе с уровня на уровень уровень развития коммуникативной образованности студентов возрастает.

Для **достаточного** уровня характерно пассивное отношение студентов к процессу развития коммуникативной образованности. Студенты сознают значимость теоретических знаний; затрудняются применять их в решении учебных задач; знания поверхностны. Решение учебных задач строится по заранее отработанной схеме, имеет место имитация фрагментов чужих действий.

Для **среднего** уровня характерно то, что студенты более осознанно подходят к идее профессионального развития, овладев в достаточной степени коммуникативными знаниями; умеют провести исследование, перейти от эмпирических данных к теоретическим

соображениям; испытывают некоторые затруднения с переводом теоретических положений в конкретные методические разработки. Применение коммуникативной компетенции в межкультурном общении становится более адекватным. Умения и навыки коммуникативно-познавательного, исследовательского и организационного характера находятся на достаточно высоком уровне развития. Данный уровень предполагает постепенное включение студентов в самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность. Создается благоприятная атмосфера для сотрудничества.

**Высокий** уровень предполагает проявление инициативы в постановке вопросов и поиске путей их решения. Студенты глубоко владеют коммуникативными знаниями и используют их при анализе различных ситуаций межкультурной коммуникации; свободно ориентируются в ситуациях, связанных с межкультурным общением и творчески применяют в них коммуникативную компетенцию; самостоятельно проводят исследования; изучают и внедряют опыт специалистов.

Для оценки степени проявления каждого из рассмотренных показателей коммуникативной образованности студентов в опытно-поисковой работе использовался целый ряд педагогических методов:

- степень развития проектировочного компонента проверялись с помощью анкетирования, тестирования, опроса, наблюдения, беседы, экспертных оценок;
- степень развития стратегического компонента – анализа выполнения практических заданий и упражнений, наблюдения за деятельностью, контрольного тестирования, анализа информации, оценивания участия в проектах;
- степень развития контрольно-оценочного компонента – проверялась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания.

На основе выделенных характеристик уровней развития коммуникативной образованности студентов представим более детальную характеристику каждого уровня в табл. 2.1.3., 2.1.4., 2.1.5.

Таблица 2.1.3.

**Характеристика достаточного уровня развития коммуникативной образованности студентов**

Показатель	Критерии выявления
Проектировочный	Не понимает или неправильно оценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; не признаёт ценность профессиональных коммуникативных умений для будущего учителя; не умеет обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; не умеет соотносить задачи по овладению

	<p>профессиональной коммуникативной коммуникацией со своей профессиональной подготовкой; имеет поверхностные знания в области профессиональной деятельности учителя; не умеет проводить элементарное исследование уровня сформированности коммуникативных умений; сомневается в выборе способов поведения, наиболее оптимальных по отношению к партнеру по общению; испытывает серьёзные затруднения при прогнозировании направления и характера развития отношений между людьми; не умеет отбирать информацию и композиционное построение коммуникации; нелогично строит и перестраивает свои действия в связи с конкретной ситуацией общения</p>
2.Стратегический	<p>Сомневается в реализации способов поведения; испытывает затруднения при обеспечении коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); неоперативно реагирует на вербальное и невербальное поведение собеседника и неуверенно управляет беседой (начинает, вступает, прерывает, завершает, изменяет ход, тему, продолжает разговор и т.д.); не умеет адекватно отвечать на вопрос, высказывание собеседника; старается не использовать различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимика, пантомима; интонация, темп речи, дикция, акцентирование, сила и эмоциональная окраска голоса и т.д)</p>
3.Контрольно-оценочный	<p>Испытывает серьёзные затруднения при анализе результатов на основе обобщения результатов своей деятельности; не стремится сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег-учителей; не умеет корректировать свою деятельность с учётом обратной связи</p>

Таблица 2.1.4.

**Характеристика среднего уровня развития коммуникативной образованности студентов**

<b>Показатель</b>	<b>Критерии выявления</b>
1.Проектировочный	<p>Понимает, но неправильно оценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; не в полной мере осознаёт ценность профессиональных коммуникативных умений для будущего учителя; не совсем правильно обеспечивает психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; не всегда умеет соотносить задачи по овладению профессиональными коммуникативными умениями со своей профессиональной подготовкой; имеет средний</p>

	уровень знаний в области профессиональной деятельности учителя; проводит элементарное исследование уровня сформированности коммуникативных умений, но с затруднениями; делает незначительные ошибки в выборе способов поведения, наиболее оптимальных по отношению к партнеру по общению; почти не затрудняется при прогнозировании направления и характера развития отношений между людьми; отбирает информацию и композиционное построение коммуникации; строит и перестраивает свои действия в связи с конкретной ситуацией общения
2.Стратегический	В целом не сомневается в реализации способов поведения; испытывает лёгкие затруднения при обеспечении коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами языка, установление контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею), не всегда проявляет инициативу; оперативно реагирует на вербальное и невербальное поведение собеседника, но не всегда уверенно управляет беседой (начинает, вступает, прерывает, завершает, изменяет ход, тему, продолжает разговор и т.д.); отвечает на вопрос, высказывание собеседника с небольшими затруднениями; не в полной мере использует различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимика, пантомима; интонация, темп речи, дикция, акцентирование, сила и эмоциональная окраска голоса и т.д)
3.Контрольно-оценочный	Стремится анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнивает результаты своей деятельности с работой коллег-учителей, но делает не всегда корректные выводы; показывает невысокую способность корректировать свою деятельность с учётом обратной связи

Таблица 2.1.5.

**Характеристика высокого уровня развития коммуникативной образованности студентов**

<b>Показатель</b>	<b>Критерии выявления</b>
1.Проектировочный	Понимает и правильно оценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; признаёт ценность профессиональных коммуникативных умений для будущего учителя; умеет обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; соотносит задачи по овладению профессиональными коммуникативными умениями со своей профессиональной подготовкой; имеет высокий уровень знаний в области профессиональной деятельности учителя; регулярно проводит исследование уровня сформированности профессиональных коммуникативных умений; уверенно

	выбирает способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению, отбирает информацию и композиционное построение коммуникации и вследствие этого умеет строить и перестраивать свои действия в связи с конкретной ситуацией общения
2.Стратегический	Уверенно реализовывает способы поведения; правильно обеспечивает коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами иностранного, и родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); умеет оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и правильно управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.); адекватно отвечает на вопрос, высказывание собеседника; умело использует различные знаковые системы информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму; интонацию, темп речи, дикцию, акцентирование, силу и эмоциональную окраску голоса и т.д.
3.Контрольно-оценочный	Корректирует свою деятельность с учётом обратной связи; анализирует результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнивает результаты своей деятельности с работой коллег-учителей

С целью выявления уровня развития у студентов коммуникативной образованности выделено четыре группы: одна контрольная и три экспериментальные. На наш взгляд, выделенные показатели развития коммуникативной компетенции будущих учителей отражают специфику исследуемого процесса. Именно поэтому они использовались нами как в ходе констатирующего, так и формирующего этапов опытно-поисковой работы.

На констатирующем этапе осуществлены статистические «замеры» уровней развития коммуникативной образованности студентов в контрольной группе и трех экспериментальных по выделенным показателям. Совокупные результаты использования методик позволили определить уровни развития каждого из показателей, выделенных ранее. Проанализируем результаты «нулевого среза» по первому показателю (P1) – уровень развития проектировочного компонента, которые отражены в таблице 2.1.6.

Таблица 2.1.6.

**Результаты начального среза по критерию уровень развития проектировочного компонента коммуникативной образованности студентов педвуза**

Группа	Уровни развития проектировочного компонента коммуникативной образованности (%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	73	27	0
ЭГ – 2	70	30	0



ЭГ – 3	68	32	0
КГ	69	31	0

Следующим шагом было выявление уровня развития стратегического компонента коммуникативной компетенции. Использовались такие методы, как тестирование, анализ продуктов учебной деятельности (письменные, устные ответы), экзамены, зачеты, оценивание участия в проектах. Поскольку уровень развития данного компонента предполагает умение реализовать способы поведения и правильно обеспечить коммуникантов стратегией взаимодействия, представилось возможным использовать методику М. Снайдера – самоконтроль в общении [185].

Чтобы проверить умение оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и правильно управлять беседой, а также умение использовать различные знаковые системы информационного процесса, воспользовались тестом В.Ф.Ряховского (для выявления уровня общительности) и личностный опросник Л.П.Калининского.

В результате проведённых измерений выяснили, что большинство студентов находятся на достаточном уровне развития стратегического компонента коммуникативной компетенции. В табл. 2.1.7. представлены данные начального среза по показателю уровень развития стратегического компонента коммуникативной компетенции будущих учителей.

