



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГОБУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

**Совершенствование диалогической компетенции будущих учителей**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Педагогика высшей школы»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

78,28 % авторского текста  
Работа реком. Серова к защите

« 13 » 01 2022 г.  
зав. кафедрой РЯЛиМОРЯиЛ  
Шиганова Галина  
Александровна

Выполнила:

Студентка группы ФЗ-308-160-2-1  
Сысоева Анна Васильевна

Научный руководитель:  
доктор пед. наук, профессор  
Никитина Елена  
Юрьевна

Челябинск  
2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ .....	15
1.1. Диалогическая компетенция будущих учителей как актуальная проблема теории и методики профессионального образования .....	15
1.2. Методика совершенствования диалогической компетенции будущих учителей .....	31
1.3. Педагогические условия совершенствования у будущих учителей диалогической компетенции .....	51
Выводы по первой главе .....	66
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	72
2.1. Логика и задачи осуществления педагогического эксперимента .....	72
2.2. Содержательно-процессуальные особенности реализации педагогических условий совершенствования у будущих учителей диалогической компетенции .....	100
2.3. Анализ и оценка результатов экспериментальной работы .....	113
Выводы по второй главе .....	131
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	133
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	137

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования диалогической компетенции обусловлена кардинальными изменениями, происходящими в современной системе высшего образования, когда умение вести диалог на высоком профессиональном уровне становится важнейшим компонентом модели современного специалиста любого профиля. Одним из требований к результатам освоения основной образовательной программы высшего образования в рамках ФГОС ВО является освоение обучающимися компетенций, в том числе коммуникативных. В связи с этим существенно усиливается значимость блока специальных психолого-педагогических дисциплин в сфере профессиональной коммуникации. После получения высшего образования, независимо от направления и профиля подготовки, у выпускников должен быть сформирован высокий уровень культуры межличностного общения, как основного показателя общекультурной компетенции. Как отмечает Е.А. Толикина, «...в педагогике выделяется ряд значимых компетенций, без реализации которых, вряд ли, можно говорить об образованности как конечном результате учебного процесса. Среди них особое место занимает коммуникативная компетенция, ведь, по сути, невозможно назвать человека, не умеющего писать и говорить, образованным» [92, с. 71-74]. Это говорит о том, что готовность к свободному общению предполагает у потенциальных участников коммуникационного взаимодействия способность к конструктивным речевым контактам, наличие профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, главной составляющей которой является, на наш взгляд, диалогическая компетенция. Данную компетенцию необходимо рассматривать как способность участвовать в живом, реальном общении, который предполагает умение начать, поддержать и завершить диалог, принимая во внимание ситуацию общения, статус и профессиональные интересы партнеров по общению, цель общения, выбор

языковых средств и тактики поведения для достижения основной цели общения.

Обучение диалогической речи, диалогическому высказыванию признается многими учеными, методистами и преподавателями-практиками (О.В. Агаева, Н.С. Абрамова, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова и др.) одним из основных структурных компонентов модели современного специалиста. Различные аспекты данной проблемы исследовались в работах (Ю.Н. Антонова, О.В. Пашук, Б.А. Тахохова и др.). В ряде работ, посвященных расширению или сужению речи (Ж.М. Блиева, А.В. Клочков, А.В. Осиянова), умению различать ключевые понятия и смысловые конструкты от второстепенных элементов, от деталей (З.Г. Удовидченко), представлены подходы к решению данной проблемы в современных условиях. Сужение высказывания имеет целью научить выделять основные факты, главное в высказывании – излагать мысль без лишних деталей. Расширение высказывания, в свою очередь, имеет целью научить студентов использовать при необходимости единицы с более широким значением, то есть придать высказыванию более содержательный смысл. Как показывает анализ перечисленных исследований, одним заучиванием речевых образцов и готовых диалогов нельзя овладеть диалогической речью, так как она ситуативна по своей природе. Именно поэтому необходимо развивать у студентов способность к переносу усвоенного материала на другую ситуацию, уместно используя при этом грамматические конструкты, лексико-семантические и функциональные особенности словарных единиц с учетом профессиональной деятельности и т. д. Наиболее успешно это возможно осуществить с помощью речевых упражнений, которые должны быть основаны на искусственно созданных профессиональных ситуациях.

Компетенция понимается как свойство личности, потенциальной способностью индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления

конкретной профессиональной деятельности. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок. Итак, концепт «компетенция» следует воспринимать комплексно, как структуру, слагаемую из различных частей.

Под диалогической компетенцией, соответственно, понимаются знания, опыт, осведомленность в диалогическом общении. В данном случае диалогическая компетенция выступает как результат опыта ведения диалога и как цель. Мы считаем, что важной задачей педагогов является формирование диалогической компетенции, т.е. способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми в диалоге, а именно - способности быть компетентным как в говорении, так и в слушании.

К сожалению, приходится констатировать существенные недостатки в сформированности дидактического общения у студентов. Тот уровень диалогической культуры, которым они обладают, не вполне соответствует потребностям современного образования и общества в целом. Таким образом, важно скорректировать современный учебный процесс с учетом указанной проблемы, чтобы его правильная организация способствовала успешному и эффективному совершенствованию языкового общения и культуры речи в целом.

**Актуальность** настоящего исследования обусловлена: эволюционными тенденциями в высшем образовании, связанными с важностью осуществления языкового образования будущих учителей на инновационной основе; неполной разработанностью теоретико-методических аспектов данной проблемы; повышением требований к качеству языкового образования студентов.

Таким образом, проблема совершенствования диалогической компетенции будущих учителей определяется рядом объективно-существующих **противоречий**:

– на социально-педагогическом уровне – между возросшими потребностями современного общества в педагогах профессионального обучения, обладающих высоким уровнем диалогической компетенции, и не полностью реализованными возможностями высших учебных заведений в их подготовке;

– на научно-теоретическом уровне – между необходимостью разработки теоретических аспектов совершенствования диалогической компетенции будущих учителей и их недостаточной разработанностью;

– на научно-методическом уровне – между существующими требованиями к уровню совершенствования диалогической компетенции будущих учителей и недостаточностью содержательно-методического обеспечения данного процесса.

На основе анализа актуальности и противоречий была определена **проблема исследования**, которая заключается в определении практических путей реализации совершенствования диалогической компетенции в языковом образовательном процессе вуза с целью достижения итогового положительного прогнозируемого результата на более высоком уровне. Важность рассматриваемой проблемы послужили основанием для определения **темы исследования**: «Совершенствование диалогической компетенции будущих учителей».

**Цель исследования**: выявить, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия совершенствования диалогической компетенции будущих учителей.

**Объект исследования**: языковое образование будущих учителей в вузе.

**Предмет исследования:** пути совершенствования диалогической компетенции будущих учителей.

**Гипотеза исследования** включает в себя ряд предположений:

1. Теоретико-методологической основой совершенствования диалогической компетенции будущего учителя является компетентностный, герменевтический и диалогический (полисубъектный) подходы, которые обладают значительным теоретико-методологическим потенциалом для решения названной проблемы и способствует обновлению форм, методов и содержательных аспектов искомого процесса.

2. Методика совершенствования диалогической компетенции будущего учителя.

3. Успешность реализации методики совершенствования диалогической компетенции будущего учителя будет зависеть от следующих педагогических условий:

- включение в образовательный процесс межкультурного диалога;
- ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение;
- применение комплекса диалогических задач.

В соответствии с поставленной и выдвинутой гипотезой исследования ставились и решались следующие **задачи**:

1. Провести теоретико-методологический анализ состояния проблемы совершенствования диалогической компетенции будущего учителя в теории и методике профессионального образования с целью определения перспективных подходов к ее решению.

2. На основе компетентностного, герменевтического и диалогического подходов спроектировать методику совершенствования диалогической компетенции будущего учителя.

3. В ходе опытно-поисковой работы выявить, теоретически обосновать и верифицировать педагогические условия совершенствования диалогической компетенции будущего учителя.

**Теоретико-методической основой исследования** являются:

- психолого–педагогическая теория деятельности;
- положения, раскрывающие культурологические аспекты языкового образования;
- воспитательный аспект коммуникативности;
- компетентностный подход;
- герменевтический подход;
- диалогический подход.

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось в период с 2019 по 2022 год.

**На первом этапе** (2019-2020 гг.) осуществлялось осмысление теоретико-методологических аспектов исследования, определялось состояние проблемы совершенствования диалогической компетенции будущих учителей в научной литературе и педагогической практике. В процессе теоретического осмысления проблемы проводился анализ философской, психолого-педагогической, лингвистической литературы, а также диссертационных исследований по данной проблеме, определялись ведущие позиции исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и т.д.) и его понятийное поле. Проводился констатирующий этап экспериментальной работы.

**На втором этапе** (2020-2021 гг.) уточнялись задачи, гипотеза исследования, применялась теоретико-методическая основа, выявлялся компонентный состав методики совершенствования диалогической компетенции будущих учителей и педагогические условия её эффективной реализации; проверялась достаточность избранных условий. Разрабатывались и внедрялись материалы реализации методики.

**Третий этап** (2021-2022 гг.) содержит теоретическое осмысление и интерпретацию полученных данных, оформление результатов исследования, формулировку выводов, разработку научно-методических рекомендаций.

**Экспериментальная база исследования.** Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФБОУ ВО «Южно-Уральский государственный профессионально-педагогический университет».

**Диссертационная работа основывается на действующих законодательных актах и нормативных документах:** Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2019–2021 гг., Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 22.02.2015 N 1426 г. «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования», Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических *методов*.

**Теоретические методы:** анализ нормативно-правовых документов; ретроспективный анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической литературы; анализ диссертационных исследований и публикаций в периодической печати; изучение педагогического опыта; понятийно-категориальный анализ; сравнение, классификация, синтез, систематизация, моделирование.

**Эмпирические методы:** изучение и обобщение опыта высшего образования по проблеме исследования; определение уровня сформированности диалогической компетенции будущих учителей; педагогическое наблюдение за участниками эксперимента (педагоги, студенты); диагностические методы; методы математической статистики;

организация констатирующего и проведение формирующего этапа экспериментальной работы, проведение обобщающей работы и др.

**Научная новизна** исследования определяется тем, что впервые целостно представлен процесс совершенствования диалогической компетенции будущих учителей как методический ориентир направления педагогической науки в обновлении и уточнении содержания, организации и структуры высшего языкового образования.

1. Теоретико-методологической основой процесса совершенствования диалогической компетенции будущих учителей выступает интеграция компетентностного, герменевтического и диалогического подходов и их особенности.

2. Спроектирована методика совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, включающая в себя применение методологического аппарата, учет педагогических принципов, выделения методических компонентов содержания и ее технологические аспекты.

3. Теоретически обоснованы и проверены в опытно-поисковом режиме педагогические условия, обеспечивающие успешное совершенствование диалогической компетенции будущих учителей: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; применение комплекса диалогических задач.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что:

– уточнено понятие «диалогическая компетенция», под которым понимаем конструирование эффективной профессиональной коммуникации, направленной на приобретение и усвоение профессиональных знаний и умений; развитие общекультурных качеств и коммуникативных способностей; овладение нормами и правилами межличностного профессионального диалога; выработка ценностного отношения к

участникам коммуникативного действия; осознание собственных коммуникативных способностей в рамках обсуждаемой ситуации;

– обоснованы педагогические принципы методики совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, способствующие упорядочиванию теоретико-методического пространства проблемы;

– определены функции методики совершенствования диалогической компетенции.

***Практическая значимость исследования*** заключается в том, что выводы и рекомендации по совершенствованию диалогической компетенции будущего учителя служат совершенствованию языкового образовательного процесса в высших учебных заведениях в части:

– реализации методики совершенствования диалогической компетенции будущего учителя;

– разработки оценочного инструментария для проведения диагностического этапа опытно-поисковой работы;

– выявления эффективных форм и методов освоения языкового образования в целях совершенствования диалогической компетенции будущего учителя, а также структурирования и описания теоретического и методического материала таким образом, что он может быть включен в курс лекций и практических занятий в педагогических вузах, а также в системе повышения квалификации учителей по теории и методике преподавания русского языка.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Совершенствование диалогической компетенции будущих учителей следует рассматривать с позиции определения её целей, факторов и эффективных условий функционирования. Пересмотрена организация функционирования данного процесса, которая рассматривается как совместная деятельность субъектов образования в процессе овладения

обучаемыми межкультурными, когнитивными и межличностно-коммуникационными знаниями и умениями, а также обеспечения продуктивной коммуникации и способности к диалогу культур.

2. Теоретико-методологической основой совершенствования диалогической компетенции студентов является синтез компетентностного, герменевтического и диалогического подходов, рассматривающих обучаемого как субъекта образовательного процесса, обладающего диалогической компетенцией и наделенного соответствующими личностными качествами.

3. Методика совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, спецификой которой является межкультурная, когнитивная и межличностно-коммуникационная направленность, технологическая и дидактическая последовательность. При этом имеет место системная интеграция названных компонентов, переориентация их связей и отношений в интересах достижения запланированных уровней качества и изменение функций компонентов при совершенствовании этой модели на этапах подачи учебной информации, организации самостоятельной работы обучаемых, установления оперативной обратной связи в учебном процессе и анализа результатов текущего контроля.

4. Педагогические условия совершенствования диалогической компетенции студентов вузов, включающие: применение в образовательном процессе межкультурного диалога, ориентацию студентов вузов на толерантное общение, применение комплекса диалогических задач.

**Обоснованность и достоверность** проведенного исследования обеспечиваются использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного предмету, объекту, цели и задачам исследования; разработкой теоретико-методической и методико-технологической аспектов процесса с применением понятийного аппарата, приводящего к однородным выводам; апробацией основных

теоретических положений диссертации, опытно-поисковой базы и проведением диагностики совершенствования диалогической компетенции будущего учителя; итоговой проверкой, выдвинутой гипотезой исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики.

