



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ВАХУТИНА МАРИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в вузе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
60,01 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303/142-2-1
Вахутина М.В.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Возгова З.В.

**Челябинск
2017**

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
1.1. Компетентностный подход в образовании и его осуществление	9
1.2. Содержание и структура понятия «языковая компетенция».....	17
1.3. Специфика формирования языковой компетенции педагогов дошкольного образования.....	31
Выводы по Главе 1	40
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	43
2.1. Анализ исходного уровня языковой компетенции будущих педагогов в ходе констатирующего эксперимента.....	43
2.2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы.....	69
2.3. Оценка результативности опытно-экспериментального исследования по формированию языковой компетенции.....	75
Выводы по Главе 2.....	87
Заключение.....	89
Библиографический список.....	94
Приложение №1.....	107
Приложение №2.....	113
Приложение №3.....	117

Введение

На современном этапе развития общества наблюдается повышенное внимание к совершенствованию образовательного процесса. Это связано, прежде всего, с актуальными мировыми тенденциями – глобализацией, призывающей приобретать и развивать перечень необходимых для жизни в современном обществе умений, навыков и компетенций. В этой связи вполне закономерным является всё то, что происходит с целями методиками, подходами образования. В эпоху огромных информационных потоков как никогда возрастает потребность общества в самостоятельной компетентной личности, владеющей навыками работы в различных сферах и отраслях. Становится важным не только получить знания, но и уметь извлекать новые самостоятельно, понимать, анализировать, отделять главное от второстепенного, обобщать и систематизировать. Это является залогом расширения кругозора, а также достижения успешности в любой сфере.

Актуальность проводимого нами исследования заключается в следующих аспектах. Современная система образования характеризуется смещением акцента со «знаниевого» подхода на компетентностный, предполагающий поиск адекватных разным жизненным ситуациям знаниям, умениям и навыкам. Данный подход состоит в освоении новых для субъекта видов деятельности. Стоит отметить, что компетентность рассматривается как непосредственный результат образовательного процесса, который выражается в овладении учащимися конкретным набором способов деятельности. В образовании под компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в ходе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности.

Кроме того, в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования подчеркивается, что у специалиста должна быть развита способность реального общения с носителями языка и с аутентичными источниками информации, а также коммуникативная

способность на изучаемом языке, ядро которой и составляет языковая компетенция, а умение пользоваться языком в различных ситуациях речевого общения будет называться языковой компетенцией.

Компетентностный подход в формировании языковой компетенции, отражённый в Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования и в соответствующей методической литературе, позволяет утверждать, что «языковая личность» должна обладать «рядом ключевых компетенций», включая языковую, что подчеркивает своевременность проводимого нами исследования.

Для обеспечения правильности и точности выполнения соответствующих действий в рамках образовательного процесса преподаватель должен найти актуальные способы и средства, которые позволят ему руководить учебной деятельностью будущих педагогов по освоению языковой компетенции. Одновременно с этим именно вопросы организации учебного процесса, включая освоение языковой компетенции, продолжают оставаться недостаточно изученными.

Объектом исследования является процесс обучения будущих педагогов на основе компетентностного обучения. В качестве предмета исследования рассматривается формирование языковой компетенции будущих педагогов в процессе обучения.

Целью нашей работы является теоретическое обоснование методической системы формирования языковой компетенции будущих педагогов.

Гипотеза исследования. Существующая сейчас система обучения будущих педагогов полностью не решает ключевые задачи формирования языковой компетенции, будет более успешным в данном контексте будет применение рассмотренной нами модели.

В соответствии с выдвинутой гипотезой были определены **задачи** исследования:

- 1) Рассмотреть теоретические аспекты компетентностного подхода в образовании и его осуществление;
- 2) Определить содержание и структуру понятия «языковая компетенция»;
- 3) Изучить специфику формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования;
- 4) Произвести анализ исходного уровня языковой компетенции будущих педагогов в ходе констатирующего эксперимента;
- 5) Провести эксперимент и оценить результативность опытно-экспериментального исследования по формированию языковой компетенции.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были интегрированы следующие методы исследования:

- теоретические: анализ соответствующей лингвистической, психолого-педагогической, научно- и учебно-методической литературы по тематике исследования;
- социолого-педагогические;
- экспериментальные методы: констатирующий срез, организация и реализация обучающего эксперимента;
- статистические методы: количественная и качественная обработка результатов констатирующего эксперимента и опытного обучения.

Методологическая основа исследования представлена концепцией диалектического развития, единства теории и практики; учение о рефлексивной природе сознания и мышления человека; деятельностный подход к развитию личности, компетентностный подход к обучению.

Теоретическую базу исследования составляют положения: концепции профессиональной компетентности (В. А. Адольф, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Г. Н. Подчалимова, В. А. Сластенин и др.), языковой компетенции (Е. Д. Божович, В. В. Ветрова, Е. И. Исенина, М. И. Лисина, А. Г. Ружская, Е. О. Смирнова, Н. Хомский и др.), теории и практики

профессиональной подготовки будущих специалистов (С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, А. А. Вербицкий, М. Г. Гарунов, Л. Н. Макарова, П. И. Образцов, А. Г. Пашков, П. И. Пидкасистый, Л. С. Подымова, С. Д. Смирнов, И. А. Шаршов и др.), центрированного на обучающемся подходе (Э. Н. Гусинский, Р. П. Мильруд, Ю. И. Турчанинова и др.), личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке специалиста (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. В. Панюкова, С. Л. Рубинштейн, И. С. Якиманская и др.), коммуникативного подхода (И. Л. Бим, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, И. Е. Пассов и др.).

Научная новизна исследования заключается в том, что мы более детально рассмотрели научные взгляды относительно теории компетентностного подхода к обучению будущих педагогов (успешность образовательного процесса обусловлена особенностями компетентностного подхода к обучению, который основывается на развитии внутреннего пространства личности обучаемого; осознание учащимися необходимости овладения умением использовать знания в новой ситуации); выявлены ключевые элементы в структуре процесса поэтапного формирования языковой компетентности будущих педагогов; составлена методическая система формирования языковой компетенции будущих педагогов (часть общей системы компетентностного обучения, которая интегрирует процесс приобретения знаний со способами их применения, что способствует формированию языковой компетентности учащихся).

Апробация результатов исследования. Результаты исследования были представлены в трёх публикациях автора:

1. Вахутина, М. В. Ретроспективный анализ языковой компетенции [Текст] / М. В. Вахутина // Практическая педагогика и психология: методы и технологии: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 июня 2016 г., Г. Казань). В 2 ч. Ч. 1. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 72-74.

2. Вахутина, М. В. Специфика формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования [Текст] / М. В. Вахутина // Методы и механизмы реализации компетентного подхода в психологии и педагогике: сборник статей: Международной научно-практической конференции (15 ноября 2017 г., г. Омск). В 2 ч. Ч.1. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – 178 с.
3. Вахутина, М. В. Компетентный подход в образовании и его осуществление [Текст] / М. В. Вахутина // междисциплинарность науки как фактор инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции 2017 г. в г. Екатеринбург .В 4 ч. Ч.2. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – 246 с.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования будут способствовать решению задачи создания методической системы формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования.

Положения, выносимые на защиту: 1. Особенность компетентного обучения будущих педагогов дошкольного образования заключается в овладении ими способами действий, освоении новых технологий, позволяющих выполнять неалгоритмизированные (новые для человека) действия в своей профессиональной деятельности; 2. Образовательный процесс, организованный на основе компетентного обучения, способствует формированию деятельностного подхода к овладению языковыми понятиями; 3. Компетентный подход к обучению будущих педагогов дошкольного образования позволяет выявить уровень владения обучаемого языком, что считается показателем развития языковой личности (уровень специальных знаний, владение способами действий с языковым материалом и способность к использованию приобретенных знаний в нестандартных ситуациях); 4. Осуществление системы формирования языковой компетенции будущих педагогов направлено на формирование умений, используя полученные знания, руководить своей деятельностью,

узнавать и осваивать новые методы и способы действия с учебным материалом и на этой основе приобретать знания.

Структура работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и заключения.

Глава I. Теоретические аспекты формирования языковой компетенции у будущих педагогов дошкольного образования

1.1. Компетентностный подход в образовании и его осуществление

В настоящее время исследователи делают различные акценты в рамках изучения проблемы языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования. Данное понятие рассматривается через призму таких понятий, как «компетенция», «компетентностный подход», коммуникативная компетентность и др.

Рассмотрение теоретических основ исследуемой проблемы мы начнем с одной из ключевых концепций в рамках модернизации образовательного процесса – идея формирования компетенций, которые проявляются в умении будущих специалистов интегрировать, переносить и использовать знания в различных жизненных ситуациях. На данный момент уже выявлены так называемые предметные и ключевые компетенции, концепция формирования которых в образовательном процессе впервые была выдвинута экспертами Совета Европы в 1996 году в «Европейском проекте» по вопросам образования [54].

В итоговых документах данного проекта отмечалось, что многие молодые люди, покидая учебное заведение, не имеют ни малейшего представления о том перечне компетенций, который им будет очень нужен в профессиональной жизни, а именно – навыки работы в коллективе, командный дух и восприятие риска; личная ответственности и самодисциплина; инициативность, любознательность, творчество; дух профессионализма, стремление к совершенству; чувство соревновательности; чувство служения общему делу, патриотизм» [11]. Очевидно, что образование должно иметь своей целью готовить выпускника к взрослой жизни и формировать у него навыки, способствующие готовности эффективной организации собственных

внутренних и внешних ресурсов для принятия решений и достижения поставленных целей.

Современные жизненные условия предполагают принципиально иной системы ценностей, соответствующей актуальным реалиям. В центре данной системы находится свободно самореализующийся индивид, который способен к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности [102].

В основе новой ценностной структуры находится парадигма, которую применительно к образованию называют компетентностной. Компетентностный подход, предметные и ключевые компетенции превратились в современном мире в актуальный инструмент в контексте педагогической науки и практики. Они не всегда были привычными в системе обучения. Чтобы обозначить то, что намеревались дать учащимся и студентам, чаще всего прибегали к понятиям знаний, ценностей и убеждений. Компетентностное обучение имеет неразрывную связь с терминами компетенция и компетентность. В одних случаях компетенция и компетентность рассматриваются как два разных понятия, в других – они не разграничиваются.

Толковый словарь определяет компетенцию как «круг вопросов, явлений, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» или «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом»; компетентность же – осведомленность, авторитетность [104; 90]. Компетенция представляет собой явление /«круг вопросов»/, а компетентность является свойством, качеством личности. Компетенцию можно обозначить как сферу знания, в рамках которой человек осведомлён; компетентность же предусматривает, как правило, высокий, уровень владения определенной областью [34; 24].

Аналогичного мнения придерживается В.И.Капинос, рассматривающая данные понятия независимо друг от друга. «Компетенция — понятие, характеризующее объект обучения, методику преподавания, цель обучения и

набор компонентов содержания, усвоение которых должно обеспечить формирование указанной компетенции. Компетентность же — понятие, характеризующее субъект обучения, ученика, который усвоил необходимый набор компонентов содержания, овладел той или иной компетенцией» [25].

В словарях методических терминов учёные двояко трактуют термин «компетенция»: 1) «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине», то есть компетенция понимается как «круг вопросов»; 2) «способность к выполнению какой-либо деятельности», то есть компетентность определяется как свойство личности [3; 99; 26].

Рассматривая компетентность как результат образования, стоит отметить, что она отражается в уровне овладения учащимися конкретным набором навыков и способов деятельности относительно определенного предмету воздействия. Её предназначение заключается в том, что, узнавая какой-либо способ деятельности, ученик получает опыт присвоения деятельности, формируя тем самым собственный персональный «ресурсный пакет». Данная особенность является следующим после самоуправления слоем, необходимым для формирования компетенции. Компетентность является социально востребованной и позволяющей учащемуся оказываться адекватным типичным жизненным ситуациям. Подобный набор изучаемых и осваиваемых видов деятельности и считается предметом поиска в рамках новой обстановки. Он может быть актуален в течение некоторого количества времени, после этого должен видоизменяться по причине изменений социально-экономической ситуации.

Компетенция – конкретная способность и готовность личности к разным видам деятельности, основанных на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, приобретенных в процессе обучения, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе.

Всё, связанное с компетенциями, обладает непосредственной связью с полученным опытом людей и их деятельности. Вполне логично заключить,

что вне контекста либо конкретной ситуации и деятельности человека компетенции не могут проявиться [26]. Этим объясняется и сущность рассматриваемых нами понятий.

Как уже отмечалось выше, компетенция в рамках предполагаемых знаний, умений и навыков, позволяет субъекту приспособиться к изменяющимся условиям окружающего мира. Ведь по большому счету, компетенция – это способность действовать в конкретных условиях. При отсутствии определенных знаний не может быть компетенции, однако сами знания ещё не представляют собой компетенцию, кроме этого, без компетенции знания могут и не проявиться, в этой связи, современные технологии обучения выполняют, помимо прочего, задачу по формированию определённых компетенций наряду с обучением знаниям, а после него проводится проверка проявления компетенции на основе знаний [26].

Рассмотрение теоретических основ исследуемой проблемы предполагает также дифференцировать понятия «компетенция» и «умение». Умение можно определить как «действие в специфической ситуации, это проявление подготовленности и способности к практическим и теоретическим действиям, это обеспечение возможности совершать точно, быстро и сознательно действия на основе усвоенных знаний и жизненного опыта, которые, совершенствуясь и автоматизируясь, превращаются в навыки». Навыки представляют собой действия, которые выполняются автоматически.

Компетенция – это то, что порождает умение, действие. Она рассматривается как возможность установления связи между знанием и ситуацией или как способность обнаружить знания и предпринимать действия, подходящие для решения проблемы [26].

Таким образом, компетенция не может рассматриваться лишь как определённая сумма знаний и умений, поскольку значительная роль в её формировании принадлежит обстоятельствам. Компетенция заключается в освоении субъективно новой деятельности, в ходе освоения новых технологий, ролей, то есть тогда, когда нужно выполнять не алгоритмизированные, а новые

для каждого конкретного человека действия. Быть компетентным – уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Овладевая новой деятельностью, человек начинает управлять ею. Соответственно, в основе компетенции находится самоуправление.

В широком смысле слова компетенция считается результатом образования, а осуществляемый в учебных заведениях образовательный процесс нужно направлять на формирование компетентности, а также создать определённые педагогические ситуации, максимально приближенно к реальности моделирующих жизненные ситуации, которые требуют проявления данной компетенции.

Сравнивая с другими результатами образования, нужно заметить, что компетенция

- является интегрированной (таблица 1);
- проявляется ситуативно;
- существует как потенциал, «достраиваясь» до конкретного содержания и проявления в конкретной ситуации;
- в отличие от навыка более осознанна;
- в отличие от умения – переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями;
- в отличие от знания существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней.

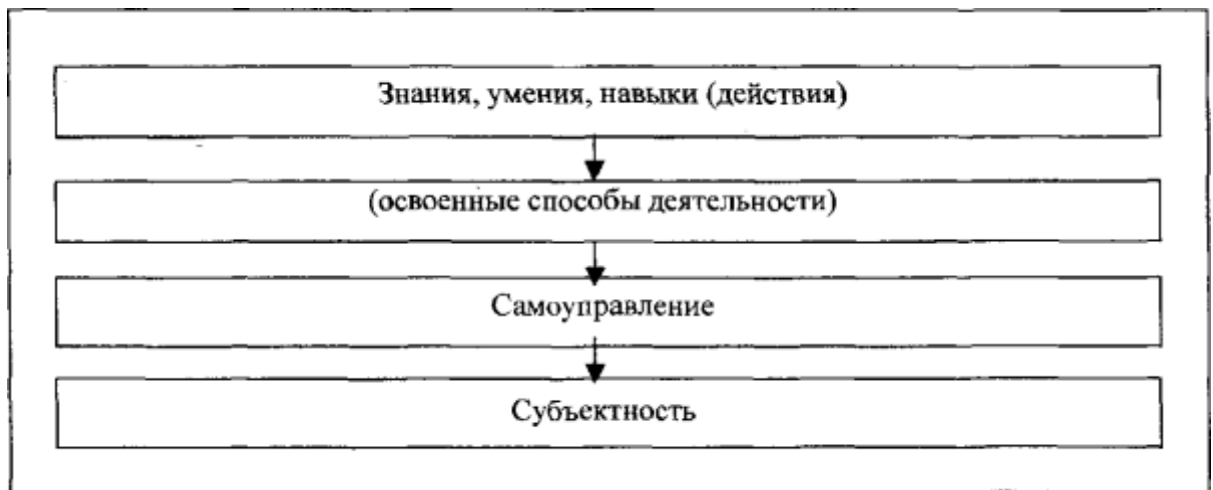
Очевидно, что компетентностный подход в образовании направлен на развитие целого ряда умений и навыков, которые будут использоваться обучающимся не только в рамках образовательного процесса, но и в контексте будущей профессиональной деятельности. В данном контексте речь идет об актуальности рассматриваемого нами вопроса, ставшего одним из краеугольных камней современной системы образования в нашей стране, а также перспективным направлением для исследований в научных кругах в

мире. В этой связи ещё более очевидна необходимость изучения структуры компетенции.

В Таблице 1 представлена структура компетенции, включающая разные уровни.

Таблица 1

Структура компетенции



Таким образом, формирование компетенции происходит на основе знаний, умений, навыков, получаемых обучающимся в качестве способов действий, которые позволяют ему занимать позицию самоуправления. На данной основе осуществляется формирование ученика как субъекта образовательного процесса.

Приобретение компетенций базируется на опыте, деятельности обучающегося и зависит от его активности.

В течение длительного времени в педагогике и педагогической психологии господствовала точка зрения, согласно которой основная роль отводилась знаниям. При этом не учитывалось, что ни прочность, ни действенность знаний учащихся не могут быть обеспечены при игнорировании действий, с помощью которых они усвоены. Это подтверждают многочисленные исследования психологов П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, причем выделение системы

действий, необходимой для освоения тех или иных понятий, позволило по-новому осуществлять процесс формирования понятий.

Одной из важнейших методических проблем на современном этапе является вопрос о том, как вводить теорию языка, чтобы обеспечить «основательное знание», и как сформировать «сознательное действие», опирающееся на имеющиеся знания [6;98]. Истинное знание, его развитие, по словам Л.С.Выготского, движется «в пирамиде понятий», «научные понятия также развиваются, а не усваиваются в готовом виде» [32].

Анализируя и исследуя эту проблему, психологи выдвинули идею деятельностного подхода в обучении, который сформировался на базе психолого-педагогических положений Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, П.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной, А.К.Марковой и других исследователей. Суть его заключается в интеграции знаний и действий ученика, когда знание развивается, обогащается в ходе специально организованной деятельности, а сама деятельность протекает как осознанный процесс применения знаний.

В дидактической литературе имеются разные подходы к определению понятия учебной деятельности.

Описывая специфику работы обучающего, Д.Б.Эльконин полагает, что ключевой задачей является поиск соответствующего действия, а затем обучения данному действию. По мнению И. С. Якиманской, ряд определённых действий (алгоритм), которые необходимо сформировать у учащихся при ознакомлении с новым учебным материалом и тематическим разделом, должен быть конкретизирован и установлен содержанием учебными программами и изложен в учебниках [104].

Нельзя не отметить тот факт, что наряду с этим противопоставление действий знаниям имеет относительный характер. На первый взгляд, «всякое обучение знаниям одновременно является процессом формирования у учащихся умственных действий» [26]. С другой же стороны, «всякое

обучение любому умственному действию есть в то же время и процесс обучения определенным знаниям, поскольку действие предметно».

Тем самым, в психологии доминирует мнение о том, что процесс достижения сути обучения происходит по схеме от теории к практике, и от практики к теории, создавая таким образом собой нерасторжимое единство. Если правильно толковать деятельность субъекта, то она не делится на разграниченные по сущности и содержанию практическую и теоретическую виды деятельности. [33].

Очевидно, что данный аспект является основой деятельностного подхода к процессу обучения. В нём предусмотрено формирование определённой деятельности человека по получению знаний, поиску способов или алгоритмов их получения.

Компетентностный подход же имеет связь с подготовкой к подобной деятельности, когда опираясь на полученные знания, опыт, приобретенные в ходе обучения, учащиеся могут быть сориентированы на самостоятельное участие и применение данных навыков в учебно-познавательной деятельности. В контексте идей компетентностного подхода считается необходимым связывать сущность обучения с личностным развитием обучаемых: ориентировать их на выбор образовательной траектории, выбор собственной жизненной позиции, на самоуправление своей учебной деятельностью, что является принципиально важным в рамках развития личности и индивидуальности каждого ученика.

Параллельно с усвоением знаний и представлений о языке стоит уделить особое внимание овладению самим языковым материалом. Существующие нормы и правила использования языковых средств сводятся к регуляции производства и понимания различных высказываний в каждой конкретной ситуации, в которой реализуется речевая деятельность.