Таблица 2.1.7.

**Результаты начального среза по показателю уровень развития стратегического компонента коммуникативной образованности студентов педвуза**

Группа	Уровни развития стратегического компонента коммуникативной образованности (%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	76	24	0
ЭГ – 2	81	19	0
ЭГ – 3	76	24	0
КГ	73	27	0

Следующим показателем уровня развития коммуникативной образованности студентов является степень развития контрольно-оценочного компонента искомой компетенции, которая проверялась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания (табл. 2.1.8.).

Таблица 2.1.8.

**Результаты начального среза по показателю уровень развития контрольно-**

**оценочного компонента коммуникативной образованности студента педвуза**

Группа	Уровни развития контрольно-оценочного компонента коммуникативной образованности(%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	75	25	0
ЭГ – 2	78	22	0
ЭГ – 3	76	24	0
КГ	73	27	0

Результаты проделанной работы позволяют судить об уровне развития коммуникативной компетенции будущих учителей, участвующих в опытно-поисковой работе. Оценка общего уровня развития коммуникативной образованности студентов выводилась с учетом показателей уровней развития проектировочного, стратегического и контрольно-оценочного компонентов коммуникативной компетенции, и высчитывалась по формуле:

$$U = \frac{P1 + P2 + P3}{3}, \text{ где}$$

P1 – оценка, соответствующая уровню развития проектировочного компонента коммуникативной компетенции будущих учителей.

P2 – оценка, соответствующая уровню развития стратегического компонента коммуникативной компетенции.

P3 – оценка, соответствующая уровню развития контрольно-оценочного компонента коммуникативной компетенции.

В таблице 2.1.9. представлены данные начального среза по уровню развития коммуникативной образованности студентов на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.1.9.

**Результаты начального среза уровня развития коммуникативной образованности студентов**

Группа	Уровни развития коммуникативной образованности студентов (%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	74,7	25,3	0
ЭГ – 2	76,3	23,7	0
ЭГ – 3	73,3	26,7	0
КГ	71,7	28,3	0

На основе полученных данных установлено, что ни в одной группе нет студентов, имеющих высокий уровень развития коммуникативной образованности. На среднем уровне развития коммуникативной образованности находятся 25,3 % студентов ЭГ - 1, 23,7% студентов ЭГ - 2, 26,7% студентов группы ЭГ - 3 и 28,3% студентов группы КГ. Количество студентов, имеющих достаточный уровень развития коммуникативной образованности, составило: ЭГ - 1 – 74,7%, ЭГ - 2 – 76,3%, ЭГ - 3 – 73,3% и КГ – 71,7%.

На диаграмме (рис. 3.) наглядно представлены результаты начального среза уровня развития коммуникативной образованности студентов в контрольной и в экспериментальных группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

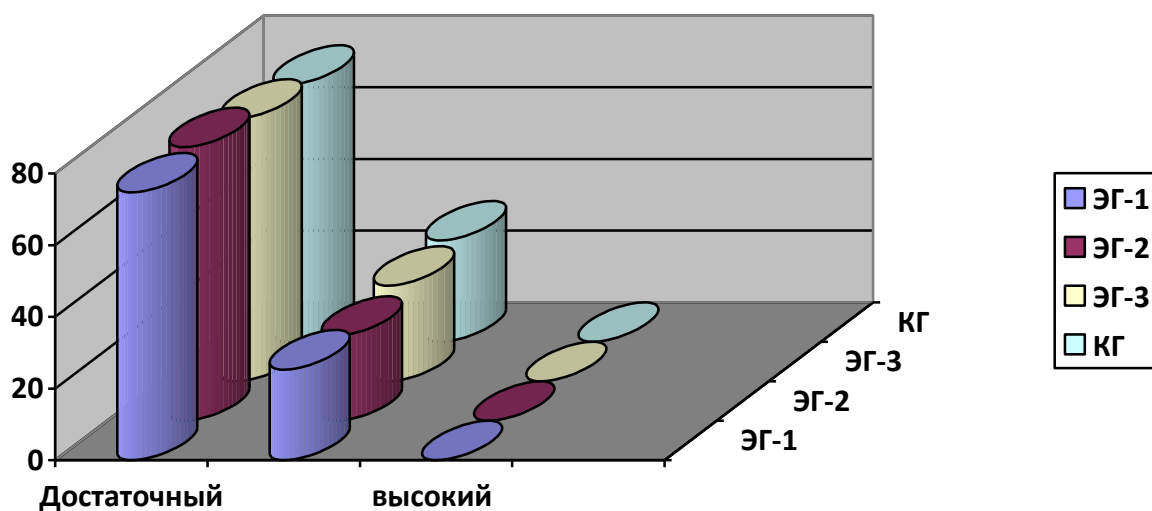


Рис.3. Уровни развития коммуникативной образованности студентов на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Итак, основными выводами являются:

1. Выявлены логика и содержание опытно-поисковой работы по развитию коммуникативной образованности студентов:

а) констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить состояние процесса развития коммуникативной образованности в высшей профессиональной школе;

б) задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы являются реализация разработанной на основе семиотического и лингвокультурологического подхода модели развития коммуникативной образованности студентов, а также реализация педагогических условий ее успешной реализации;

в) на обобщающем этапе опытно-поисковой работы будут обобщены, обработаны и оформлены результаты.

2. В качестве показателей, характеризующих уровни развития коммуникативной

образованности студентов, выделены: степень развития проектировочного, стратегического и контрольно-оценочного компонентов компетенции.

3. Выявленные показатели позволили описать их проявление на трех уровнях развития коммуникативной образованности: достаточном, среднем, и высоком, которые отличаются поэтапным продвижением обучаемых от достаточного уровня к высокому. На данном этапе опытно-поисковой работы не было выявлено студентов, имеющих высокий уровень данной компетенции, всего около 25% студентов имеют средний уровень сформированности данной компетенции, а остальная часть студентов находится на достаточном уровне развития коммуникативной образованности, необходимой будущим педагогам.

**2.2.** Процессуально-технологические особенности реализации педагогических условий развития коммуникативной образованности будущего учителя.

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, принимая во внимание её состояние в практике работы высшей школы и выявив уровень развития коммуникативной образованности студентов, остановимся в данном параграфе на описании методических аспектов реализации педагогических условий развития коммуникативной образованности студентов.

В формирующем этапе опытно-поисковой работы приняли участие 400 студентов Южно- Уральского государственного гуманитарно педагогического университета. Опытно-поисковая работа проходила в естественных условиях образовательного процесса, группы подбирались по принципу равных исходных данных, однако в различных группах варьировались отдельные педагогические условия, подвергающиеся проверке.

В первой экспериментальной группе (ЭГ - 1) – было внедрено первое педагогическое условие: ориентацию будущих учителей на толерантное деловое общение . Во второй экспериментальной группе (ЭГ - 2) проверялось первое и второе условие – ориентацию будущих учителей на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта. В третьей экспериментальной группе (ЭГ - 3) профессиональное обучение предполагало ориентацию будущих учителей на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых норм речевого поведения .

В контрольной группе (КГ) не проводилась целенаправленная работа по развитию

коммуникативной образованности студентов.

В соответствии с теоретической базой исследования развития коммуникативной образованности студентов осуществлялось в четыре этапа:

1. ориентировочный;
2. информационный;
3. ситуативно-практический;
4. завершающе-коррекционный.

Рассмотрим организационно-методические аспекты развития коммуникативной образованности студентов.

В соответствии с логикой построения процесса развития исследуемой компетенции первое направление работы мы связали с диагностикой уровня знаний и умений, притязаний, с формированием у студентов мотивов предстоящей профессиональной деятельности. На данном (**ориентировочном**) этапе формируется интерес к профессиональной коммуникации («коммуникативная мотивация» в теории и практике преподавания РЯ), в основе которого лежат потребности: 1) в общении в целом, присущая человеку как существу социальному; 2) потребность в реализации конкретного речевого поступка, в участии, развертывании конкретной речевой ситуации.

Процесс развития коммуникативной образованности студентов приобретает оптимальный характер, когда студенты овладевают определёнными профессиональными ценностями. Ценностный компонент нашей модели реализуется в сфере проявления профессионально-групповых и индивидуально-личностных ценностей. Профессионально-групповые ценности – это совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессиональную деятельность, они образуют познавательно-деятельностную систему, обладающую стабильностью и повторяемостью[96; С. 77].