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

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

– участия в научно-практических конференциях: XVII Международная научная конференция «Информационное пространство современной науки» - Чебоксары: Научный потенциал – 2020. - №2(29). – С. 139-144;

– публикации статей по теме исследования: «Диалогическая компетенция будущих учителей как актуальная проблема теории и методики профессионального образования» в сборнике материалов XVII Международной научной конференции «Информационное пространство современной науки» (г. Чебоксары, 25 апреля – 15 мая 2020 г.);

– выступлений и отчётов по основным результатам диссертационного исследования на заседаниях кафедры русского языка и литературы и методики обучения русскому языку и литературе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

**Структура работы** соответствует логике исследования и включает введение, две главы, заключение и список использованных источников (100 источников). Текст занимает 146 страниц.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

1.1. Диалогическая компетенция будущих учителей как актуальная проблема теории и методики профессионального образования

В настоящее время можно заметить направленное формирование гуманитаризации образования в обществе, которое устанавливает педагогам задачу организации педагогического процесса. Задача эта направлена на развитие «человеческого» в человеке, на образование осознающей себя личности, которая будет творческой, инициативной, культурной, и которая будет способна вести диалог с миром, а также с самой собой. Стратегия гуманитаризации мышления и деятельности является диалогичной и подразумевает представление о ценностях и смыслах, о субъект-субъектных отношениях, «человекосоразмерности». Сам диалог является содержанием и формой образования, который ориентирован на формирование целостного человека в культуре. В условиях, когда происходит кризис в различных сферах, конфликт ценностей, социальная напряженность, изменяется мир и увеличиваются информационные потоки, диалогическая компетентность является важной, особенно как способность человека разумно решать вопросы и задачи, обладающие множественными ответами, охватывать целое. Для того, чтобы добиться в образовании подобного результата, нужно, чтобы этой компетентностью обладал педагог.

Перепрофилирование процесса подготовки современных кадров для общеобразовательных учреждений – это одна из проблем в условиях новой системы образования. И первой задачей является подготовка будущих учителей профессионально владеющими всеми средствами родного языка, креативными и речевыми умениями, высококлассным стилем общения и

т.д. Речевая подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности, является одной из проблем занимающая первое место.

Чтобы обучить такого педагога, способного реализовывать ФГОС, и который не будет использовать функцию «урокодателя», нужно пересмотреть содержимое педагогического образования, требуются новые формы, способы и технологии изучения будущей профессии. В настоящий момент выявлено много вопросов по подготовке компетентного педагога, такими учеными как А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, и др. Рассмотрев научные публикации, по данным вопросам, мы сделали заключение, что проблема совершенствования диалогической компетенции будущего педагога недостаточно исследована. Мы считаем, что педагог, который понимает сам себя в полной мере, может выйти в пространство диалогических отношений с учеником. Чтобы овладеть диалогической компетенцией, необходим определенный уровень сознания будущих учителей и их готовность к саморазвитию.

Точное объяснение определения «диалогические умения» как обязательного компонента речевой подготовки будущих учителей в научных источниках мы не нашли. Понятие «умение» мы рассмотрели в словаре педагогических терминов как «способность человека сознательно выполнять определенное действие на основе знаний, готовность применить знания в практической деятельности на основе сознания», а в психологическом словаре это понятие истолковано как «использование субъектом имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления приемов действий в соответствии с поставленной целью» или «владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками» [12].

Значимость изучения диалога, диалогичности, диалогического мышления рассматривалось такими философами, как Платон, Гегель, П.А.

Флоренский, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др. Были изучены основы философии и технологические аспекты «школы диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.). Рассмотрено много работ в области учения диалога в системе высшего профессионального образования (А.Г. Асмолов, М.В. Кларин, Ю.В. Сенько, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков и др.). Представлена культурно-лингвистическая специфика диалога (Р. Барт, Е.В. Бондаревская, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.). Выявлены коммуникативные и дидактические аспекты диалога (С.К. Бондырева, А.В. Мудрик, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская и др.). С.В. Беловой, И.А. Колесниковой, Г.Н. Прозументовой, Ю.В. Сенько, В.В. Сериковым и др. выяснено, что диалогическая компетенция является фундаментом профессионализма педагога.

Исследование диалога является полилогом научных и культурных традиций, постижение диалога обозначается как междисциплинарный вопрос. Также, диалог действительно представляет научную деятельность, где сотрудничают эксперты самых всевозможных зон знаний. Так как концепция диалога объединена обширным кругом философских проблем, мы первоначально изучили должную литературу, проанализировав которую мы узнали, что тема диалога, диалогических отношений актуальна была всегда. Само понятие «диалог» в философии было введено Сократом, у которого он являлся способом нахождения истины. Диалог представлял собой форму понимания людей через постижение предмета. По его мнению, диалог – это способ внутреннего возрождения, так как в этом процессе происходит «припоминание» того, что заложено в человеке «бессмертной душой». Объясняя на языке современности, диалог является сильным средством воспитания, в ходе которого происходит формирование первоосновной мощи человека. Разбор литературы показал, что формирование диалога наступил примерно в 18–19 веке, когда голландский филолог Ф. Гемстергойс, выставил в центр изучения позицию человека к

человеку, моего я к другому Я. Подобная установка в этом вопросе заставила философов находить внутренние механизмы человека, ответственных за форму и нрав общения, рассматривающих равную связь, как средство высоконравственной реализации человека. Работая над мыслями Ф. Гемстергойса, немецкий ученый Ф. Шлейермахер, исследовал индивидуальное, будто верховное изображение реальности, связь индивидов, как исключительное средство связи. Он уверял о том, что сознание личности складывается лишь в связи с сознанием другого, т.е. диалог является методом самосознания людей. Л. Фейербаха считал, что человеческая сущность проявляется в общении, в единстве человека с человеком, а не в самом человеке. Человек сам для себя – человек, в общении с другими - Я и Ты, гармония, любовь. В подобном осмысливании диалог — любовь — основа жизни. Исследование различной литературы показало, что в начале 20 века диалог был главной проблемой, которой занимались такие ученые как М. М. Бахтин, В.С. Библер, Б. А. Ерунов, М. С. Каган, Г. Марсель, А. А. Ухтомский, К. Ясперс и др. Тема общения, диалога и диалогических отношений была актуальна на тот период, т.к. приоритетом были гуманистические отношения в обществе и постоянно развивался. М. Бубер считал, что диалог – основная особенность бытия людей. Человек прежде, чем сказать про себя, должен соотнести себя с другим, вследствие чего мысль о равенстве «Я» и «Ты» встают основной мыслью мировоззренческого взгляда. М. Бубер говорил, что «Я» и «Ты» не совместимы, и дорога к себе будет длинной – через собеседника и через мир, т.е. диалог является первоосновой чертой существования человека [17]. К. Ясперс считал, что нужно выделить «истинную» коммуникацию – экзистенциальную коммуникацию (М. Бубер называет это диалогом), которая представляла определенный комплекс отношений, базирующаяся на «взаимности», «равности уровней», «становлении открытости», «любящей борьбе», т.е. на основательных индивидуальных отношениях

[59]. М. Бубер и К. Ярперс разглядывали диалог свойством внутреннего единения, верховным смыслом жизни. Диалог и диалогические отношения являются ключевыми категориями исследований М. М. Бахтина, где диалог изображен во всевозможных мнениях. «Диалогические отношения – всестороннее явление, затрагивающее все связи человека». Как считал М. М. Бахтин, диалог – жизнь человека, т.к. «Быть — значит общаться диалогически... Диалог — это спор, конфронтация, поиск истины, однако истины событийной, контекстовой. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия». Идея М. М. Бахтина складывается из отношения своего сознания как к другому, т.к. с этим связана мысль о «внезаходимости» партнеров в диалоге. Подобная позиция показывает определение себя как единственного и неповторимого. М. Бахтин осмысливает «слово» в представлении высказывания, демонстрации авторской позиции по любому вопросу, а обладание «авторством» — это «облачение» в слово, являющееся условием диалогической реакции [34]. М. М. Бахтин направляет на условия происхождения диалогических отношений и говорит о том, что они появляются между взаимосвязью общающихся, проявляющаяся во взгляде к объекту. Потому как информация не считается полностью высказыванием, для определения диалога, подчеркнем два основных компонента: диктум и модус. Диктум — это главный смысл высказывания, то есть данные об объекте. Модус является представлением модальности, собственно связь субъекта к содержанию. Этот способ высказывания был предложен швейцарским лингвистом Ш. Балли. Если любое свойство модальности разрешающее анализировать построение диалога не выявлено, то несмотря на это можно находить смысл в высказывании. Диалоговый модальный стимул активизирует встречную реакцию с неизбежностью, «два воплощенных смысла не могут лежать рядом друг с другом, как две вещи, — они должны внутренне соприкасаться, то есть вступать в смысловую

связь» по мнению М. М. Бахтина. Вследствие чего он делает значимое методическое умозаключение о том, что «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она ответно и свободно открывает себя», в том смысле, что личность не может являться объектом диалогического обращения, она может быть субъектом, для которого другой будет полноценным «Ты».

Некоторые из ученых подмечают проблемы собеседников в практическом осуществлении своих коммуникативных умений, которые нужны в поддержании диалогической коммуникации в профессиональной среде, показывают разницу среди прагматических причин, как нынешнее расположение к собеседнику и выбираемая установка речевого поведения. По факту эксперты рассказывают о трудности переустройства умственного соображения основ диалогического общения в определенные коммуникативные поступки с учетом необъективных правил ведения бесед и коммуникативных баррикад в общении. Вследствие чего изучение исследования прагматической значимости межличностных связей в ведении и баррикадировании диалогической коммуникации является актуальным.

Ученые считают, что есть четыре первостепенных компетенций, становящихся эффективными для собеседников, которые начинают диалогическую коммуникацию:

1. чуткое слушание;
2. решающее самопознание (принятие потенциала замены коммуникативной возможности общения в сторону данной заинтересованности собеседника);
3. различение разнообразных возможностей различных перспектив формирования диалога;
4. интеграция возможностей различных перспектив формирования диалога.

В исследовательской публицистике, посвященной проблемам диалогического взаимоотношения, особенное внимание акцентируется на проблеме обоюдной помощи и почтения, рациональной функции многообразия в стимулировании высказывания речевых побуждений в поддержании баланса эниологических позиций восприятия на изучаемую трудность. Определение диалогического взаимоотношения – как коллективно продуцируемого познания, не опровергающего разнообразие позиций восприятия – в свете предъявляемых концепций обнаруживается прагматически сориентированным.

Наличие взаимоуважения между оппонентами может спровоцировано расхождениями в их картинках мира (коллективизм / индивидуализм, религиозное / светское мировоззрение и т.д.), лингвистическими и понятийными ограничителями, несовпадением в формулах и шаблонах коммуникативного взаимоотношения. Восприимчивость способна уравновесить негативные направленности в коммуникативном взаимоотношении собеседников, дождаться симметричного темперамента в совершенствовании диалогической коммуникации, при которой ориентир отдается голосу компаньона по взаимодействию.

В контексте очерченных выше концепций интенсивно прогрессирует гипотеза радикальной коммуникации, которая, в свою очередь, основывается на исследованиях, уделённых проблеме взаимосвязи речевых апробаций и такого рационального аспекта, как сострадание, сопереживание. Концепция, проектируемая в парадигмах означенной гипотезы, обязана разработать у оппонентов мастерство высказывать свои задумки наиболее симпатизирующим вариантом, отмечать нужды и психоэмоциональное положение компаньона по взаимоотношению. Аналогично, это добивается за счет того, что объект речи держится от субъективных высказываний и подстрекательств оппонента при высказывании тех своих диалогических потребностей,

которые не были сформулированы в требованиях вышеуказанного взаимодействия.

Учёные подчёркивают, что в парадигмах диалогической коммуникации оппоненты могут выслеживать разнообразнейшие рациональные задачи. В особенности, диалог может быть использован для разрешения той или другой трудности, свершения наиболее эффективных постановлений, разработки всеобщего замысла взаимодействий через обоюдное одобрение и сохранение компромиссных воззрений.

Диалогическое взаимоотношение, направленное на обоюдное доверие и расчёт критерия автора, просит от его инициаторов в некоторой мере отступить от психологических оградительных рычагов, стать сподвижниками исключительной речевой духовности, что оказывается не всегда легчайшей миссией в чувственно окрашенном взаимоотношении, при котором созидательная энергетика нередко проникает отрицательностью и трансформируется в разрушительную мощь.

Делая исключительный акцент на внутреннем разговоре, с конца 90-х годов прошлого столетия Г.Дж.М. Германс совершенствует концепцию диалогического «Я», которая показывается специфической восприимчивостью на диалогический взор на индивида [67]. Изначально порождённая как клиническая техника, данная концепция даёт способность учёным классифицировать многомерность «Я» позиции в парадигмах придумываемого пейзажа сущности индивидуума, в топологическом подтексте оказывается эффективной в области верификации дисбалансов в означенной концепции.

Изучение индивидуума, руководствуясь из диалогической перспективности, настойчиво просит мониторинга того, как его активность в области изготовления понятия, его мировосприятие и экстернализация сказываются или основываются общественным миром, навыком сопровождающегося взаимоотношения индивидуума с Иными,

стажем его отношения в конкретных пространственно-временных ориентировках, предрасположенности общественным идентичностям и шаблонам. В дискурсе означенного изучения эффективным обнаруживается метафоричность лингвистической игры, предоставленная Л. Витгенштейном. Эта метафоричность проливает свет на синхронизированную организацию оппонентов в изготовлении понятия и подтекста. Понятие и подтекст диалогического умозаключения обуславливается особенностью его регулирования в парадигмах реляционной проекции, а монолог трактуется как словесно протяженное введение индивидуального голоса в разговор, неровно распределённый диалог.

Рациональная альтернатива изучения диалогического общения делается прочнейшей предпосылкой для установления специфичности межчеловеческих взаимоотношений между индивидуумами как субъектами, вовлечёнными в механизм коммуникативного и эмоционального обмена. При этом «Я» и «Ты» – альтернативы прольют свет на осознание диалогических механизмов между индивидуальностями оппонентов. Гипотезы диалогического «Я», в которых методологически экспериментируют определения индивидуальности и коммуникативного взаимоотношения, обнаруживаются эффективными в структуре мониторинга того, как индивидуумы втягиваются в вербальную коммуникацию, определяют важные взаимоотношения не только между собой, но также между всевозможными факторами своих многогранных «Я».

Диалог в безупречном подтексте воображает собой мультимедийную попытку оппонентов, владеющих всевозможными пресуппозиционными познаниями, сообща наработать новейшее осознание и понятия о какой-либо внеязыковой обстановке посредством сбалансированного мониторинга аспекта отправителя и своих

энтузиазмов, кульминационного мониторинга утверждений друг друга и альтернативы становления взаимоотношения. В конкретном механизме общественной и трансформирующей организации устанавливается обстановка обоюдного почтения, уважения и взаимопомощи, а спор и речевые перебои играют кульминационную функцию, поскольку уводят к перекосам в заблаговременно задуманной альтернативе сотрудничества. Иными высказываниями, в рациональном мониторинге диалогической коммуникации научно-исследовательский прононс делается как на интеграции оппонентов, как и вероятном споре между ними.