В ходе рассмотрения теоретических основ изучаемой проблемы было выявлено, что термин «компетенция», воспринимаемый исключительно в контексте языковой способности, расширяется и вводится понятие «языковая

компетенция», которое, в свою очередь, отражает комплекс языковых навыков и знаний говорящего/слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях и условиях речи. В течение последнего времени в методике преподавания делаются попытки строгого различения языковой и речевой компетенции. Первая понимается как «осведомленность учащихся в вопросах об отдельных явлениях и системе языка в целом». Вторая — как «осведомленность учащихся в вопросах речи, связанных с отбором языковых средств для порождения высказывания» [19]. Терминологически виды компетенций, формируемых на занятиях будущих педагогов дошкольников, еще не определились достаточно четко, но, тем не менее, направленность на компетентностный подход в обучении привносит элемент инновационного характера в развитие содержания образования. Это проявляется в умении мобилизовать знания, управлять своей учебной деятельностью, осваивать новые способы действий с учебным материалом и на этой основе приобретать новые знания.

1.2. Содержание и структура понятия «языковая компетенция»

Понятие «языковая компетенция» было введено Н. Хомским приблизительно в середине XX века. К концу 1960-х и началу 1970 годов его последователи вносят в это понятие «языковую способность», т.е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность», т.е. реальную речь в реальных условиях. В рамках лингвистических исследований ученый рассматривал данный термин как языковую способность владения родным языком, позволяющее говорящему или слушающему рассуждать о верности и осмысленности высказывания. Данное понятие семантически противопоставлено понятию «использование языка». Принципиальная разница между данными понятиями заключается в знаниях «говорящего-слушающего» о языке и применении языка в ходе коммуникации и жизнедеятельности человека [101].

Построение современного общества можно считать одним из приоритетных направлений современности. И это затрагивает не только студентов, дошкольников, но всё сознательное человечество. Это обуславливает смену модели «образование на всю жизнь» новым подходом «образование в течение всей жизни». Важной составляющей становится формирование языковой компетентности. Языковую компетентность можно считать одним из основных компонентов общей культуры человека, представляющей интегративную способность личности, проявляющуюся в освоении, владении, применении, преобразовании знаний и применением этих умений в обучении и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Языковая компетентность считается не только целью образования, но и способом достижения высокого уровня знаний современного педагога. Формирование языковой компетентности представляет собой процесс перехода к такому состоянию, когда ученик становится способным находить, понимать, оценивать и применять полученные знания в различных формах для решения личных, социальных или глобальных проблем. Выработка подлинной языковой компетентности, прежде всего, предполагает формирование универсальных навыков мышления для решения любых задач. К ним относятся умения наблюдать и делать логические выводы, использовать различные знаковые системы и абстрактные модели, анализировать ситуацию с разных точек зрения, понимать общий контекст и скрытый смысл высказываний, неуклонно самостоятельно работать над повышением своей компетентности в этой сфере.

Возвращаясь к компетентностному подходу, стоит отметить, что вопрос о формировании и развитии ключевых компетенций достаточно широко представлен в современной научной литературе. Сущность компетентностного подхода и определение ключевых компетенций (в том числе информационной компетенции) дают такие ученые, как Зимняя И.А., Иванова Д.А., Митрофанова К.Г., Хуторской А.В.

Вятюнев М. Н определял данный феномен, как «приобретенное интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания, то есть в поверхностные структуры». Проектируемое на основе ключевых компетенций, в том числе и языковой, по мнению А.В. Хуторского [102], образование способно обеспечить не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование. В данной связи образовательные компетенции обучающегося играют полифункциональную надпредметную роль, которая проявляется не только в рамках школы, но и в кругу семьи, среди друзей, в будущих профессиональных взаимоотношениях.

Среди актуальных компетентностей, относящихся к деятельности человека И. А. Зимняя [61], выделяет компетенции языковую. Языковая компетенция в составе других актуальных компетентностей предполагает наличие следующих аспектов:

- а) быть готовым к демонстрации компетенции в рамках своей специализации (т.е. мотивационный аспект);
- б) овладеть знаниям относительно содержания рассматриваемой компетенции (т.е. когнитивный аспект);
- в) получить опыт применения компетенции в различных ситуациях – типичных и нетипичных (т.е. поведенческий аспект);
- г) сформировать отношение к сущности компетенции и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) регуляция эмоционально-волевой составляющей самого процесса и результата применения компетенции [62].

В качестве базового в нашей работе используется следующее определение: Языковая компетенция – способность студентов употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические возможности, в

конечном счете – владение богатством русского языка как условием успешной речевой деятельности.

Учёные совета Европы давали следующее определение: «владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность при помощи этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме».

Соловова Е. Н. характеризует языковую компетенцию следующим образом: «овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой». В свою очередь, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин полагали, что данная компетенция представляет собой «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [3, с.362].

Также нами были рассмотрены следующие определения:

- «способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами английского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции» [105];
- «... знания о системе изучаемого языка, владение правилами функционирования лексики, стилистики, грамматики в устных текстах и орфографическими правилами в письменных текстах, знания по употреблению разных аспектов языка; создание языковых автоматизмов, обеспечивающих сознательный контроль за правильным и нормативным употреблением изучаемых аспектов, а также распознаванием, осмыслением единиц языка, обеспечивающих понимание письменных высказываний» [112];

- «овладение иноязычными языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими), обеспечивающими общение в пределах отобранных тем и ситуаций; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, о разных способах выражения мысли на родном и изучаемом языке» [45, с. 3].

Подобный плюрализм мнений относительно содержания и сущности понятия «языковая компетенция» побудил нас продолжить исследование данного феномена, опираясь на определение, предложенное А.В. Хуторским. Образовательная компетенция, пишет А.В. Хуторской, это «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [102, с.1]. Данное определение рассматривается нами в качестве базового в нашей работе. Разработка методики формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования базируется на данном понимании термина «языковая компетенция».

Для конструирования подобной компетенции необходимо учитывать её структуру, включающую наименование компетенции, её вид в общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная); перечень реальных объектов действительности, относительно которых вводится компетенция, отраженная в знаниях, умениях и навыках; социально-практические условия и роль компетенции; смысловые ориентации обучающегося по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции [102].

Языковая компетенция обусловлена социальной ролью педагога дошкольного образования, ценностными ориентациями данной профессии и значима в таких сферах его деятельности, как образовательная, воспитательная, диагностическая, научно-исследовательская и др. для

изучения необходимой информации и зарубежного опыта работы, полученных с помощью современных средств, в том числе компьютерных.

Как уже было отмечено в предыдущем параграфе, языковая компетенция представляет собой сложную систему, включающую в себя, кроме изученной в процессе специального обучения информации о языке, накопленный в рамках повседневного использования языка речевой опыт, и основанное на нём ощущение языка. Данное определение содержания языковой компетенции принадлежит Е.Д. Божович [24].

Большинство рассмотренных нами в рамках исследования работ лингвометодического характера подчеркивает, что в ходе формирования языковой компетенции будущий педагог должен овладеть не только перечнем конкретных знаний по определённому предмету, но и приобрести практические языковые навыки и умения (правильно строить словоформы, соединять их в словосочетания, формировать предложения, объединять предложения в текст). Обладание языковой компетенцией предполагает при наличии представлений относительно системы изучаемого языка использование этой системы на практике.

Общеизвестен тот факт, что формирование любых умений и навыков наиболее успешно происходит на основе теоретического обобщения, то есть сознательно, опираясь на понятия и правила, являющиеся своеобразным ориентиром основой учебных действий и обеспечивают понимание сути языковых единиц, способов действия и создают условия для переноса формируемых умений и навыков. В данном контексте понятия и правила выступают эффективным средством в контексте практического овладения языком [26].

Для языковой компетенции присущи, с одной стороны, знания относительно единиц языка различных уровней (фонетических, лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических), именно используемых в качестве строительного материала при строительстве различных высказываний сквозь призму формирования коммуникативной

компетенции обучаемого в заданном цели обучения объёме. Необходимо учитывать тот факт, что правила работы с языковыми единицами в контексте построения единиц более высокого уровня. В то же время, языковая компетенция связана с формированием способности на основе строительного языкового материала и правил сочетаемости единиц языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики.

Знание о языке и речи, также языковые средства принято считать компонентами языковой компетенции, однако данное выделение довольно условно, поскольку в овладение языковыми средствами, увеличение словарного состава и грамматического строя происходит на основе знаний языка и речи [26].

Отмеченные факторы являются определяющими в рассмотрении единства лингвистической и языковой компетенции. Функционально-семантическая сущность всех языковых явлений способствует более точному представлению ключевых признаков лингвистического явления и обеспечить неформальный подход к языковому анализу. Данные способности обуславливают своевременность рассматриваемой нами проблемы в рамках педагогики, поскольку в результате формирования языковой компетенции предполагается формирование лингвистического мышления, заключающегося в способности опознавать и выделять языковые явления, брать во внимание их значение и функции [26].

Учёт функциональной специфики языка и представляет собой суть лингводидактического принципа обучения педагогике как полифункциональному явлению. Уже данное выделение и обозначение типов компетенции происходит именно при выявлении таких функций языка как когнитивная (познавательная), коммуникативная (функция общения), социолингвистическая (культуроносная) [26]. В таблице 2 представлена специфика соотношения ключевых функций языка и компетенции в процессе образовательном процессе.

Таким образом, структура процесса формирования языковой компетенции представляет собой полный цикл педагогической деятельности.

Таблица 2

Соотношение функций языка и компетенций в обучении



Данная система представляет языковую компетенцию как теоретическую базу, источник необходимого языкового материала для формирования коммуникативной осведомлённости обучающихся.

Отечественная лингводидактика рассматривает термин «коммуникативная компетенция» как базовый. Нами отмечалось, что он был введен в научный обиход М.Н.Вятютневым [19]. В дальнейшем проблемой коммуникативной компетенции занимались Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров, И.А.Зимняя, Д.И.Изаренков, Л.Л.Федорова и другие. Методика дает следующее определение данному понятию: «способность индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения». В этой связи стоит отметить, что коммуникативная компетенция не может функционировать самостоятельно без опоры на языковую, так как коммуникативные задачи решаются конкретными средствами языка в разных сферах и ситуациях общения.

Рассматривая данную проблему, нами было выявлено, что коммуникативная компетенция основывается на лингвистической и языковой, так как коммуникативная оценка средств языка предусматривает достаточный уровень теоретических знаний об изученных единицах и практическое владение ими с целью речевой коммуникации. С другой – усвоение теоретических знаний и формирование практических умений происходит

более успешно, если имеется неразрывная взаимосвязь между процессом изучения языка с обучением учащихся оправданному применению языковых средств в речевом общении.

Тем самым, понятие «компетенция» в контексте практики преподавания предоставляет возможность более чётко определить цели и задачи обучения, которые заключаются в формировании:

- языковой / лингвистической компетенции, которая предполагает овладение базовыми представлениями науки о языке, умениями и навыками узнавать и анализировать различные явления и факты языка, методами действия, умениями использовать соответствующие слова в каждой конкретной ситуации, а также их формы и синтаксические структуры, опираясь на нормы литературного языка, применять синонимические ресурсы выбранного языка, а также предусматривающей формирование навыков оценки собственной деятельности, полученных результатов, самооценки, самоанализа;

- коммуникативной компетенции, которая предполагает овладение различными типами речевой деятельности и культурой устной и письменной речи, а также умениями и навыками использования языка в различных областях, типах коммуникации и ситуациях [Львова, Быстрова, Александрова, 2002].

- культуроведческой компетенции, которая предусматривает формирование у обучающихся цельного образа-представления национальной культуры, включающей информацию о языке как культурно-национальном феномене, включая связь языка с национальной культурой.

Изложенное позволяет нам говорить о языковой компетенции будущего педагога как о способности и готовности точно распознавать, осмысливать и понимать, а также производить неограниченное количество возможных верных в языковом отношении относительно небольших высказываний на иностранном языке, опирающихся на усвоенных языковых знаниях, языковых и речевых навыках, которая, как составляющая профессионально-

ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, необходима для овладения деятельностью педагога, обусловлена ее ценностными ориентациями и социальной ролью представителя этой профессии в жизни современного общества [73, с. 68].

На рисунке 1 представлена структура языковой компетенции и её ключевые компоненты.

Рисунок 1

Структура языковой компетенции



Возвращаясь к пониманию языковой компетенции Совета Европы, нами рассматриваются 6 ключевых компонентов языковой компетенции.: лексический, грамматический, семантический, фонологический, орфографический, орфоэпический. Данное выделение основано на глубоком анализе и широком понимании рассматриваемого нами объекта исследования. Его сложность и многоаспектность отвечают требованиям современных условий и концептуально близки к пониманию образовательного процесса во

всем мире. Это значит, что языковая компетенция, будучи одной из ключевых составляющих профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущего педагога опирается на ряд актуальных сегодня понятий и понимания образовательного процесса в целом (его целей, задач, методологии и др).

Ниже представлен компонентный состав языковой компетенции (Рис 2).

Рисунок 2

Компонентный состав языковой компетенции как составляющей профессиональной ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущего педагога



Основу лексического компонента составляют знания словарного состава языка, который содержит лексические и грамматические элементы, а также способность их применять в речи. К лексическим элементам, как правило, можно отнести фразеологические единицы, включающие фразеологизмы-предложения (речевые штампы, несущие определённую функциональную нагрузку; пословицы и поговорки; устаревшие устойчивые сочетания; устойчивые сочетания: идиомы; усилительные конструкции; устойчивые модели, заполняемые конкретными словами для передачи определённого

значения. Также стоит рассмотреть другие устойчивые сочетания (фразовые глаголы, сложные предлоги, регулярные сочетания слов);

Грамматический компонент представляет собой закрытый класс слов и включает в себя: артикли, квалификаторы, указательные местоимения, личные местоимения, вопросительные и относительные местоимения, притяжательные местоимения, предлоги, вспомогательные глаголы, союзы, частицы.

Учёные Совета Европы полагают, что грамматическая компетенция представляет собой определённые знания грамматических элементов языка и навык использовать их в своей речи. Ввиду того, что грамматику каждого конкретного языка нужно рассматривать как перечень правил, которые позволяют формировать упорядоченные структуры элементов, то есть формировать предложения, то грамматическая субкомпетенция содержит в себе способность понимать и выражать определенный смысл. Данные фразы и предложения построены в соответствии с нормами и принципами данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов). В грамматической структуре каждого языка есть сложно организованная система. На данный момент речь идёт о значительно отличных друг от друга парадигм и моделей построения предложений. В этой связи мы говорим о необходимости принятия осознанного решения в сторону той или иной парадигмы для того, чтобы преподаватели понимали её значение в контексте практического применения. В монографии Совета Европы отмечаются ключевые критерии и категории, применяемые, как правило, при грамматическом описании языка. Описание грамматического строя языка содержит конкретизацию следующих понятий: элементов, категорий, классов, структур, процессов и видов связей.

Стоит напомнить, морфология исследует внутреннюю структуру слов, разнообразные способы их образования, включая фонетически обусловленные вариации морфем и морфологически обусловленные фонетические вариации. В рамках изучения синтаксиса предполагается изучать сочетаемость и

порядок следования слов в предложении (на уровне категорий, элементов, классов, структур, процессов, видов связей, зачастую представляемых в виде правил).

Семантическая компетенция, по мнению учёных Совета Европы, состоит в знании вероятных способов выражения определённого смысла слова и навыков применения данных методов в ходе коммуникативного процесса, т. е. усвоение лексических, грамматических и прагматических особенностей и характеристик семантики слова.

Лексическая семантика направлена на рассмотрение вопросов, связанных с значением слов, например, на рассмотрение специфики слов в общем языковом контексте. Грамматическая семантика рассматривает значение грамматических форм, категорий, структур и процессов. Прагматическая семантика исследует логические отношения, включая индукцию, пресуппозицию, импликацию и др. Фонологическая компетенция предусматривая наличие знаний и умений воспринимать/воспроизводить иноязычную речь.

Орфографическая компетенция, по теории специалистов Совета Европы, включает в себя знание символов, которые используются во время создания письменного текста, а также умение их распознавать и отображать на письме. Общеизвестен тот факт, что письменность базируется на алфавитном принципе, в то же время существуют и другие системы, к примеру иероглифическое письмо (китайский язык), консонантное письмо (арабский язык). В алфавитных системах иностранных языков студентам необходимо знать форму букв (печатных и рукописных, заглавных и строчных); особенности написания слов, включая общепринятые обращения; знаки и правила пунктуации; общепринятые условные обозначения, типы шрифтов и т. д.; общеизвестные символы (@, &, \$ и т. д.).

Орфоэпическая компетенция рассматривается как умение правильно прочитать слово по его графической форме, что предусматривает необходимость ознакомления с базовыми правилами правописания, навыком

пользования словарём, умения соотносить знаки пунктуации с членением в предложении и интонацией, а также умением определить по контексту значение слова или синтаксической конструкции в случаях омонимии, так называемой грамматической полисемии и пр. [73, с. 104–112].

В отечественной науке также содержится ряд теорий и методик обучения языковой компетенции и её структуры. Так, В.В. Сафонова предлагает следующую модель структуры языковой компетенции [91]. В составе компетенции выделяются следующие элементы:

1) языковая информация относительно ключевых правилах лексико-грамматического оформления фраз и сверхфразовых единств в изучаемых видах речевых произведений (РП), произносительных нормах оформления иноязычной музыки, интонационно-синтаксических нормах построения изучаемых фраз, сверхфразовых единств, дискурса, общих и специфических способах выражения универсальных категорий в родном и иностранном языках;

2) языковые навыки – распознавание лексически и грамматически приемлемых высказываний на иностранном языке, декодирование языковых понятий и представлений в речевых произведениях на иностранном языке, образно-схематическое представление языковой информации о правилах построения и оформления фраз и сверхфразовых единств на иностранном языке, фонетическое, лексико-грамматическое, интонационно-синтаксическое оформление высказываний в соответствии с литературными нормами;

3) языковые способности к лингвистическому наблюдению и обобщению его результатов в виде правил (вербальных и образно-схематических) и языковых алгоритмов [91, с. 100].

Резюмируя, стоит заметить, что структура языковой компетенции в трудах зарубежных и отечественных учёных представлена в виде совокупности нескольких компонентов. Признан тот факт, что она лежит в основе всех современных моделей коммуникативной компетенции и обладает

различными наименованиями – лингвистическая, языковая или грамматическая компетенция. Коммуникативная компетенция не способна функционировать самостоятельно без опоры на языковую; от количества элементов языковая компетенция наполняется различным содержанием: чем меньше компонентов коммуникативной компетенции выделяется учёным, тем более объёмным по содержанию становится каждый компонент языковой компетенции.

1.3. Специфика формирования языковой компетенции педагогов дошкольного образования

Наиболее полно структура учебной деятельности учащихся, психологические условия и механизмы процесса усвоения представлены в системно-деятельностном подходе, который базируется на теоретических положениях Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А.Г. Асмолова.

Языковая компетенция является общеучебным навыком и составляет основу познавательной самостоятельности учащихся, поскольку являются универсальными и необходимы для работы в любой предметной области. При формировании этих умений раскрывается их межпредметный характер, создаются условия для переноса освоенных действий.

В процессе формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования осуществляется системно-деятельностный подход. Аналитическая деятельность учащихся на уроке организуется с учетом структурных компонентов: мотивационный, исполнительный и контрольный. Процесс формирования языковой компетенции необходимо осуществлять на принципах системности, целостности, доступности, открытости, наглядности, самостоятельности, личностного целеполагания, проблемности, метапредметности.

Одно из ключевых условий формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования – это использование перечня

традиционных способов и методов обучения не только для усвоения содержимого учебных материалов, но и для приобретения учащимися навыка расширить собственные знания, опираясь на изученный материал, разрешать нестандартные задачи, которые связаны с анализом сходных языковых единиц, с определением специфики сравниваемых явлений и указанием на их различия.

Такая направленность образовательного процесса требует внимания не только к обучающему, но и к развивающему потенциалу используемых методов и приемов обучения. Каждый метод обладает собственной структурой, элементами её считаются учебные действия: приемы преподавания и приемы учения, которые применяются в процессе взаимодействия между учителем и учеником. Метод является определяющим в выборе направления и характера учебной деятельности, соответствующий приём конкретизирует действия учителя и ученика.

В общем смысле, мы можем рассматривать понятие языковой компетенции в контексте знаний относительно системы понятий грамматики языка. Данная компетенция связана с человеком с момента его рождения принадлежит ему как биологическому виду. Термин «языковая компетенция» предполагает, что при помощи усвоенных языковых знаков и принципов их соединения понимаешь, что существует безграничное число правильных выражений, которые можно использовать. Опираясь на теорию Н. Хомского, компетентному говорящему и компетентному слушателю соответствует навык составлять предложения по определённому образцу и понимать, каким образом это осуществляется, а также их смысл. Кроме отмеченного, языковая компетентность предполагает способность выражать идентичные мысли разными способами, отмечать формальное сходство и различие значений двух словосочетаний.

Как уже отмечалось выше, Н. Хомский определяет языковую компетенцию как идеальную грамматическую науку, связанную со знанием системы языка [101, с. 65]. Однако нами рассматривалось следующее определение: это сложная психологическая система, она включает в себя

помимо сведений об изучаемом языке в процессе обучения и речевой опыт повседневного общения, и на его основе – ощущение языка.