Мы солидарны с Н.В. Комиссаровой, и предполагаем, что к ценностям профессиональной деятельности учителя можно отнести:

– ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда, престиж профессиональной деятельности);

– ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (возможности общения с интересными партнерами, зарубежными клиентами, обмен духовными и культурными ценностями);

– ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развивать способности, языковая практика и т.д.);

– ценности, связанные с самовыражением (творческий и разнообразный характер труда, романтичность и увлекательность и т.д.);

– ценности, связанные с прагматическими запросами (возможность самоутверждения, профессионального роста, достойная оплата труда и т.д.) [121; С.123].

Принимая во внимание выделенные группы ценностей профессиональной деятельности преподавателя, мы считаем возможным создание положительной мотивации языковой деятельности обучаемых в соответствии с выделенными принципами эффективного функционирования модели развития коммуникативной образованности студентов вузов, а именно с принципом интеграции реальной коммуникации в учебный процесс при помощи введения как рецептивной деятельности с использованием аутентичных источников, так и продуктивной коммуникативно-речевой деятельности.

Введение реальной коммуникации в учебный процесс позволяет студенту осознать свои коммуникативные возможности, что является сильным мотивационным фактором. Современные телекоммуникационные средства открывают перед студентами и преподавателями новые возможности интеграции реальной коммуникации в учебный процесс.

**Информационный этап** развития коммуникативной образованности студентов предусматривал реализацию содержательного компонента модели. Основной задачей на данном этапе, в соответствии с разработанной моделью, было усвоение студентами профессиональных знаний и приобретение первоначальных умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. По нашему мнению, первоначально целесообразно делать акцент на овладении языковыми знаниями и навыками, необходимыми для лингвистически корректной интерпретации родной речи, что предполагает владение системно-структурными языковыми особенностями, способность быстро переходить от речевосприятия к речепроизводству.

Вместе с тем в процессе развития коммуникативной образованности на информационном этапе также внимание мы уделяли развитию специальных умений: умения устанавливать и поддерживать межличностный контакт с представителями социума, умения реализовать «убеждающие» стратегии при коммуникации и применять речевые сигналы взаимодействия и т.п.

Ведущим видом деятельности студентов на данном этапе развития коммуникативной компетенции являлась учебная деятельность академического типа. Содержание информационного этапа нашего исследования представлено курсами «Русский язык и культура речи» и др.

**Первый этап – ориентация студентов на толерантное деловое общение.** Является одним из значимых показателей коммуникативной компетентности студентов вузов и

выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. Этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым. В контексте коммуникативного образования студентов вузов толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речевого поведения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: а) толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с партнерами, принадлежащими к другим культурам и отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями; б) необходимость ориентации будущего специалиста на толерантное деловое общение в процессе профессиональной подготовки обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем профессиональной культуры специалиста любого профиля.

### **Пример:**

#### **Карточка 1.**

1. Объясните пословицы разных народов:

Рус.: в чужой монастырь со своим уставом не ходят.

Япон.: отправляясь в чужую страну, узнай что там запрещено.

Англ.: когда находишься в Риме поступай как римлянин.

Абх.: в чей обоз сел, песни и пой.

Итал.: в стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь.

Рус.: в какой народ приедешь, такую шапку и оденешь.

2. Чем отличаются пословицы разных народов?

3. Какие выводы можно сделать?

#### **Карточка 2.**

1. Упражнение «Сходства и различия»:

Ход игры. Вы называете личностное качество или описываете ситуацию и просите участников, по отношению к которым справедливо Ваше высказывание, выполнить определенное действие. Они встают со стула, выполняют это действие и снова садятся на место. Например: "Тот, у кого есть брат, должен щелкнуть пальцами!" Темп игры должен

возрастать. Подбирайте утверждения таким образом, чтобы они относились ко многим участникам. Предлагая вопросы и называя действия, учитывайте возраст и темперамент членов группы. Ниже представлены возможные варианты Ваших высказываний:

- у кого голубые глаза - трижды подмигните;
- чей рост превышает 1 м 80 см, пусть изо всех сил крикнет "Кинг Конг!";
- тот, кто сегодня утром съел вкусный завтрак, пусть погладит себя по животу;
- кто родился в мае, пусть возьмет за руку одного члена группы и станцует с ним;
- кто любит собак, должен трижды пролаять;
- любящие кошек скажут "Мяу!";
- те, у кого есть красные детали одежды, получают особое задание:

они должны сказать соседу справа, что никогда в жизни не пожелали бы себе такой прически, как у него;

- у кого есть замужняя сестра, пусть скажет соседу слева, что это никого не касается;
- кто пьет кофе с сахаром и молоком, заглянет под свой стул;
- кто хоть раз в жизни курил, должен громко крикнуть: "Я это оспариваю!";
- у кого есть веснушки, пусть пробежит по кругу;
- замужние (женатые) опишут рукой в воздухе большую восьмерку;
- пусть единственный ребенок своих родителей поднимется на стул;
- тот, кого принуждали пойти в эту группу, должен затопать по полу ногами и громко крикнуть: "Я не позволю себя заставлять!";

• у кого есть собственные дети, подпрыгните (один прыжок за каждого ребенка);

• кто рад, что попал в эту группу, громко скажет "А!";

• кто считает себя любознательным человеком, пусть поменяется местами с тем, кто думает так же;

- кто изредка мечтал стать невидимым, спрячется за одного из участников;
- тот, кто умеет играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, пусть покажет, как это делается;

- регулярно занимающиеся йогой продемонстрируют свое мастерство прямо сейчас;
- кто не переносит табачного дыма, громко крикнет: "Курить - здоровью вредить! Курение опасно для вашего здоровья!";

Курение опасно для вашего здоровья!";

- те, у кого с собой есть шоколадка, жвачка или конфета, трижды громко причмокнут;
- кто находит, что игра длится достаточно долго, должен трижды хлопнуть ладонями по сиденью, скрестить руки на груди и громко крикнуть: "Хватит!"

2. Сделайте вывод о различии и сходстве людей. На что влияет «разница» людей во взглядах на жизнь, в социальном положении, в ценностях и мировоззрении?

Следующий этап – **соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта** является сегодня обязательной частью языковой практики. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании языкового такта в социальных и межличностных отношениях, – это стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта.



Более специфическая в социальном смысле цель заключается в вуалировании, камуфлировании существа дела.

Таким образом, языковой такт – это совокупность тактических приемов, с помощью которых делается попытка соблюсти баланс взаимодействия между отдельными лицами, группами, сообществами. Все изменения в собственно культурной сфере отражаются в языке и речи, а языковые и речевые тенденции, в свою очередь, активно участвуют в культурных процессах и влияют на них. Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило прийти к следующему выводу: культурно-поведенческая тенденция актуализации языкового и речевого такта оказывает огромное влияние на управление коммуникативным образованием студентов вузов.

### **Карточка 1.**

1. Назовите общие правила этикета:

- правила знакомства и представления;
- правило рукопожатия;
- представление с помощью визитных карточек;
- общение, правила обращения;
- искусство вести беседу;
- телефонное общение.

### **Карточка 2.**

2. Деловая переписка. Назовите:

- виды деловых писем;
- каким должно быть деловое письмо;
- как следует оформлять деловые письма;
- правила этикета при общении по электронной почте

Также во время тренинга будут рассмотрены практические ситуации и случаи использования делового этикета и разработаны нормы неформального общения с деловыми партнерами.

Последний этап – **соблюдение языковых норм речевого поведения.**

Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения. Согласно этикетным требованиям, нельзя, например, перебивать говорящего и затягивать деловой телефонный разговор, время которого, как правило, регламентировано (не более трех минут).

Никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания

коммуникации, так как они отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения. Конвенциональные способы прерывания говорящего, учитывающие принцип вежливости, направлены на то, чтобы коммуникатор при этом не почувствовал падения интереса к своему сообщению. Вторжение в чужую речь осуществляется с помощью реплик, подтверждающих принятие информации (*угу, конечно, да-да, ну, это понятно, я тоже так думаю* и т.п.), выражающих сочувствие (*отлично, хорошо, какой ужас, да что вы!*), удивление (*что вы говорите!, неужели, вот даже как?*), удовлетворение и восторг (*О-О!, здорово!, вот это да!*).

### **Пример.**

#### **Карточка 1.**

1. Составьте письмо подруге с соблюдением всех конвенциональных норм написания писем.
2. Составьте письмо коллеге с соблюдением всех конвенциональных норм написания писем.
3. Чем отличается форма писем подруге и коллеге?

#### **Карточка 2.**

1. Составьте диалог, встречающийся в бытовой сфере.
2. Составьте диалог в форме переговоров в деловой сфере с соблюдением всех конвенциональных норм.
3. Сравните, чем отличаются эти два диалога? Какие нормы использовались для составления диалогов?