Диалогическая коммуникация просит обоюдных структурных взаимоотношений, в границах которых оппоненты оборачиваются навстречу друг другу в волнении осуществить собственные иллюкативные диалогичности, что, в свою очередь, полагает сообщая выведенное познание, единство и приобщенность. В разговоре «Я» и Другой оберегают конкретную дальность, которая изменяется в процессе циклического совершенствования взаимоотношения, участвуя одним из стимулирования самоосуществления контактирующих личностей.

Среди необходимого числа разноаспектных умений (коммуникативные, перцептивные, дидактические, организационные и т.п.) потенциальных учителей конкретизируем внимание на коммуникативных. Нужно понять, что речь случается в диалогической и монологической разновидности, таким образом, коммуникативные умения бывают диалогические и монологические.

Анализируя образовательный диалог как главную структуру преподавания, большинство учителей озвучивают теорию о том, что концепцию становления личностного мировосприятия составляет закономерность разговора, при котором учитель и обучаемые показывают разные типажи мировосприятия и логичности. При этом одной из миссий преподавания выдвигается предельная активизация информативной

организации обучаемых через совершенствование у них интенсивного, независимого, созидательного мировосприятия. Следовательно, что использование деятельных способов преподавания содействует информативной предпосылки, сподвигающей индивидуума совершенствовать свои предрасположенности и способности, проявляет характеризующее воздействие на становление индивидуальности и выявление ее созидательного ресурса. Кроме того, деятельные способы преподавания (дискуссии, деловые игры, моделирование производственных ситуаций и т. д.) должны быть интегрированы на отображение сущности потенциальной специальности, структурировать высококвалифицированные свойства специалиста, характеризоваться специфическим спецобъектом, на котором студенты прорабатывают профессиональные азы в требованиях, приставленных к действительным.

По убеждению российских учёных А. Алгаева и Н. Ярычева, совершенствование речевой креативности новоиспечённых специалистов плотно соединено с их внутренней деятельностью и нацелено на преобразование персонального отношения к соотношению и темпераменту речевой активности.

Неизбежно, что диалогические способности развиваются в процессе диалогической речи – узкого речевого взаимоотношения двух или более соучастников механизма взаимоотношения. Потому участник взаимоотношения может быть поочередно слушателем или говорящим.

Опишем диалогическую речь новоиспечённых учителей с психологической позиции зрения.

Как и любой иной облик коммуникативной деятельности, диалогическая речь характеризуется обоснованной. Впрочем, это случается не постоянно. Так, педагогам высшей школы стоит воссоздавать искусственные происшествия – обстоятельства, в которых у новоиспечённых педагогов возник бы предлог, нужда высказать ощущения,

передавать идеи, доложить информацию и т.п. Огромную миссию в этом моменте играет уютный климат на занятии, доверительные взаимоотношения между однокурсниками и т.д.

Также диалогическая речь обуславливается обращенностью: механизм взаимоотношения полагает зрительное чувствование оппонента и вероятную незаконченность изречения, которое может добавляться внеязыковыми использованиями общения (жесты, мимика, движения, контакт глаз, соответствующая поза и т. д.). С поддержкой таких использований общения говорящий способен отразить свои ощущения, мольбы, подозрения, стремления и т. д.

Одной из базовых психологических тонкостей диалогической речи характеризуется его ситуативность, ведь нередко наполнение изречения можно уяснить только в аспекте определенной обстановки, в которой оно происходит. Это могут быть бывшие происшествия, ощущения собеседников, личностный навык, вспомогательные известия, занимательная информация, сводки и т.д.

Сочтём целесообразным обнаружить, что мы толкуем только об обстановке, сподвигающей к коммуникативной деятельности, поэтому такие обстановки именуется коммуникативными (речевыми). Вышеуказанные ситуации стимулируют новоиспечённых учителей к преподаванию, провоцируют живой энтузиазм к привлечению в механизме взаимоотношения, обучают творчеству и совершенствуют коммуникативные мастерства и возможности.

Коммуникативные ситуации подчёркивают естественные (в процессе взаимоотношения появляются беспорядочно, сами собой) и искусственные (намеренно порождённые).

Специфической тонкостью диалогической речи, с психологической позиции восприятия, рассматривается его эмоциональная образность. Диалогическая речь неизменно будет иметь окрас экспрессивности, ведь

говорящий передает свои собственные переживания, идеи, взаимоотношения, терзания и т. д. Значит, разговор нередко содержит реплики изумления, мольбы, сомнения, неудовлетворенности, порицания и т. п. При этом фразу обозначают как «определенное изречение, гранью которого является преобразование говорящего».

Последующей характерной особенностью диалогической речи характеризуется непредсказуемость, ведь оно фактически впредь не организовано заблаговременно, в отличие от монологической речи: все обуславливается от коммуникативного отношения оппонентов. Стремительно случается взаимообмен фразами, моментальная реакция инициаторов общения, сверхвысокая выраженность автоматизированности диалогических умений. Именно в этом и характеризуется стихийность, неосведомлённость будущих учителей как организаторов коммуникативной деятельности.

Уместно дополнить, что диалогическая речь наделяет двухсторонний темперамент. Взаимообмен фразами предполагает имение аудированием (осмысление речи на слух) и произнесением. Значит, у новоиспечённых учителей нужно совершенствовать мастерство продуктивно начинать диалогическую речь, откликаться на фразы, сподвигать соучастников общения к последующему диалогу.

Развитие диалогических умений обширно изложено в концепте преподавания иностранным языкам. В особенности, исследователями обозначены такие проблемы освоения диалогической речью, в целом, и диалогическими умениями, в особенности:

– сплочение аудирования и произнесения, потому-то слушателю нужно стремительно воспринять и корректно отреагировать на внеочередную фразу, во время чего возникает механизм замедления общения. Говорящему необходимо, с одной стороны, разумно понять компаньона, а с иной – приготовить свой отклик, естественно появляется

расщепление внимания, что предопределяет неспособность проведения разговора в обычном ритме;

– взаимообмен двумя-тремя фразами, потому начатый разговор просто «замирает»: появляются сложности «продуцирования деятельных реплик»;

– неопределённость, ведь разговор сложно запланировать заблаговременно, поэтому оппонентам нужно пристально надзирать за темпом самого разговора, поэтому-то случается иногда неожиданным, а его внезапность влечёт к изменению объекта коммуникации и т. д.

Л. Бурман обозначено, что совершенствование диалогических умений затруднительный процесс, приобретая последовательно управляемую сущность, а его эффективность порождена комплексом педагогических требований [39]: 1) «создание позитивной нравственно-психической обстановки в процессе упражнений стимулированиями психоэмоционального практикума; 2) выстраивание внутренней направленности к диалогической активности и общения, прочности системы на применение диалога в обучении; 3) организация осмысления студентами элементов диалогической деятельности на структуре методики симулятивно-игрового конструирования; 4) введение студентов в организацию, приемлемую системе интенсивного диалога».

На структуре компетентности всеобщих умений вести разговор нами обозначены последующие особые диалогические способности будущих учителей:

– начинать процесс диалогической речи, используя подобающую целеустремлённую реплику;

– стремительно откликаться на фразы компаньона;

– поддерживать процесс взаимоотношения;

– стимулировать оппонента к фразам, высказывая собственную симпатию;

- создавать всевозможные разговоры на структуре естественных и синтетических коммуникативных ситуаций;
- учтиво приостановить процесс взаимоотношения или перенаправлять диалогическую речь в «правильное русло» и др.

В аспекте лингвистической идеологии образования, когда важно все наибольшее избавление индивида от «репрессивного» воздействия на него общества и когда мериллом эрудиции становится духовность, чрезвычайно важно изучить диалогическую компетенцию не с «внешней стороны», не как одно из умений блюсти те или другие правила, а как критерий показателя самопознания.

Определение диалогической компетенции достаточно отчётливо и ясно раскрыто в аспекте проблем лингвистической сущности и языкового фактора. В особенности, характеризуется, что такая компетенция как высказывание личностного внутреннего мира «Я» в интеллектуально-эмоционально-волевом-соматическом его воплощении отображает эстетику индивидуальности в целом и определяется компетентностью, стабильностью ее ценностно-смыслового речеповеденческого взаимоотношения к миру и к себе в подсистеме таких знаний, умений, навыков, которые разрешают лингвистической личности эффективно задействовать свои психические, физические, личностные свойства для действенного принятия речевых задач. Критериями так осознаваемой компетенции являются способности, связанные с рациональным коммуникативным взаимоотношением. Это способности: рассказывать и выслушивать; содержательно задавать вопросы и строить ответы; вести дискуссию, диспут или полемику; способности, касающиеся коммуникативного канона. Среди критериев компетентности такой диалогически-лингвистических компетенций подчёркиваются, основным образом, выполнение моралей современного русского литературного языка, оправданный и целесообразный выбор особых лингвистических контакто-

устанавливающих средств, обязанных диалогизировать монолог; способность формировать отрывки всевозможных языковых сюжетов.

С точки зрения герменевтики (М.М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер, Ю.В. Сенько и др.), среди параметров диалогичности, диалогической компетенции отличают склонность к осознанию текстов. Тут подавно нуждается переход в гуманитарное мировосприятие, там, где есть непростые отношения между текстом и продуцирующим его аспектом. Переход в наиболее обширный аспект осознания педагогической деятельности потребен, если мы не уменьшаем диалогическую компетенцию только до предметно-учебных задач. Тут на первый план выходит осознание, означающее озарение подтекста, осмысливание механизма смыслопорождения, упорядочение взаимоотношений в структурах «я и безмолвная вещь», «я и другой».

Диалогическую компетенцию учителя, функционирующего в подпространстве педагогических подтекстов, следует осознавать, как одарённость позволять гуманитарные педагогические проблемы диалогическим методом. Прежде всего, это проблема баланса между внутренней независимостью индивидуальности, невмешательством во внутренний мир и воздействием на ее ценностно-смысловую область. Требуется, в связи с этим, целый перечень определённых умений учителя, снабжающих в подсистеме «гуманитарный эффект». Среди них мастерства: определять душевно-духовный контакт с оппонентом; без оценочно слышать и принимать его; адекватно интерпретировать его; способность потребовать аспект своего мировосприятия и взаимодействия; склонность сформировывать авторско-адресный текст и иные.

Диалогическая компетенция будущего учителя в аспекте концепции ступенчатой динамики представляется как его способность входить в разговор с Другим на различных рангах самоопределения. Вопросно-ответные взаимоотношения тут строятся согласно развёртыванию тех показателей, на которых обнаруживается индивидуальность в перемещении

своего рефлексивного мониторинга и овладения широчайшего аспекта внутренних и внешних взаимосвязей. Речь об осознании будущими преподавателями спиралевидных кругов взаимоотношения, в которых она может оказываться. Совершенствование у них диалогической компетенции, которая отображает такое осознание, вероятно в обстоятельствах текстуально-диалогической организации, когда они обучаются трактовать, осознавать и формировать тексты как авторско-адресные сообщения с многообразием контекстов. Через проекцию такой жизнедеятельности студенты обучаются лицезреть весь механизм своего профессионального образования. Располагаясь в рефлексивной стратегии по отношению к себе как составителю такого текста, они способны понимать те сущностные, внутренние, завуалированные от поверхностного взора аспекты эмпирической действительности. Такая деятельность со студентами разрешает значительно воздействовать на качество профессиональной организации будущих преподавателей.

## 1.2. Методика совершенствования диалогической компетенции будущих учителей

Теоретико-методологической структурой совершенствования диалогической компетенции будущего учителя рассматривается компетентностный, герменевтический и диалогический (полисубъектный) подходы.

Компетентностный подход (А.С. Белкин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, Д.А. Иванов, В.В. Краевский, Т.М. Ковалева, А.В. Хуторский и др.) – это метод, подчёркивающий внимание на показателе образования, причем в свойстве показателя рассматривается не сумма усвоенной информации, а склонность индивида функционировать в всевозможных кризисных обстановках: «формирование компетенции в образовательном механизме

выдвигает на первое место не осведомлённость обучаемого, а способность решать трудности в всевозможных сферах».

Одной из базовых целей усовершенствованного высшего образования характеризуется становление грамотного в конкретной сфере эксперта, владеющего не только знаниями, умениями и навыками, но и возможностями, разрешающими ему оправданно судить об этой сфере и результативно в ней функционировать.

В целом диалогическая компетенция – это возможность индивида осознавать и продуцировать изречения в разнообразнейших общественно-объективных обстановках с учётом языковых и общественных соблюдений, которых руководствуются носители языка.

Мониторинг функциональной типологии диалогической компетенции разрешил обозначить всеобщую подсистему ее взаимосвязывающих: 1) познания о подсистеме исследуемого языка и навыки комбинирования языковыми средствами общения; 2) преобразованные на структуре языковых познаний и лингвистических навыков способности осознавать и генерировать изречения (всевозможные типажи дискурсов), варьировать их в результате одного процесса общения в соответствии с определённой обстановкой общения, коммуникативной задачей и речевыми намерениями; 3) познания общественно-культурной тонкости страны исследуемого языка, а также способности и азы, позволяющие реализовать коммуникативное и неречевое общение с носителями языка в соблюдении с ее особенностью; 4) способности пользоваться собственным коммуникативным навыком для компенсации недочётов в постижении.

Компетентный подход к совершенствованию диалогической компетенции студентов вузов обуславливается в:

1) направленности не на осведомлённость студента, а на моделирование им собственного профессионально-личностного навыка,

который, в свою очередь, должен стать объектом рефлексии, изучения, характеристики;

2) саморазвитии методов совершенствования диалогической компетенции на концепции рефлексии навыка;

3) способности выбора субъективной конфигурации ценностного совершенствования студента;

4) перераспределении педагога-транслятора познаний педагогом-фасилитатором исследовать навык свершения межличностной коммуникации.

Таким образом, можно подытожить, что подготовленность мастерски мобильного студента университета будет пролегать весьма результативно при актуализации компетентного подхода, что объясняется преобразившимися условиями к высококачественным особенностям организации обучаемого и новейшими обязательствами к содержанию образования.

Герменевтические методики познания конкретных целей образования содействуют принятию последующих дидактических, диагностических, эвристических, этических задач по овладению компонентов общественного навыка:

– соблюдение плана (подтекста) авторского исследовательского, учебно-научного текста духовно-нравственным, умственным парадигмам индивида исторической эпохи;

– способность описательного моделирования авторского когнитивного стажа, объективации личностного стажа, составляющего понятийную, логическую систему исследовательской концепции, моральной морали и т.д.;

– наличие психоэмоциональной, когнитивной информационно-образовательной интерактивной идентичности публикатора текста, педагога и обучаемых;

– взаимозависимость, единение когнитивных структур учебно-познавательной деятельности, метода мировосприятия педагога и студентов, герменевтичность пояснения естественнонаучных, социоприродных парадоксов, способность (случайность) одоления субъективности восприятия;

– взаимодополнительность публикатора текста и преподавателя, преподавателя и обучаемого, обоюдная партисипативная научно-познавательная деятельность, сочетающая разумность с целедостижением, выстроенная на взаимовыгодных началах и межличностной коммуникации.