В контексте современного образования данное понятие рассматривается как совокупность языковых знаний и навыков, предоставляющих возможность говорить на другом языке в соответствии с языковой нормой, принятой в тех или иных областях деятельности. Кроме того, это стимулирует развитие языковых способностей обучаемых. Данные знания отражаются в грамматике, повествуют о появлении в языке, посредством преобразования изначальной конструкции, структур различных форм предложений, включая грамматические связи внутри предложения и между предложениями. Здесь ключевой целью выступает умение использовать изучаемый язык в качестве средства коммуникативной связи. Языковая компетенция предполагает то, что каждый студент должен обладать собственным словарным запасом.

В целях практического совершенствования соответствующих знаний нужно сформировать несколько видов языковой компетентности, предполагающей выполнение следующих видов деятельности:

- 1) рассмотрение проблемы формирования языковой компетентности;
- 2) определение структуры языковой компетентности;
- 3) изучение уровня языковой компетентности студентов;
- 4) поиск приёмов и методов формирования языковой компетентности студентов и определение условий;
- 5) проверка результативности названных условий формирования языковой компетентности.

Данные действия необходимо осуществлять в несколько этапов. Первый этап предполагает определение степени осведомленности и знаний в данной сфере. На втором этапе необходимо разработать новую учебную программу по обучению будущих педагогов дошкольного образования. Третий этап рассматривается как ступень для подведения итогов исследования и их практическое использование.

Безусловно, что формирование языковой компетенции рассматривается как одна из ключевых аспектов обучения какому-либо языку, поскольку языковая компетенция означает умение обучающихся применять в речи различные слова, их разнообразные формы, синтаксические построения, опираясь на нормы литературного языка, умение применять синонимические средства языка, наконец, это способность уметь использовать все богатства языка.

В предыдущем параграфе нами были рассмотрены компоненты языковой компетенции в трудах различных исследователей. Было определено, что отмеченные умения могут быть сформированы посредством упражнений, называемых опознавательными, классификационными и аналитическими.

Применение опознавательные упражнения стимулирует развитие умения отличать одно явление от другого (опознавать его). Данные умения считаются базовыми, поскольку неумение опознавать языковые явления влечёт за собой сложности в овладении правописными и речевыми умениями. Каждый ученик должен уметь различать данные явления, поскольку данный аспект является важным в рамках их классификации и проведения всестороннего анализа.

Опознавательные умения формируются с помощью ряда упражнений, предполагающих следующие задания:

1. Узнавать в материале дидактического характера необходимого языкового явления, относительно которого проводилось обучение. При выполнении подобного рода заданий ученику необходимо использовать свои знания о рассматриваемом явлении, называть либо выписывать. Упражнения подобного рода обучают эффективному применению знаний, т.е. способности выявлять искомую языковую единицу, опираясь на те признаки, которые ей присущи.

2. Доказывать принадлежность каждого языкового явления к конкретному разряду. В подобных упражнениях нужно аргументировать то,

что определенное явление является именно тем, какое в данный момент рассматривается.

3. Подбирать соответствующие примеры. Данного рода упражнения имеют связь с узнаванием учениками различных языковых явлений. Его выполнение предусматривает высокую степень самостоятельности учащихся: они должны, опираясь на ряд известных признаков, подбирать нужные явления или находить их в каком-то источнике.

Что касается классификационных упражнений, то они предполагают объединять в группы изучаемые явления, которые объединены общей смысловой основой. К таковым можно отнести задания нескольких видов: определение основы группировки языковых явлений; заполнение таблицы примерами; распределение языковых явлений на группы по данной основе; самостоятельно проведённая учащимися группировка языковых явлений; составление таблиц и заполнение их примерами; нахождение и исправление ошибок в уже созданных классификациях.

Упражнения данного вида ориентируют студентов на синтез полученных в ходе обучения знаний, применение их к интерпретации перечня близких языковых явлений, их объединению либо дифференциации с опорой на ряд отличительных характеристик. Тогда обучающийся занимается уже некой исследовательской работой, при проведении которой ему необходимо иначе осмыслить собственные знания, возможно, и трансформировать их.

Изложенное позволяет нам говорить о языковой компетенции будущего педагога как о способности и готовности точно распознавать, осмысливать и понимать, а также продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении относительно небольших высказываний на иностранном языке, основанных на усвоенных языковых знаниях, языковых и речевых навыках, которая, как составляющая профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, необходима для овладения деятельностью врача, обусловлена ее ценностными ориентациями и

социальной ролью представителя этой профессии в жизни современного общества.

Нами уже отмечался тот факт, что в нашей стране в последние годы происходит интенсивное расширение и видоизменение функций дошкольного образования в качестве ключевого условия социальной стабильности ребёнка, преемственности в образовании и культуре. Ключевым фактором в контексте рассмотрения системы дошкольного образования, очевидно, считается наличие профессионально-подготовленных педагогических кадров. Множество способов формирования личностных и профессиональных качеств специалиста предусматривает актуальное использование системы повышения квалификации, которое позволяет на всём протяжении его жизни продолжать образование, расширить знания в специализированной сфере, преобразовывать опыт профессиональной деятельности, стимулировать развитие профессиональной компетентности.

Проведенный нами анализ теоретико-методологической базы исследования, а также учебно-методической продемонстрировал, что в контексте современных условий изменения дошкольной образовательной системы в России всё более очевидным становится противоречие между требуемым и реальным уровнем коммуникативной компетенции педагогов. Разрешение данного вопроса кроется в необходимости разработки педагогической концепции развития языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования.

С целью определения методологических требований к развитию языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования нами проанализированы уровни методологии и их особенности. Общенаучный уровень предоставил возможность рассмотреть данную проблему с позиции андрагогического подхода. Андрагогика предполагает рассмотрение теоретических и методических основ деятельности, помогающих взрослым приобретать общие профессиональные знания, осваивать достижения культуры и сформировать (либо пересмотреть) жизненные принципы.

Ключ профессионального успеха в данном контексте – это не полученные один раз в жизни знания, а способность состоявшегося человека ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельного поиска решений и их успешная реализация. В рамках рассматриваемой нами проблемы представляется невозможным построение эффективной системы подготовки будущих педагогов без учета данной особенности. Взрослый обучающийся, по С.И. Змееву, наделён 5 ключевыми чертами, характеризующих его и отличающих от невзрослых учеников [6], что, по нашему мнению, важно учитывать при разработке программ курсовой подготовки.

Ключевые исследования специалистов в области педагогики подтверждают, что педагогу, работающему с детьми дошкольного возраста, необходимы не знания сами по себе, поскольку они являются исключительно условием решения целого ряда педагогических задач. В этой связи ключевую роль играет перенос акцента с приобретения новых знаний на развитие речевой компетенции, включающей в себя знания в области коммуникативных дисциплин, коммуникативные и организаторские способности, культуру вербального и невербального взаимодействия, способность к самоконтролю, способность к толерантности и эмпатии.

Если мы рассматриваем конкретно-научный уровень, то он позволяет описывать коренные принципы исследования и процедуры, которые применяются в процессе определения и теоретического обоснования содержательного наполнения концепции развития языковой компетенции педагогов дошкольного образования. На данном уровне лингводидактический подход используется в качестве господствующего.

Рассмотрение теоретических основ педагогической деятельности сквозь призму лингводидактического подхода опирается на концепцию системообразующей позиции языка как общеродовой характеристики человека, что предполагает развитие духовности, интеллекта и культурной идентификации обучающегося.

Одновременно с этим в составе коммуникативно-поведенческого компонента содержания языковой компетенции педагогов дошкольного образования можно обнаружить языковые и речевые знания, умения и навыки, а также осуществление в рамках образовательного процесса системы повышения квалификации учебного материала различного рода, представленного коммуникативным, речедеятельностным и языковым аспектами. Прежде всего, стоит отметить личностно-ориентированный компонент. Он реализуется в различных материалах и адресуется специалисту как личности, индивидуальности, которая определяет собственное отношение к себе, окружающим людям, образцам детской культуры. Педагог активизирует при этом свой субъектный опыт, личностный потенциал с целью достижения индивидуальных задач.

Что касается лингвокультурологического компонента, то формирование языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования предусматривает развитие чувства толерантности, раскрепощенности, стимулирует построение взаимодействия и взаимопонимания с партнерами по коммуникации, овладению техникой общения, речевым этикетом с тем, чтобы в будущем использовать их в ситуациях реального общения с разными категориями детей дошкольного возраста.

На методико-технологическом уровне описываются ключевые методы и поэтапная процедура установления открытых и равноправных взаимоотношений всех участвующих в коммуникации субъектов, которые стремятся достичь предполагаемых на начальном этапе итоговых результатов. продемонстрированные качества перечисленных уровней языковой компетенции в рамках методологии доказывают глубокое внутреннее единство, взаимосвязь, взаимодополняемость, комплементарность, идей, продуктивных в плане оптимального решения проблем педагогического управления. Подобный подход к изучению рассматриваемой проблемы, осмысление его с разных позиций предоставили возможность выбрать не один, а синтез нескольких, ранее известных теоретико-методологических подходов.

Таким образом, на основе полученных теоретических данных, нами составлена общая модель формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования. На Рисунке 3 отражены ключевые аспекты и условия, влияющие на процесс формирования исследуемой нами компетенции.

Рисунок 3

Модель формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования



Таким образом, среди специфических особенностей в контексте формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования принципиально важными являются следующие принципы: принимать индивидуальные особенности детей, учитывать точки зрения ребёнка при разрешении значимых коммуникативных вопросов, совместное принимать и исполнять решения педагогом и дошкольником; диалогически взаимодействовать по схеме «педагог-дошкольник», опираясь при этом на принципы толерантности, достижение консенсуса при решении

коммуникативной проблемы, добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса, коммуникативная компетенция участников образовательного процесса.

Выводы по Главе 1

В процессе формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования осуществляется системно-деятельностный подход. Аналитическая деятельность студентов организуется с учетом структурных компонентов: мотивационный, исполнительный и контрольный. Процесс формирования языковой компетенции необходимо осуществлять на принципах системности, целостности, доступности, открытости, наглядности, самостоятельности, личностного целеполагания, проблемности, метапредметности.

Таким образом, в качестве базового нами рассматривалось следующее определение А.В. Хуторского: образовательная компетенция, пишет, это «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности»

Компетентностный подход в образовании предполагает формирование следующих компетенций:

- языковой компетенции, включающей овладение базовыми знаниями науки о языке, а также умениями и навыками опознавать и анализировать явления и факты языка, способами действия, умениями употреблять слова, их формы и синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать синонимические ресурсы изучаемого языка, а также предполагающей формирование

навыков оценки своей деятельности, полученных результатов, самооценки, самоанализа;

- коммуникативной компетенции, предполагающей овладение всеми видами речевой деятельности и культурой устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в разных сферах и ситуациях общения [26].
- культуроведческой компетенции, предполагающей формирование у школьников образа национальной культуры, включающей сведения о языке как культурно-национальном феномене, представления о связи языка с национальной культурой.

Языковая компетенция в данной связи может быть определена как «способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции».

В процессе формирования языковой компетенции будущему педагогу дошкольного образования необходимо овладеть не только определёнными знаниями по специальности, но и приобрести практические языковые навыки и умения. Будущий педагог обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике.

Языковой компетенции присущи две черты: 1) знание единиц языка всех уровней; 2) формирование способности на основе строительного языкового материала и правил сочетаемости единиц языка строить неограниченное число коммуникативных единиц определенной семантики.

Кроме того, в составе языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования обнаруживаются языковые и речевые знания, умения и навыки, а также реализация в образовательном процессе системы

повышения квалификации разнородного учебного материала, который представлен коммуникативным, речедейательностным и языковым аспектами.

Разработанная модель формирования языковой компетентности будущих педагогов дошкольного образования предстает в виде целостной, достаточно динамичной педагогической системы (обоснованы цель, этапы, содержательно-технологическое обеспечение процесса, результат, критерии оценки эффективности процесса) и является открытой для постоянного обновления. Модель базируется на представлении о развитии будущего педагога дошкольников как индивидуальности в первую очередь, а затем как специалиста, профессионала с глубоким пониманием социокультурной ситуации в современном обществе.

Механизмы выявления, обоснования и разработки педагогических условий, способствующих формированию коммуникативно-речевой компетенции будущего педагога дошкольного образования, будут подробно описаны во второй главе настоящей работы.

Глава II. Опытно-экспериментальная работа по формированию языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования

2.1. Анализ исходного уровня языковой компетенции будущих педагогов в ходе констатирующего эксперимента

Процесс формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования включает в себя целый комплекс соответствующих

педагогических условий, которые способны обеспечить качественную и эффективную профессиональную подготовку будущего педагога в высшем учебном заведении. Данный перечень содержит несколько компонентов:

- 1) административно-организационный компонент (нужно организовать последовательный процесс формирования языковой компетентности будущих педагогов, включающий несколько этапов с применением соответствующего материально-технического и учебно-методического обеспечения; данный учебный процесс должен отвечать целям и задачам специальной подготовки будущих педагогов высшей школы, а также устанавливать взаимодействие образования с соответствующей практикой и педагогической средой);
- 2) дидактический компонент (нужно достичь поставленные образовательные цели посредством создания творческого учебного пространства и атмосферы, опираясь на личностно-ориентированный и задачный подходы, а также включая использование проектных, проблемно-контекстных и эвристических образовательных технологий);
- 3) индивидуально-профессиональный компонент (необходимо развивать мотивацию и повышать активность обучающихся, а также наделить учебный процесс подготовки будущих педагогов дошкольного образования практико-ориентированной и профессионально-прикладной направленностью; обеспечить последовательную реализацию конкретных мероприятий, ориентированных на формирование языковой компетенции, основываясь на межпредметных связях и организации внеучебной воспитательной активности).

Рассмотренная нами в первой главе теоретическая база исследования подчеркивает необходимость и логичность осуществления разработанного нами эксперимента и методики преподавания, направленных на формирование языковой компетенции будущих педагогов дошкольного

образования. Содержательно-технологическое обеспечение составленной нами модели формирования языковой компетентности будущего педагога дошкольного образования можно обозначить следующими задачами:

- уточнить сущность термина «языковая компетенция»;
- создать на соответствующую информационно-образовательную среду, способствующую развитию языковой компетенции;
- ввести в образовательный процесс составленную методику, направленную на получение студентами конкретных знаний о возникающих в ходе коммуникации всех субъектов процесса;
- организовать практическую деятельность студентов, стимулирующую приобретение определенных навыков речевой деятельности, ориентированных на практическое применение.

Опираясь на выдвинутую нами гипотезу, мы определили ряд задач для осуществляемого эксперимента:

1. изучить состояние образовательного процесса в аспекте формирования языковой компетенции педагогов дошкольного образования;
2. определить исходный уровень сформированности языковой компетентности студентов.
3. реализовать педагогические условия, обеспечивающие формирование языковой компетентности будущих педагогов;
4. Зафиксировать изменения в процессе формирования языковой компетентности студентов.
5. Обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

Эксперимент был проведен в группах 1,2,3,4 курсов на базе факультета Дошкольного образования (44.03.05 Педагогическое образование (с двойным профилем) «Дошкольное образование. Английский язык», не нарушая естественного хода учебно-воспитательного процесса. Всего в исследовании приняли участие 65 студентов очного отделения 1,2,3,4 курсов.

При реализации опытно-экспериментальной работы принципиально важной считается не столько чёткая последовательность продвижения по выделенным уровням, сколько осознанное понимание студентами разнообразных действий на каждом этапе. Так, в эксперименте выделяется три этапа – констатирующий, преобразующий и обобщающий этапы. На каждом этапе опытно-экспериментальной работы нами были выделены задачи, определяемые результатами. Данные результаты явились промежуточным итогом в процессе достижения главной цели эксперимента.

Для реализации перечисленных задач и проверки выдвинутых гипотез в рамках констатирующего периода предусматривает выполнение следующих этапов в эксперименте:

1. Определить исходный уровень сформированности языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования.
2. Выявить и апробировать педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования.
3. Проанализировать полученные в ходе проведенного исследования экспериментальные данные.

В ходе констатирующего этапа удалось достичь следующие цели:

- установлены основные методы исследования уровня сформированности языковой компетенции педагогов дошкольников; был определён текущий уровень сформированности данной компетенции у будущих педагогов; также была обнаружена и обоснована ключевая проблема исследования, разрешение которой представляется возможным при помощи проведения экспериментальной работы;
- оформлены ожидаемые результаты исследования и определены компенсационные механизмы в случае негативных проявлений;
- произведён поиск и отбор педагогических условий.

Ключевыми методами в нашей опытно-экспериментальной работе выступили (на начальном этапе) научно-исследовательской работы явились:

детальный анализ теоретического материала и соответствующей литературы по исследуемой проблеме, а также общенаучные методы – наблюдение, тестирование, беседа, анкетирование.

На следующем этапе исследования (формирующий) мы внедрили и апробировали уточненные выше педагогические условия, психолого-педагогические технологии. Кроме того, был предложен разработанный нами спецкурс, направленный на активизацию процесса формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования. К основным методам исследования на данном этапе мы отнесли опытную работу, педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование, самооценку студентов.

Финальный этап эксперимента предполагал реализацию аналитической функции. Нами был детально рассмотрен и описан процесс экспериментальной работы, а также обработана, проанализирована и обобщена полученная информация. Результаты были сопоставлены с определёнными ранее целями и задачами. В период количественной обработки результатов мы применили методы математической статистики, кроме того, на данном этапе активно использовались анализ и синтез, а также повторное анкетирование.

В рамках нашей работы педагогический эксперимент используется как способ получения точных данных в ходе проверки гипотетических выводов. Как и описано выше, в содержательно-технологическом обеспечении присутствуют два компонента.

В теоретической части нами было предложено, изменив рабочие программы дисциплин, реализовать образовательный процесс. Использование для подготовки будущих педагогов дошкольного образования составленной и апробированной в ходе эксперимента системы предоставит возможность достижения нового, более качественного и эффективного в содержательном плане уровня формирования профессиональных компетенций, и, в частности, языковой компетенции.

В практической части работы, кроме традиционной системы педагогических практик, содержится индивидуальное консультирование, способствующее более полной коррективке в ходе формирования языковой компетентности и её последующей реализации в соответствии с ФГОС ВО.

Рассматриваемую нами экспериментальную часть нельзя назвать в полной мере образовательной инновацией, однако, если брать во внимание всю совокупность и многообразие применённых методов и форм, включая индивидуальную работу в практической части, в будущем изученная более подробно и системно, полученная в результате эксперимента модель формирования языковой компетенции, безусловно, характеризуется современностью, эффективностью и универсальностью.

На констатирующем этапе мы провели анкетирование среди студентов факультета Дошкольного образования на понимание уровня общей профессиональной подготовки. Результаты проведенного исследования продемонстрировали, что после получения довольно серьёзной профессиональной подготовки, а также знаний относительно педагогических основ деятельности, студенты успешно ответили на ряд вопросов в анкете. Блок, посвящённый выявлению навыков ведения коммуникативной тактики и овладения техникой педагогического общения в рамках языковой компетенции, показал, что 38% учащихся подтвердили, что не владеют достаточным инструментарием речевых умений, впоследствии приводящим к коммуникативным неудачам; 48% опрошенных продемонстрировали склонность к авторитарному стилю педагогической коммуникации; 30% анкетированных предпочли применить в конфликтной ситуации тактику стрессового общения. Одновременно с этим 47% выпускников ответили, что не обладают хорошей техникой педагогического общения с дошкольниками в ходе образовательного процесса.

После этого, мы осуществили ряд диагностических мероприятий, направленных на определение уровня сформированности языковой компетенции будущих педагогов для последующей коррективки учебного

плана, а также совершенствования реализуемой практической деятельности и разработки новых направлений в образовательно-воспитательной контексте на факультете Дошкольного образования.

Анкетирование выступило ключевым методом сбора социологической информации. В результате было уточнены особенности понимания студентами роли педагогического общения и языковой компетенции, был задан ряд вопросов, направленных на определение уровня имеющихся данных у студента относительно речевых норм и правил, включая индивидуальные особенности детей дошкольного возраста, представления о собственных речевых качествах, на выявление умений владеть коммуникативной ситуацией, отношения будущих учителей к обучающемуся как к ценности и знание коммуникативного идеала педагога дошкольного образования.

Первый этап опытно-экспериментальной работы состоял в сборе данных по 20 вопросам (включая табличные), в результате которого были получены 52 исходных параметра; осуществлён переход от процесса формулировки ключевых вопросов к интерпретации полученных показателей и уточнена специфика формулировки значений по каждой конкретной переменной. Подавляющее большинство переменных, обладающих порядковой шкалой измерения, с использованием условных индексов (середины интервалов, баллов) переведены в количественный вид, что предоставляет возможность находить условное среднее и условно пользоваться данными переменными в ряде количественных расчетов. Кроме того, в рамках данного этапа экспериментальной работы нами были уточнены характеристики и особенности исходных данных. Общее количество опрошенных составило 65 студентов факультета Дошкольного образования.