#### **Карточка 3.**

1. Составьте телефонный разговор, встречающийся в бытовой сфере с соблюдением конвенциональных норм и этикета.
2. Составьте телефонный разговор, встречающийся в бытовой сфере с соблюдением конвенциональных норм и этикета.
3. Сравните, чем отличаются эти составленные разговоры.

Деловые в настоящее время занимают прочные позиции в образовательном процессе высшей школы. Игра служит повышению эффективности вузовского образования, позволяя экономить временные затраты, моделировать будущую профессиональную деятельность, а также развить творческий потенциал выпускника высшего учебного заведения [230].

Достоинством учебной деловой игры является то, что игра представляет собой не только форму организации обучения, но и способ моделирования будущей самостоятельной профессиональной деятельности учителей, которое в свою очередь предполагает

самостоятельное разрешение проблемных ситуаций и активное решение учебных задач, вытекающих из формулировки проблемы. На основе сформулированных теоретических положений, зависимостей и гипотез в соответствии с выбранными целями исследования и конструируется деловая игра.

Поскольку мы видим метод проектов одним из ведущих инструментов интерактивного включения студентов в коммуникацию, рассмотрим некоторые особенности использования данного вида работы на ситуативно-практическом этапе развития коммуникативной компетенции будущих учителей. Необходимо отметить, что метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных чётко на реальный практический результат, значимый для каждого студента. Данный метод позволяет создать исследовательскую творческую атмосферу, где каждый участник вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Более того, деятельность студентов в рамках проектной технологии предполагает участие в беседах, диспутах, ролевых и деловых играх и т.д., что способствует в рамках нашей работы развитию коммуникативной компетенции.

Обратимся к тем этапам, которые характеризуют работу над проектом. В табл. 2.2.2. показана последовательность выполнения проекта.

Таблица 2.2.2.

#### Этапы работы над проектом

<b>I этап</b>	<b>Планирование</b>
<b>II этап</b>	<b>Выполнение</b>
<b>III этап</b>	<b>Презентация</b>
<b>IV этап</b>	<b>Контроль</b>

На *первом этапе* проекта студентам предлагалась в скрытом виде проблема, которую нужно выявить и сформулировать. В этом случае давались наводящие вопросы. Важно раскрыть ситуацию так, чтобы учащиеся как можно более самостоятельно отнеслись к ее решению. Итогом подобной работы был определенный вывод, который учащиеся обсуждали коллективно, затем разрабатывая дальнейший план работы по предложенной теме. Студенты были разделены на группы, и каждой группе предлагалось разработать свой собственный проект по принятому плану.

*Второй этап* проекта обеспечивал языковые и речевые умения студентов. Параллельно с этим проводилась поэтапная работа над проектом. Тексты, предъявляемые как зрительно, так и

аудитивно, служили содержательной базой для развития речевых и исследовательских умений студентов. На этом этапе проектной работы совершенствовались сформированные ранее навыки общения, в частности стратегии коммуникативного поведения, и закладывались основы будущих самостоятельных высказываний будущих учителей. Большое значение имеет при этом целенаправленное обучение стратегиям и тактикам группового общения. Для изучения предлагались клише типа: *Я думаю...*; *Я уверен...*; *Мне кажется...*; *Что касается меня ...* и т.д. Студенты должны уметь пользоваться фразами согласия/несогласия, уметь обобщать сказанное, высказать сомнение, удивиться и пр., поскольку такого рода коммуникативные связки очень нужны при проведении дискуссии в группе, при составлении диалогов по ситуациям, при самостоятельном высказывании по теме и т.д.

*Третий этап* проекта являлся заключительным, так как на этом этапе происходила защита проектов. Каждая группа перед остальными защищала свой проект. Способ презентации варьировался в зависимости от вида конечного продукта: схемы, буклеты, видеопозаказ, спектакли, стенгазеты, устные презентации и т.д.

После презентации проекта/проектов может быть проведена общая дискуссия, которая должна быть заранее продумана преподавателем. На этом этапе студенты должны представить ярко весь собранный материал, чтобы вызвать интерес к своему проекту. Каждая группа сама решает, как подготовить презентацию своего проекта. Можно использовать плакаты или раздать слушателям план своей презентации.

На *четвертом этапе* проекта – контролирующем – производилась оценка проектной работы экспертами. В роли экспертов выступали другие преподаватели и студенты других групп. Сами участники проекта участвовали в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок. Оценка выполнения проекта осуществлялась в сотрудничестве всех участников. В качестве средств оценки были использованы опросники, анкеты, оценочные шкалы, дневник рефлексивной самооценки и др. Оценивать участие в проекте следует за уровень проявленного творчества, за четкость презентации, за проект в целом, исходя из использованных возможностей и приложенных усилий.

Итак, резюмируя вышеизложенный материал, можно сделать следующие **выводы**:

1. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы проведен формирующий этап опытно-поисковой работы, направления которого мы разработали в соответствии с предложенной моделью развития коммуникативной образованности студентов педвуза.

2. Работа по развития коммуникативной образованности студентов вузов, направленная на поэтапную реализацию процесса развития данной компетенции, осуществлялась в соответствии с моделью и педагогическими условиями её реализации.

Для определения эффективности реализации модели проводились диагностические срезы в контрольной и экспериментальных группах, позволяющие определить динамику уровней развития. Результаты диагностических срезов и их анализ будут приведены в § 2.3 нашего исследования.

### **2.3. Интерпретация результатов осуществления экспериментальной работы.**

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации модели развития коммуникативной образованности (РКК здесь и далее) студентов вузов проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, который показал в целом достаточный уровень развития коммуникативной образованности студентов. Вследствие этого формирующий этап направлен на реализацию модели развития коммуникативной образованности при внедрении выявленных педагогических условий: 1) ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; 2) соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; 3) соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов.

Основными задачами данного этапа являлись следующие:

- выявить эффективность проводимой работы по развитию коммуникативной образованности студентов в системе высшего образования;
- проверить влияние выделенных условий на развитие коммуникативной образованности студентов;
- сформулировать выводы исследования и на их основе разработать научно-методические рекомендации.

Для определения эффективности реализации модели развития коммуникативной образованности студентов и выявления динамики уровня ее развития в ходе формирующего этапа проведены промежуточный и контрольный срезы. Критериями уровня развития коммуникативной образованности студентов служили: уровень развития проекторочного компонента, уровень развития стратегического компонента; уровень развития контрольно-оценочного компонента изучаемой компетенции. Определение степени развития коммуникативной образованности студентов на промежуточном и контрольном срезах осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

В таблице 2.3.1. и на рисунке 4. представлены результаты промежуточного среза.

Таблица 2.3.1.

**Сравнительные данные состояния уровня развития коммуникативной образованности студентов на формирующем этапе опытно-поисковой работы (промежуточный срез)**

Группа	Уровни развития		
	Низкий %	Средний %	Высокий %
ЭГ-1	64	28	8
ЭГ-2	57	31	12
ЭГ-3	45	36	19
КГ	68	30	2

Результаты промежуточного среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях развития коммуникативной образованности студентов ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 группах. В контрольной группе были зафиксированы незначительные изменения.

На диаграмме (рис. 4.) наглядно представлены результаты «замера» состояния развития коммуникативной образованности студентов по всем выделенным показателям в процессе реализации системы. При этом следует отметить, что, как мы и предполагали, повышение уровня развития коммуникативной образованности студентов на промежуточной стадии формирующего этапа опытно-поисковой работы наблюдалось в большей степени за счет повышения уровня сформированности проектировочного компонента РКК и частично за счёт повышения уровня стратегического компонента РКК, в то время как уровень развития контрольно-оценочного компонента РКК студентов за этот промежуток времени изменился незначительно.