Механизм осознания текста происходит, как можно подытожить, синхронно на нескольких рангах:

– на ранге монтажа, который полагает постепенное передвижение от одного компонента текста к иному, расположенному после него; читаемый текст как бы монтируется в осознании из поэтапно меняющихся друг друга предложений, абзацев, глав;

– на ранге перецентровки – передвижении мыслительного центра обстановки от одного компонента к иному. Хотя перецентровка обуславливается от линейного перемещения «вдоль» текста, от поэтапного монтажа его компонентов, она необязательно предполагает собой прямое передвижение мыслительного центра обстановки от сопутствующего промежутка к следующему. Нередко реформа системы обстановки в восприятии предполагает скачкообразное передвижение ее центра. Можно обозначить тип текстов, для осознания которых типично значительное понятие приобретает неожиданно изменение центра обстановки обратно, в направлении от финала к началу – это относится к текстам с «тайной».

Становление концепта текста – его всеобщего подтекста – происходит попутно с монтажом и перецентровкой. Концепт несёт внетекстовой темперамент, он сформировывается в подсознании прочитывающего, не всегда заполучая довольно чёткое коммуникативное высказывание.

Таким образом, осознание текста может быть синхронно и пониманием того, что в тексте напрямую не дано.

Мониторинг исследовательской публицистики продемонстрировал, что герменевтический подход - это не только осознание и толкование текста, но и выявление понятия лингвистического символа. Уяснить текст — значит объяснить заданный в нем вопрос, который выведет в раскрытое, интерактивное информационно-образовательное пространство, реализует двустороннюю взаимосвязь между постижением и наличествующим постижением. При этом осознание текста или его модуль-концепта предопределяется нами, вслед за В. Гейзенбергом, И. Дж. Ли и др., как осуществлённая возможность студентов разумно провести умозаключение, т.е. структурировать обстановку от схожих, воздействовать объективно объекту или обстановке, склонность прикладывать к меняющейся реальности уже наличествующие познания о обстановках или предметах, интегрировать мировосприятие к взаимосвязи новейших свойств и обстановок.

С позиции восприятия герменевтического подхода, студентам разумно задействовать методику «герменевтического круга» и соприкосновения текстов или их отрывков (модуль-концептов), перевод их культурного содержания из знаково-отвлеченных разновидностей в реально-временные, культурные разновидности и подтексты. «Герменевтический круг» предполагает собой вопросо-ответный разговор педагога и студентов, включающий в себя: перевоплощение трудности в вопрос (предпочтительно эвристический), который, в свою очередь, реконструируется и преобразуется в текст, потом – осмысление, понимание, восприятие смысла текста, пояснение, разрешение интеллектуальной, моральной трудности, поставленной в вопросе с целью осмысления культурно-коммуникативных стандартов общения.

В целом метод, выстроенный на структуре анализа текста или его отрывка (модуль-концепта), содержащего коммуникативную обстановку, сосредоточивающий внимание студентов с поддержкой «герменевтического круга» на осмыслении, понятии и восприятии смысла текста с целью разрешения какой-либо трудности, поставленной в вопросе, мы именуем герменевтическим.

Применение педагогических способностей диалога разрешает нестандартно синтезировать продукты своей и другой культуры, ее итоги путем выявления личностного смысла, включает в себя тенденцию на поиск смысла исследуемых парадигм, способность объективно трактовать материал, границы других убеждений. Склонность обучаемого к диалогу полагает принятие им диалога как исключительной обстановки общения, требующей корректного отношения, установления некоторых правил, ибо диалог означает способность трактовать незнакомую и продуцировать собственную речь в процессе образовательной коммуникации. Освоение диалогической речи происходит в итоге дополнительного обучения, которое необходимо выстраивать с расчётом языковых и психологических специфик общения. Для постижения методов и средств формирования диалогической речи нами выработана структура начальных и коммуникативных упражнений, построенная на операциях с системой диалога и ориентированная на совершенствование у студентов способности моделировать диалогические тождества в соблюдении с речевыми задачами.

Мониторинг исследовательской публицистики (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.Ю. Гусевская, Ю.М. Лотман и др.), собственные исследования в этом направлении позволили прийти к последующим тезисам [15]:

– социокультурный диалог есть метод коммуникации, ориентированный на взаимоотношение и единение разговаривающих объектов в требованиях многомерности культур;

– главными особенностями социокультурного диалога подразумеваются этический темперамент взаимоотношения, восприимчивость, ценностно-смысловая равнозначность инициаторов диалога, корректное принятие другого индивида, плюрализм убеждений, искренность друг к другу и точкам;

– усовершенствование умений коммуникативного этикета потенциальных педагогов посредством социокультурного диалога реализуется через улучшение мировоззренческой подготовленности студентов, объективацию их культурологических парадигм и постижение методами беспроблемного взаимоотношения, плодотворной речевой компетенцией;

– введение студентов в социокультурное взаимоотношение в механизме исследования языка способствует благодаря использованию ряда методов преподавания.

Значит, социокультурный диалог ориентирован на увеличение речевого навыка обучаемого путем вхождения в обстановки, вызывающие многозначность убеждений, привития почтения к ним, устремлённости на выстраивание положительных контактов и взаимоотношений.

В аспекте развития структуры педагогического образования в требованиях общественно нацеленной экономики актуальнейшими рассматриваются вопросы реформы учебных планов, программ и учебников в соотнесении с обновлёнными государственными стандартами, увеличение практической организации учителей по интегрированным стратегиям, разработки практикоориентированных психолого-педагогических исследований.

На доказательстве мониторинга, абстрагирования, классификации исследовательских источников (Л.В. Гайдукова, Н.Д. Гальскова, С.С. Коломиец, Р.П. Мильруд, И.В. Самойлюкевич, И.О. Симкова, Л.В. Славгородская, О.Б. Тарнопольский, А.Н. Устименко, В.В. Черныш, А.Н.

Шамов, А.Н. Щукин и др.) сочтём уместным назвать профессиональную диалогическую компетенцию будущих учителей на подготовительной ступени преподавания как структуру знаний, навыков и умений, которая выдвигается стимулированием коммуникативного взаимовлияния двух или более участников профессионального и личностного взаимоотношения, имеет развитый темперамент и совершенствуется в процессе практической деятельности.

Речевая составляющая неизменно считалась характеризующей в профессионально-педагогических компетенциях педагога, ведь основным в профессиональной деятельности педагога подразумевается механизм взаимоотношения с учениками. Без комплексно построенной обстановки взаимоотношения учителя и ученика не может идти речь о продуктивности образовательного процесса. Педагог предполагает собой образец для учащихся в том числе повадки поведения, метода высказывать свои идеи. Учителю необходимо акцентировать внимание на свою риторику и на уроках, и при выстраивании процессов личностного взаимоотношения с учащимися. При этом необходимо обозначить значимость речевых профессионализмов при взаимоотношении педагога с родителями учащихся, с сотрудниками, с администрацией образовательного заведения. Немыслимо вообразить учителя как специалиста, без сформированных у него речевых навыков. Речевые навыки немаловажны так как с их помощью случается передача нужной информации ученикам. Значима стилистика речи, могущество лексикона, правдивость выстраивания реплик, произношение, так как все вышеперечисленные коммуникативные элементы также предполагают собой эталон для выстраивания речевых умений учащихся. Стоит обозначить такую специфичность речевых навыков как их непрестанное совершенствование, учитель должен осознавать значимость и потребность совершенствования коммуникативных навыков на протяжении всей педагогической

деятельности. Акцентируя внимание на показатель собственных речевых навыков, учитель должен уметь проводить рефлексию данных умений, корректно анализировать собственные действия, в том числе со стратегии соучастника речевых взаимоотношений с учащимися, с сотрудниками, с родителями воспитанников. Структура педагогической деятельности – это взаимоотношение во всех его воплощениях, вышеуказанный феномен должен быть осознан каждым практикующим учителем.

И.Г. Агапов, С.Е. Шишов акцентируют внимание на надобности изобретать дополнительные стратегии, содействующие функционированию компетенций в процессе обучения профессионалов. Особенную важность в конкретном моменте представляют собой речевые умения, так как они востребованы в каждой профессиональной деятельности структуры человек-человек.

И.С. Данилова в изучении аспекта профессиональной компетенции будущего учителя полагает, что: «педагогическая профессия требует от педагога личностного самовыражения в речевом действе, владения инструментами речевого влияния, способности реализовать, посредством своей речи отношение к языку как к способу познания и общения. По своему социальному статусу учитель находится в зоне повышенной речевой ответственности, его профессиональный уровень определяется не только знаниями предмета, но и степенью владения языком». Повышенная коммуникативная обязанность учителя необходима в полнейшей степени осознаваться каждым деятелем данной специальности. В механизме передачи целесообразных постижений учащимся высказанные азы предполагают собой нужную базу всего образовательно-воспитательного процесса, не говоря о важности в механизме профессиональной деятельности учителя структуры его индивидуальных отношений с воспитанниками.

Мировоззренческое отношение учителя к механизму общения включает: осмысление функции учащегося как объекта образовательной деятельности, конструирование отношений партнёрства с детьми и их родителями, применение перспектив методического материала для функционирования и совершенствования индивидуальности учащегося.

Прямой механизм коммуникации учителя – это не всегда общение ради общения, а нередко предполагает собой речевой акт, приобретающий ясно расставленные задачи, управляемый педагогом и приобретающий особо упорядоченное начало. Без обозначения задачи каждого речевого акта, имеющего место в образовательном механизме, не стоит рассказывать об эффективности самой образовательной деятельности. Понимая конкретную цель, учителю необходимо рационально подходить к проектированию речевого процесса каждого урока, просчитывать применяемые способы и структуры. Без отчётливо означенных задач речевой деятельности, не будет достигнута общая задача механизма преподавания. На каждом из проводимых уроков учитель символизирует разработку конкретных речевых задач, каждая из которых необходима решаться конкретным комплектом способов.

Осмысление сущности, системы диалогической компетенции дают необходимость уяснить какие требования целесообразны для процесса ее оптимального совершенствования у будущих учителей. Процесс совершенствования у будущих педагогов диалогической компетенции в границах конкретного изучения рассматривается как преднамеренное воздействие на индивидуальность студента. Также трактуется, что студенты в процессе обучения будут попутно синтезировать приобретённую информацию, пропуская через себя. На конкретном периоде активируются процессы собственной сущностной деятельности, означая непрерывную деятельность над собой и самосовершенствование. В соотнесении с данной концепцией студент интерпретируется не только как объект

образовательно-профессиональной организации, но и как объект непрерывного интенсивного самосовершенствования. Педагогическая специальность различается беспрестанно развивающейся составляющей, которая фигурирует не во всех специальностях. Студенты должны понимать надобность непрерывного совершенствования и самопознания в грядущей специальности, без которых сложно достичь желаемых итогов профессиональной деятельности.

Для урегулирования проблемы совершенствования у студентов диалогической компетенции педагогу необходимо расценивать индивидуальность студента как активнейший объект, способный к самосовершенствованию. Инициативность концепции студентов в конкретном процессе характеризуется достаточным требованием состоятельности совершенствования диалогической компетенции, в силу важности данной компетенции в будущей профессиональной деятельности. Современный образовательный процесс в высшем учебном заведении построен на открытом и узком функционировании педагога и студента, а также на оказании необходимой независимости в образовательном процессе.

Мы выяснили, что совершенствование диалогической компетенции как способность адекватно рассказывать, выслушивать и осознавать другого в требованиях совершенствующейся образовательной обстановки и гуманитарной схемы образования просит конкретный подтип организации, приемлемой самому изучаемому аспекту. И таковой рассматривается текстуально-диалогическая деятельность, понятийной сферой которой выдвигается текст, а структурой взаимоотношения диалог. Исследования указывают, что именно такая деятельность есть главное требование совершенствования у будущих педагогов диалогической компетенции как возможности строить диалогические отношения с другими (культурой, собой, людьми). Текст как известие, имеющее конкретный язык

высказывания и содержащее подтексты взаимоотношений между публикатором и получателем, подлежит трактовке, осознанию и взаимовлиянию с ним. Именно диалог с текстом разрешает копить навык диалогической компетенции.

Мы исследуем тексты, разрешающие реализовать студентам рефлексивный мониторинг методов своего мировосприятия, взаимоотношения и активности. Любой процесс взаимодействия может быть объяснён через мониторинг языка, в котором отображена тактика говорящего как «автора», который представляется повторно: как объект прямого воздействия и как объект рефлексивного мониторинга. Беря во внимание, что именно язык, по Гадамеру, обозначает вариант мироздания индивида в мире, его мировосприятие, миропонимание, отношение, мы стараемся изучить различные невербальные и вербальные языки, какие общедоступны индивидууму и какие не всегда приоткрыты ему в осознании. Они могут функционировать в факторе неосознаваемого.

Сформированность диалогической компетенции студентов обуславливается от выраженности осмысления ими себя. Чем выше показатель восприятия, свидетельствующий о возможности индивидуальности руководить своим мышлением, вниманием, восприятием, тем выше показатель диалогической компетенции.

Строя деятельность с будущими учителями, нужно воссоздавать обстановки, в которых они обучались бы сопоставлять тексты. Например, даже факт молчания студента в определённой обстановке рассматривался специфическим «текстом», через который можно заметить внутренние системы восприятия. Любая исполненная студентом деятельность также делается «текстом», когда она рассматривается как известие, наделяющее публикатора и получателя. Ее объём, структура, наполнение, язык выражения позволяют свидетельствовать о заложенных в нее автором ценностных смыслах. Такие тексты разрешают студентам лицезреть

темперамент отношения, импульс ориентированности во взаимоотношениях и в деятельности. Понимая этот импульс, который может выявляться как, точка непонимания и эмоциональной замкнутости, «стратегия выживания», предвзятое мировосприятие иного, устремление к лидерству и т.п. – они скапливают навык обширного и многомерного озарения всей множественности педагогической обстановки и всего диапазона подтекстов «учительского слова».