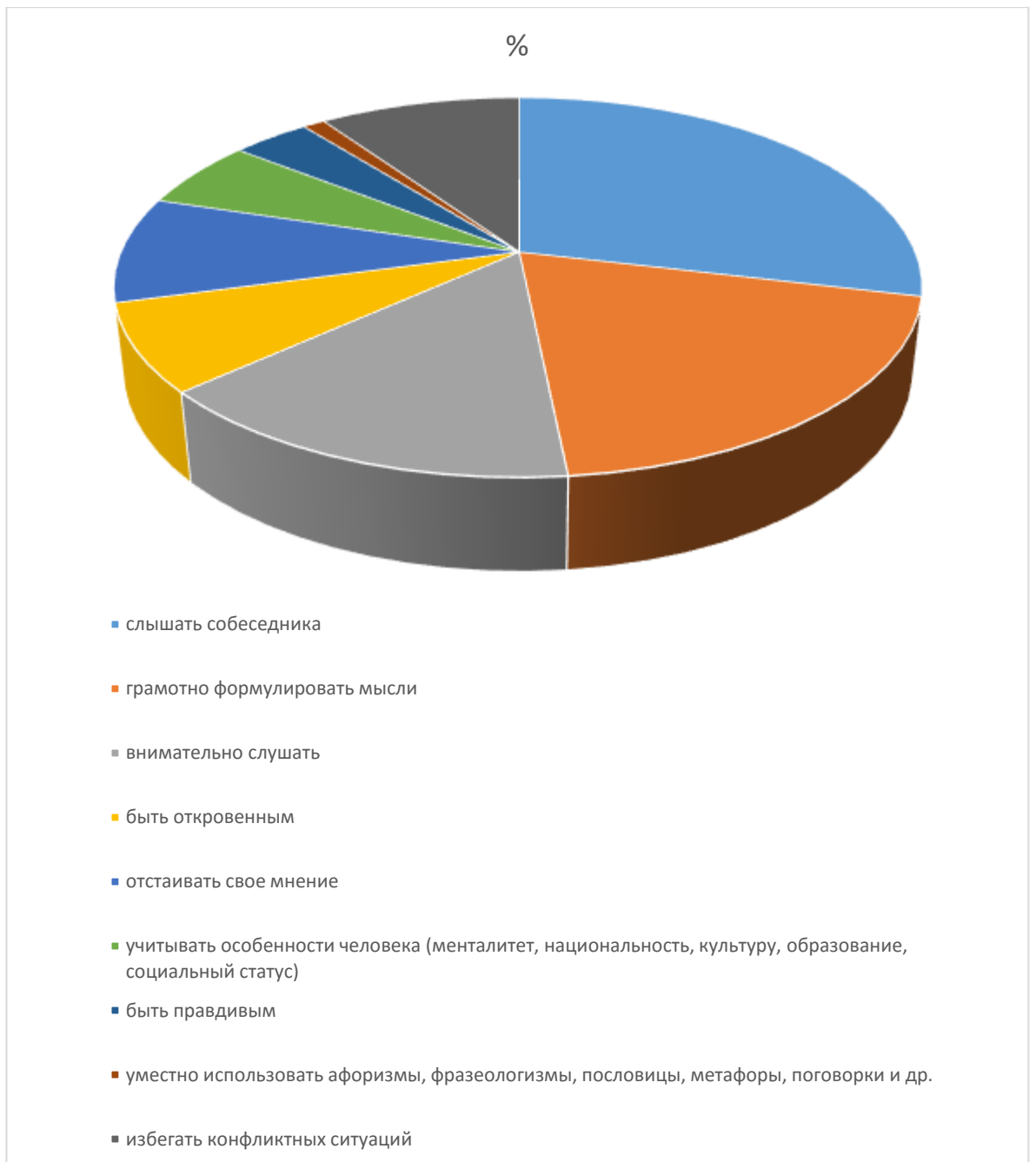
Интерпретация полученных результатов продемонстрировала целый ряд важных для цели проводимого нами исследования аспектов. Большая часть анкетированных (87 %) рассматривает значимость языковой коммуникации как основополагающей в контексте достижения жизненного и профессионального успеха педагога дошкольного образования. Как мы можем

видеть из результатов исследования, на 1 курсе мнения о том, что коммуникативные качества однозначно способствуют профессиональному и карьерному успеху будущего педагога дошкольников, придерживаются 78% студентов, то к 4 курсу процент составляет абсолютное большинство студентов – 100% студентов.

Также в рамках исследования нами был задан вопрос, касающийся понимания и уяснения будущими педагогами понятия «правильное общение с учениками». Очевидно, что данное сочетание обладает высокой педагогической ценностью, поскольку способствует пониманию направления, в которых должна развиваться самостоятельная деятельность по формированию языковой компетенции, основанная на представлениях и интересах самих студентов». Вопрос содержал десять различных значений, из которых респондентам предлагалось выбрать только 2 варианта ответа – самых значимых, по их мнению, признака «правильного» общения.

Было определено, что первоначально опрашиваемые выделяли качества, которые связаны с вербальным общением: «слышать собеседника» и «четко, грамотно формулировать свои мысли, слушать», что свидетельствует о проявлении лишь внешних признаков внимательного слушания. В этой связи на Рис. 4 отражена структура распределения ответов анкетированных на вопрос «Что означает, по Вашему мнению, правильно общаться?».

Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос «Что означает, по вашему мнению, правильно общаться?»



Ключевые показатели отражены на рисунке в той пропорциональности, которая получилась исходя из диагностируемых нами результатов представления опрашиваемых относительно «правильного общения». Принципиально важным является то, характеристика «слушать собеседника» получила в два раза меньше баллов от анкетированных, нежели характеристика «внимательно слушать». Объясняется это следующим образом: понимание характеристики «слушать собеседника» происходит у респондентов в более широком смысле – слышать и понимать; в то время, как «внимательно слушать» рассматривается, как демонстрировать визуальные (внешние)

признаки внимательного слушания. Тем самым, понимание и слушание собеседника, по мнению респондентов, заслуживает большего внимания и имеет более важное значение в контексте педагогической деятельности и жизнедеятельности в целом.

Для понимания понятия «правильное общение», по мнению 13 % анкетированных, необходимо учитывать социокультурные особенности людей. Здесь смысл состоит в том, что молодёжь в ходе общения интересуется простыми очевидными проявлениями, а, соответственно, не обладает способностью распознавать более глубокую суть коммуникативного процесса, а именно – завуалированные за внешними ритуалами мотивы, ценности, а также скрытые причины поведения человека. При этом, студентами обесценена важность красоты речи, украшенная образностью (2%). Однако общеизвестно, что умение грамотно, выразительно и лаконично изъясняться представляет собой «важный ресурс ораторского мастерства, необходимый всем, кто работает или собирается работать с другими людьми». Можно предположить, что обучение риторике является один из наиболее перспективных направлений процесса формирования языковой компетентности не только будущих педагогов дошкольного образования в учебном процессе в вузе.

В Таблице 2 представлена динамика изменения мнения студентов о характеристике правильного педагогического общения в соответствии с курсами, представленная в процентном выражении. Стоит отметить, что отраженные данные являются фундаментом проводимых после эксперимента аналитических работ по выявлению показателей, свидетельствующих об эффективности реализуемого нами в рамках практической деятельности опытно-экспериментальной работы по формированию языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования, что подчеркивает значимость представленных ниже данных по интерпретации понимания «правильного общения» студентов на разных курсах.

Динамика мнения студентов о характеристике правильного педагогического общения, % от курса

<i>Значение</i>	<i>Курс</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>В целом</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>7</i>
<i>Слышать собеседника</i>	56	42	57	11	54
<i>Принимать мнение окружающих</i>	6	23	0	0	11
<i>Быть откровенным</i>	17	16	14	0	14
<i>Отстаивать свое мнение</i>	17	29	0	15	17
<i>Грамотно формулировать мысли</i>	33	32	43	46	37
<i>Уместно использовать афоризмы, метафоры, фразеологизмы, пословицы и поговорки</i>	6	3	0	0	2
<i>1</i>	2	3	4	5	7
<i>Внимательно слушать</i>	39	26	29	31	28
<i>Быть правдивым</i>	0	6	14	0	7
<i>Избегать конфликтных ситуаций</i>	17	10	36	15	18
<i>Учитывать специфические особенности человека (менталитет, национальность, культуру, уровень образования, воспитание, происхождение; социальный статус); с которым общаешься</i>	11	13	7	15	11
<i>Итого</i>	100	100	100	100	100

Результаты исследования показали, что к концу образовательного процесса студенты становятся более конформными в коммуникативном поле. Это становится очевидным, поскольку, как правило, к 4 курсу процент работающих и подрабатывающих студентов в выборке увеличивается и составляет 71% (для сравнения на первом курсе показатель составляет 50%). Предполагается, что данный факт является отражением «социального принуждения», исходящего от внешних обстоятельств. Так, взрослая жизнь изменяет юного человека, принуждая к тому, чтобы избегать конфликтных ситуаций, чаще и старательнее прислушиваться к более опытному и авторитетному чужому мнению, стремиться быть более честным, правдивым и откровенным, более конкретно и чётко формулировать собственные мысли.

Наряду с этим, у анкетированных отсутствует осознание необходимости отстаивания своей позиции, ценности толерантности, полезности украшения своей речи и т.д.

Так, мы видим, что итоги анкетирования свидетельствуют о намерении опрошенных развивать лингвистическую, языковую компетенции, а также знания хотя бы одного иностранного языка, поскольку студентам кажется очевидной их важность и необходимость в современном мире и будущей профессиональной деятельности (48 % студентов отметили необходимость).

В Табл. 3 представлено мнение респондентов о наиболее важных качествах, необходимых современному педагогу дошкольного образования в общении с детьми и коллегами. Респондентам был предложен список качеств, содержащий 22 значения с условием выбрать не более 3 вариантов. Для увеличения степени достоверности полученных результатов, выступающих гарантом качества осуществляемой методики, были сформулированы синонимичные пары (к примеру, «упорство, настойчивость в достижении цели» и «ориентированность на успех»). Изначальные 22 значения в рамках соотношения полученных результатов по отношению к идеальным трансформировались и в результате остались лишь четыре параметра, 3 из которых имеют непосредственную связь с эффективной коммуникацией. Численное выражение полученных данных демонстрируется в Таблице 3, содержащей итоговую информацию, по содержанию ответов респондентов факультета Дошкольного образования, в рамках которого проводился эксперимент по интенсификации процесса формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования. В таблице 3 представлены данные, отражающие представления о сущности коммуникативного акта и ключевых характеристиках, влияющих на него, по мнению респондентов.

Таблица 3

**Распределение выбора ключевых характеристик специалиста,
которые являются необходимыми в процессе общения**

<i>Значение:</i>	<i>Курс</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>В целом</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>7</i>
<i>терпимость к чужому мнению</i>	39	32	21	23	31
<i>доброжелательность</i>	28	42	14	15	28
<i>уверенность в успешном завершении дела (оптимизм)</i>	17	10	43	23	18
<i>тактичность, внимательность к собеседнику</i>	39	26	21	23	28
<i>интуиция, способность почувствовать настроение собеседника</i>	17	3	14	15	11
<i>принятие чужих культурных норм, традиций, обычаев</i>	11	3	7	0	5
<i>упорство, настойчивость в достижении цели</i>	22	29	21	23	24
<i>убежденность в своей правоте</i>	6	13	7	8	8
<i>готовность пожертвовать своими личными интересами ради общего дела</i>	28	16	14	15	19
<i>умение настоять на своем мнении</i>	11	16	7	8	11
<i>недоверие к людям</i>	0	3	0	8	2
<i>следование принципу «семь раз отмерь, один раз отрежь»</i>	11	6	0	23	11
<i>бескомпромиссность в принятии решений</i>	0	0	7	0	1
<i>логичность в принятии решения</i>	28	29	21	31	29
<i>отстаивание своего образа жизни</i>	0	6	7	8	5
<i>способность найти нестандартное решение</i>	6	0	29	8	8
<i>способность менять свои мнения по обстоятельствам</i>	11	13	7	8	10
<i>пренебрежение общими целями ради своего интереса</i>	6		7	0	4
<i>самокритичность</i>	17	11	14	15	12
<i>ориентированность на успех</i>	0	6	7	15	7
<i>энергичность, умение выполнять одновременно несколько действий</i>	28	26	7	23	20
<i>изобретательность</i>	28	13	21	8	18
<i>Итого</i>	100	100	100	100	100

Полученные результаты позволяют выделить следующие аспекты:

- к выпускному курсу в контексте общения снижается ценность доброжелательности, оптимизма, толерантности к чужой культуре, что

демонстрирует недостаточное понимание языковой компетенции и её важности в рамках будущей профессиональной деятельности с дошкольниками;

- возрастание прагматизма: возрастание ценности осторожности в контексте коммуникационного акта, снижение оценки необходимости отстаивать собственное мнение.

С целью выявления степени значимости речевых характеристик относительно других, необходимых современному педагогу, в экспериментальных группах предлагалось оценить по 5-балльной шкале значимость ряда личных качеств и общепрофессиональных компетенций педагога дошкольников из 24 предлагаемых значений, из которых к коммуникативным мы отнесли следующие четыре (в таблице они выделены):

- высокая общая культура, культура общения, грамотная речь, хорошие манеры;
- коммуникабельность, умение находить общий язык с людьми, навыки ведения переговоров, умение избегать конфликтных ситуаций;
- владение иностранным языком на достаточном уровне с целью дальнейшего применения в профессиональной деятельности;
- умение добиваться своих первоначальных целей в процессе коммуникации с людьми, а также настойчивость, умение аргументировать собственную позицию, вести полемику, вступать в спор, а также доходчиво изъяснять и выражать несогласие/согласие с оппонентами.

Опираясь на выделенные черты, студентам было предложено оценить значимость конкретных характеристик в рамках педагогической деятельности. В таблице представлено распределение оценок качествам, рассмотренным в контексте важности для будущего педагога дошкольного образования (таблица 4).

Таблица 4

Оценка важных для педагога дошкольного образования (индекс, рассчитанный по простому среднему)

Качества учителя начальных классов	Курсы				
	1	2	3	4	Сред НИ И
Гуманизм	4,2	3,6	3,6	3,6	3,8
Знание родного языка	4,2	4,2	3,9	3,8	4,1
Инициативность, творческий подход к делу	3,9	3,8	3,9	3,9	3,9
Интеллигентная внешность	3,6	3,5	3,6	3,7	3,6
Исполнительность, способность признавать авторитеты, подчиняться	3,7	2,9	3,4	зд	3,3
Коммуникабельность, умение ладить с коллегами, навыки выхода из конфликтов, умение избегать конфликтных ситуаций	4,3	3,9	4,5	3,4	4,1
Культура общения, грамотная речь, хорошие манеры	3,7	3,7	3,1	3,3	3,5
Ответственность за порученную работу	4,5	4,2	4,1	4,1	4,2
Способность к систематическому изучению информации, готовность учиться, умение переучиваться, осваивать новое	3,8	3,7	3,9	4,0	3,8
Уверенность в себе, уверенность в своих знаниях и способностях	4,0	4,0	4,3	4,2	4,1
Умение представить себя, результаты своего труда	4,2	3,7	4,1	3,7	3,9
Умение работать в коллективе, команде	4,4	4,0	4,4	3,9	4,1
Честолюбие, стремление сделать карьеру	4,0	3,6	3,1	4,1	3,7
Владение специальными компьютерными программами ,	3,5	3,5	3,3	3,8	3,5
Знание нормативных документов	3,8	3,8	3,9	3,8	3,8
Оперативность в работе, умение работать в сжатых временных рамках	3,6	3,6	3,9	3,8	3,7
Опыт работы с документами, владение общими принципами документооборота	3,7	3,5	3,8	3,9	3,7
практический опыт работы по специальности	3,8	3,9	3,4	3,8	3,8
Хорошая профессиональная подготовка	4,3	4,0	4,2	3,8	4,0
Опыт работы с компьютером	3,9	3,7	3,6	3,9	3,7
Профессиональные знания в смежных областях	3,6	3,3	3,6	3,7	3,5
Знание детской психологии	3,6	3,7	4,2	3,7	3,7
Владение речевой культурой	3,8	3,8	4,0	4,2	3,9
Умение добиваться своего в общении с людьми, настойчивость, умение аргументировать свою точку зрения, вести полемику	4,2	4,4	4,1	4,2	4,2
Качества учителя начальных классов	1	2	3	4	Сред НИ И
Гуманизм	4,2	3,6	3,6	3,6	3,8

<i>Знание родного языка</i>	4,2	4,2	3,9	3,8	4,1
<i>Инициативность, творческий подход к делу</i>	3,9	3,8	3,9	3,9	3,9
<i>Интеллигентная внешность</i>	3,6	3,5	3,6	3,7	3,6
<i>Исполнительность, способность признавать авторитеты, подчиняться</i>	3,7	2,9	3,4	зд	3,3
<i>Коммуникабельность, умение ладить с коллегами, навыки выхода из конфликтов, умение избегать конфликтных ситуаций</i>	4,3	3,9	4,5	3,4	4,1
<i>Культура общения, грамотная речь, хорошие манеры</i>	3,7	3,7	3,1	3,3	3,5
<i>Ответственность за порученную работу</i>	4,5	4,2	4,1	4,1	4,2
<i>Способность к систематическому изучению информации, готовность учиться, умение переучиваться, осваивать новое</i>	3,8	3,7	3,9	4,0	3,8
<i>Уверенность в себе, уверенность в своих знаниях и способностях</i>	4,0	4,0	4,3	4,2	4,1
<i>Умение представить себя, результаты своего труда</i>	4,2	3,7	4,1	3,7	3,9
<i>Умение работать в коллективе, команде</i>	4,4	4,0	4,4	3,9	4,1
<i>Честность, стремление сделать карьеру</i>	4,0	3,6	3,1	4,1	3,7
<i>Владение специальными компьютерными программами , ,</i>	3,5	3,5	3,3	3,8	3,5
<i>Знание нормативных документов</i>	3,8	3,8	3,9	3,8	3,8
<i>Оперативность в работе, умение работать в сжатых временных рамках</i>	3,6	3,6	3,9	3,8	3,7
<i>Опыт работы с документами, владение общими принципами документооборота</i>	3,7	3,5	3,8	3,9	3,7
<i>практический опыт работы по специальности</i>	3,8	3,9	3,4	3,8	3,8
<i>Хорошая профессиональная подготовка</i>	4,3	4,0	4,2	3,8	4,0
<i>Опыт работы с компьютером</i>	3,9	3,7	3,6	3,9	3,7
<i>Профессиональные знания в смежных областях</i>	3,6	3,3	3,6	3,7	3,5
<i>Знание детской психологии</i>	3,6	3,7	4,2	3,7	3,7
<i>Владение речевой культурой</i>	3,8	3,8	4,0	4,2	3,9
<i>Умение добиваться своего в общении с людьми, настойчивость, умение аргументировать свою точку зрения, вести полемику</i>	4,2	4,4	4,1	4,2	4,2

Большую группу наиболее авторитетных и важных для опрашиваемых качеств представили три блока характеристик: на первом месте – ответственность за порученную работу и умение добиваться своего в общении; второе место поделили: знание родного языка, высокая общая культура, коммуникабельность, уверенность в себе, умение работать в коллективе, на третьем месте: хорошая профессиональная подготовка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в содержание термина «педагог дошкольного образования» для студента входит лидер, потом организатор, а затем лишь профессионал. С научно-исследовательской точки зрения также интересна текущая тенденция ранжирования оценок обучающихся от курса к курсу по следующим позициям: знания языка и его диалектов, исполнительности, коммуникабельности, умения работать в коллективе, профессиональной подготовки, опыта работы с профессиональным оборудованием, умения добиваться своего; повышение оценок важности инициативности, интеллигентной внешности, лояльности к руководству, уверенности в себе, знания нормативных документов, практического опыта работы по специальности, знание детской психологии.

Таким образом, получается, что на последнем курсе бакалавриата у обучающихся возникает сформированный образ себя как будущего педагога дошкольного образования аналогично с тем, как на первых курсах в их сознании происходило подразделение предметов на нужные и ненужные, а конкретнее: те черты, качества и компетенции, непосредственно влияющие на профессиональное развитие и рассматриваются важными, которые оказывают влияние опосредованно – обладают меньшей значимостью. В этой связи принципиально важным для нас является формирование в образовательном процессе и во внеучебных мероприятиях понимания у студентов ценности фундаментальной общепрофессиональной, общекультурной подготовки в рамках языковой компетенции.