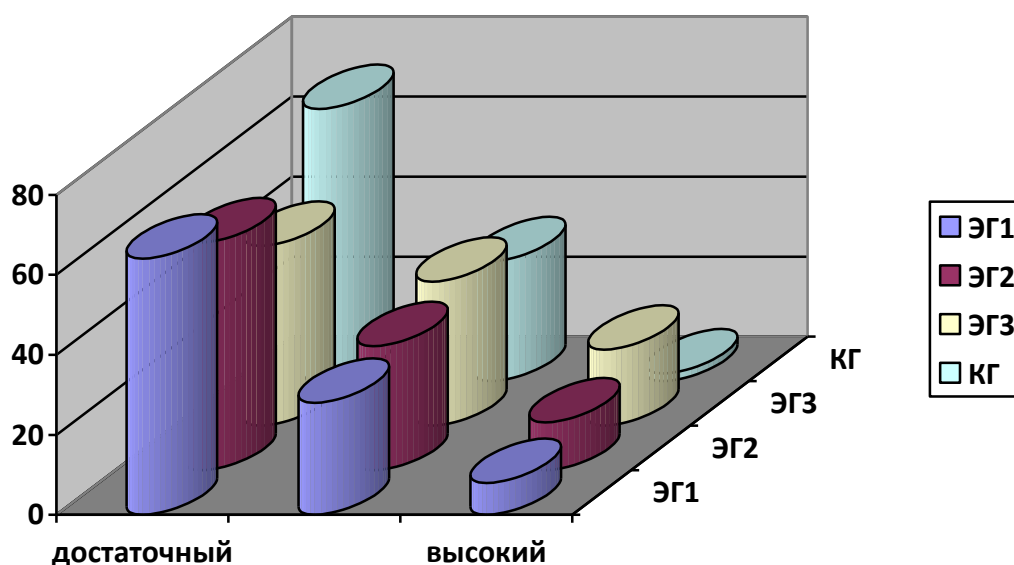


Рис. 4. Состояние развития коммуникативной образованности на промежуточном срезе

С позиций теории семиотического и лингвокультурологического подхода это объясняется недостаточной включенностью студентов в оценочно-рефлексивную деятельность, недостаток опыта деятельности и собственных наблюдений, позволяющих повышать уровень развития компетенции.

Результаты промежуточного среза позволяют сделать вывод о том, что уровень развития коммуникативной образованности студентов в ЭГ-3 отличается от результатов студентов в ЭГ-1 и ЭГ-2.

Самый высокий уровень отмечается в ЭГ-3 – 19%, ниже в ЭГ-2 – 12%, самый достаточный в ЭГ-1 – 8%. Это свидетельствует о преимуществе внедрения совокупности педагогических условий при реализации данной модели. Разработанные на основе семиотического и лингвокультурологического подхода педагогические условия обеспечивали поэтапное развития коммуникативной образованности студентов педвуза.

При завершении опытно-поисковой работы был проведен контрольный срез уровня развития коммуникативной образованности студентов, результаты которого приведены в таблице 2.3.2. и на рисунке 5.

Таблица 2.3.2.

**Сравнительные данные состояния уровня развития коммуникативной образованности студентов  
(контрольный срез)**

Группа	Уровни развития		
	Низкий %	Средний %	Высокий %
ЭГ-1	44	43	13
ЭГ-2	35	48	17
ЭГ-3	22	55	23
КГ	64	34	2

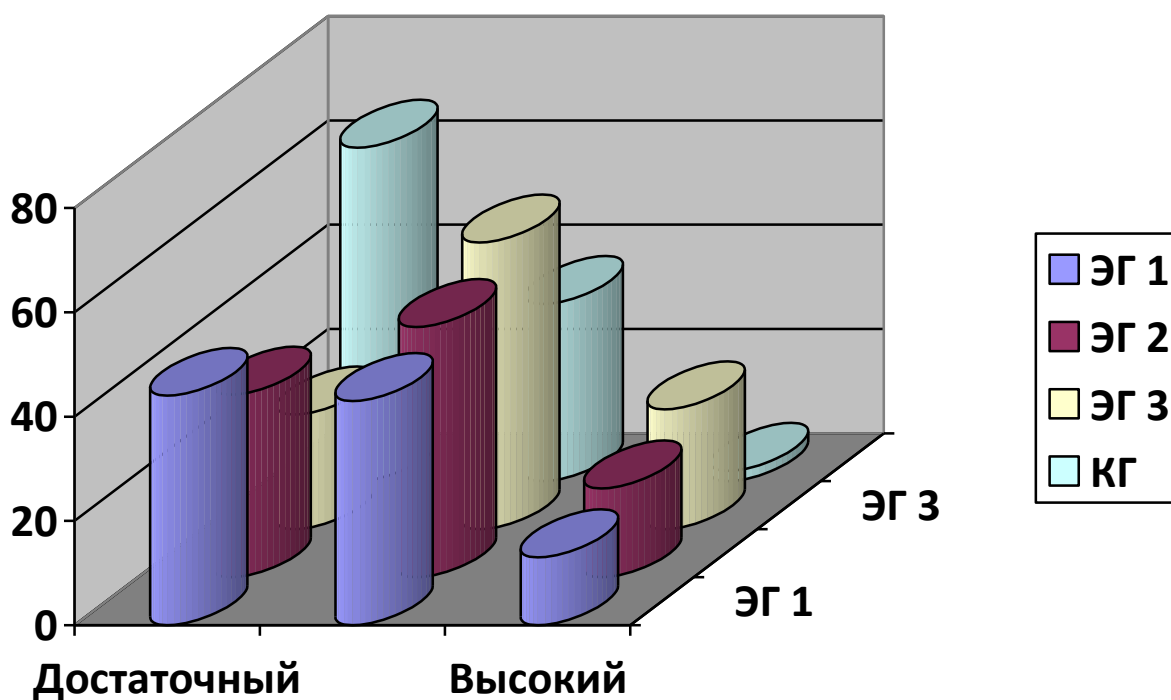


Рис 5. Уровень развития коммуникативной образованности студентов на контрольном срезе

Результаты контрольного среза подтвердили наличие положительной динамики во всех экспериментальных группах. В ЭГ-1 преобладает средний уровень развития коммуникативной образованности – 44%, высокий – 13%, достаточный – 43%. В большей степени динамика проявилась в ЭГ-2 (средний уровень отмечается у 48%, высокий у 17%, достаточный – 35%) и в наибольшей степени выражена в ЭГ-3 (достаточный уровень составляет 22%, средний уровень 55%, а высокий 23%). Необходимо отметить, что по результатам контрольного среза позитивные изменения в ЭГ-3 имеют место по всем показателям развития коммуникативной образованности студентов, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса. В КГ значительных изменений не зафиксировано (у большинства студентов остался достаточный уровень развития коммуникативной образованности – 64%, средний составил 34%, высокого достигли только 2%).

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведённой опытно-поисковой работы по развитию коммуникативной образованности студентов наибольшее количество студентов с высоким уровнем развития данной образованности по всем показателям зафиксировано в ЭГ-



3, их общее число повысилось в данной группе на 23%, в ЭГ-2 – на 17%, в ЭГ-1 – на 13%. В контрольной группе, где целенаправленная работа по развитию данной компетенции не проводилась, и образовательный процесс осуществлялся в рамках традиционной технологии, данный показатель изменился на 2%.

Для подтверждения выводов представим сравнительные данные состояния развития коммуникативной образованности студентов по каждому показателю: степень развития проектировочного компонента, степень развития стратегического компонента; степень развития контрольно-оценочного компонента коммуникативной компетенции (таблицы 2.3.3., 2.3.4., 2.3.5. и рис.6 - 11).

Таблица 2.3.3.

**Сравнительные данные состояния уровня развития коммуникативной образованности студентов по показателю степень развития проектировочного компонента**

срезы	группа	Кол-во студентов (%) с		
		низким уровнем	средним уровнем	высоким уровнем
Нулевой срез	ЭГ-1	73	27	0
	ЭГ-2	70	30	0
	ЭГ-3	68	32	0
	КГ	69	31	0
Промежуточный срез	ЭГ-1	71	19	10
	ЭГ-2	58	26	16
	ЭГ-3	56	32	12
	КГ	68	29	3
Контрольный срез	ЭГ-1	65	34	1
	ЭГ-2	60	37	3
	ЭГ-3	40	45	15
	КГ	73	24	3

Таблица 2.3.4.

**Сравнительные данные состояния уровня развития коммуникативной образованности студентов по показателю степень развития стратегического компонента**

срезы	группа	Кол-во студентов (%) с		
		низким уровнем	средним уровнем	высоким уровнем
Нулевой срез	ЭГ-1	76	24	0
	ЭГ-2	81	19	0
	ЭГ-3	76	24	0
	КГ	73	27	0
Промежуточный срез	ЭГ-1	55	37	8
	ЭГ-2	65	24	11
	ЭГ-3	43	41	16
	КГ	61	38	1
Контрольный срез	ЭГ-1	30	43	27
	ЭГ-2	30	59	21
	ЭГ-3	4	63	33
	КГ	49	49	2

Таблица 2.3.5.