Систематизируя механизм совершенствования профессиональной диалогической компетенции будущих учителей на первоначальной ступени обучения, на наш взор, точнейшим подразумевается классификация мастерства как приемлемого показателя совершенствования определённого действия, при свершении которого индивидуум способен сознательно использовать присвоенные познания в новейших стечениях реальности, а «сам феномен приспособляемости к определенному действию» именуется навыком.

Мониторинг, классификация и абстрагирование исследовательских источников, посвященных всевозможным факторам совершенствования профессиональных коммуникативных умений будущих учителей (М.А. Гоголева, В.А. Кан-Калик, С.И. Кисельгоф, А.В. Кузлякина, А.П. Суркова, И.Г. Шилкина, В.В. Черныш и др.) позволили нам согласиться с тезисами Е.В. Кузлякиной о правомерности выделения двух групп профессиональных речевых умений будущих педагогов: всеобщие коммуникативные способности, содействующие освоению моральями русской речи (перцептивно-аналитические, прогностическо-проективные, продуктивные, рефлексивно-коррекционные), и речевые способности, гарантирующие исполнение базовых профессиональных обязанностей педагога (проективную, организационную, мотивационную, контролирующую, исследовательскую) [51].

Предоставленная Е.В. Кузлякиной типология профессиональных речевых умений совпадает главному предписанию, предъявляемому к организации методической деятельности будущих педагогов на первоначальной ступени обучения, согласно которому совершенствование профессиональных компетенций полагает привлечение студентов в такие адаптивные структуры методической деятельности, во время которых они могут проявить себя и в качестве студентов, и в качестве педагогов. Такой «двойной» темперамент образовательной деятельности будущих учителей на первоначальной ступени обучения полагает синхронное, т.е. параллельное, совершенствование у них умений, гарантирующих благополучное ценностное (диалогическая компетенция) и профессиональное (профессиональная диалогическая компетенция) взаимоотношение.

Принимая во внимание тонкости образовательной деятельности будущих педагогов на первоначальной ступени обучения, посчитаем уместным сформулировать регулирующую обязанность педагога как корректирующе-координирующую. Такая трактовка наиболее достоверно отображает ипостась обязанности педагогического мониторинга.

Отмечая условия, предъявляемые государственными нормативно-правовыми документами к показателю владения будущими учителями диалогической речью на первоначальной ступени обучения, а также специфики лингвистического и коммуникативного материала, предусмотренного для исследования на 1 семестре (систематизированы отечественные учебники, пособия, учебно-методические комплексы, отведённые для будущих учителей), итоги исследовательских изучений, посвящённых всевозможным компонентам совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, индивидуальный научно-педагогический навык, мы пришли к тезису о правомерности

совершенствования у будущих учителей на 1 семестре последующих всеобщих коммуникативных умений.

1. Перцептивно-аналитические умения:

- задействовать собственный личностный опыт, связанный с предметом, о котором идет речь;
- осознавать продемонстрированную разговорную речь;
- обозначать тематику диалога или ее преобразование во время слушания тирады оппонента;
- тактично осознавать характерные для диалогической речи жесты, интонацию, мимику.

2. Прогностическо-проективные умения:

- идентифицировать наполнение изречения оппонента на структуре контекста и собственного опыта;
- корректно расценивать план собственного изречения с задачей, тематикой, обстановкой взаимоотношения;
- подыскивать лексико-грамматические средства, надлежащие плану изречения;
- сопоставлять план и лексико-грамматические средства изречения с собственными речевыми способностями;
- увеличивать предоставленную оппонентом проблематику диалога, сменять тематику диалога;
- предсказывать, переосмысливать и упорядочивать восприимчивость оппонента на собственные фразы;
- вычислять задачу и проблематику разговора по целеустремлённой фразе оппонента;
- предсказывать окончание фразы оппонента по ее началу;
- реконструировать начало фразы оппонента по ее завершению и прошлой фразе.

3. Эффективные умения:

- продуктивно начинать разговор, опираясь на базовые общепринятые и коммуникативные морали в пределах исследованных тем;
- заканчивать разговор, держась базовых общепринятых и коммуникативных моралей в гранах освоенных тем;
- чувственно выкрашивать разговор, применяя характерные для диалогической речи жесты, интонацию, мимику;
- наполовину перестраивать собственную коммуникативную программу, если реплика компаньона не совпадает прогнозируемой;
- заинтриговывать оппонента в собственном изречении: обратить его внимание к тематике и предмету диалога;
- отчётливо и достоверно передавать информацию, блюдя морали речи.

#### 4. Рефлексивно-коррекционные умения:

- сопоставлять соотнесение собственной фразы прошлой;
- считывать соблюдение продукта диалогической речи заданию, тематике и обстановке общения;
- давать характеристику фактам, происшествиям, о которых идет речь в разговоре.

В аспекте совершенствования профессиональной диалогической компетенции будущих учителей, держась поданной А.В. Кузлякиной типологии, мы обозначили коммуникативные умения, освоение которых на 1 семестре гарантирует результативную реализацию студентами профессиональных обязанностей в будущем.

##### 1. Исследовательские умения:

- корректно осознавать речь, которая вмещает лингвистические и коммуникативные опечатки;
- систематизировать собственный навык освоения компетенцией в диалогической речи.

##### 2. Проективные умения:

- осмысливать лингвистические и психологические тонкости диалогической речи в целом, разных структурных подтипов разговоров;

- усовершенствовать тексты для прочтения, аудиотексты, монологи во всевозможные структурные типажи разговоров.

3. Организационные умения:

- давать поясняющие вопросы;

- излагать поручения к упражнениям по совершенствованию диалогической речи, разъяснять тонкости их мониторинга и осмысления;

- вычислять и аргументировать результативность использования опор всевозможного темперамента (вербальные, невербальные) во время осуществления указаний по совершенствованию диалогической речи;

- тактично конкретизировать освоенные правила грамматики, лексики, фонетики.

4. Мотивационное умение – кратко комментировать диалогическое изречение остальных.

5. Коррекционно-контролирующие умения:

- опознавать собственные неточности, совершённые во время диалогического изречения;

- классифицировать неточности остальных, совершённые во время диалогического изречения;

- анализировать объективность диалогического изречения установленному поручению.

Критический мониторинг государственных нормативно-правовых документов, контролирующей подготовленность будущих учителей на первоначальной ступени обучения (программы, планы), методология на основе учебников и учебных пособий лингвистического и коммуникативного материала, предусмотренного для освоения на 2 семестре, а также осмыслении перечня исследовательских работ позволяют сделать тезис о том, что сформированные на 1 семестре умения как

составляющий элемент профессиональной диалогической компетенции будущих учителей усваиваются на 2 семестре.

Обучение будущих учителей диалогу-дискуссии на 2 семестре, что предусмотрено образовательными программами и планами, предполагает совершенствование у второкурсников новых всеобщих коммуникативных умений в аспекте совершенствования профессиональной диалогической компетенции.

Путем мониторинга, классификации и сопоставления научно-методической публицистики мы пришли к тезису о том, что совершенствование профессиональной диалогической компетенции будущих учителей на 2 семестре подразумевает совершенствование у них последующих всеобщих коммуникативных умений.

1. Перцептивно-аналитическое умение – тактично подыскивать лексико-грамматические средства для высказывания причинно-следственных взаимосвязей между происшествиями и фактами, воссоздания примеров, обеспечения рациональных тезисов.

2. Прогностическо-проективные умения:

– совершенствовать выраженную оппонентом или собственную объективную позицию восприятия или обговариваемый достоверный факт реальности;

– усовершенствовать диалогическое изречение во всевозможные структурные типы диалога аналогично тематике, обстановке общения.

3. Продуктивные умения:

– употреблять методы интенсивного слушания;

– грамотно подыскивать средства (фонетические, лексические, грамматические) в соблюдении со стилистическими моральями коммуникативного изречения (грамматически нейтрального, официального);

- уговаривать оппонента, применяя доводы и средства эмоциональной экспрессии;
- обосновывать свою позицию восприятия, употребляя известнейшие достоверные факты, подлинность которых давно подтверждена;
- вызывать инновационные убеждения о предмете, о котором идет речь;
- применить в новейшей обстановке общения уже общеизвестную информацию с задачей накопления изречения.

4. Рефлексивно-коррекционное умение – развивать умения, обретенные на 1 семестре.

Конкретизируя речевые умения как составляющий элемент профессиональной диалогической компетенции будущих учителей, предусмотренные для освоения на 2 семестре, считаются такие аспекты:

- у второкурсников уже есть конкретный эмпирический навык педагогической деятельности, наработанный в общеобразовательных учебных учреждениях, а также на 1 семестре;
- у второкурсников прямой подготовленности будущих учителей к профессиональной деятельности содействует введение в образовательный процесс вуза дисциплин психолого-педагогического цикла, что разрешает «усилить профессиональную составляющую» диалогической компетенции.

Принимая во внимания вышесказанное, сочтём уместным уточнить номенклатуру речевых умений как составляющего элемента профессиональной диалогической компетенции будущих учителей на 2 семестре последующим образом.

1. Исследовательские умения:

- классифицировать, сопоставлять и предостерегать лингвистические, коммуникативные, смысловые проблемы, которые могут появиться во время диалогического изречения, с расчётом возрастных

тонкостей совершенствования обучающихся (психологического, общеинтеллектуального, лингвистического);

- классифицировать диалогические тождества в изречении.

2. Проективные умения:

- вычислять и аргументировать результативность употребления поручений по обучению диалогической речи с учётом возрастных специфик развития учащихся и задач преподавания русскому языку;

- грамотно излагать освоенные правила грамматики, фонетики, лексики с учетом возрастных специфик совершенствования учащихся.

3. Организационные умения:

- переформулировать вопрос, поручение, тематику с целью активизировать последующее совершенствование разговора;

- излагать поручения к упражнениям по преподаванию диалогической речи, разъяснять тонкости их мониторинга и восприятия с учетом возрастных тонкостей совершенствования учащихся;

- аргументировать результативность использования опор всевозможного темперамента (вербальные, невербальные) во время исполнения поручений по совершенствованию диалогической речи с расчётом возрастных особенностей совершенствования учащихся;

- подыскивать опоры, замыслы, формулы и т.п. для репродукции собственной диалогической речи.

4. Мотивационные умения:

- стимулировать к последующему совершенствованию знаний, навыков, умений, потребных для становления диалогической компетенции с расчётом возрастных тонкостей совершенствования учащихся.

5. Корректирующе-контролирующие умения:

- разъяснять собственные неточности, совершённые в диалогической речи;

- растолковывать опечатки остальных, совершённые при диалогической речи с учетом их возрастных уникальностей;
- анализировать собственное диалогическое изречение и рассуждения остальных с учетом их возрастных тонкостей.

Детальность умений как составляющего элемента профессиональной диалогической компетенции будущих педагогов на первоначальной ступени обучения позволяет нам сделать тезис о том, что главной задачей совершенствования очерченной компетенции подразумевается снабжение студентов всевозможным показателем владения диалогической речью, т.е. организации изречения в различных стилях, различных функциональных типажах диалогов во время личностного и профессионального взаимоотношения, отмечая затруднения, связанные с собственным речевым опытом и требованиями коммуникации.

### 1.3. Педагогические условия совершенствования у будущих учителей диалогической компетенции

Определение «условие» является общенаучным. В философском осмыслении: «Условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета» [12]. Введение условий приобретает смысл лишь по отношению к объекту, свойству, механизму, структуре и др. На философском уровне мониторинга любой проблемы потребность обозначения условий есть значимое теоретическое обязательство к любому изучению объектов, свойств, механизмов и структур.

Что касается образования, то с учётом объекта изучения, как разумно подчёркивает В.А. Беликов речь необходима происходить об требованиях осуществления деятельности участников образования, ориентированной на урегулирование любой научно-исследовательской проблемы. Так как в

педагогике любая деятельность рассматривается в концепте становления свойств индивидуальности, взаимосвязь которых гарантирует ее действенное совершенствование, то нам необходимо рассказывать о педагогических условиях результативности механизма осуществления этих видов деятельности.

Мониторинг исследовательской публицистики (С.Н. Борунова, С.И. Ожегов, И.Т. Фролов и др.) позволили нам обнаружить главные показатели определения «педагогические условия»:

- взаимосвязь наружных предметов образовательной среды, в конкретных взаимоотношениях с которыми пребывает объект изучения;
- взаимосвязь внутренних специфик (положений, свойств) объекта изучения, от которых в той или другой выраженности предопределяется постановление проблемы;
- данная взаимосвязь внешних предметов и внутренних тонкостей характеризует бытие, формирование и совершенствование объекта изучения (действенное принятие поставленной цели).

Если систематизировать обнаруженные показатели, получится последующее обозначение определения «педагогические условия» - взаимосвязь достоверных способностей содержания, структур, способов и материально - пространственной среды, нацеленных на урегулирование поставленных в педагогике целей, которые осознанно создаются в образовательном процессе, а их разработка гарантирует весьма действенное развитие этих механизмов, в концепции которых стоит деятельность. Педагогические условия нельзя связывать только с внешними условиями, к атмосфере, к взаимосвязи предметов, проявляющих воздействие на механизм, так как воспитание индивидуальности предполагает собой тождество объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, субстанции и свойства. На этом обосновании учёные в праве подчёркивать и изучать класс наружных и внутренних требований. При обозначении

класса педагогических условий необходимы обуславливать базовые элементы объекта, состав окружающей ее среды, специфики взаимоотношений объекта с окружающей средой, осуществляемые виды деятельности. Не давая характеристики существующим методам к понятию определений целесообразности и обоснованности, мы можем подытожить, что нужными подразумеваются те требования, которые уже рассматривались в отношении изучаемого объекта, но которые не гарантировали урегулирование поставленной трудности. Без этих обстоятельств проблема не может быть разрешена, но их недостаточно, чтобы решить ее предельно успешно.

Мы согласны с мнением учёных (В.Н. Андреев, В.А. Беликов, Г.Д. Бухарова, Е.Ю. Никитина и др.), согласно которой разделение требований на нужные и достаточные носит символический темперамент. Определяя класс педагогических условий совершенствования диалогической компетенции, мы опирались на условия, признаваемые нынешним обществом; закономерности преобразования наполнения лингвистического образования; итоги обнаруженной особенности совершенствования диалогической компетенции. В результате был обнаружен последующий класс педагогических условий.

Включение в образовательный процесс межкультурного диалога.

Систематизировать функцию межкультурного диалога в совершенствовании индивида содействуют изучения К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, Д.И. Фельдштейна и др., исследующих общение как главный компонент совершенствования индивидуальности, как деятельность по осмыслению моралей человеческих отношений.