Очередная программная цель на констатирующем этапе эксперимента – выявление соответствующего уровня влияния разнообразных социально-психологических аспектов, влияющих на успешность педагогической коммуникации. Анкетированные должны были расположить в порядке увеличения значимости для конкретного студента списка факторов, которые влияют на эффективность педагогической коммуникации педагога с учениками с 1 по 13 по степени убывания значимости (таблица 5)

**Мнения анкетированных о степени влияния различных факторов на
успешность педагогического общения, % от ответов**

Факторы	Баллы												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>..... I</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10		72	13	14
<i>Уровень образования</i>	41	15	6	1	5	2	2	6	3	6	2	2	8
<i>Ум, интеллект</i>	45	11	5	6	5	1	3	2	1	9	2	3	3
<i>Воспитанность, интеллигентность</i>	22	7	20	5	6	5	8	2	1	10	10	1	2
<i>Интуиция</i>	14	9	3	9	3	5	5	3	9	10	6	7	16
<i>Тактичность</i>	25	6	3	6	9	11	6	5	6	7	7	1	7
<i>Внушающая доверие внешность</i>	11	2	6	8	6	7	9	5	6	11	5	8	16
<i>Хорошие манеры</i>	25	3	7	7	7	6	9	6	1	6	10	5	7
<i>Развитая речь, хорошая дикция</i>	29	11	11	2	8	0	6	7	2	6	Л J	3	5
<i>Коммуникабельность, общительность</i>	29	6	10	8	7	0	5	8	6	7	5	3	5
<i>Ответственность, дисциплинированность</i>	24	7	2	10	9	10	2	5	8	7	1	3	9
<i>Эрудированность, широкий кругозор</i>	21	9	7	6	6	8	5	7	Л J	9	2	9	7
<i>Порядочность, честность</i>	28	9	3	3	8	5	1	6	5	8	3	6	13
<i>Внешняя привлекательность</i>	15	1	3	2	1	2	5	2	3	6	3	9	46

Эффективность и успешность педагогической коммуникации зависит, опираясь на ответы анкетированных, прежде всего, от умственных способностей, и лишь в последнюю очередь от внешней привлекательности. Стоит отметить, что ранжирование данных характеристик единственно идентичное практически у 50% студентов. По остальным характеристикам наблюдается значительный разброс мнений. Общая картина выглядит следующим образом:

- 1 место – ум, интеллект;
- 2 место – уровень образования;
- 3 место – воспитанность, интеллигентность;
- 4 место – ответственность, дисциплинированность;
- 5 место – нет;
- 6 место – тактичность;

- 7 место – нет;
- 8 место – коммуникабельность, общительность;
- 9 место – интуиция;
- 10 место – внушающая доверие внешность;
- 11 место – хорошие манеры;
- 12 место – эрудированность, широкий кругозор;
- 13 место – внешняя привлекательность.

Можно сделать вывод о перевешивании в пользу факторов, связанных с социальным статусом: образование, интеллигентность, ответственность во многом обуславливаются социальным происхождением (доход и культура семьи). Уровень сформированности языковой компетенции будущего педагога дошкольников был определен в выделенных группах путем проведения опытно-экспериментальной работы.

Рассмотрев ключевые педагогические методика по выявлению уровней сформированности языковой компетенции и соответствующих качеств личности, мы составили варианты опросных методов, опирающихся на выделение и определение речевых характеристик, что наглядно демонстрирует уровень сформированности языковой компетенции.

Отраженная выше критериально-уровневая шкала позволила оценить уровень овладения и выраженности у анкетированных каждого из четырех ключевых компонентов языковой компетенции: а) ценностно-аксиологический б) когнитивно-знаниевый, в) операционно-деятельностный, г) коммуникативно-поведенческий. Выбранные нами для эксперимента методики использовались также для промежуточного мониторинга уровня сформированности языковой компетенции студентов в процессе их профессиональной подготовки. Отбор методик осуществлялся в соответствии с доступными для восприятия показателями, которые отражали уровень развития личностных качеств, соответствующих ключевым компонентам языковой компетенции.

С целью диагностического анализа ценностно-аксиологического компонента языковой компетенции, которая отвечает за осознание студентом себя будущим педагогом дошкольного образования, сформированность у студента отношения к ученику как к ценности, нами использовалась ролевая игра «Я – будущий учитель»; технология на ценностно-аксиологическое саморазвитие «Самоорганизация и ценности личности»; мониторинг формирования личностных качеств «Умею ли я общаться -1» и «Умею ли я учиться? - 2»; тренинг «Языковая компетенция или насколько хорошо Вы справляетесь с работой учителя?» осуществлялся в соответствии с целями и задачами исследования. Методология исследования представлена единством использования компетентностного, этнокультурного, уровневого, личностно-деятельностного и культурологического подходов с целью реализации диагностических методик и интерпретации полученных результатов.

Для того, чтобы оценить степень проявления у экспериментальной группы когнитивно-знаниевого компонента языковой компетенции, среди анкетированных проводилось тестирование, определяющее уровень знаний терминологии и применения понятийного аппарата. Кроме того представленные методики позволили оценить уровень системных знаний на владение коммуникативной ситуацией, проводился экспертный анализ ситуационных заданий, в результате которого определялось наличие коммуникативного стиля мышления. Одновременно с этим, примен: опросник «Диагностика мотивационного поведения к новым знаниям» В.Мильмана [38]; Субъективная оценка наличия профессионально значимых знаний педагога образовательного учреждения и «Ориентировочная анкета» В.Смейкала и М.Кучера [38, с.78].

Что касается качеств личности будущего педагога дошкольников, отвечающие за операционально-деятельностный подход языковой компетенции – стремление студента к идеальному коммуникативному образу, знание норм и правил коммуникативной деятельности, готовность к коммуникативно-речевой деятельности, анализировались с помощью тестов:

«Тест на понимание терминов коммуникативной культуры личности», «Оценка уровня знаний по коммуникативной культуре на основе итоговой аттестации»; «Ситуационные задания на отыскание оптимального решения и применение технологий коммуникативной компетентности»; методика к самоорганизационной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана), Данная компетенция оценивалась также с помощью заданий практической направленности и сформированное умений к педагогической деятельности как важнейшей составляющей коммуникативно-речевой компетентности («Ориентировочная анкета» В.Смейкала и М.Кучера); Ситуационные задания с требованием проведения анализа языковой компетенции; Анализ эссе студентов «Моя профессия нужна мне для..... 9 баллов, низкий - 0 -3,9 балла. Операционально-деятельностный компонент языковой компетенции будущих учителя на разных этапах исследования «диагностировался нами также с помощью оценки эссе и заданий» практической направленности, позволяющих определить способность применения студентами знаний по коммуникативно-речевой компетентности для решения педагогических ситуаций, а также экспертной оценки проектов, практических и квалификационных работ, выполненных студентами.

Коммуникативно-поведенческая компетенция (или компонент) предполагает развитое рефлексивное поведение, сформированный уровень общительности, склонность учителя к анализу уже выполненной работы, свершившихся событий и т.д. Для этой цели мы использовали: «Оценка рефлексивности» А.В.Карпова [38, с.45]. По мнению Д.Дьюи, «рефлексия проявляется на трёх уровнях: восприятие себя, восприятие другого человека как себя и восприятие себя глазами другого человека. В профессиональной деятельности рефлексия проявляется: как склонность педагога к анализу уже выполненной работы, свершившихся событий. Предметом рефлексии в данном случае выступают причины произошедшего, содержание прошлого поведения, его результативность, допущенные ошибки. Для определения уровня общительности будущего учителя мы использовали: Методику оценки

уровня общительности В.Ф. Ряховского [38, с.96], включающий опросник из 16 вопросов, на которые необходимо ответить однозначно: «да», «нет», «иногда». Оценка ответов - 2, 0 и 1 балл соответственно. Полученные баллы суммируются и по классификатору определяется уровень коммуникабельности испытуемого. В данном аспекте мы использовали также «Оценку коммуникативного стиля мышления» Р.Т. Давыдова, который позволил изучить свойство личности, включающее в себя способность будущего учителя к коммуникации с окружающими, планированию и проектированию коммуникативного поведения; способность к использованию коммуникативных методов работы в педагогической деятельности.

При оценке личностных качеств будущего педагога, которые отвечают за формирование языковой компетенции, мы опирались на «Оценку рефлексивности» (по А.В.Карпову) и «Оценку уровня общительности» (по В.Ф. Ряховскому), а также Опросник «Оценка способности к эмпатии»; Экспертная оценка креативных заданий, выполненных студентами; Экспертная оценка проектов, практических и квалификационных работ, выполненных студентами. Данное анкетирование осуществлялось индивидуально, члены экспериментальной группы были проинструктированы и получили текст анкеты и лист ответов для заполнения. После обработки результатов анкетирования испытуемые также были распределены по трём группам и получили следующие баллы:

0 - 3,9 балла - доминирует разность чисел по Ф1 (направленность личности на себя).

4 - 6,9 баллов - доминирует разность чисел по Ф2 (направленность личности на общение, взаимодействие).

7 - 10 баллов - доминирует разность чисел по Ф3 (направленность личности на организаторскую деятельность, на дело).

Кроме того, в ходе эксперимента предполагалось дать субъективную оценку профессионально значимым характеристикам личности будущего педагога дошкольного образования для того, чтобы выявить степень

понимания анкетирруемыми значимости языковой компетенции в профессиональной деятельности будущего педагога и значимости его в педагогической деятельности. С этой целью мы использовали опросник «Лист Липмана», поскольку данная методика приспособлена к целям данной исследовательской работы. Студентам раздаются бланки с перечнем характеристик, которые являются профессионально значимыми для сформированной языковой компетенции будущего педагога. Студентам предлагается проранжировать указанные свойства, проставив напротив каждого из них порядковый номер таким образом, чтобы номера следовали по мере убывания значимости данного свойства, по мнению студента. После обработки результатов испытуемые распределяются по трём группам в зависимости от того, какой порядковый номер они присвоили качествам, определяющим языковую компетенцию будущего педагога.

Опросник «Оценка способности к эмпатии» (Практикум) состоит из 36 утверждений, по каждому из которых студенту необходимо оценить, насколько он с ним согласен или не согласен, опираясь на следующие варианты ответов: «не знаю», «никогда», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0,1,2,3,4,5 соответственно. Соответствующие материалы по проведению оценки эмпатии студентов по данной методике приведены в приложении. Обработка результатов значений уровней эмпатии опрошенных фиксируется в баллы: высокий уровень - 7 - 10 баллов, средний — 4 — 6. Каждый компонент сформированности языковой компетенции обучающихся имеет определённую степень проявления: не проявляется совсем или проявляется очень слабо; проявляется не в полном объёме; проявляется полно. В данном случае правомерно говорить об уровне подходе к исследуемому явлению. Механизмов перевода данных качественных показателей в количественные в нашем исследовании выступают уровни сформированности различных компетенций языковой компетентности студента.

Оценивая полученные результаты эксперимента в рассматриваемой группе, мы можем заключить, что уровень сформированности языковой компетенции у будущих педагогов дошкольного образования характеризуется незначительным повышением, а соответственно, не создает каких-либо особенных условий организационно-педагогического характера для способствующего активному включению личности в процесс получения необходимых знаний, умений и навыков языковой компетенции. Очевидно, что в этой связи представляется сложным гарантировать становление педагога с неординарным, творческим подходом в своей профессиональной деятельности, который готов к воспитанию учеников, способных к самостоятельной преобразовательной деятельности. Эффективность и качество образовательного процесса формирования у будущих педагогов дошкольного образования языковой компетенции выявлялась по общему числу выполненных заданий речевого характера, параметрами, демонстрирующими включенность в работу спецкурса «Языковая компетенция будущего педагога дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач».

Важным фактором в ходе подготовки будущих педагогов является сформированная у обучающихся способность к использованию полученных знаний и умений в педагогической деятельности, которые он получает на протяжении четырех лет обучения в высшей школе. Ещё одним показателем сформированности языковой компетенции будущих педагогов служит достигнутая степень полноты знаний, умений и навыков в области коммуникации, которые выпускник показывает в процессе написания и защиты выпускной квалификационной работы.

По завершении констатирующего этапа всех обучающихся, которые принимают участие в опытно-экспериментальной работе, разделили (опираясь на количество набранных баллов) на 3 группы: интуитивную (низкий уровень), адаптивную (средний уровень), профессиональную (высокий уровень).

Оценка общего уровня сформированности языковой компетенции педагога дошкольного развития выводилась с учётом суммы баллов, полученных в результате диагностирования каждой из четырёх компетенций {ценностно-аксиологическая, когнитивно-знаниевая, операционно-деятельностная, коммуникативно-поведенческая по формуле и сравнения её с эталоном:

$X = X_1 + X_2 + X_3 + X_4$, где X_1 - оценка, соответствующая степени сформированности ценностно-аксиологического компонента языковой компетенции;

X_2 – оценка, соответствующая степени когнитивно-знаниевого компонента языковой компетентности;

X_3 – оценка, соответствующая степени операционно-деятельностного компонента языковой компетенции;

X_4 – оценка, демонстрирующая степень сформированности коммуникативно-поведенческого компонента языковой компетенции будущего педагога.

Эталоном в данном случае выступает сумма, равная 10 баллам. Это максимально возможное количество баллов, которые может набрать анкетированный в процессе выполнения каждого задания. С учётом количества выполненных заданий эталонная оценка каждого из компонентов

В рамках проводимого нами эксперимента и конкретной методики рассмотрения уровня формирования языковой компетенции будущих педагогов мы опирались на следующие критерии. Языковой компетенции будущего педагога соответствует 30 баллам, а интегральная оценка – 120 баллам. Для того, чтобы определить реальный уровень проявления языковой компетенции был интегрирован коэффициент, демонстрирующий отклонение от стандартного показателя и позволяющий количественно измерить изучаемую в рамках нашей работы характеристику личности:

$$K = X/120.$$

После суммирования и усреднения набранных студентами баллов мы получили обобщённые результаты диагностирования, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Обобщённая оценка компетенций (компонентов) сформированной языковой компетенции будущего педагога (2017г.)

Группы	<i>Компетенции языковой компетентности</i>				Интегральный показатель
	<i>ценностно-аксиологическая</i>	<i>когнитивно-знаниевая</i>	<i>операционно-деятельностная</i>	<i>коммуник-поведенческая</i>	
КГ	16,98	16,24	13,84	17,72	60,78
ЭГ	16,66	15,34	14,22	17,55	63,77

Приведенная выше таблица отражает результаты внедренной методики. Начальный уровень продемонстрированной способности к языковой компетенции, оцениваемый на констатирующем этапе исследования, можно сопоставить практически по всем параметрам, и его средняя количественная оценка составляет от эталонной: 60,78 % в контрольной и 63,77 % в экспериментальной группах (Табл.8).

Тем самым, мы провели диагностику интуитивного, адаптивного и профессионального компонентов на констатирующем этапе для определения уровня сформированности языковой компетенции у будущих педагогов. В рамках данной методики предполагается дать количественную оценку различным характеристикам личности обучаемых, наличие которых доказывает сформированность соответствующей компетенции у будущих педагогов. Удалось определить ценностные ориентации, мотивацию обучающихся, оценить понимание значимости и места языковой компетенции в контексте будущей профессиональной деятельности. Кроме того, в ходе экспериментов мы произвели оценку знаний в коммуникативно-педагогической сфере, включая уровень их применения в процессе разрешения конкретных педагогических ситуационных задач. Подробная программа и последовательность мероприятий в процессе формирования

языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования предусматривает разьяснение сущности применённых в эксперименте психолого-педагогических технологий, которые отвечают за развитие данной характеристики будущего педагога дошкольного образования.

2.2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы

На формирующем этапе экспериментальной работы мы сфокусировались на активизации процесса формирования у будущих педагогов языковой компетентности. Для этого использовали в рамках учебно-воспитательного процесса разнообразные формы и технологии учебно-преподавательской деятельности, проведение специально организованных спецкурсов и тренингов.

Педагогическую технологию можно определить, как детально продуманные способы и средства совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и обучающихся. В этой связи был составлен и реализован в рамках практической работы спецкурс «Языковая компетенция будущего педагога дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач». Рассматривая предложенную нами методику преподавания спецкурса, стоит заметить, что составленные лекции ориентируются на формирование научных знаний без лишнего упрощения или усложнения, расширение границ языковых возможностей студентов. Интерес к изучаемому, элементы эмоциональности и отсутствие однообразия в лекции создавали стимул для хорошего восприятия. При проведении лабораторно-практических занятий широко использовались методы активного обучения – метод анализа ситуаций и ролевые игры. Целью данных методов явилось формирование языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования, приобретение умений и навыков

быстрой и достаточно точной ориентировки в ситуации общения, решение проблемных ситуаций.

**Пояснительная записка спецкурса «Языковая компетенция
будущего педагога дошкольного образования как инструмент решения
педагогических задач».**

Становление педагога рассматривается в нашей работе как трудный, многолетний и многогранный процесс, во многом определяемый теми чувствами и переживаниями, которые получит будущий педагог в первые дни и месяцы своей профессиональной деятельности. Её успешное начало по большей части зависит от того, каким уровнем языковой компетенции владеет педагог. Проблемам коммуникативной деятельности педагога и его речевым возможностям посвящён целый ряд исследований в области педагогики и психологии (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев и др.). В теоретической части нашей работы мы пришли к следующему определению языковой компетенции как совокупности знаний и умений в контексте вербальных и невербальных способов выражения собственного мнения, а также для адекватного восприятия и отражения действительности в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Разработанный спецкурс «Языковая компетенция будущего педагога дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач» включает в себя раздел, посвященный педагогическому общению, поскольку данный аспект выступает как программный компонент методологического обеспечения в высшей школе с педагогической направленностью. Но разрешение противоречий между увеличившейся потребностью в высокопрофессиональной коммуникации и соответствующем уровне реальной речевой подготовки к нему продолжает оставаться актуальным. Становление студента как педагога, а также формирование необходимых профессиональных характеристик входит в задачи педагогического вуза, одну

из которых можно сформулировать следующим образом: получение навыка целесообразного применения в ходе педагогической коммуникации языковых средств. Спецкурс характеризуется понятием интегративности, поскольку содержит аспекты психолого-педагогической теории и различных речеведческих дисциплин (культуры речи, риторики, прагмалингвистики), что обеспечивает принципиальную новизну предлагаемого курса. Стоит заметить, что в рамках профессионального развития для педагога принципиально важным является искусство общения, поскольку считается ключевой чертой настоящего профессионала. В этой связи очевидно, что основным способом реализации обучения и воспитания является коммуникация. Соответственно, уровень развития языковой компетенции обучающихся и связанных с этим способностей во многом зависит от эффективности работы педагога. Любой коммуникационный акт содержит три ключевые черты: коммуникативную (передача информации), интерактивную (взаимодействие, взаимопобуждение); перцептивную (взаимовосприятие). Речевая (вербальная) коммуникация обладает целый ряд психологических характеристик, учёт которых способствует достижению поставленной коммуникативной цели. Кроме этого, обмен информацией возможен при помощи речевой деятельности, а точнее – языку как средству коммуникации.

Успешность организации познавательной деятельности мы связываем с личными качествами и умениями педагога. Прежде всего, речь идёт о способности многомерной оценки сложившихся ситуаций, мыслить нестандартно, отвечать на вопросы точно и недвусмысленно, излагать доступно и выразительно, слушать доброжелательно и понимающе, уметь устанавливать психический контакт, глубоко проникать в личную суть других людей. Тем самым, очевидно, что первостепенную роль в совместной деятельности педагога и студента играет языковая культура педагога и установка на данную совместную деятельность.

Длительность спецкурса «Языковая компетенция будущего педагога дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач»

составляет 26 часов включает в себя лекционный курс и курс практических занятий.

Цель спецкурса состоит в обучении студентов эффективному использованию вербальных (языковых) средств в контексте педагогической коммуникации. Для реализации поставленной цели предполагается выполнение следующих задач:

1. усвоить соответствующие знания по теории общения (коммуникативно-речевая деятельность, разновидности педагогического общения; коммуникативный акт и его элементы; стратегия, тактика, приемы и способы речевого поведения педагога;

2. сформировать профессиональные языковые умения (проанализировать собственную речь и речь студентов; оптимизировать эффективное речевое поведение в стереотипных ситуациях педагогической коммуникации).

3. предоставить студентам необходимые знания о коммуникативном процессе, его разновидностях и ключевых функциях.

4. создать оптимальные представления относительно системы важнейших качеств языковой компетенции в условиях педагогического вуза.

Структура спецкурса состоит из 4 разделов:.

- 1) Речеведческие основы преподаваемого курса, включая общие вопросы коммуникативной деятельности и лингвопрагматики.
- 2) Ключевые аспекты педагогической лингвоэтологии, т.е. характерные черты речевого поведения педагога в различных ситуациях педагогической коммуникации.
- 3) Устные жанры, применяемые в профессиональной педагогической деятельности (монологическое высказывание, беседа, эвристический диалог, оценочное высказывание).
- 4) Представление наиболее эффективных приёмов и средств организации оптимального педагогического общения и

методическими особенностями учебной дисциплины «Английский язык» для дошкольников.

По окончании изучения курса «Языковая компетенция будущего педагога дошкольного образования как инструмента решения педагогических задач» студенту необходимо знать: ключевые понятия из теории языковой деятельности и прагмалингвистики, включая основные педагогические концепции по речевой коммуникации. Кроме того, нужно уметь ориентироваться в конкретном коммуникативном акте и осуществлять поставленные цели общения, учитывая основные требования эффективной педагогической коммуникации. Также представляется необходимым отбирать адекватный материал и приёмы для проведения мероприятий по развитию культуры и языковой компетенции дошкольников.

Таблица 7

Тематический план

№ п/п	ТЕМА	Лекции	Практические занятия
I	2	3	4
1	Тема 1. Общение как взаимодействие	2	2
2	Тема 2. Педагогическое общение, как творческий процесс	2	2
3	Тема 3 Культура общения сущность, структура и основы функционирования	4	4
4	Тема 4 Педагогический конфликт	2	2
5	Тема 5. Моделирование речевого поведения учителя		2
6	Тема 6 Изучение речеведческих понятий в начальной школе	2	2
ВСЕГО:		12 14	
ИТОГО:		26	

Изучение спецкурса завершается открытым зачетным занятием, на котором идет защита выполненного творческого задания. Детальное рассмотрение программы спецкурса отражено в Приложении №1.