**Сравнительные данные состояния уровня развития коммуникативной образованности студентов по показателю степень развития контрольно-оценочного компонента**

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%) с		
		низким уровнем	средним уровнем	высоким уровнем
Нулевой срез	ЭГ-1	75	25	0
	ЭГ-2	78	22	0
	ЭГ-3	76	24	0
	КГ	73	27	0
Промежуточный срез	ЭГ-1	66	28	6
	ЭГ-2	48	43	9
	ЭГ-3	36	35	29
	КГ	75	23	2
Контрольный срез	ЭГ-1	37	52	11
	ЭГ-2	25	48	27
	ЭГ-3	22	57	21
	КГ	70	29	1

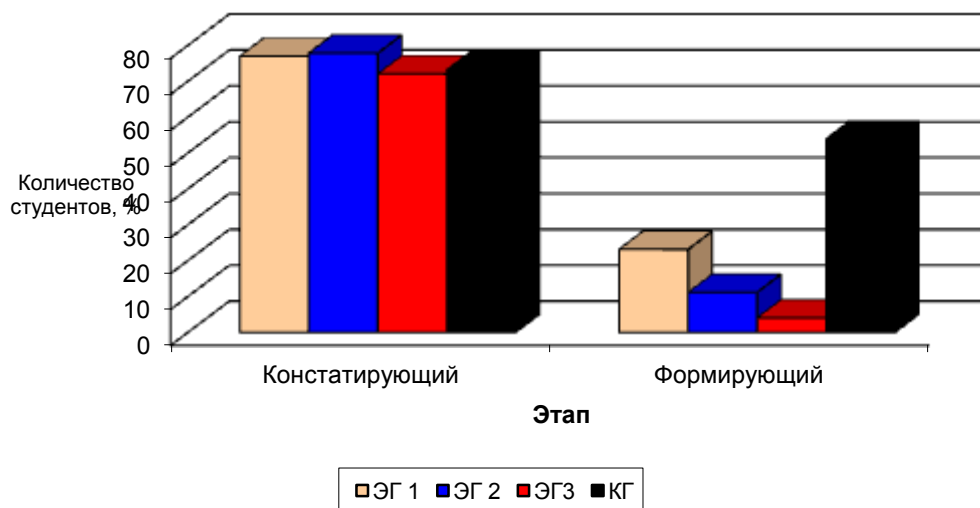


Рис. 6. Динамика количества студентов на достоточном уровне по этапам

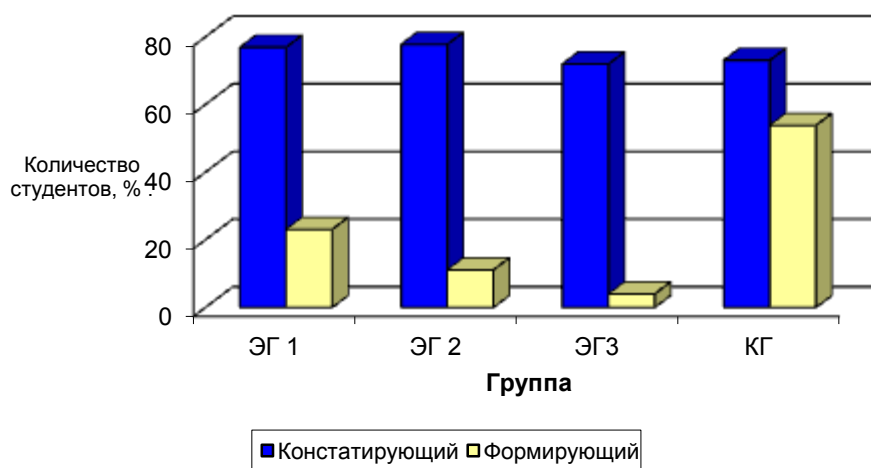


Рис. 7. Динамика количества студентов на достаточном уровне по группам

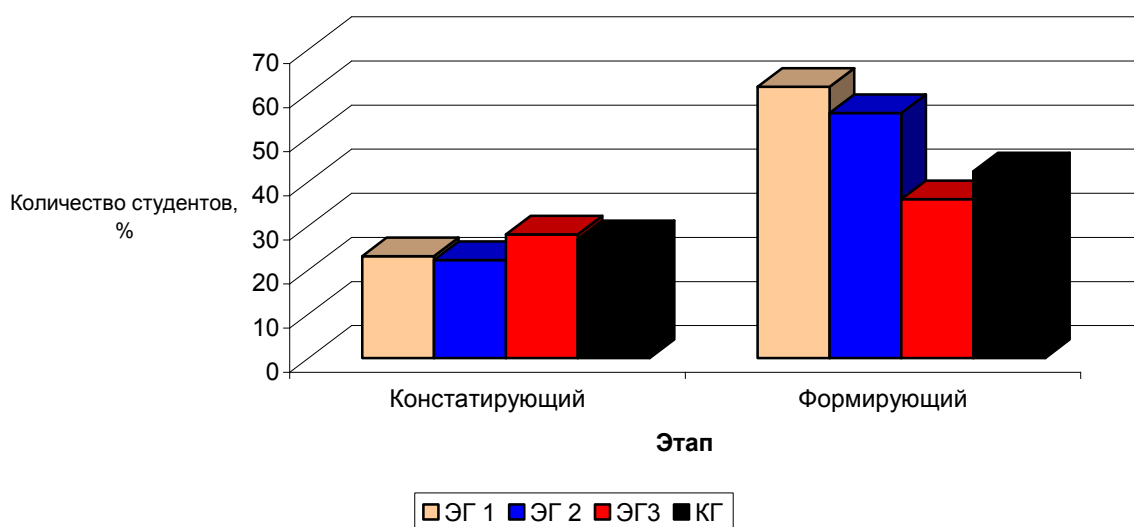


Рис. 8. Динамика количества студентов на среднем уровне по этапам

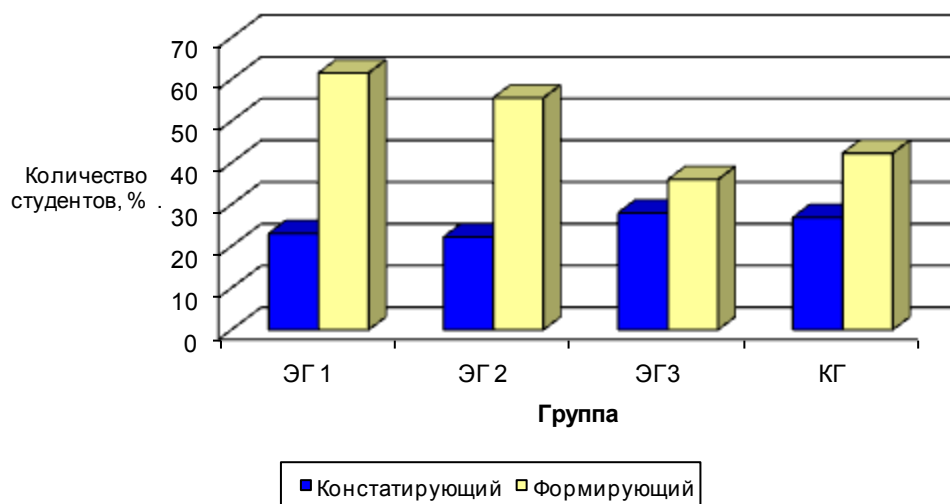


Рис. 9. Динамика количества студентов на среднем уровне по группам

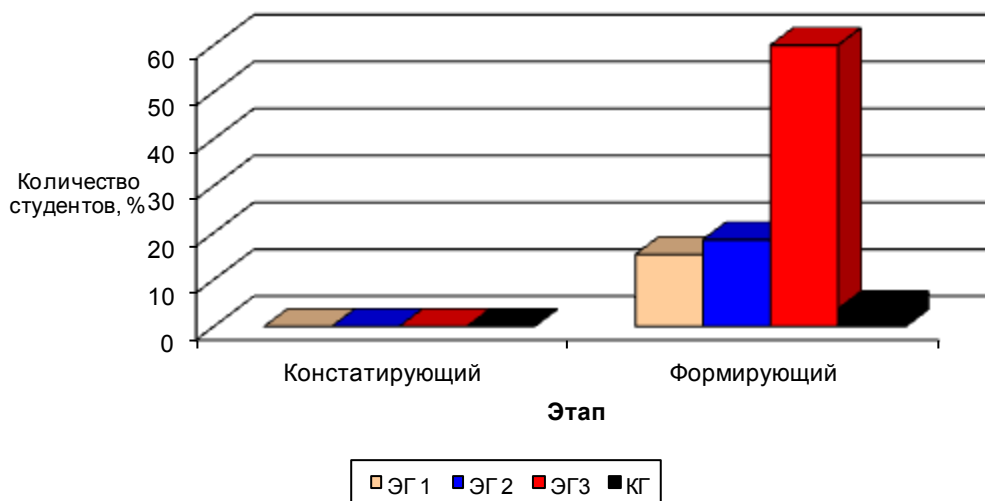


Рис10. Динамика количества студентов на высоком уровне по этапам

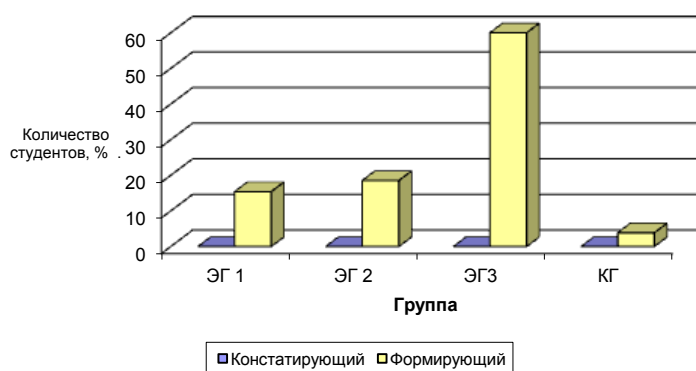


Рис. 11. Динамика количества студентов на высоком уровне по группам

Таким образом, на основании сравнительного анализа трёх срезов по каждому показателю степени развития коммуникативной образованности студентов можно сделать вывод о положительных результатах и в целом эффективности проводимого нами исследования.