Диалог включает в себя личностную и информационную составляющие. В свою очередь информационная слагающая включает в себя: тематику диалога; первоначальные теоретические познания по

избранной тематике («блоки знаний»); познания о диалоге и соблюдении его правил (Д. Хальперн); постулаты закона дискуссии (Я.С. Яскевич) и использования содержательного диалога (К.Г. Павлова). Сущностная слагающая включает форму отношения, показатель профессионализма будущего специалиста (осведомлённость, научные, рациональные, прогностические обязанности), темперамент действительного взаимоотношения (монологический - диалогический) в механизме обучения (А.В. Орлов); речевые возможности, типаж мировосприятия, наблюдательность, инициативность, заинтересованность и т.д.

Следует акцентировать, что диалог как механизм формирования субъективно позиционированной обстановки различается от обширно распространённого вопросно-ответного способа преподавания. Личностно нацеленная обстановка возникает посредством диалога, нарочно ориентированного на актуализацию личностных обязанностей студентов, на накопление ими навыка разработки мировоззренческого выбора, критического мышления.

Диалог не просто определяет ипостась человеческой индивидуальности, в нем индивид формируется как индивидуальность. В требованиях диалога обучаемый не уясняет готовые продукты духовности, ее итоги, а творчески синтезирует их путем выявления ценностного смысла, достижения для себя чего-то новейшего. В этом заключается суть совершенствования внутренней духовности сущности, алгоритма ее реализации.

Чрезвычайно важными для истинного изучения стали концепции взаимовлияния языка и духовности (К. Леви-Строс, С.Г. Тер-Минасова) и ситуации о влиянии языка на духовность (В. Гумбольдт, А.А. Потеня, Э. Сепир, Б. Уорф), согласно которым каждый народ видит мир сквозь проекцию родимого языка, отображая реальность в «языковой репродукции мира». Духовность и язык выдвигаются как структуры

восприятия, отражающие мирозерцание индивида и народа, их уклад и значимости. Кроме того, являясь средством постижения могущества духовности, язык участвует значимым аспектом совершенствования индивида. Изучение конкретного вопроса позволило нам обнаружить и аргументировать особенное понятие языка как средства постижения и совершенствования индивидуальности обучаемого в процессе овладения лингвистического образования.

Опираясь на философские ситуации о том, что диалог обычно есть плодотворное взаимоотношение, нацеленное на сопоставление, урегулирование всевозможных взоров, убеждений, взаимовлияние индивидуальностей, увеличение граней собственного осознания, мы пришли к определению межкультурного диалога как метода коммуникации, нацеленного на взаимоуважение и взаимовлияние разговаривающих объектов.

По внешней дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию, имеет ее необходимые атрибуты: противоречие, дефицит ориентировочных основ действия, информацию целостного представления о ситуации.

В качестве методов осуществления диалога могут использоваться: учебный диалог (С.Ю. Курганов), воссоздание конфликтной обстановки (В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин и др.), урок-диалог, коллективные методы обучения (В.К. Дьяченко), общественное взаимовлияние, «мозговой штурм» (А.Н. Лутошкин), обучение учащихся задавать вопросы (Н.Г. Алексеев, А.А. Окунев, С.Ю. Сорокин и др.), общественное взаимовлияние, обстановки взаимовлияния с поддержкой символических средств, формул и схем деятельности, в которых фиксируются состав личностных воздействий, метод их разграничения между соучастниками (В.В. Рубцов и др.).

Употребление педагогических способностей диалога разрешает нестандартно трансформировать продукты своей и другой культуры, ее итоги

путем выявления личностного смысла; включает в себя ориентированность на поиск смысла исследуемых парадигм, способность объективно интерпретировать материал, грани различных убеждений. Склонность обучаемого к разговору полагает приятие им разговора как исключительной обстановки общения, просящей корректного отношения, выполнения некоторых соблюдения, ибо диалог означает мастерство трактовать постороннюю и продуцировать собственную речь в процессе образовательной коммуникации. Постигание диалогической речью случается в итоге особого обучения, которому необходимо выстраиваться с расчётом языковых и психологических специфик общения.

Анализ научной литературы (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.Ю. Гусевская, Ю.М. Лотман и др.) позволил прийти к следующим выводам:

- межкультурный диалог есть способ коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур;
- основными характеристиками межкультурного диалога являются гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие другого человека, плюрализм мнений, открытость иным взглядам и позициям;
- формирование умений речевого этикета студентов посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки обучаемых, интериоризацию их культурных ценностей и овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетенцией;
- включение обучаемых в межкультурное взаимодействие в процессе изучения языка обеспечивается благодаря применению ряда специальных приемов обучения.

Мониторинг исследовательской публицистики (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.Ю. Гусевская, Ю.М. Лотман и др.) помог нам прийти к последующим тезисам:

- межличностный диалог есть метод коммуникации, нацеленный на взаимоуважение и взаимодополнение разговаривающих объектов в требованиях многомерности культур;

- главными особенностями межличностного диалога подразумеваются этический темперамент взаимоотношения, восприимчивость, ценностно-понятийная единственность инициаторов диалога, корректное принятие другого индивида, плюрализм убеждений, непосредственность другим взорам и концепциям;

- становление умений коммуникативного канона студентов посредством межличностного диалога реализуется через увеличение социокультурной подготовленности обучаемых, формирование их культурологических значимостей и освоение методов гармоничного взаимоотношения, эффективной речевой компетенцией;

- вхождение обучаемых в коммуникативное структурирование в процессе освоения языка гарантируется благодаря употреблению перечня особых методов преподавания.

Ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение.

Внутренняя решительность студентов принять влияние наружной деятельности учителей, характеризующейся одной из побудительных сил совершенствования терпимости, порождена психологическими характеристиками юного возраста. В границах возрастной психологии указывается, что становление тех или определённых свойств индивидуальности настрого совпадает психофизиологическому возрасту объекта. В юном возрасте новообразования индивидуальности соединены с мотивационно-мировоззренческой областью. Идентичность, обозначение своего взаимоотношения к окружающему миру и к окружающим

индивидам, как к его части, осознание задач и моралей отношений с ними – все эти свойства индивидуальности сформировываются именно в юном возрасте, который подчас придется на время обучения в университете. Всё вышеизложенное характеризует сензитивность этапа юношества в аспекте становления гуманности.

Пребывание студента в социокультурном образовательном пространстве университета гарантирует его вхождение в разнообразные ценностные взаимоотношения. Помимо постижения профессиональными компетенциями, определенными в стандарте ФГОС ВО, у будущих специалистов сформировываются и общечеловеческие компетенции, отношение к «целостному образу бытия, а в его рамках – к образу человека». Это в свою очередь просит от студента разработки эффективного взаимоотношения со всеми индивидами образовательного механизма. Систематическое становление гуманности в этот этап содействует благополучной актуализации этого функционирования.

В этом личностном этапе совершенствование гуманности как междисциплинарного ценностного свойства объекта, выстроенного на мировоззренческом отношении к индивидам, рассматривается заблаговременным и эффективным.

Изучая педагогическую гуманность как социокультурное ценностное свойство объекта, возглавленное на мировоззренческом взаимоотношении к индивидам, при трактовке педагогических условий необходимо ориентироваться на методику совершенствования значимостей, заключающуюся в постепенной реализации мировоззренческого восприятия, получения мировоззренческого отношения и упрочнение этого отношения и восприятия в мировоззренческом отношении.

Совершенствование гуманности будущих учителей предопределяется не только внутренними подтекстами, но и наружными силами. Становление значимостей полагает три процесса: ориентированность на значимость

гуманности, заключающуюся в приобретении мировоззренческих постижений и разработки мировоззренческого восприятия, присваивание гуманных значимостей и их укоренение, осуществляющиеся системно. Также общеметодологические методы к становлению значимостей включают в этот механизм три базовых элемента: ведаю, ощущаю, делаю – когнитивную, аффективную и конативную стороны сущности. Становление значимостей обуславливается от влияния на разум, эмоции и прихоть индивидуальности, от её энергичной практической активности.

Исследуем периоды совершенствования гуманности, базируясь на её мировоззренческом темпераменте.

Направленность на получение значимости означает прямое эмоциональное отображение, предоставление студентами первоначальной информации, изучение ипостаси аспекта педагогической гуманности. Кондратюк Т.А. подчёркивает, что период идентичности сводится традиционно в наружном влиянии на эмоциональную и когнитивную области сущности. Случается приобретение и сопереживание информации о педагогической гуманности, сформировывается восприятие, нацеленное на значимость гуманности.

Изучая познавательный элемент становления значимостей, А.В. Сластёнин распределяет две заменяющие друг друга конфигурации совершенствования – от прямого отображения феноменов и житейских реальностей к неконкретному восприятию и снова возвращение к абстрактному, но только на наиболее высоком показателе осмысления. Так, при становлении педагогической гуманности это цикличное перемещение идеи гарантируется за счет ориентированности студентов на присваивание значимостей, осмысления ими значимости гуманности как ценностного свойства, нужного для благополучной самореализации, самоактуализации в профессиональном и в сущностном замыслах.

Высочайший показатель осмысления миссии сформировываемой значимости трактует период её присваивания. Присваивание значимостей отображает их позитивную персональную интерпретацию и подтверждение как азимутов деятельности. Психический элемент становления значимости гуманности полагает психоэмоциональное окрашивание сформировываемых значимостей и присвоенной на периоде самоидентификации информации. Для того чтобы познания органично переросли в устремления и системы, они должны пробраться в область ощущений и терзаний индивидуальности. Разработка присваивания гуманных значимостей приобретает огромное значение при совершенствовании педагогической гуманности, так как гуманность как социокультурное ценностное свойство приобретает в своей концепции этическую сущность. Будущие учителя понимают важность педагогической гуманности для благополучной профессиональной деятельности.

Наравне с направленностью и получением в процессе совершенствования гуманных значимостей значимую функцию играет и их укоренение, построенное на мультимедийной организации учащихся. Характеризуя конативную сторону становления значимостей, В.А. Слостёнин акцентирует, что этот механизм сплетён с «осуществлением целенаправленной активности». Укоренение профессионально-педагогических значимостей осуществляется студентами через урегулирование перечня проблем, в результате которого будущие педагоги будут включены во всевозможные виды организации, через реализацию полученных значимостей на концепции мировоззренческого отношения как внутреннего регулятива отношения. Разработка в культурном взаимоотношении наработанной на периоде присваивания внутренней стратегии требует лояльного отношения.

Поэтому, можно сказать, что механизм совершенствования гуманности как значимости, который включает три периода – реализацию

гуманного восприятия, систему на гуманное взаимоотношение и удержание гуманности в организации. Первый период требует изучения информации, которая желательна для приобретения понятия о ипостаси и функции гуманности во взаимоотношении, второй – психоэмоционального влияния на объекте, а третий – деятельность в границах особых мультимедийных общеобразовательных методик, гарантирующих привлечение объекта в активность, упорядочиваемую полученными ценностями.

Осуществить данные периоды можно, применяя ресурс содержания образования и пополняя его в коммуникационном, мотивационном и рефлексивном факторах, в особенности, открывающем вопросы осознания ипостаси (формулировка, облики, показатели компетентности, параметры) и воплощений (в нынешней полиэтнической, коммуникационной среде, в общеобразовательном механизме, в межличностном взаимоотношении) гуманности.

Применение комплекса диалогических задач.

Содержания учебных предметов недостаточно для эффективного совершенствования диалогической компетенции студентов. В одних предъявленных предметах содержание, содействующее совершенствованию означенных общекультурных компетенций, приведено к минимуму, в иных, напротив, продемонстрировано довольно объёмно. Для эффективного совершенствования этих компетенций, в том числе и диалогической компетенции, необходимо не только применение наличествующего содержания, но и его совершенствование, осознаваемое нами как увеличение и углубление в аспекте познавательной и процессуальной сторон, раскрывающаяся через информационный, деятельностный и рефлексивный факторы.

Совершенствование диалогической компетенции студентов осуществляется не только за счет предоставления ресурса к подобающей

информации, но и за счёт разработки интенсивных педагогических методик, втягивающих учащихся в деятельность.

Таковыми методиками рассматриваются мультимедийные педагогические методики: деловая игра, круглый стол, метод проектов, кейс-метод, разрешение педагогических ситуаций, мозговой штурм, дискуссия и проч. Проанализируем тонкости этих методик в аспекте совершенствования диалогической компетенции в общеобразовательном процессе.

Применение мультимедийных общеобразовательных методик полагает независимое и коллективное разрешение студентами уточняемых преподавателем ситуаций, что содействует сопереживанию их студентом, их проживанию и получению. Мультимедийные общеобразовательные методики полагают обучение, при котором все участники образовательного процесса – студенты и преподаватель – контактируют друг с другом, привлекаются в диалоге, делятся информацией, коллективно решают трудности и проблемы, конструируют ситуации и т.п.

Ведущими при совершенствовании диалогической компетенции являются следующие интерактивные технологии организации деятельности студентов: групповое обсуждение, дискуссия, мозговой штурм, работа в парах и микрогруппах, обсуждение конкретных ситуаций, круглый стол, ролевая игра, творческое задание и разработка проекта.

Обоснуем особенности интерактивных технологий при совершенствовании диалогической компетенции.

Групповое обсуждение при совершенствовании педагогической диалогической компетенции студентов поощряет активное участие каждого в учебном процессе. К преподавателю предъявляется требование четко выделить проблему, над решением которой будет проводиться работа. Результатом группового обсуждения является групповое решение, вынесенное совместно с преподавателем. Зачастую этот метод может быть

использован совместно с другими при подведении итогов. Сама форма работы, при которой происходит столкновение различных точек зрения, способствует реализации диалогической компетенции как поведения, благоприятного для результативного проведения обсуждения. В рамках этой технологии целесообразно реализовать присвоение отношения, так как столкновение интересов участников провоцирует их конструктивное развитие. В полной мере это же относится и к следующей технологии – дискуссии.

Полемика формирует всеобщее поле деятельности и помогает определять и связывать всевозможные позиции, выявлять вердикт проблемных тем. Воздействие полемики на совершенствование диалогической компетенции заключается в том, что во время полемики идет эмоциональное привлечение объектов конфликта, что разрешает изучать её как инструмент, содействующий не только осмыслению задачи, но и получению тех или других концепций остальных соучастников процесса. Эта методика, определяя разнообразие позиций, создаёт индивидуальное суждение студента, допуская сосуществование иных. Методика полемики выстроена на концепциях взаимопонимания соучастников, которые, приводя доводы и аргументы, слушают и стараются воспринять позицию восприятия других в не ущерб своему убеждению, вследствие чего совершенствуется мастерство студентов контактировать с остальными.