Степень усвоения материала контролировалось различными способами: с помощью анкет, участием в ролевых играх, выполнением различных заданий на тему коммуникативно-речевой компетентности, в сформированных показателях языковой компетентности. [Магомедова, 2010, С. 18]

Первым этапом практического обучения является формирование умений социальной коммуникации, умений общения. Оно начинается с рефлексии, с осознания собственного поведения и общения.

Например, студент по заданию преподавателя производит свое общение в той или иной ситуации. Студентов учат осознавать "слои" общения, отделять его внешнюю, техническую сторону от содержательных характеристик.

Затем идет следующий шаг – установление в сознании студента связи между отношением и его выражением в общении. Студентов учат аналитически подходить к поведению других людей, обращать внимание на значимые детали этого поведения.

Второй обязательно осуществляется в аудитории. Он не предполагает еще активного участия студента в педагогическом Процессе, задача здесь другая - установить систему взаимоотношений «учитель – ученик».

Третий этап – то, что выше было названо «микроуроками». Здесь уже не только устанавливается система взаимоотношений «учитель – ученик», как на втором этапе, но эти отношения реализуются в активной деятельности будущего учителя в условиях, максимально приближенных к реальным, то есть во всей той системе, которую должен учитывать учитель.

Тем самым, опыт осуществления выбранных технологий и программ, направленных на формирование у будущих педагогов языковой компетенции в образовательной деятельности в ВУЗе, предоставил возможность сделать вывод о том, что процесс организации по формированию данного качества у будущих педагогов значительно повысил эффективность подготовки

личности как компетентного и конкурентоспособного специалиста, наделенного соответствующими качествами и навыками коммуникации и управления педагогического процесса.

Профессиональное развитие и формирование педагога дошкольного образования предполагает обязательное включение в образовательный процесс формирование языковой компетенции. Оптимальные педагогические условия для достижения данной цели создали соответствующую атмосферу, адекватную творческой педагогической деятельности и предоставило максимально применить в учебно-воспитательном процессе личностный подход к обучающимся.

Таким образом, проделанный обзор теоретических данных и практики обучения педагогическому общению и формированию языковой компетентности будущих педагогов дошкольного образования с помощью активных методов (групповая дискуссия, игровые ситуации, управленческие и организационные игры, видеотренинг и т.п.), которые рассматриваются здесь, в первую очередь, в виде одних из современных методов совершенствования подготовки к профессиональному общению, позволил раскрыть психологическую сущность и возможности данного явления, отчетливо увидеть перспективы и тенденции развития этого важного направления научно-практической деятельности в системе образования.

2.3. Оценка результативности опытно-экспериментального исследования по формированию языковой компетенции

Степень эффективности внедрённых технологий (2.2 п.) была определена в соответствии со следующими критериями:

- выросший уровень успеваемости обучающихся по специальным учебным дисциплинам;
- активное посещение учебных занятий и проявленный интерес к получению соответствующих знаний;

- возросшая успеваемость, продемонстрированная в ходе учебной практики;
- отсутствие отчисленных из ВУЗа студентов по причине неуспеваемости;
- выраженная студентами необходимость в проведении дополнительных спецкурсов и консультаций;
- повышение активности обучающихся в ходе осуществления педагогических технологий.

В ходе проведенной опытно-экспериментальной работы мы построили «вариативный алгоритм» образовательного процесса, в составе которого обнаруживаются интегрированные педагогические и коммуникативные технологии, лекции, программы семинары, стимулирующие эффективное формирование языковой компетенции. Отмеченная интеграция предполагает организацию полноценного обзора предмета исследования, стимулов и причин, которые стимулируют получение коммуникативных знаний. Подобный вид педагогических и коммуникативных технологий предоставил студентам возможность максимально быстро адаптироваться к условиям академической формы занятий и новой микросреды; в процессе семинаров, лекций, курсов по выбору уточняются цели получения специальности в области педагогической коммуникации, делается критический анализ собственной коммуникативно-речевой деятельности.

С переходом на форму имитационных моделей, учебный процесс приобретает все более индивидуальный характер. Здесь практиковался большой набор методов активизации учебного процесса. Данная форма обучения была связана с накоплением теоретических знаний, изучением опыта работы специалистов-практиков. Имитационные модели коммуникации 1 занимали значительные объемы учебной работы и получили положительную оценку подавляющего большинства студентов, задействованных в эксперименте - до 70 % опрошенных. Форма занятий - «практикум-тренажер» полностью соответствовала школьной ситуации и предусматривала

непосредственное участие студентов в деятельности образовательных учреждений. Учебный практикум проходил как в идеальных для школьной ситуации, так и в сложных условиях, когда для достижения эффекта коммуникации необходим поиск нестандартных решений. По завершении спецкурсов, предложенных студентам на выбор, каждый студент получал рекомендации по методам самоорганизации, самоподготовки и подготовки к коммуникативно-речевой деятельности.

На вопрос о продуктивности методов обучения 66% студентов указали на важность сочетаний методов и последовательности освоению материала.

Более 50 % респондентов указали на успешность приобретения знаний по разделам учебных дисциплин. Более 80 % студентов отмечало содержательность и новизну разделов общепрофессиональной подготовки. Особую роль в формировании способности к коммуникативно-речевой деятельности играли деловые игры, методики, тренинги, практические занятия. По итогам общего анализа нами сделан вывод о так называемом «эффективном» типовом сочетании методов обучения: интегрированных семинаров, лекциях, психолого-педагогических технологиях, курсов по выбору, участия студентов в имитационных моделях (ситуациях, приближенных к будущей профессиональной деятельности).

В ходе педагогических наблюдений нами также установлено, что уровень сформированности языковой компетенции личности формируется по мере реализации тех педагогических программ и технологий, которые чаще используют вариативный алгоритм учебного процесса. Качественное состояние языковой компетенции определялось уровнем их умения принимать решения в вопросах-организации и самоорганизации педагогических ситуаций и коммуникативного поведения, навыками использования различных методов и средств в повышении эффективности профессиональной деятельности. Завершался каждый экспериментальный этап эксперимента тестами контроля языковой компетенции. Результаты показателя сформированности языковой компетенции представлены в таблице.

Действенность полученных знаний заключается в способности обучаемых применять их на практике и в процессе решения системных задач.

На основании изложенных в предыдущей главе ведущих теоретико-методологических положений исследования проблемы, принимая во внимание ее состояние в практике Дошкольного образования.

С целью утверждения, уточнения и дополнения выдвинутой гипотезы нами был проведен формирующий этап опытно-экспериментальной работы, направленный на:

- коррекцию и уточнение содержания, средств и методов в рамках некоторых дисциплин по учебному плану по направлению «Педагогика и методика начального образования»
- апробацию программы спецкурса «Языковая компетенция будущих педагогов дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач»;
- организацию проектной деятельности студентов;
- диагностирование уровня сформированности коммуникативно-речевой компетентности студентов.

В результате эксперимента сложилась определенная система управления' и коммуникации будущих учителей начальных классов в условия их профессиональной подготовки. В связи с этим мы выделили следующие функции коммуникации преподавателя и студента:

- а) контактная – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщений и поддержанию взаимосвязи;
- б) инструментальная, характеризующая общение педагога и студента как социальный механизм управления и передачи информации, необходимой для исполнения действий;
- в) информативная – обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;
- г) эмотивная – развитие в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменение с его помощью своих переживаний;

д) статусоопределяющая – выполнение ожидаемой от студента роли, демонстрация знаний норм социальной среды.

е) интегративная функция – состоит в формировании и развитии коммуникативной сферы деятельности будущего учителя.

Методы оценки, используемые нами в опытно-экспериментальной работе: интервью, тестирование, ранжирование, оценка по методу 360 градусов и комплексный метод. Наиболее эффективный инструмент в ситуации оценки сформированности языковой компетенции – это поведенческое интервью. В рамках подобного интервью мы достигли выполнения следующей задачи – описание студентами планируемое коммуникативное поведение учителя начальных классов в той или иной педагогической ситуации, которая бы соответствовала, либо не соответствовала сформированной языковой компетенции.

Итоговые результаты измерения уровня языковой компетенции по коммуникативно-поведенческому компоненту на начало эксперимента показали в КГ незначительные изменения (с высоким уровнем психологической готовности количество студентов не изменилось). А в ЭГ значительно уменьшилось количество студентов с низким уровнем и на 36 % увеличилось число студентов с высоким уровнем психологической готовности к педагогической деятельности в рамках профессиональной коммуникации.

Обработку полученных результатов мы начали с определения достоверности ответов студентов. Студентам была предложена анкета со свойствами, отвечающими за языковую компетенцию, содержащая более 160 вариантов ответов. Шкала «достоверность» занимает последнюю цифру по горизонтали [151, 152, 160] и в общую сумму свойств, отмечаемых в вертикальных свойствах шкал, не входит. Если испытуемый отвечает искренне, то нечетные цифры [151, 153, 155, 157, 159] студентами обводились. Ответы считались достоверными, если испытуемый ответил неискренне не более 4 раз. При неискренних ответах результаты опроса подвергаются сомнению, при 6 - считаются недостоверными. Для определения

сформированных у студентов профессиональных свойств, отвечающих за языковую компетенцию подсчитывается число взятых в кружок цифр отдельно по каждой вертикальной шкале, и результаты заносятся в горизонтальную колонку «Сумма»:

Итоговый контроль сформированной языковой компетенции у будущих педагогов дошкольного образования осуществлялся с помощью письменного тестирования, а также типового тестирования, включаемого в оценку профессиональной способности. Исследование позволило подтвердить эффективность внедренных нами модели формирования языковой компетенции и педагогических технологий, ориентированных на активные виды профессионального учительского труда, таких, как использование деловых игр с коммуникативным ролевым компонентом, психолого-педагогические технологии и т.д.

В опытно-экспериментальной работе мы учитывали развитие профессионально-значимых качеств будущего педагога дошкольного образования, формирования его языковой компетенции. В соответствии с разработанной моделью с целью эффективного формирования языковой компетенции, студенты факультета дошкольного образования приобрели такие важные личностные качества как искусство общения, умение подбирать и составлять список речевых стереотипов для педагогической коммуникации: «предложение помощи – отказ в помощи, просьба – распоряжение, рекомендация – требование, несогласие, отказ – согласие, неудовлетворенность – удовлетворенность, надежда – разочарование, одобрение – порицание». Студенты научились подбирать речевые стереотипы самостоятельно, без помощи педагога, опираясь на собственный педагогический опыт. После проведенного эксперимента студенты продемонстрировали высокий уровень владения знаниями в соответствующей области, а также ключевых понятий через решение целого ряда задач на практических занятиях и т.д.

Владею ли я языковой компетенцией

Приемы языковой компетенции	Количество студентов, выполнивших задание	Доля студентов, выполнивших задание
Определение понятий языковой компетенции	40	100%
Описание процесса занятий по языковой компетенции	24	21,7%
Объяснение затруднений освоения техник языковой компетенции	18	39,1%
«Широта мышления» (самостоятельный поиск литературы по воспитанию языковой компетенции)	0	0%
Обобщение результатов по освоению языковой компетенции	24	52,2%
Сравнение результатов до и после занятий по языковой компетенции	8	17,4%
Определение признаков, критерий для сравнения результатов самодиагностики языковой компетенции	5	10,9%

По данным опроса студентов 3-4 курсов (2017 год, 40 студентов), можно проследить значительный прирост студентов в способностях учебной деятельности, что является важной составляющей языковой компетенции. Одним из этапов контроля способности студентов к применению полученных знаний и умений в профессиональной сфере служит контроль качества после прослушанного спецкурса, который предполагал оценить усвоение теоретического материала, отвечающего требованиям, предъявляемым к уровню подготовки современного педагога дошкольного образования, который обладает языковой компетенцией. По результатам экспериментальной проверки у студентов, посещающих спецкурс в реальных условиях образовательного процесса, зафиксировали изменения в уровне языковой компетенции (см. табл. 9).

Данные итогового зачета студентов, посещающих занятия по спецкурсу «Языковая компетенция будущих педагогов дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач»

Курс	Количество студентов		Результаты итогового зачета				
			Отлично	Хорошо	Удовлетв	Неудовл	
2	12	100%	19,5%	61,9%	19,05%		100%
3	19	100%	12,8%	61,7%	25,5%		100%
4	21	100%	20,7%	55,2%	24,1%		100%

По результатам практики было проведено сравнение экспертных оценок по определению уровней языковой компетенции выпускников факультета дошкольного образования.

Результаты анализа показали, что студенты научились системно и осмысленно применять профессиональные навыки языковой компетенции к решению педагогических задач в профессиональной деятельности.

Результат обобщен в виде таблицы, представляющей динамику сформированности языковой компетенции у выпускников факультета дошкольного образования с усредненной экспертной оценкой (по 10-балльной шкале), количественным выражением приращения показателей (разность средних баллов) и вероятностью статистической достоверности изменений с использованием критерия Стьюдента.

Исходя из требований ФГОС ВО, у выпускников направления педагогики и методика начального образования, были определены показатели языковой компетенции, во многом определяющие уровень развития у них профессионально-важных качеств, характеризующих способность к коммуникациям и речевому творчеству (См. таб. 10).

**Сформированность профессионально важных характеристик у
студентов, овладевших языковой компетенцией в процессе
экспериментальной работы**

Компетенции	Показатели	Результаты				
		Экс.	Кон.	Экс.	Кон.	
Ценностно-аксиологический	осознание значимости и ценности языковой компетенции в педагогической деятельности	6,39	0,98	6,96	1,19	>0,05
	необходимости специальной коммуникативной подготовки	7,61	1,93	7,84	2,41	<0,05
	принятие ценности языковой компетенции	5,29	1,62	5,69	1,76	>0,05
Когнитивно-знаниевая	освоение понятийно-категориального специализированного аппарата языковой компетенции, применяемого в педагогической деятельности	5,33	1,49	5,83	1,71	<0,05
	овладение студентом системой фундаментальных и практико-ориентированных языковых знаний	7,83	1,48	8,18	1,58	<0,05
	профессиональная компетентность и грамотность в области языковой компетенции, сформированность стиля мышления современного педагога дошкольного образования	5,26	1,64	5,68	1,75	>0,05
Операционно-деятельностная	овладение языковыми технологиями	5,25	1,98	8,15	1,55	<0,05
	разработки стратегий и планирования языковой компетенции	5,70	2,57	7,50	2,95	<0,05
	реализация индивидуального стиля профессиональной деятельности по применению способов	3,18	2,18	3,98	2,32	>0,05

	решения языковой компетенции					
Коммуникативно-поведенческая	усвоение норм и правил языковой компетенции	4,98	2,35	6,22	1,63	>0,05
	готовность и способность устанавливать и регулировать эффективные взаимодействия в условия вуза	5,41	2,56	8,19	2,6	>0,05
	готовность и способность к формированию системы взаимовыгодных отношений «учитель-подчинённый», «учитель-учитель», «учитель-ученик»; проявление языковой компетенции	6,65	1,62	7,89	1,48	>0,05

Формирующий этап эксперимента (параграф 2.2.) позволил установить, что в экспериментальной и контрольной группах изначально наблюдался приблизительно одинаковый уровень сформированности языковой компетенции. Обобщенные результаты исходного состояния уровней показали отсутствие существенных различий между группами ЭГ и КГ. Опытно-экспериментальная работа показала, что формирование языковой компетенции будущих педагогов дошкольников протекает более результативно экспериментальной группе.

Данные таблицы подтверждают эффективность использованных нами техники и психолого-педагогических технологий, которую мы определяли по следующим критериям:

- выросшему уровню успеваемости студентов языковой компетенции;
- активной посещаемости занятий, заинтересованности студентов в получении знаний по языковой компетенции;
- возросшей активности при прохождении педагогической практики (согласно отзывам руководителей баз практики);

- увеличению количества студентов, посещающих индивидуальные консультации, проводимые преподавателями кафедры по теме языковой компетенции.

Условием подготовки студентов выступает сформированная у выпускника способность к применению полученных знаний и умений в профессиональной сфере, которые он приобретает в течение всех лет обучения в вузе. Другим показателем сформированности языковой компетентности у студентов можно считать степень полноты знаний, умений и навыков в области языковой компетенции, демонстрируемых выпускником при написании и защите выпускной квалификационной работы.

Опыт реализации технологий и программ языковой компетенции в учебной деятельности студента позволил сделать вывод о том, что процесс формирования языковой компетенции значительно повысил эффективность подготовки педагога дошкольного образования. Эффективность программы повышается при условии включения в качестве одного из главных направлений деятельности – систематические занятия студентов языковой компетенции.

Результаты анализа свидетельствуют, что студенты не только стали в большей степени осознавать значимость языковой компетенции в педагогической сфере, но и научились системно и осмысленно применять знания к решению различных педагогических задач. Измерение уровня сформированной языковой компетенции у студентов проводилось в два этапа: перед началом образовательного процесса (констатирующий этап), ориентированного на формирование исследуемого качества (формирующий этап), после завершения эксперимента. Результаты промежуточной диагностики по отдельным направлениям исследования анализировались по мере их получения, что являлось источником оперативной информации о ходе опытно-экспериментальной работы и позволяло вносить соответствующие коррективы в его течение.

Выделение уровней связано с проблемой выбора критериев сформированности того или иного личностного образования. На основе анализа полученных результатов нами были выделены три группы студентов: с интуитивным, адаптивным и профессиональным уровнем сформированной языковой компетенции. Для интуитивного уровня сформированной ценностно-аксиологической компетенции характерно: слабое представление студента о коммуникативном идеале; он не обладает коммуникативными нормами и правилами (основы морали, нравственно-этические нормы, обычаи, культурные традиции педагогического общения, нравственные принципы, сформированные в русле гуманистической педагогики; не осознаёт в полной мере роль языковой компетенции в педагогической деятельности; не соотносит должные ценности языковой компетенции с собственными интересами, идеалами, убеждения с ценностями других людей; проявляет низкий уровень потребности в овладении приёмами языковой компетенции, не интересуется спецификой языковой компетенции учителя начальных классов. Для адаптивного уровня сформированной ценностно-аксиологической компетенции характерно: общее представление студента о коммуникативном идеале, о роли коммуникативно-речевой компетентности учительской профессии; соотносит собственные цели и интересы с потребностями других людей; проявляет интерес к изучению языковой компетенции и стремится овладеть ее технологиями; проявляет средний уровень потребности в овладении приёмами языковой компетенции; осознаёт в достаточной мере роль языковой компетенции в педагогической деятельности; соотносит идеальные языковые компетенции с тем уровнем, который есть на данный момент.

Для профессионального уровня сформированной ценностно-аксиологической компетенции характерно: глубокое представление о студента коммуникативном идеале учителя; понимает суть компетентностного подхода в педагогической деятельности учителя начальных классов; проявляет устойчивое стремление к самостоятельному

овладению новыми знаниями языковой компетенции; имеет позитивный настрой на профессиональную деятельность учителя начальных классов на основе компетентного подхода; осознаёт в полной мере роль языковой компетенции в педагогической деятельности; соотносит должные ценности языковой компетенции собственными интересами, идеалами, убеждения; демонстрирует обладание ценностями языковой компетенции и т.д. Механизмом перевода данных качественных показателей в количественные в нашем исследовании выступают уровни сформированности различных компонентов языковой компетенции студентов (Табл 11).

Таблица 11

Соотношение уровней сформированной коммуникативно-речевой компетентности у студентов контрольной и экспериментальной, групп на формирующем этапе

Уровни сформированной языковой компетенции у студентов	Доля студентов по уровням			
	Эксперимент группа		Контрольная гр	
	Количество %		Количество %	
	Констатир. Этап	Формир. этап	Констатир. этап	Формир. этап
Профессиональный	7	31,5	10,5	12
Адаптивный	38,5	56	45,5	31,5
Интуитивный	94,5	52,5	84	87,5

Полученные результаты позволяют говорить о значительном темпе повышения уровня сформированности языковой компетенции будущих педагогов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование (английский язык)». Анализируя результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах, мы пришли к выводу, что они значительно отличаются. Высокий уровень сформированности у студентов ЭГ на начало эксперимента составлял 9 %, к концу - 31,5 %, тогда как в контрольной группе повысился незначительно (соответственно 10,5% и 12%).

Следовательно, не создавая специальных организационно-педагогических условий для активного включения личности по освоению знаний, умений и навыков языковой компетенции, трудно ожидать становления неординарного, творческого педагога, готового к воспитанию учеников, способных к самостоятельной преобразовательной деятельности. Продуктивность формирования языковой компетенции у студентов определялась по количеству также выполненных ими заданий коммуникативного характера, показателями включенности в работу спецкурса «Языковая компетенция будущего педагога дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач».

Выводы по Главе 2

В результате проведенного исследования исходный уровень проявленной способности контрольной и экспериментальной групп к языковой компетенции, который оценивался на констатирующем этапе, является сопоставимым почти во всех выделенных параметрах (60,78 % КГ и 63,77 % ЭГ).

В ходе констатирующего этапа проведенного эксперимента была также проведена диагностика интуитивного, адаптивного и профессионального уровня языковой компетенции по показателям, предполагающим количественную оценку качеств личности студентов, наличие¹ которых свидетельствует о сформированности соответствующих компетенций. Были определены ценностные ориентации, мотивация студентов, понимание роли языковой компетенции в их будущей профессиональной деятельности, произведена оценка знаний в области коммуникационно-педагогической сферы, а также уровень их применения при решении педагогических ситуационных задач. Программа процесса формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования потребовала

также внедрение психолого-педагогических технологий, отвечающих за развитие данного качества будущего педагога

Полученные в ходе практической деятельности результаты позволяют утверждать, что произошло значительное повышение уровня способности у студентов языковой компетенции экспериментальной группы факультета дошкольного образования.