Опираясь на результаты исследования, мы сделали следующие **выводы**:

1. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в экспериментальной группе, где реализовывалась модель развития коммуникативной образованности студентов при создании комплекса выявленных педагогических условий, студенты в большинстве достигли желаемого уровня развития коммуникативной компетенции по сравнению со студентами других групп.

### **Выводы по второй главе**

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали недостаточный уровень развития коммуникативной образованности студентов педвуза. Необходимо ее целенаправленное развитие в рамках специально разработанной модели, основным показателем успешной реализации данной модели и достаточности выделенных педагогических условий являлся переход участников опытно-поисковой работы на более высокий уровень развития коммуникативной образованности.

Уровень развития коммуникативной образованности студентов вузов оценивались по трем показателям: уровень сформированности проективно-стратегического и контрольно-оценочного компонентов данной компетенции.

Каждый показатель оценивался исходя из трех уровней – достаточного, среднего и высокого, в соответствии с которыми определялся общий уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы показали повышение уровня развития коммуникативной образованности студентов вузов во всех группах. Расхождения в уровне развития исследуемой компетенции студентов контрольной и экспериментальных групп доказывают, что вводимые педагогические условия, как в отдельности, так и в комплексе, способствуют повышению уровня коммуникативной компетенции. Наиболее существенные изменения произошли в экспериментальной группе, где применялся комплекс педагогических условий.

Комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для успешной реализации разработанной модели развития коммуникативной образованности студентов педвуза.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение современного состояния профессиональной подготовки студентов, анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы в высшей школе, проведенное исследование показало, что назрело противоречие между требованиями современного общества и недостаточной теоретической и практической разработанностью содержательного и методико-технологического аспекта процесса развития коммуникативной образованности студентов.

Настоящее исследование посвящено разработке, обоснованию и реализации модели развития коммуникативной образованности студентов и выявлению условий ее успешной реализации.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой развитие коммуникативной образованности студентов достигнет более высокого уровня, если: теоретико-методической основой развития коммуникативной образованности является семиотический и лингвокультурологический подходы; спроектировать модель развития коммуникативной образованности студентов вузов на основе данных подходов, состав которых определяется наличием мотивационно-целевого, содержательного, организационно-исполнительского и аналитико-результативный компонентов, а специфика содержательного компонента состоит в совокупности общекультурного и ресурсно-технологического блоков; эффективность реализации модели развития коммуникативной образованности студентов вузов обеспечивается комплексом педагогических условий (ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение, соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта, соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения ).

Отправной точкой исследования является анализ понятий «компетенция», «коммуникативная компетенция». В ходе теоретического анализа мы пришли к пониманию понятия «компетенция» как совокупности знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для

удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

Коммуникативная образованность – это совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения.

Решение такой глобальной проблемы педагогики высшей школы, как развитие коммуникативной образованности студентов педвузов, требует четкого теоретико-методического подхода к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества. Специфика формируемой компетенции обусловила выбор в качестве базовых подходов – семиотический и лингвокультурологический. Избранный на основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта семиотического и лингвокультурологического подходов позволяет реализовать профессиональную модель будущего конкурентоспособного педагога, способного эффективно общаться с обучаемыми и коллегами, экстраполируя личный опыт коммуникативной компетенции в плоскость практического применения.

Семиотический и лингвокультурологический подходы являются теоретико-методической основой развития коммуникативной образованности студентов, которые рассматривают обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствует осознанию важности сравнении элементов и структур языковой культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения с привлечением студентов к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем.

Спроектированная модель развития коммуникативной образованности студентов имеет структурную организацию, задается содержанием семиотического и лингвокультурологического подходов и морфологически представлена в составе четырех компонентов: мотивационно-целевым; организационно-исполнительным; содержательным; аналитико-результативным. Мотивационно-целевой компонент разработанной нами модели характеризует способы проектирования предстоящей деятельности, обоснование возможных вариантов ее развития. Он включает обучение студентов планированию своих учебных действий по достижению учебной цели и поиску способов решения коммуникативных задач. Организационно – исполнительный компонент состоит из четырех этапов: подача учебной информации; организация самостоятельной работы обучающихся; установление оперативной обратной связи в учебном процессе; анализ результатов текущего контроля. Содержательный компонент включает в себя два компонента общекультурный и ресурсно-технологический. Аналитико-результативный компонент включает в себя: уровни, показатели, диагностические методики, методы математической статистики.

В соответствии с теоретической базой исследования развития коммуникативной образованности студентов осуществлялось в четыре этапа: ориентировочной ( на этом этапе формируется интерес к профессиональной коммуникации, в основе которого лежат потребности: в общении в целом, присущая человеку как существу социальному; потребность в реализации конкретного речевого поступка, в участии, развертывании конкретной речевой ситуации); информационный ( данный этап предусматривал реализацию содержательного компонента модели. Основной задачей на данном этапе, в соответствии с разработанной моделью, было усвоение студентами профессиональных знаний и приобретение первоначальных умений , необходимых для осуществления профессиональной деятельности); ситуативно- практический ( этот этап направлен на углубление знаний по проблеме, актуализацию их в различных ситуациях профессиональной



коммуникации); завершающий коррекционный ( подводит итоги развития коммуникативной образованности студентов , реализует мониторинговую деятельность преподавателя и студента по определению уровня развития коммуникативной образованности, производит коррекцию уже усвоенных знаний. Умений, навыков в форме самоконтроля, намечает планы дальнейшего совершенствования данной компетенции.)

Проведенное исследование показало, что модель развития коммуникативной образованности студентов вузов эффективно функционирует и развивается при реализации комплекса педагогических условий: ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение (это толерантность, которая в психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, поведение, особенности других индивидов Ориентация на толерантное деловое общение требует изменения мировоззрения обучаемых и отказа от ряда существующих стереотипов. Основой делового взаимодействия становится диалог между партнерами по деловому общению) ; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта (политкорректность как языковая тенденция или собственно лингвистический аспект политкорректности, который заключается, в языковом такте, исключаящем те или иные слова из лексикона вообще и когда корректировка языкового кода предусматривает наложение определенных ограничений на сферу употребления конкретного слова) ; соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов( обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-коммуникативном аспекте).

Результаты опытно-поисковой работы подтверждают гипотезу и позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Актуальность проблемы развития коммуникативной образованности студентов вузов обусловлена расширением масштабов межкультурного взаимодействия, повышением требований к качеству профессиональной подготовки студентов; недостаточной разработанностью данной проблемы в

теории и практике педагогики высшей школы.

2. Коммуникативная образованность студентов вузов является важнейшей составной частью их общей профессиональной компетентности и представляет собой совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения. Структурными компонентами коммуникативной компетенции являются: ориентировочный, стратегический и контрольно-оценочный. Коммуникативная образованность не является естественным новообразованием, которое не развивается без специального вмешательства, а требует целенаправленно организованной системы подготовки.

3. Семиотический и лингвокультурологический подходы являются теоретико-методической основой развития коммуникативной образованности студентов, который рассматривает обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствует осознанию важности сравнения элементов и структур языковой культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения с привлечением студентов к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

4. Спроектированная на основе семиотического и лингвокультурологического подходов модель развития коммуникативной образованности студентов вузов морфологически представлена структурными компонентами: мотивационно-целевой (создание у обучаемых потребности и цели развития коммуникативной компетенции); содержательный; организационно-технологический (который определяет методику развития данной компетенции, включает этапы ее развития и педагогические условия); критериально-уровневый (выделение показателей и критериев уровня развития

коммуникативной образованности у студентов). Содержательная специфика модели заключается в интеграции ее компонентов общекультурный и ресурсно-технологический, что способствует достижению более высокого уровня развития коммуникативной образованности. Организационно-технологический компонент определяет методику ее развития и этапы. Последовательность действий при этом предполагает наличие четырех этапов: ориентировочный, информационный, ситуативно-практический и завершающе-коррекционный.