Успешность полемики обуславливается от значимости подобранной темы рассмотрения, от выражения инициативности и ритма участниками, от их знаний и вовлечённости в урегулировании проблемы.

Исследуя методику мозгового штурма в границах совершенствования диалогической компетенции, отметим, что мозговой штурм разрешает не только решать выдвинутую проблему, стимулируя творческие возможности студентов. Он предполагает собой организованную полемику, нацеленную на поиск конкретной задумки. Применение этой методики активизирует

креативные склонности и позволяет в краткий промежуток вынести вердикт (а порой и больше) проблемы.

Мудро устроенный мозговой штурм подразумевает три неотъемлемых процесса. Процессы различаются подготовкой и принципами их осуществления:

Подготовительный этап. Сначала необходимо ясно озвучить проблему. Осуществляется выборка коллектива штурма, обозначение ведущего и перераспределение всевозможных миссий участников в зависимости от озвученной темы проблемы и подобранного метода выполнения штурма.

Актуализация мыслей. Главный этап, от которого зависит триумф всего мозгового штурма. Главное – придумать наибольшее число задумок, естественно не ставят никаких установок на их выдвижение, что может быть очерчено как требование совершенствования диалогической компетенции. Вводится полнейший запрет на критику и любую (в том числе позитивную) интерпретацию озвучиваемых концепций, так как оценка отвлекает от главной проблемы и убирает креативный настрой, одобряется нетипичные и даже нелогичные задумки.

Группировка, отбор и оценка задумок. Этот этап разрешает обозначить чрезвычайно драгоценные задумки и выдать итог мозгового штурма. На этом этапе оценивание не запрещается, а одобряется. Способы мониторинга и оценки задумок могут быть чрезвычайно различными. Эффективность этого этапа непосредственно предопределяется от того, достаточно "стандартно" участники уясняют параметры подбора и оценки задумок. Этот этап также провоцирует совершенствование диалогической компетенции к предъявляемым в процессе мозгового штурма задумкам – нередко они многообразны и весьма ощутимо разнятся.

Круглый стол предполагает собой вариацию коллективной беседы, спецификой которой рассматривается подчёркнуто одинаковое место всех

участников, что убирает недоверие, разрешает излагать индивидуальное предположение несмотря на статус и совершенствует диалогическую компетенцию во время осуществления диалога. Эффективность получения участниками задумки об их равноправии, о значимости каждого убеждения гарантирует критерий «свободного микрофона» (каждый может принять содействие в совещании и диалоге). Результатом круглого стола подразумевается вынесенное по расставленным задачам вынесение. Логично задействовать эту методику на пункте реализации мировоззренческой самоидентификации как позволяющую приобрести первоначальную информацию о проблеме гуманности.

Деятельность в парах и подгруппах относится к методике кооперативного обучения. Студенты кооперируются для осуществления всеобщей проблемы, разумеется, что каждый из них исполняет какую-то её долю. Методика стимулирует каждого студента, создаёт коллективное восприятие и положительную взаимосвязь, совершенствует речевые навыки.

Кейс метод – мониторинг определённых проблем – предполагает собой исследование, мониторинг и получение ответа в вопросе (вымышленного, и существующего в действительности). В аспекте совершенствования диалогической компетенции будущих учителей он разрешает интерпретировать будущее профессиональное отношение, сопоставить методологическое понятие с действительностью. Такой вырванный от действительности мониторинг разрешает сформировать исследовательское и структурное мировосприятие.

Креативное задание просит от студента понимания общеизвестного методологической информации в новейшей конфигурации. Креативные задания могут быть встроены в остальные методики: высказывание мыслей при мозговом штурме, придумывание ситуаций для кейс-метода, проработка продукта в методе проектов и т.д.

Реализация проектов – мультимедийная педагогическая методика, позволяющая осуществить фиксирование диалогической компетенции в деятельности. В зависимости от того, насколько огромна поставлена перед студентами проблема они осознанно обретают недостающие познания, используют их для вынесения всевозможных проблем, обретают речевые навыки и совершенствуют научные способности. В аспекте совершенствования диалогической компетенции значимым подразумевается её закрепление во время конструирования продукта – итога осуществления проекта.

Ролевая игра означает взаимоотношение студентов по правилам игры в момент конструирования деятельности. Методика полагает вольную аранжировку, что позволяет использовать эмоциональную слагающую, гарантирующую присваивание диалогической компетенции.

#### Выводы по первой главе

Проблема коммуникативной подготовленности будущих педагогов занимает ведущее место в аспекте подготовленности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Диалог характеризуется содержанием и структурой образования, нацеленного на формирование гармоничного индивида в цивилизации. Диалогической компетенцией немислимо овладеть как отчуждённым от миропонимания механизмом. Требуется соответственный уровень восприятия студентов и их готовность к самосовершенствованию.

Диалогические умения развиваются в процессе диалогической речи – узкого коммуникативного взаимодействия двух или более участников процесса общения. Преподавателям высшей школы стоит воссоздавать условия, в которых у будущих учителей возник бы предлог, необходимость высказать переживания, передавать идеи, доложить информацию и т.п.

Огромную миссию в этом моменте играет удобный микроклимат на занятиях, доверительные отношения между одногруппниками и т.д.

Речевая составляющая неизменно считалась определяющей в профессионально-педагогических компетенциях педагога, ведь основным в профессиональной деятельности педагога является процесс взаимоотношения с учениками. Без комплексно построенной ситуации отношения учителя и ученика не может идти речь об результативности образовательного процесса. Педагог представляет собой образец для учащихся, в том числе в манерах поведения, метода высказывать свои идеи. Учителю необходимо акцентировать внимание на своей речи на уроках, при общении педагога с родителями учащихся, с коллегами, с администрацией образовательного учреждения. Немыслимо вообразить учителя как специалиста, без сформированных у него речевых навыков. Значима стилистика речи, богатство лексикона, правдивость выстраивания реплик, произношение, так как все вышеперечисленные коммуникативные элементы также представляют собой пример для развития речевых умений учащихся.

Для решения проблемы совершенствования у студентов диалогической компетенции преподавателю необходимо расценивать индивидуальность студента как активный субъект, способный к самосовершенствованию. Инициативность позиции студентов в конкретном процессе является необходимым требованием результативности совершенствования диалогической компетенции, в силу важности данной компетенции в будущей профессиональной деятельности. Современный образовательный процесс в высшем учебном заведении построен на открытом и узком взаимоотношении преподавателя и студента, а также на оказании необходимой независимости в образовательном процессе.

Исследования указывают, что текстуально-диалогическая деятельность характеризуется основным требованием совершенствования у будущих педагогов диалогической компетенции как восприимчивости строить диалогические отношения с другими (культурой, собой, людьми). Именно диалог с текстом позволяет накапливать опыт диалогической компетенции.

Теоретико-методологической основой совершенствования диалогической компетенции будущего учителя является компетентностный, герменевтический и диалогический (полисубъектный) подходы.

Компетентностный подход – это подход, заостряющий внимание на показателе образования, причем в качестве итога рассматривается не количество усвоенной информации, а способность индивида функционировать в разнообразных конфликтных ситуациях: «формирование компетенции в образовательном процессе выдвигает на первое место не осведомлённость обучаемого, а мастерство разрешать проблемы во всевозможных сферах».

В целом диалогическая компетенция – это способность человека осознавать и продуцировать изречения в разнообразнейших общественно детерминированных ситуациях с учетом языковых и общественных правил, которых держатся носители языка.

Подготовка грамотно способного студента вуза будет проходить весьма результативно при реализации компетентностного подхода, что объясняется видоизменившимися условиями к качественным особенностям деятельности обучаемого и новейшими условиями к содержанию образования.

Мониторинг исследовательской публицистики продемонстрировал, что герменевтический подход — это не только осмысление и трактование текста, но и выявление понятия языкового знака. Понять текст — значит

понять заданный в нем вопрос, который выводит в открытое, виртуальное информационно-образовательное пространство, реализует двустороннюю связь между постижением и имеющимся знанием. При этом осознание текста или его блок-концепта предопределяется, как осуществлённая склонность студентов грамотно провести умозаключение, т.е. классифицировать ситуацию от аналогичных, воздействовать объективно объекту или обстановке, склонность прилагать к изменяющейся реальности уже имеющиеся познания о ситуациях или объектах, модернизировать мировосприятие к подсистеме новейших проявлений и ситуаций.

Применение педагогических перспектив диалога позволяет креативно трансформировать продукты своей и другой культуры, ее итоги путем выявления личностного смысла, включает в себя ориентированность на поиск смысла исследуемых ценностей, способность субъективно трактовать материал, грани различных убеждений. Склонность студента к диалогу полагает принятие им диалога как исключительной ситуации общения, требующей корректного отношения, выполнения некоторых правил, ибо диалог обозначает способность интерпретировать постороннюю и продуцировать собственную речь в процессе образовательной коммуникации. Освоение диалогической речи происходит в итоге дополнительного обучения, которое необходимо строить с учетом языковых и психологических тонкостей общения.

Межкультурной диалог ориентирован на увеличение коммуникативного опыта обучаемого путем вхождения в ситуации, вызывающие многозначность воззрений, воспитания уважения к ним, направленности на выстраивание положительных контактов и отношений.

Педагогические условия - совокупность объективных перспектив содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, нацеленных на решение поставленных в педагогике задач, которые осознанно создаются в образовательном процессе, а их разработка

гарантирует весьма действенное развитие этих процессов, в концепции которых лежит деятельность.

Был обнаружен последующий комплекс педагогических условий:

- Включение в образовательный процесс межкультурного диалога.
- Направленность будущих учителей на лояльное деловое общение.
- Использование комплекса диалогических задач.

Коммуникативная составляющая неизменно считалась определяющей в профессионально-педагогических компетенциях педагога, ведь основным в профессиональной деятельности педагога является процесс общения с учениками. Без комплексно построенной ситуации общения педагога и ученика не может идти речь об результативности образовательного процесса. Учитель представляет собой образец для учащихся. Педагогу необходимо обращать внимание на свою речь и на уроках, и при выстраивании процессов личностного общения с учащимися. При этом необходимо подчеркнуть значимость речевых навыков при общении учителя с родителями учащихся, с коллегами, с администрацией образовательного учреждения. Немыслимо вообразить педагога как специалиста, без сформированных у него речевых навыков. Речевые навыки значимы, так как с их помощью происходит передача нужной информации ученикам. Значима стилистика речи, богатство лексикона, правильность выстраивания фраз, произношение, так как они представляют собой пример для выстраивания речевых умений учащихся. Стоит пометить такую специфику речевых навыков как их непрерывное совершенствование, педагог должен осознавать значимость и потребность совершенствования речевых навыков на протяжении всей педагогической деятельности. Акцентируя внимание на показателе собственных речевых навыков, педагог должен уметь проводить рефлексию данных умений, объективно оценивать

собственные действия, в том числе с позиции участника коммуникативных взаимодействий с учащимися, с коллегами, с родителями учеников. Концепция педагогической деятельности – это общение во всех его воплощениях, вышеупомянутый факт должен быть осознан каждым практикующим педагогом.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

### 2.1. Логика и задачи осуществления педагогического эксперимента

Первая глава исследования уделена теоретическим аспектам проблемы совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, а именно: изучены теоретические и методические аспекты проблемы профессионального образования, выявлены теоретико-методологические основы совершенствования диалогической компетенции будущего учителя: компетентностный, герменевтический и диалогический (полисубъектный) подходы. В результате теоретического переосмысления предъявленной проблемы выставлен перечень умозаключений, которые потребовали опытно-исследовательской проверки, а именно: совершенствование диалогической компетенции будущих учителей проходит более эффективно в рамках разработанной концепции, изложенной в § 1.3: концепция может быть эффективно реализована при наличии конкретного класса педагогических условий: включение в образовательный процесс социокультурного диалога, ориентированность будущих педагогов на лояльное деловое общение, употребление комплекса диалогических задач.

На основании описанного изложены последующие задачи опытно-поисковой деятельности: обозначить положение проблемы в практике; выделить и проверить эффективность параметров определения показателя выраженности диалогической компетенции будущих педагогов; вычислить первоначальный уровень совершенствования свойства; проверить, совершенствуется ли показатель диалогической компетенции студентов в процессе разработки в образовательном процессе вузов подготовленной концепции по сравнению с начальным; узнать, будет ли комплекс

обнаруженных и документально аргументированных педагогических требований благоприятствовать наиболее благополучному совершенствованию диалогической компетенции будущих учителей.

Опытно-поисковая деятельность проводилась в несколько этапов. Констатирующий этап опытно-поисковой деятельности разрешил вычислить показатель диалогической компетенции в высшей школе. Формирующий этап опытно-поисковой деятельности ориентирован на разработку концепции совершенствования диалогической компетенции студентов, а также на разработку педагогических требований благополучной разработки данной концепции. Необходимость обработать, систематизировать и оформить итоги опытно-поисковой деятельности позволил обобщающий этап.

Опытно-поисковая деятельность проводилась с участием студентов «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета» Всего в опытно-поисковой деятельности было привлечено 130 студентов.

Подлинность показателей, полученных в результате опытно-поисковой деятельности, предопределяется от условий, в которых она проводится, поскольку они могут проявлять косвенное или прямое воздействие на положение исследуемого педагогического объекта и деботировать в качестве неуправляемых исследовательских переменных. Для свершения поставленной цели опытно-поисковой деятельности мы применили последующие подходы научно-педагогического исследования: тестирование анкетирование интервьюирование, ранжирование, наблюдение, моделирование, анализ итогов лингвистической активности студентов, качественный мониторинг документации, алгоритмы математической и компьютерной обработки показателей.

Такое комплексное употребление инструментов предьявило перспективу цельного обозначения уровня сформированности

диалогической компетенции будущих учителей на всех этапах свершения опытно-поисковой деятельности.

Опытно-поисковая деятельность реализовалась с поддержкой на наличествующие в науке общенаучные и абстрактно-исследовательские критерии:

1. Критерий гармоничного исследования педагогического свойства, который полагает:

- применение системного подхода;
- точного обозначения места исследуемого свойства в педагогическом процессе;
- выявление движения исследуемого свойства.

Данным критерием мы придерживались при конструировании процессов эксперимента.

2. Критерий непредвзятости, который полагает:

- сверку каждого факта несколькими способами;
- фиксацию всех явлений преобразования изучаемого свойства индивидуальности;
- соотнесение статистик своего изучения со сведениями остальных исследований.

Данным критерием мы придерживались при осуществлении констатирующего и обучающего эксперимента; в результате проработки диагностической программы; мониторинге и интерпретации полученных показателей.