Интерпретация результатов контрольной и экспериментальной групп подтверждает высокую степень сформированности языковой компетенции студентов ЭГ в конце эксперимента. Что касается КГ, то рассматриваемая способность к языковой компетенции повысилась незначительно (соответственно 10,5% и 12%).

Следовательно, не создавая специальных организационно-педагогических условий для активного включения личности по освоению знаний, умений и навыков языковой компетенции, трудно ожидать становления неординарного, творческого учителя, готового к воспитанию учеников, способных к самостоятельной преобразовательной деятельности. Продуктивность формирования языковой компетенции у студентов определялась по количеству также выполненных ими заданий коммуникативного характера, показателями включенности в работу спецкурса «Языковая компетенция будущего педагога дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач».

Заключение

В ходе проведённой нами научно-исследовательской работы по изучению особенностей формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования в рамках образовательного процесса в ВУЗе нами была выдвинута гипотеза, подтвержденная проведенным научным экспериментом. В процессе рассмотрения отмеченного вопроса мы пришли к следующим выводам:

1. Проведенное исследование продемонстрировало значимость личностных качеств педагога в образовательном процессе. В данном контексте представляется необходимым рассматривать такие черты, как общительность, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура как профессионально значимые характеристики педагога, способные повысить эффективность взаимодействия между преподавателем и обучающимся.
2. Что касается рассмотрения понятия «языковая компетенция», то в качестве основного мы опирались на вариант, предложенные А.В. Хуторским: это «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально значимой продуктивной деятельности». В этой связи педагогическое общение может быть определено как взаимосвязанная система психологических функций деятельности, практических методов и средств для самореализации личности, предполагающая соответствующие приёмы и навыки социально-педагогического взаимодействия педагога и воспитываемого. Кроме того в рамках педагогического общения происходит обмен информацией с воспитательным компонентом при помощи конкретных коммуникативных средств.

3. Теоретическая база исследования отражает ряд подходов, применяемых к пониманию структуры формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования – компетентностный, системно-коммуникативно-информационный, этнокультурный, личностно-деятельностный, аксиологический. В целях более эффективной реализации процесса формирования изучаемой нами компетенции вполне закономерным является комплексное рассмотрение теоретических подходов к данному процессу, поскольку совокупность разных направлений в образовательном процессе способствует цельному и качественному его функционированию.
4. Разработанная нами в ходе исследования модель формирования языковой компетенции будущего педагога дошкольного образования является целостным и довольно динамичным элементом педагогической системы, для которого определены цели, задачи, этапы, содержательно-технологическая составляющая, результат, а также выявлены критерии оценки эффективности. Данная модель открыта для непрерывного обновления и основывается на представлении о развитии будущего педагога дошкольников как индивидуальности в первую очередь, а затем как специалиста, профессионала, адекватно оценивающего актуальную социокультурную ситуацию в социуме.
5. Перечень элементов, составляющих единство языковой компетенции, включающих культуру речи и культуру мышления, характеризует профессионального педагога. Успешность образовательного процесса и эффективность её организации в дошкольном образовании имеет непосредственную связь с умениями будущего педагога, к таковым, как правило относят способность многогранно и нестандартно мыслить, ставить самостоятельные и неожиданные вопросы, уметь отвечать точно и

недвусмысленно, излагать свои мысли в доступной для дошкольников форме, а также доброжелательно и понимающе слушать. Очевидно, что перечисленные черты базируются на составляющих языковой компетенции. В этой связи закономерно, что результативность педагогической деятельности зависит от специфики совместной деятельности педагога и обучающегося, подчеркивая главенство языковой компетенции. Было определено, что основу профессиональной языковой компетенции обучающихся составляют коммуникативные умения, обеспечивающие разрешение ключевых задач и целей общения в контексте диалогической и монологической речи педагога.

6. Эффективность формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования, обусловленная современной профессиональной подготовкой, в значительной степени зависит от знания тех норм, ценностей и установок, что реализуются в процессе коммуникации, а также в рамках взаимоотношений человека к человеку как субъекту коммуникативного акта. Кроме этого, исследователями отмечается необходимость знаний в области психологии общения, которое нужно выстраивать на основе доверия, взаимопонимания, сотрудничества.
7. В числе условий, влияющих на эффективность формирования коммуникативной обучающегося, можно выделить:
 - административно-организационные условия, представляющие собой особенности организации последовательного поэтапного формирования языковой компетенции студентов, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение учебного процесса, специальная подготовка педагогов вуза, установление взаимодействия образования со школьной практикой и педагогической средой;
 - дидактические условия (реализация образовательных задач через создание творческой образовательной среды на основе личностно-

ориентированного и задачного подхода, применения проектных, проблемно-контекстных и эвристических технологий обучения);

- индивидуально-профессиональные условия (развитие мотивации и активности студентов; практико-ориентированная и профессионально-прикладная направленность процесса подготовки будущих педагогов дошкольного развития, обеспечение на основе межпредметных связей и организации внеучебных воспитательных мероприятий возможности последовательного поэтапного формирования у студентов.

7. Введение в учебные планы разработанного нами спецкурса «Языковая компетенция будущих педагогов дошкольного образования как инструмент решения педагогических задач», предусматривающего осознание личностью ценности общения, овладение ею знаниями о природе, механизмах, формах и способах общения, правилах этикета, умение использовать их в общении, будет способствовать формированию языковой компетенции у студентов, повышению общей психологической культуры, уровня их педагогического общения.

8. Продемонстрированные после проведенного эксперимента результаты свидетельствуют о значительном повышении уровня сформированности языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования (с 9% до 31,5%). Одновременно с этим, неэкспериментальная группа продемонстрировала несущественное увеличение процента, отражающего сформированность рассматриваемой компетенции (с 10,5% до 12%). Соответственно, при отсутствии специально разработанных методик и невыполнении определённых нами в теоретической части данной работы организационно-педагогических условий, предполагающих активное включение студентов в процесс освоения знаний, умений и навыков языковой компетенции, представляется невозможным становление неординарного, творческого педагога, который готов к эффективному и качественному воспитанию учеников. Что касается продуктивности процесса формирования у будущих педагогов способности языковой компетенции, то она была

определена в соответствии с количеством выполненных ими заданий коммуникативного характера, показателями включенности в работу спецкурса «Языковая компетенция будущих педагогов дошкольного развития как инструмент решения педагогических задач».

Формирование языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования продемонстрировало необходимость выработки умений в контексте распределения внимания и поддержания устойчивости умения выбора относительно аудитории и отдельным студентам самого адекватного и подходящего в конкретной среде средства коммуникативного поведения и обращения, обеспечивающего готовность обучающегося воспринимать информацию, помогая нейтрализовать возможный психологический барьер возраста и опыта, приближая таким образом педагога к студентам; умения анализировать поступки обучающихся, обнаруживать их ключевые мотивы, определять их поведение в разнообразных ситуациях, создавая комфортную и благополучную обстановку в группе.

Очевидно, что проблема формирования языковой компетенции будущих педагогов дошкольного образования сложна и многогранна. Те результаты работы, которые были получены в ходе научно-исследовательского эксперимента, не претендуют на исчерпывающее раскрытие рассматриваемой педагогической проблемы. Однако благодаря им, становятся ясны перспективы дальнейшей разработки проблемы. Связаны они прежде всего, с формированием языковой компетенции у уже имеющих высшее профессиональное образование и определённый стаж работы, т.к. положительная динамика в личностно-профессиональном росте педагога должна выступать условием эффективного становления профессионала.

Библиографический список

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд. стереотип. – Москва: Академия, 2002. – 208с.
2. Аганисян, В.М. Психолого-дидактические основы творческого взаимодействия преподавателя и обучающихся в процессе учебного диалога [Текст] / В. М. Аганисян. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 1998. – 149 с.
3. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 228 с.
4. Аксенова, Г. И. Студент как субъект образовательного процесса [Текст] / Г. И. Аксенова. – Рязань. 1998. –176 с.
5. Алексеенко, О.Н. Развитие речевой культуры студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка: автореф. дисс....кандидата педагогических наук. – Шадринск. – 2009. – 24 с.
6. Алипханова, Ф. Н. Оптимизация научно-исследовательской деятельности студентов в вузе: учеб. пособ. – Москва: Медиа-Принт, 2009. – 120 с.
7. Алипханова, Ф.Н., Магомедова, З.З. Модель формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего педагога начальных классов в условиях вуза [Текст] / Ф. Н. Алипханова, З. З. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – Горно- Алтайск, 2012. – №5(36). – С.89-93.
8. Альбуханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни [текст] / К. А. Альбуханова-Славская. – Москва: 1977. – 125 с.
9. Аношкин, А. П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения [Текст] / А. П. Аношкин. – Омск: ОмГПУ, 1998. – 29 с.
10. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – Москва: 1982. – 216 с.
11. Бабайцева, В.В. Лингвистические основы школьного курса русского языка [Текст] / В.В. Бабайцева // РЯШ. – 1975. – № 6. – С. 20.

12. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентного подхода: материалы к методологическому семинару [Текст] / В. И. Байденко. – Москва, 2004.
13. Бескровная, О.В. Формирование умений общения у подростков в учебной деятельности как фактор развития социальной активности: Автореф. канд. пед. наук. – М., 1985. – С.8.
14. Библер В.С. Нравственность. Культура, современность: Философские рассуждения о жизненных проблемах. - М.: Политиздат, 1988.- 412 с
15. Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры [Текст] / В. С. Библер. – Москва, 1991. – 289 с.
16. Библер, В.С. Нравственность. Культура, современность: Философские рассуждения о жизненных проблемах [Текст] / В. С. Библер. – Москва: Политиздат, 1988. – 412 с.
17. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–7 16.
18. Бим, И. Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1974. – №2.– С. 19–33.
19. Бим, И. Л. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6.– С. 17–24.
20. Бим, И. Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6.– С. 8–14.
21. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.– С. 11–15.

22. Бим, И. Л., Садомова, Л. В. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам [Текст] / И. Л. Бим, Л. В. Садомова // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6. – С. 4–10.
23. Бим, И.Л., Гальскова, Н. Д., Горчев, А.Ю. и др. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей [Текст] / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. Ю. Горчев // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 13–26.
24. Божович, Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание [Текст] / Л. И. Божович. – Москва, 1997. – 273 с.
25. Бондаревская, Е. В. Теоретико-методические вопросы изучения и формирования педагогической культуры будущего учителя // Межвуз. сб. науч. тр. [Текст] / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1989. – 140 с.
26. Быстрова, Е.А., Львова, С.И., Капинос, В.И. Обучение русскому языку [Текст] / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос. Учебное пособие. – Москва: Дрофа, 2004. – 240 с.
27. Валитова, Р.Р. К истории понятия толерантности [Текст] / Р. Р. Валитова. – Москва: МГУ, 1994. – 194 с.
28. Васильева В.С. Методологические подходы к развитию коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования [Электронный ресурс] / В. С. Васильева // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4707> (Дата обращения: 15.11.2017).
29. Волчегурская, Н.Б. Педагогическая культура учителя начальных классов (опыт системного исследования): Дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 245 с.
30. Ворожцова, И. Б. Основы лингводидактики: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений [Текст] / И. Б. Ворожцова – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2007. – 113 с.
31. Вудкок, М., Френсис, Д. Раскрепощенный менеджер [Текст] / М. Вудкок, Д. Френсис. – Москва, Дело, 1991. – 320 с.

32. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. Краткий курс. – Москва, 1926. – 348с.
33. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва, 1998. – 480 с.
34. Гальперин, П.Я., Талызина, Н.Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – Москва: 1979. – 217 с.
35. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Издат. центр «Академия», 2009. – 336 с.
36. Гальскова, Н. Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: АCADEMIA, 2004. – 334 с.
37. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5.– С.6-11.
38. Гамзаева, М. В. Формирование способности у будущих учителей к педагогическому самоменеджменту: автореферат дисс....канд.пед.наук. – Махачкала, ДГПУ, 2011. – 22 с.
39. Гамзаева, М. В. Формирование способности у будущих учителей к педагогическому самоменеджменту: дисс....канд.пед.наук. – Махачкала, ДГПУ, 2011. – 174 с.
40. Гатанова, Н.В. Психологические аспекты разрешения учителями конфликтов с учениками [Текст] / Н. В. Гатанова. – 1988. – С. 51.
41. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований [Текст] / Гез Н. И. // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2.– С. 17–24.

42. Гез, Н.И., Ляховицкий, М.В., Миролубов, А.А., Фоломкина, С.К., Шатилов, С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н. И. Гез и др. – Москва: «Высшая школа», 1982. – 308 с.
43. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С. И. Гессен. – Москва, 1995.- 448с.
44. Гильбух, Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителей и учащихся начальной школы [Текст] / Ю. З. Гильбух // Сов. педагогика. – 2010. – №5. – С.81-87.
45. Глебов, А. А., Донсков, А. А. Деловое общение старшеклассников на уроке [Текст] / А. А. Глебов, А. А. Донской // Обновление и развитие современного урока. – Волгоград, 2012. – С.45.
46. Гогоберидзе, Г. М. Диалог культур в системе начального образования [Текст] / Под ред. Г.М. Гогоберидзе. – Москва: Наука, 2012. – 183 с.
47. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика, 2007. – № 10. – с.38-47.
48. Головин Б.Н. Основы культуры речи учителя начальных классов. –Москва, 2010. – 320 с.
49. Головкин, Е.А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: диссертация пед.наук. - 170 с.
50. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе начального образования [Текст] / Ф. Н. Гоноболин. – Москва, Просвещение, 1961. – 178 с.
51. Гончарова, Н. А., Крестина, Г. В. Принципы развития иноязычной лингвистической компетенции студентов-филологов (на материале национальных вариантов английского языка) [Текст] / Н. А. Гончарова, Г. В. Крестина// Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2009. – № 2. – С. 32–39.
52. Горюхова, В.И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы [Текст] / В. И. Горюхова. – Ставрополь, 1995. - 160 с.

53. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых [Текст] / М. Т. Громкова. – Москва: ЮНИТА-ДАНА, 2005. – 495 с.
54. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [текст] / Т. Ф. Ефремова. – Москва: Русский язык, 2000.
55. Жеребятьева Л.Ф. Подготовка будущих учителей к организации и' проведению самостоятельной работы учащихся: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Алма-Ата, 2000. – 25 с.
56. Жуков, Ю.М., Петровская, Л. А., Растяников, П. В. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности в общении: Спецпрактикум по социальной психологии. – Москва, 2010. – 204 с.
57. Журавлев, И. К. К проблеме организации урока [Текст] / И. К. Журавлев // Сов. Педагогика. – 2006, №3. – С.88-91.
58. Захарченко, Е. Ю. Развитие коммуникативной культуры учителя в условиях обновления школы: Дис. канд. пед. наук. – 2005. – С.38.
59. Звездунова, И. Т. Становление основ коммуникативной культуры начальной школы: Дис. канд. пед. наук. – 2008. – 183 с.
60. Землянова, Л.М. О парадоксах коммуникативного разнообразия [Текст] / Л. М. Землянова // Вестн. моек, ун-та. – 2008. – Сер. 10. – № 7. – С.9-13.
61. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва: 1989. – 222 с.
62. Зимняя И.А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам [Текст] / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1992. – №1 – С. 16–20.
63. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
64. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва: «Просвещение», 1991. – 220 с.

65. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – 2011. – 480 с.
66. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / Змеев С. И. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
67. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Змеев С. И. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 128 с.
68. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования Коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки: автореферат дисс....канд.пед.наук. – Ставрополь, 2004. - 22 с.
69. Знаменская, С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки: дисс....канд.пед.наук. – Ставрополь, 2004. – 212 с.
70. Иванец, И. И. Педагогические условия развития речевых коммуникаций старших дошкольников: Дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 173 с.
71. Ильенков, Э.В. Учиться мыслить // Философия и культура. – Москва, 1991. – 48 с.
72. Ильяева, И. А. Культура общения: опыт философско-методического анализа. – Воронеж, 1989. – 167 с.
73. Ирисханова, К. М., Стрелкова, Г. В. «Языковой портфель» для нефилологов как средство развития автономии студента [Текст] / К. М. Ирисханвоа, Г. В. Стрелкова // Автономность в практике обучения ИЯ и культурам. – Москва: МГЛУ, 2001. – С. 125–143.
74. Исаев, И. Ф. Культурологический подход к исследованию педагогической деятельности учителя начальных классов// Педагогическое образование 21 век. – Москва, 1994. – С.34 - 40.
75. Исаев, И. Ф. Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов [Текст] / И. Ф. Исаев // Профессионально-педагогическая культура: история,

теория, технология: Материалы Всерос. науч. - практ. конф. – Белгород, 2011. – С.8-13.

76. Кугукина, Л.П. Педагогические основы самовоспитания будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1996. – 228 с.

77. Кузин, Ф.А. Культура делового общения [Текст] / Ф. А. Кузин. Д – Москва, 2007. – 118 с.

78. Кузнецова, В. В. Коммуникативно-речевая личность учителя начальных классов [Текст] / В. В. Кузнецова // Вестник ТГГПУ. – 2012. – №3 (21).

79. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования. Учебное пособие. [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Ленинград: ЛГУ, 1980. – 172 с.

80. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Москва, 1990. – 17 с.

81. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Ленинград, 2005. – 32 с.

82. Леонтьев, А. Н. Педагогическое общение [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1979. – 47 с.

83. Леонтьев, А. Н. Общение как объект психологического исследования [Текст] / А. Н. Леонтьев // Методологические проблемы социальной регуляции поведения. – Москва, 1976.

84. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: изучение научного наследия [Текст] / Под ред. А. А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – Москва: Из-во МГУ, 1994. – 285 с.

85. Леонтьев, А. Н. Психология общения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 44 с.

86. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1987. – 289 с.

87. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: монография [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.

88. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. – 2001 [Текст] / Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К. М. – Москва: МГЛУ, 2005. – 248 с.

89. Оглуздина, Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам [Текст] / Т. П. Оглуздина // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2011. – Вып. 2 (104). – С. 91–94.

90. Пассов, Е.И., Кузовлев, В.П., Коростелев, В.С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества [Текст] / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностранные языки в школе. – 1987.– № 6. – С.29–33.

91. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

92. Сафронова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе [Текст] В. В. Сафронова. – Воронеж: 1987. – 174 с.

93. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – Москва: Народное образование, 1998. – 253 с.

94. Семенов, И. Н. Методика исследования поведения личности в группе при коллективном решении творческих задач. Личность в психологическом эксперименте [Текст] / И. Н. Семенова. – Москва, 1973. – С. 30–47.

95. Сериков, В. В. Образование личности. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – Москва, 1999. – 178 с.
96. Серова, Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе [Текст] / Т. С. Серова. – Свердловск, 1988. – 226 с.
97. Симоненко, В.Д., Воронин, А.М. Педагогические теории, системы, технологии [Текст] / В. Д. Симоненко, А. М. Воронин. Уч. пособие для пед. работников и студ. педвузов. – Брянск, 1998. – 86 с.
98. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) [Текст] / М. Н. Скаткин. – Москва, 1996. – 216 с.
99. Термины методики преподавания русского языка как иностранного : [Словарь] / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – Москва: Рус. яз., 1993.
100. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Н. Хомский. – Москва, 1992.
101. Хомский, Н. Язык и мышление. [Текст] / Н. Хомский. – Москва, 1972.
102. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
103. Чернилевский, Д.В., Филатов, О.К. Технология обучения в высшей школе [текст] / Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов. – Москва: Экспедитор, 1996. – 288 с.
104. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд. перер. и доп. [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва: «Логос», 1996. – 320 с.
105. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С. Е. Шишов. – 1998. – Vol. 103 – № 4. – С. 962-1023.

106. Шиян, О. М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя иностранного языка [Текст] / О. М. Шиян. Монография. – Москва: 1994. – 198 с.
107. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96с.
108. Яковлева, Н. О. Проектирование как педагогический феномен [Текст] / Н. О. Яковлева // Педагогика. – №6. – 2002. – С.81.
109. Янушкевич, Ф. Д. Технология обучения в системе высшего образования [Текст] / Ф. Д. Янушкевич. – Москва: 1986. – 135 с.
110. Ellington H. J., Addinal E., Percival F./ Games and stimulations in science education. L. – N.Y.: 1981. – 105 p.
111. Eysenck H. I., Eysenck M. W. Personality and individual differences. A natural science approach. N.Y. – London: Plenum Pr., 1985. – 146 p.
112. Hymes D. On Communicative Competence. – University of Pennsylvania Press, 1971.
113. Millrood Radislav Language Didactics. – Vol. 2 – Tambov: University of Tambov, 2003. – 207 p.
114. Millrood Radislav Language Pedagogy. – Vol. 3 – Tambov: University of Tambov, 2003.– 143 p.
115. Norris N. The trouble with competence. – Cambridge: Cambridge Journal of Education. – Vol. 21/3/ 1991. – P. 224–331
116. Nunan David The Learner- Centered Curriculum. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 185 p.
117. Smith K. Children’s rights, assessments and the digital portfolio. - IATEFL. Brighton Conference Selections. – 2001.– P. 55–69
118. Swan M., and Smith B. Learner English. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999
119. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Volume 1: Scope. – Strasbourg, Council of Europe Press, – 1986. – 89 p.

120. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence.
– 27 Annual SCUTREA conference. – 1997. – P. 27–35

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСА

ТЕМА 1. Общение как взаимодействие (2ч. - лекция).

Цель: Составить полноценное представление о содержании термина «общение», его типах, функциях, сторонах общения. Кроме того, предполагается рассмотреть разнообразные концепции по заявленной теме. В данном контексте общение рассматривается как информационный обмен, коммуникативный процесс и межличностное взаимодействие.

Ключевыми понятиями на данном этапе считаются: общение, коммуникация, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, речь, идентификация, стереотипизация. Форма проведения: лекция-дискуссия.

ТЕМА 1. Общение как взаимодействие (2 ч. - практическое занятие).

Цель: усвоить основные понятия темы, выяснить роль общения во взаимодействии, обучить пониманию психического состояния человека по выразительности (мимика, пантомимика, жестикуляция), формирование эмпатии – одного из компонентов предкоммуникативной ориентировки в партнере по коммуникации. Необходимые вопросы для обсуждения:

1. Определение общения (разных авторов).
2. Виды коммуникаций, их классификация.
3. Функции коммуникации.
4. Стороны коммуникации.
5. Выполнение практических заданий (приложение № 6):
 - восприятие психического состояния человека;
 - эмпатия как средство познания людьми друг друга.

ТЕМА 2. Педагогическое общение как творческий процесс (2 ч. - лекция).

Цель: сформировать понимание содержания термина «педагогическое общение», его специфику. Выявить суть педагогического общения,

определить его ключевые функции и структуру, а также обозначить виды и роль в процессе обучения.

Основные понятия: педагогическое общение, коммуникативные умения, коммуникативные эмоции. Форма проведения: лекция-беседа.

ТЕМА 2. Педагогическое общение как творческий процесс (2 ч. - практическое занятие).

Цель: усвоить основные понятия темы, выяснить, чем отличается педагогическое общение от обыденного, с помощью практических заданий закрепить знания, ознакомить студентов с элементами совершенствования дикции; формирование умений управлять контактом. Вопросы для обсуждения:

1. Особенности педагогического процесса общения.
2. Виды и функции педагогического общения.
3. Структура и компоненты профессионально-педагогической общительности.
4. Практическое задание (приложение № 6):
 - некоторые элементы техники речи;
 - интонационная выразительность.

ТЕМА 3: Культура общения: структура, сущность и основы функционирования (4 ч. - лекция).

Цель: Дать понятие о культуре общения, важности ее в коммуникативной культуре педагога. Основы культуры педагогического общения, признаки педагогической культуры, элементы культуры педагогического общения, роль культуры речи в педагогическом общении. Особенности педагогического такта в общении, взаимосвязь педагогической задачи в культуре общения. Основные понятия: культура, педагогическая культура, педагогический такт, культура личности, речь, культура речи, такт, педагогическая задача. Форма проведения: лекция-беседа.

ТЕМА 3. Культура общения (4 ч. - лекция - практическое занятие).

Цель: усвоить основные понятия темы, закрепить знания тренинговыми занятиями, упражнение в умении быстро и точно ориентироваться в сложной ситуации общения, формирование способности решать заданную коммуникативную задачу, формирование педагогического такта, выявление и совершенствование индивидуального стиля коммуникативной деятельности.

Вопросы для обсуждения:

1. Культура педагогического общения.
2. Элементы коммуникативной культуры.
3. Особенности педагогического такта в общении.
4. Практическое задание:
 - формирование естественности, выразительности поведения будущего специалиста в публичной обстановке;
 - развитие навыков коммуникативной культуры;
 - решение педагогических задач методом ролевой игры.

Тема 4. Педагогический конфликт.

1. Тестирование студентов для определения уровня их компетентности в конфликтной педагогической ситуации.
 2. Прослушивание сообщений студентов по теме занятия.
 3. Анализ конфликтных педагогических ситуаций и поиск речевых способов их купирования.
 4. Педагогический тренинг: инсценирование конфликтных ситуаций (подобранных из художественной литературы) с последующим речевым анализом и разрешением (работа в парах).
 5. Блиц-интервью: «Как вы оцениваете воспитательную эффективность наказания?» с последующим психолого-педагогическим комментарием.
- Практическое занятие.

Тема 5. Моделирование речевого поведения учителя.

1. Подбор и составление списка речевых стереотипов для педагогической коммуникации: предложение помощи – отказ в помощи,

просьба – распоряжение, рекомендация – требование, несогласие, отказ – согласие, неудовлетворенность – удовлетворенность, надежда – разочарование, одобрение – порицание.

Методическое указание: речевые стереотипы студенты подбирают самостоятельно, опираясь на собственный педагогический опыт. Затем следует групповое обсуждение и корректировка списков.

2. Озвучивание речевых фреймов в соответствии с задуманной студентами "речевой ситуацией через диалог «учитель-ученик»: приветствовать, договариваться, сочувствовать, информировать, делать замечание, анализировать, объяснять, толковать, рекомендовать, предупреждать, возражать, запрещать, предупреждать, успокаивать, подводить итог, прощаться.

Методическое указание: предполагается предварительная работа в парах с выбранным фреймом.

3. Решение задач по моделированию речевого поведения учителя в заданных педагогических ситуациях.

Методическое указание: моделирование предполагает работу по следующей схеме:

1. Ориентировка в ситуации и содержании общения:

а) общее коммуникативное намерение - что делать? (спросить, сказать, побудить);

б) задача речи - для чего? (поделиться, дать сведения, воздействовать);

в) особенности адресата - кому? (возраст, положение, степень знакомства);

г) предмет речи - о чем?

д) основная мысль - что донести?

2. Планирование высказывания:

а) ход развития основной мысли;

б) последовательность микротем;

- в) ведущий тип и жанр речи;
- г) требования к подбору языковых средств (с учетом сказанного выше).

3. Создание высказывания:

- а) развитие темы и основной мысли через отбор необходимого содержания с учетом ситуации общения, замысла, жанра;
- б) отбор языковых средств и синтаксических конструкций с учетом тех же показателей, а также стиля и требований культуры речи.

4. Осуществление контроля за речью:

- а) соответствие высказывания ситуации общения и замыслу, требованиям речевого поведения и культуры речи;
- б) степень понимания со стороны партнера;
- в) совершенствование высказывания. Практическое занятие

На практических занятиях студенты решали речеведческие задачи, собранные в сборнике, который представляет собой практическое пособие, содержащее проблемные педагогические речевые ситуации, возникающие на школьных уроках. К каждой задаче даны варианты ответов: в прямой речи, в косвенной и прямой речи, в косвенной речи. В зависимости от формы ответа задачи разделены на три группы. Отбор материала объясняется основной практической целью пособия - совершенствовать профессиональную коммуникативную компетентность: осознание программ речевого поведения ученика и порождение оптимальных программ речевой деятельности учителя.

На постепенное успешное овладение материалом направлена и структура сборника – три вида задач в зависимости от типа ответа. Наиболее легкими для решения, на наш взгляд, являются задачи, к которым даны короткие ответы в форме прямой речи. Выбор ответа сопровождается комментарием: особенности речевой ситуации, оптимальность вербальных и невербальных средств. Вторая группа задач включает ответы в косвенной и прямой речи, что предполагает выбор Ответа и декодирование косвенной речи в прямую, т.е. индивидуальное, авторское озвучивание ответа в рамках

модели оптимального речевого поведения педагога. Третья группа задач содержит ответы в косвенной речи и предполагает озвучивание каждого варианта ответа в прямой речи с указанием на оптимальный. Материал задачника можно использовать как в индивидуальной, так и в коллективной формах работы.

Анализ конфликтной речевой ситуации может быть проведен по следующему плану:

- описание ситуации или конфликта (участники, место, деятельность);
- причины ситуации, динамика перехода в конфликт;
- смысл конфликта для каждого из его участников;
- психологический анализ отношений между участниками ситуации;
- перспективные воспитательные и познавательные цели при разных вариантах разрешения ситуации.

Предлагаемый сборник речеведческих задач помог студентам осмыслить речевое поведение, порождаемое учителем как фактор, в значительной мере определяющий эффективность педагогического общения;

**АДАптированная МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УЧИТЕЛЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ В.Ф. РЯХОВСКОГО**

Цель: определить общий уровень общительности.

Инструкция: Чтобы определить коэффициент Вашей общительности, нужно ответить на 16 вопросов. Отвечать надо однозначно: "Да", "Нет", "Иногда". Итак, приступим.

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
3. Вызывает ли у Вас смятение, неудовольствие поручения выступать с докладом, сообщением на каком-либо мероприятии?
4. Вам предлагают выехать в город, в котором Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время)?
7. Верите ли вы, что существует проблема "отцов и детей" и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть 10 рублей, которые он занял несколько месяцев назад?
- 9 "В кафе Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассержено отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была. Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост, и будете томиться в ожидании?

12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственные, сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений ;Вы не приемлете. Так ли это?

14. Услышав где-либо высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочтете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение) в письменной форме, чем в устной?

Теперь подсчитайте баллы. За каждый ответ "да" - 2 очка, "иногда" – 1 балл, «НЕТ» - 0.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ:

30-32 очка - Вы явно некоммуникабельны и это Ваша беда, так как страдаете от этого больше всего Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий: Старайтесь стать общительней, контролируйте себя.

25-29 очков - Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, и поэтому у Вас мало друзей! Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергает Вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством - в Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19-24 очка - Вы в известной степени общительны, в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают, всё же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и Диспутах участвуете неохотно, в Ваших высказываниях слишком много сарказма без всяких на то оснований.

14-15 очков - у Вас нормальная коммуникабельность, Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими. Отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

19-13 очков - Вы весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, но, бывает, у Вас вызывает раздражение присутствие окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми, любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите.

4-8 очка - Вы "рубаха-парень", общительность бьет из Вас ключом, Вы всегда в курсе дел, любите принимать участие во всех дискуссиях, охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нём" поверхностное представление, всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя далеко не всегда можете довести его до конца.

3 очка - Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения, беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны, серьезная работа не для Вас. Людям трудно с Вами, Вам надо работать над собой и своим характером - воспитывайте в себе сдержанность, уважительно относитесь к людям.

Выводы об уровнях развития: 30-32 очка - очень низкий, 25-29 очков - низкий, 19-24 очка - средний, 14-18 очков - выше среднего, 9-13 очков - высший 4-8 очков - очень высокий, 3 и менее - гипербобщительный.

ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК Л.П. КАЛИНИНСКОГО

Цель: изучение уровня развития организаторских и коммуникативных качеств личности.

Инструкция: каждый испытуемый получает ключ к опроснику, внимательно слушает каждое из 160 свойств и если свойство подходит к нему, то отмечает его номер в ключе путем обведения данной цифры.

Инструкция для испытуемых

Постарайтесь охарактеризовать себя. Это не испытание вашего интеллекта или способностей. Выявляются некоторые особенности вашего повседневного реагирования. Большинство свойств, названных в анкете, нельзя однозначно назвать хорошими или плохими, но они проявляются в вашем поведении. Если свойство вам подходит, обведите в протоколе цифру, указывающую порядковый номер свойства. Форма протокола показана на стр. 104–105.

Не задерживайтесь долго над обдумыванием, на ответы дается не более 15–20 минут. Помните, что:

- ◆ отмечать свойство нужно только в том случае, если оно проявляется в большинстве ситуаций;
- ◆ не пропускайте плохие (с вашей точки зрения) свойства и те, которые якобы повторяются;
- ◆ чем больше отмеченных свойств, тем полнее вы себя характеризуете.

Убедившись, что инструкция вами понята, работайте быстро и отвечайте искренне.

Опросник

1. Способен «заряжать» энергией других людей.
6. Способен к продвижению в сфере руководства людьми.
11. Деспотичный.

16. Очень люблю привлекать к себе внимание.
21. Неумолимый.
26. Крайне неуступчивый.
31. Проявляю излишнюю готовность к одчинению.
36. Зависимый, несамостоятельный.
41. Излишне снисходителен.
46. Способен поступиться своими интересами ради других людей.
151. Бывают такие мысли, когда не хотел бы, чтобы о них знали другие люди.
2. Пользуюсь доверием со стороны однокурсников (коллег по работе).
7. Отличаюсь большой работоспособностью.
12. Начальственно-повелительный.
17. Расчетливый, забочусь только о себе.
22. Крайне строгий, резкий.
27. Обидчивый, излишне принципиальный.
32. Робкий.
37. Склонен к слепому подражанию.
42. Нетребовательный.
47. Слишком снисходителен к окружающим.
158. Полностью свободен от всяких предрассудков.
3. Способствую продвижению своих товарищей (коллег).
8. Умею держать слово.
13. Произвожу впечатление значительности.
18. Ревнивый к успехам других.
23. В основном критичен к другим.
28. Мстительный.
33. Стыдливый.
38. Навязчивый.
43. Часто уступаю общественному мнению.
48. Склонен прощать все.

4. Поддерживаю дух сотрудничества.
9. Всегда отвечаю за свои решения.
14. Способен проявить высокомерие.
19. Эгоистически практичен, деловит.
24. Нетерпим к ошибкам других.
29. Не терплю, чтобы мною командовали.
34. Застенчивый.
39. Предоставляю право другим вместо себя принимать решения.
44. Нестрогий.
49. Порчу людей чрезмерной добротой.
154. За всю жизнь не сделал ни одного плохого поступка.
5. В случае необходимости способен воспитать себе заместителя.
10. Способен действовать с некоторым риском, не ожидая указаний.
15. Способен подчинять, попирая волю других.
20. Себялюбивый.
25. Язвительный, насмешливый.
30. Действую по прихоти и произволу.
35. Стеснительный.
40. Люблю прибегать к помощи других.
45. Чересчур считаюсь с мнением окружающих.
50. Переполнен чрезмерным сочувствием.
155. Иногда смеюсь при нескромных шутках.
51. Способен создавать вокруг себя благоприятный психологический климат.
56. Реалистически оцениваю других.
61. Властный.
66. Ответственный, добросовестный.
71. Безоговорочный, не допускаю отклонений.
76. Противодействую любому влиянию.
81. Кроткий.

- 86. Люблю поплакаться.
- 91. Всегда любезен в обращении.
- 96. Люблю заботиться о других.
- 52. Идеино убежден.
- 57. Отличаюсь точностью и организованностью ума.
- 62. Ожидаю восхищения и почтения от каждого.
- 67. Обязательный (выполняющий непременно и точно).
- 72. Раздражительный.
- 77. Недоверчивый, подозрительный.
- 82. Тихий.
- 87. Ищу опеки сильных лиц.
- 92. Общительный и уживчивый.
- 97. Бескорыстный, щедрый.
- 157. Бывает, что передаю слухи.
- 53. Преимущественно честный и правдивый.
- 58. Умею контролировать работу других.
- 63. Люблю ответственность.
- 68. Стремлюсь проявлять личную инициативу.
- 73. Бесчувственный, равнодушный.
- 78. На меня трудно произвести впечатление.
- 83. Смирный.
- 88. Охотно принимаю советы.
- 93. Способный к сотрудничеству, взаимопомощи.
- 98. Стараюсь утешить каждого.
- 152. Не было случая, чтобы нарушил обещания.
- 54. Порядочен во всех отношениях.
- 59. Стремлюсь к повышению своих деловых и организаторских качеств.
- 64. Иногда пробуждается желание командовать, повелевать другими.
- 69. Способен убедить в правильности своих решений.
- 74. Резкий, грубоватый.

- 79. Часто разочаровываюсь.
- 84. Незлобивый.
- 89. Ищу одобрения.
- 94. Чуткий, внимательный.
- 99. Расположен ко всем.
- 159. Бывает, что говорю о вещах, в которых не совсем разбираюсь.
- 55. Придерживаюсь твердых принципов.
- 60. Сознательно и надежно выполняю свою работу.
- 65. Обладаю талантом организатора.
- 70. Требовательный и критичный к себе.
- 75. Способен быть суровым.
- 80. Склонен думать, что меня часто притесняют.
- 85. Покорный.
- 90. Мягкий, колеблющийся.
- 95. Деликатный.
- 100. Забочусь о других в ущерб себе.
- 160. Всегда и во всем согласен с решением руководителей.
- 101. Обладаю высоким культурным уровнем
- 106. Повышаю свою деловую квалификацию.
- 111. Люблю быть во главе.
- 116. Обладаю чувством достоинства.
- 121. Склонен к дерзким ответам.
- 126. Прибегаю к упорству.
- 131. Критичен преимущественно по отношению к себе.
- 136. Склонен почитать авторитеты.
- 141. Проявляю чувство меры и такта во взаимоотношениях.
- 146. Добрый, вселяющий уверенность.
- 102. Обладаю широким кругозором.
- 107. Способен в большинстве случаев принять верное решение.
- 112. Стремлюсь к успеху

- 117. Люблю соревноваться
- 122. Строгий, но справедливый.
- 127. Несговорчивый.
- 132. Склонен к самобичеванию.
- 137. Почти никогда и никому не возражаю
- 142. Умею расположить к себе.
- 147. Отзывчивый к призывам о помощи.
- 103. Общественно активен.
- 108. Дисциплинирован.
- 113. Стремлюсь распоряжаться другими.
- 118. Стремлюсь к известности.
- 123. Умею настоять на своем.
- 128. Упрямый.
- 133. Склонен чаще соглашаться.
- 138. Склонен ждать указаний.
- 143. Гибкий, умеющий приноровиться к обстоятельствам.
- 148. Ко всем проявляю симпатию.
- 104. Стремлюсь к самосовершенствованию.
- 109. Способен принять новое.
- 114. Люблю давать советы.
- 119. Независимый, надеющийся на себя.
- 124. Открытый и прямолинейный.
- 129. Стремлюсь добиться своего, иногда вопреки необходимости.
- 134. Уступчивый.
- 139. Люблю, чтобы меня опекали.
- 144. Способен в тактичной форме потребовать исполнения задачи.
- 149. Великодушен и терпим к недостаткам других.
- 156. Всегда высказываюсь в духе общепринятого, даже если знаю, что сказанное никогда не будет раскрыто.

105. Способен мобилизовать и направить совместные усилия людей на достижение общих целей коллектива.

110. Хотел бы, чтобы мой сын или дочь работали под руководством такого человека, как я.

115. Умею распоряжаться, приказывать.

120. Уверен в себе, напорист.

125. Категоричен, повелителен.

130. Проникнут духом противоречия.

135. Мягкотельный.

140. Послушный.

145. Прост и естествен в общении.

150. Нежный и мягкосердечный.

153. Случалось, что опаздывал на свидание или на работу.

Обработка результатов тестирования

Обработку протокола следует начинать с определения достоверности ответов испытуемого. Шкала «Достоверность» занимает последнюю цифровую горизонталь в ключе к опроснику (151, 152, 153... 160) и в общую сумму свойств, отмеченных в вертикальных шкалах, не входит.

Если испытуемый отвечает искренне, нечетные цифры (151, 153, 155, 157, 159) должны быть обведены, а четные (152, 154, 156, 158, 160) – не обведены. Ответы считаются достоверными, если испытуемый солгал не более четырех раз. При пяти неискренних ответах результаты опроса подвергаются сомнению, при шести и более – считаются недостоверными. В последнем случае обработка и интерпретация результатов тестирования не производится.

После проверки результата тестирования на искренность испытуемого определяют профиль его личностных свойств.

Определение профиля личностных свойств

Подсчитываем число отмеченных (взятых в кружок) цифр отдельно по каждой вертикальной шкале. Результаты записываются в горизонтальную строку «Сумма». Цифры, которые будут проставляться в строке «Сумма», означают степень выраженности каждого из десяти параметров. Выделены четыре степени выраженности психологических свойств: номинальная (0–3 балла), потенциальная (4–7 баллов), перспективная (8–11 баллов) и суперзона (свыше 12 баллов). Профиль личностных свойств определяется следующим образом.

Вначале подсчитывается по вертикали, сколько цифр взято в кружок, кроме цифр шкалы «Достоверность». Например, обведено 12 цифр. Она находится на границе между перспективной зоной и суперзоной. В этой же колонке, но в разделе «Зоны» напротив цифры «12» ставится первая точка. Отмечаются остальные параметры аналогичным образом и соединяются точки прямыми линиями. Получается профиль выраженности десяти качеств личности.

В случае если профиль всех десяти параметров испытуемого не выходит за пределы номинальной зоны, можно предположить, что он не желает сотрудничать с экспериментатором либо это происходит из-за быстрого для него темпа чтения качеств экспериментатором (при групповом тестировании). Такое может происходить и из-за того, что испытуемый отмечал только хорошие, по его мнению, качества, обнаруживая тем самым сознательное приспособление к экспериментатору и конформность. Может быть, испытуемый действительно имеет слабую выраженность исследуемых свойств. В последующей беседе с ним, как правило, выясняется подлинная причина распределения исследуемых свойств личности испытуемого в пределах только номинальной зоны.

На основе данных тестирования и определения профиля личности испытуемого результаты диагностики его качеств интерпретируются.