5. Комплекс педагогических условий: ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов является необходимым и достаточным для эффективного функционирования модели развития коммуникативной образованности студентов вузов.

6. Организованная в рамках диссертационного исследования опытно-поисковая работа показала существенное повышение уровня развития коммуникативной образованности студентов во всех экспериментальных группах. Наиболее высокие результаты наблюдались в группе, где образовательный процесс строился с использованием спроектированной модели, реализованной на фоне полного комплекса педагогических условий.

Проведенная опытно-поисковая работа показала общедидактическую значимость полученных результатов. В то же время обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении. Дальнейшее исследование может осуществляться по следующим направлениям: коммуникативная образованность будущего учителя на основе других теоретико-методических подходов, педагогическое и дидактическое обеспечение, развитие коммуникативной образованности будущих учителей и др.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Азнабаева, Л.А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л.А. Азнабаева; Башк. гос. ун-т. - Уфа, 1998
2. Алексеев, Н. А. Педагогические основы проектирования личностно-деятельностного обучения [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Алексеев Николай Алексеевич. – Тюмень, 1997. – 310 с.
3. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг учителя [Текст] : учеб. пособие по уст. и письм. пер. для учителей и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 287 с.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб. : ПИТЕР, 2001. – 282 с.
5. Андриенко, Е. В. Социальная психология [Текст] / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Academia, 2004. – 262 с.
6. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и коммуникация [Текст] / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128 с.
7. Асадуллин, Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Асадуллин Раиль Мирваевич. – Москва, 2000. – 389 с.
8. Астафурова, Т. Н. Интерактивная компетенция в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Актуальные проблемы преподавания иностранного языка [Текст] / Т. Н. Астафурова. – М. : МГЛУ, 1996. – С. 93-107.
9. Астафурова, Т. Н. Цели и содержание обучения межкультурной деловой коммуникации в неязыковом вузе [Текст] / Т. Н. Астафурова // Вестн. ВолГУ. Сер. 6, Университет. образование. – 1998. – Вып. 1. – С. 30-39.
10. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе [Текст] / Н. В. Барышников // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
11. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества [Текст] / Г. С. Батищев. – СПб. : Изд-во РХГИ, 1997. – 463 с.

12. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал изд-во», 2004. – 176 с.
13. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: учеб. пособие. [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
14. Библер, В. С. Две культуры. Диалог культур (опыт определения) [Текст] / В. С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 25–34.
15. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] : избр. тр. / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
16. Божович, Л. И. Избранные психологические труды [Текст] / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Академия, 1995. – 450 с.
17. Большой толковый словарь русского языка [Текст]. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
18. Борисова, Л. И. «Ложные друзья учителя» [Текст] : учеб. пособие по науч.-техн. пер. / Л. И. Борисова. – М. : НВИ-Тезаурус, 2002. – 211 с.
19. Бочаров, В. М. Система формирования социальной компетентности специалистов органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки [Текст]. автореф. дис... д-ра пед. наук. / Бочаров В. М. – Ставрополь, 2005. – 42с.
20. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Катаева. - Ростов н/Д : Феникс, 2003; Громова, Т.В. Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетентности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Громова Т.В. — Самара, 2003 и др.
21. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров . – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
22. Вердербер, Р. Психология общения [Текст] / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: Изд-во «Прайм-Еврознак», 2003.

23. Возгова, З. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Возгова Зинаида Владимировна. – Челябинск, 2003. – 22 с.
24. Гейхман, Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход [Текст] / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 135-146.
25. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст] : учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 508 с.
26. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника [Текст]. – М., 1995. – 20 с.
27. Гребенщикова, А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей средствами информационно-коммуникационных технологий [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Гребенщикова А.В. – Челябинск, 2005. – 179 с.
28. Грушевицкая, Г. И. Основы межкультурной коммуникации [Текст] : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г. И. Грушевицкая, В. Д. Попков. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 325 с.
29. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. [Текст] / Д.Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 226с.
30. Гулевич, О.А. Психология коммуникации. Учебно-методическое пособие [Текст] / О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007
31. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.
32. Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук / Долгих М.В. - Челябинск, 2007
33. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранному языку [Текст] / Г. В. Елизарова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 291 с.

34. Загвязинский, В. И. О современной трактовке дидактических принципов [Текст] / В. И. Загвязинский // Совет. педагогика. – 1978. – С. 66-72.
35. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1998. – 167 с.
36. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического процесса [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-групп», 2005. – 74 с.
37. Закон Российской Федерации «Об образовании» (Образование в документах и комментариях) [Текст]. – М. : Астрель, 2003. – 78 с.
38. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. : Учеб. пособие. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.
39. Зимняя, И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности [Текст] // Вопросы теории перевода : сб. науч. тр. / И. А. Зимняя ; под ред. А. Д. Швейцера. – М. : Изд-во МГПИ им. М. Тореца, 1978. – Вып. 127. – С. 3-49.
40. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
41. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 479 с.
42. Зимняя, И. А. Воспитание - проблема современного образования в России (состояние, пути решения) [Текст] / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Н. А. Морозова. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 82 с.
43. Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности// Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика» - №13(68). – Таганрог, 2006.- С.225-227
44. Иванова, Н. К. Межкультурная коммуникация и феномен прецедентности [Текст] / Н.К. Иванова // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы

2-й межвузовской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2005. – С.10-15.

45. Ильин, И.П., Психология общения и межличностных отношений [Текст] / И.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009
46. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
47. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М. : УРСС, 2004. – 261 с.
48. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004
49. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 334 с.
50. Комиссарова, Н. В. Формирование профессионально – коммуникативной компетентности будущих учителей [Текст] : дис. ...канд. пед. наук / Н. В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 179 с.
51. Колтунова, М.В. Деловое общение. Нормы, риторика, этикет : учеб. пособие / М.В. Колтунова. - 2-е изд., доп. - М. : Логос, 2005
52. Краевский, В. В. Теоретико-методологические основы содержания образования в современной школе [Текст] / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1989. – 398 с.
53. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов / В. В. Краевский. – М. ; Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.
54. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
55. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
56. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Прогресс, 1983. – 365 с.



57. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
58. Лихачев, Б. Т. Педагогика [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 528 с.
59. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 349 с.
60. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А. К. Маркова // Совет. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
61. Методы педагогических исследований [Текст] / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 256 с.
62. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностр.яз. в шк. – 2004. - № 7. – С. 30-36.
63. Мудрик, А. В. О подготовке школьников к общению [Текст] / А. В. Мудрик // Проблемы подготовки к общению : материалы симп. – Таллин, 1979. – С. 9-18.
64. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 109 с.
65. Никитина, Е. Ю. К вопросу об использовании партисипативных методов при подготовке будущего учителя к управлению дифференцированным образованием [Текст] / Е.Ю. Никитина // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2001. – Вып. 6 – С. 27-36.
66. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологический инструментарий развития языковой компетентности студентов – будущих юристов [Текст] / Е.Ю. Никитина, М.В. Трегубенкова. // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. 5-ой междуна. науч.-практ. конф. – Пенза: Пензенск. гос. тех. академия: Приволж. дом знаний, 2005. – С. 197-200.

67. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] : монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.
68. Новикова, Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта [Текст] / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2003. – 70 с
69. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1991. – 917 с.
70. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование : концепция развития индивидуальности в диалоге культур [Текст] / Е. И. Пассов. – Липецк : [б. и.], 1998. – 159 с.
71. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 222 с.
72. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 543 с.
73. Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 222 с.
74. Полякова, Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей [Текст] / Т. С. Полякова. – М. : Педагогика, 1983. – 128 с.
75. Руденский, Е. В. Социальная психология [Текст] : курс лекций / Е. В. Руденский. – М.: ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭ и У, 1998. – 224 с.
76. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 239 с.

77. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования [Текст] / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17-24.
78. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Сафонова В. В. – М., 1993. – 47 с.
79. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. - № 5. – С. 16-20.
80. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. — Курган : Зауралье, 1997
81. Смирнова, М. В. Педагогические условия развития культуры иноязычного делового общения у буд. учителей [Текст] / М. В. Смирнова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – часть II. – 47 с.
82. Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 217-230.
83. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторский // Шк. технологии. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
84. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания [Текст] / В.А. Штофф – М.: Высш. школа, 1978. – 269 с.
85. Филатова И.В. Технология учебно-педагогического взаимодействия в аспекте становления коммуникативной образованности студентов педагогического колледжа // Интеграция образования. – 2009. – №2. – С. 108-112.