3. Критерий результативности. Суть его состоит в том, что приобретённые итоги необходимы быть выше показателей, полученных в характерных, типовых обстоятельствах за одно и то же время, при одних и тех же вещественных и экономических резервах. Данным критерием мы придерживались при прогнозировании условий выполнения

исследовательской деятельности, выявлении получаемых исследовательских сводок.

Правдоподобность получаемых в опытно-поисковой деятельности показателей во многом предопределяется от обстоятельств, в которых он проводился, поскольку обстоятельства могут оказывать косвенное или прямое воздействие на положение изучаемого объекта и, тем самым, деботировать в качестве неуправляемых исследовательских переменных.

Так как подлинность получаемых на формирующем этапе опытно-поисковой деятельности показателей в существенной мере предопределяются от изначальных сводок, исследуем организационно-методические факторы констатирующего этапа, задачей которого предстало установление параметров совершенствования диалогической компетенции будущего педагога. Задачи состоят из последующего:

- исследование вопроса о существовании единой схемы совершенствования диалогической компетенции студентов вузов - будущих педагогов;
- измерение параметров и показателя выраженности у будущих педагогов диалогической компетенции;
- раскрытие конкретных параметров, которые бы объективно и адекватно отображали этапы увеличения показателя сформированности диалогической компетенции студентов вузов;
- обнаружение уровней совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов. Значимость этого заключается в том, что подлинность заполучаемых в результате формирующего этапа опытно-поисковой деятельности показателей в существенной мере обуславливается от изначальных сведений.

Конкретизированы последующие задачи опытно-поисковой деятельности:

- Проверить эффективность параметров определения показателя

диалогической компетенции будущих педагогов в процессе речевой подготовленности.

– Вычислить изначальный показатель диалогической компетенции будущих педагогов.

– Убедится, увеличивается ли прирост показателя диалогической компетенции будущих педагогов в итоге разработки в образовательном процессе вуза сконструированной концепции сопоставляя его с первоначальным показателем.

– Узнать, будет ли класс обнаруженных и научно аргументированных педагогических требований благоприятствовать совершенствованию показателя диалогической компетенции будущих педагогов.

Задача констатирующего этапа опытно-поисковой деятельности: обозначение качества диалогической сформированности студентов на дисциплинах по русскому языку и связанных с ним параметров, а именно:

1. классификация фонда знаний и умений по русскому языку и его использование в общении с окружающими людьми (объёмность усвоения содержания социально-ориентированной, культурно-коммуникативной информации);

2. эффективность решения диалогических задач;

3. показатель сформированности энтузиазма студентов к использованию коммуникативных схем в речи;

4. особенность использования стратегически-компенсаторного инструментария изъятия информации;

5. рефлексия личностного роста.

Таким образом, первое направление констатирующего этапа опытно-поисковой деятельности связано с исследованием вопроса о существовании целостной структуры совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов. С этой задачей мы обратились к анализируемому

Госстандартов, учебных планов и программ преподавания русского языка в высшем учебном заведении.

Систематизируя условия к обязательному минимуму содержания образовательной программы по «Русскому языку», мы обнаружили следующее.

1. Предмет «Русский язык» является основополагающим по выстраиванию у студентов речи. Значит, необходимо поменять структуру и содержание образовательного материала, чтобы в итоге студенты:

- владели откликающейся современному показателю совершенствования науки рационально аргументированной структурой познаний и тенденций свершения культурно-речевого общения;
- знали нормы и правила коммуникативного поведения;
- мастерство применить накопленные в итоге обучения культурно-речевые навыки в дальнейшей деятельности.

2. Комплекс научно-методической публицистики по совершенствованию диалогической компетенции будущих педагогов недостаточен в образовательном пространстве высшей школы.

Исследование русского языка на ступени высшего профессионального образования нацелено на постижение последующих целей:

- совершенствование умений наблюдать, охарактеризовать, систематизировать, обобщать, размышлять, решать коммуникативные задачи;
- овладение знаниями о русском языке;
- воспитание положительного эмоционально-ценностного отношения к окружающим, лояльного взаимоотношения с коммуникантами.

Решая первую задачу констатирующего этапа, мы обратились к мониторингу содержания Федерального государственного

образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).

Приведем требования Государственного образовательного стандарта (утвержден 22 февраля 2018 г.) к неотъемлемому минимуму содержания образовательной программы по данным дисциплинам для названных специальностей (таблица 1).

Таблица 1 – Требования Госстандартов к обязательному минимуму содержания образовательных программ дисциплин

Предмет	Обязательный минимум содержания основных образовательных программ	Всего часов
1	2	3
Русский язык	<ul style="list-style-type: none"> <li>– читать со скоростью 150-180 слов в минуту при ознакомительном чтении;</li> <li>– читать со скоростью 50-60 слов в минуту при изучающем чтении учебно-научных текстов.</li> <li>– Применительно к <u>аудированию</u>:</li> <li>– понять на слух основное содержание и отдельные факты, положения и связи между ними в монологической и диалогической речи, в тексте учебно-бытовой, страноведческой и учебно-научной тематики;</li> <li>– понять на слух учебную лекцию по профилю будущего обучения;</li> <li>– воспринимать на слух тексты при темпе 180-240 слогов в минуту и однократном предъявлении.</li> <li>– Применительно к <u>говорению</u>:</li> <li>– воспроизводить содержание прочитанного или прослушанного текста учебно-бытовой и страноведческой тематики, учебно-научного текста с опорой на план, вопросы;</li> <li>– построить собственное высказывание по одной из тем, предложенных программой;</li> <li>– принять участие в диалоге по предложенной ситуации, в беседе по изученной теме;</li> <li>– говорить со скоростью речи 150-180 слогов в минуту.</li> <li>– Применительно к <u>письму</u>:</li> <li>– записать предъявленный на слух учебный материал или материал учебника;</li> <li>– составить план прочитанного или прослушанного текста;</li> <li>–</li> </ul>	672

Продолжение таблицы 1

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

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	<p><u>Основы классической риторики</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ораторское искусство античности.</li> <li>2. Риторические традиции в России.</li> <li>3. Инвенция.</li> <li>4. Диспозиция.</li> <li>5. Элокуция.</li> <li>6. Мемория.</li> <li>7. Акцио.</li> </ol> <p><u>Разновидность речи</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Основания классификации и общая характеристика форм речи.</li> <li>2. Устная и письменная формы речи.</li> <li>3. Диалог и монолог.</li> <li>4. Функционально-смысловые типы речи.</li> <li>5. Функциональные стили речи.</li> </ol> <p><u>Ораторская речь. Речевой этикет</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Функции речевого этикета.</li> <li>2. Знакомство и гостеприимство.</li> <li>3. Застолье и подарки.</li> <li>4. Деловой этикет.</li> <li>5. История развития ораторского искусства.</li> <li>6. Роды и виды ораторской речи.</li> <li>7. Ораторская речь и функциональные стили литературного языка.</li> <li>8. Структура ораторской речи.</li> <li>9. Подготовка речи и выступление.</li> </ol> <p><u>Выразительность речи и чтения. Техника речи</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выразительное чтение как эффективное средство развития искусства речи.</li> <li>2. Логическая выразительность речи и чтения.</li> <li>3. Подготовка к исполнению литературного произведения.</li> <li>4. Чтение художественной прозы.</li> <li>5. Чтение лирики.</li> <li>6. Чтение драматических произведений.</li> <li>7. Художественное рассказывание.</li> <li>8. Строение голосового аппарата.</li> <li>9. Дыхание, голос, дикция.</li> <li>10. Интонация.</li> <li>11. Акустические компоненты интонации.</li> <li>12. Типы интонации.</li> <li>13. Пауза, её типы.</li> <li>14. Артикуляция.</li> <li>15. Психотехника.</li> </ol> <p><u>Логические и психологические приемы полемики</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Общая характеристика спора (понятие и определение).</li> <li>2. Споры в Древней Греции.</li> <li>3. Дискуссия.</li> <li>4. Полемика.</li> </ol>	

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	<p>5. Стратегия и тактика спора.</p> <p>6. Логические аспекты спора, аргументация.</p> <p>7. Социально-психологические аспекты спора.</p> <p>8. Споры в современном обществе.</p> <p>9. Спор как форма организации человеческого бытия.</p> <p><u>Деловая беседа, деловые совещания, телефонный разговор</u></p> <p>1. Особенности служебно-делового общения.</p> <p>2. Деловая беседа (цели, виды, структурная организация).</p> <p>3. Деловое совещание (дискуссия, мозговой штурм).</p> <p>4. Телефонный разговор (особенности, телефонный этикет).</p> <p><u>Речевые коммуникации в деловых переговорах</u></p> <p>1. Типичные коммуникативные ситуации.</p> <p>2. Актуализация деловых переговоров.</p> <p>3. Реализация деловых контактов.</p> <p>4. Контроль и оценка деловых контактов.</p> <p><u>Использование технических средств коммуникации, особенности речи перед микрофоном и телевизионной камерой</u></p> <p>1. Общая характеристика средств массовой информации.</p> <p>2. Технические средства информации (телефакс, факс-модем, сканер, элек-тронная почта, телеконференция, пейджер).</p> <p>3. Технические средства обслуживания (телефон, сотовый телефон).</p> <p>4. Информационное поле и информационная норма в СМИ.</p> <p>5. Средства коллективной работы с компьютером.</p> <p>6. Технические средства демонстрации.</p> <p>7. Прагматика и риторика дискурса в периодической печати. Сфера субъекта и выражение оценки.</p> <p>8. Средства речевой выразительности (общение и принципы с аудиторией радио и телевидения, телеинтервью).</p> <p>9. Правила поведения перед микрофоном и телекамерой.</p> <p><u>Совершенствование орфографических, пунктуационных и речевых навыков</u></p> <p>1. Работа с орфограммами.</p> <p>2. Работа с пунктограммами.</p> <p>3. Совершенствование речевых качеств.</p> <p><u>Качество грамотной речи</u></p> <p>1. Понятие о русском национальном языке.</p> <p>2. Устная и письменная форма русского литературного языка.</p> <p>3. Правильность как качество грамотной речи.</p> <p>4. Нарушения норм современного литературного русского языка, пути их преодоления.</p> <p>5. Нарушения орфоэпических норм, пути их преодоления.</p> <p>6. Нарушения морфологических норм, пути их преодоления.</p>	

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	<p>7. Нарушения синтаксических норм, пути их преодоления.</p> <p>8. Точность, логичность, чистота и уместность как качество грамотной речи.</p> <p>9. Выразительность и богатство как качество грамотной речи.</p>	
Педагогическая риторика	<p><b>Педагогическая риторика как предмет изучения.</b> Риторика и ее роль в развитии гуманитарных наук. Предмет риторики. История становления и развития риторики. Педагогическая риторика как одна из частных современных риторических дисциплин. Цель, задачи, объект и предмет изучения педагогической риторики. Понятийно-терминологический аппарат курса: риторический идеал, речь, язык, русский язык. Взаимосвязь языка и речи, их различия. Русский язык, история его формирования, функции и значение в современном мире. Особенности русского риторического идеала.</p> <p><b>Речевое общение и речевая деятельность педагога.</b> Понятие общения (коммуникации). Общение вербальное и невербальное. Основные единицы речевого общения: речевая ситуация, текст, дискурс, речевое событие. Структура речевой деятельности. Речевой акт и его составляющие. Текст как продукт речевой деятельности, его дифференциальные признаки. Способы (типы) и средства связи предложений в тексте. Разновидности текстов по обобщенному (типовому) значению: повествование, описание, рассуждение. Конвенциональная основа вербального взаимодействия. Организационные, психологические и логические принципы речевой коммуникации. Разновидности речи по характеру взаимодействия участников общения: монолог, диалог, полилог. Критерии высокой культуры общения. Необходимые условия эффективной речевой коммуникации и причины коммуникативных неудач. Педагогические стили общения.</p> <p><b>Культура речи педагога.</b> Культура речи как наука, ее история. Связь культуры речи с другими научными дисциплинами. Нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи. Формы существования национального языка. Литературный язык, его функции и характерные признаки. История становления современного русского литературного языка. Система функциональных стилей современного русского литературного языка: разговорный, официально-деловой, научный, публицистический, художественный. Использование возможностей различных стилей в речи педагога. Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка. Признаки нормы. Вариантность нормы и виды вариантов. Причины появления и значение вариантов в языке. Типы и виды языковых норм. Кодификация нормы, нормативные словари и справочники. Квалификация и классификация речевых ошибок. Культура</p>	108

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	<p>речи как система коммуникативных качеств: правильность, точность, логичность, понятность, чистота, богатство и разнообразие, выразительность, уместность. Речевой этикет, его признаки. Факторы формирования и использования речевого этикета. Правила русского речевого этикета.</p> <p><b>Техника речи педагога.</b> Понятие техники речи. Значение техники речи для профессиональной деятельности педагога. Составляющие техники речи. Понятие о дыхании. Фазы процесса физиологического дыхания. Типы дыхания. Речевое дыхание, его отличия от дыхания физиологического. Организация речевого дыхания. Понятие о голосе. Основные свойства голоса. Профессионально значимые качества голоса учителя. Правила гигиены голоса учителя. Понятие о дикции. Дикция и артикуляция. Строение речевого аппарата. Причины нарушения дикции. Упражнения на развитие речевого дыхания, голоса и дикции. Интонация и ее роль в общении. Пауза, интенсивность, логическое ударение, мелодика, высота, темп, долгота, тембр и их роль в интонационном оформлении высказывания. Интонационные единицы языка. Интонома как единица интонации (модель интонации). Классификация интоном: интеллектуальные, волюнтаривные, эмотивные, изобразительные интономы. Интонационные стили речи учителя как разновидности интонационного оформления профессионально значимых высказываний.</p> <p><b>Основы ораторского искусства.</b> Понятие ораторского искусства и красноречия. Роды и жанры красноречия. Оратор и его аудитория. Ораторские приемы поддержания внимания у слушателей. Этапы разработки и композиция ораторской речи. Методы изложения материала. Существенные качества устной публичной речи. Средства речевой выразительности. Дискуссия и полемика как виды публичного спора.</p>	

Необходимо утвердить, что в требованиях ФГОС озвучена задача совершенствования умения монологической и диалогической речи в базовых речевых ситуациях общения, но информативная сторона этого вопроса не открыта. Таким образом, мы констатируем целесообразность пояснения системы и содержания образовательного материала, чтобы в итоге преподавания дисциплины обучаемые: а) овладели рационально аргументированной и отвечающей современному уровню совершенствования науки системой знаний, умений и навыков в сфере

диалогической компетенции; б) умели задействовать названные знания, умения и навыки в будущей профессиональной деятельности.

В показателях устроенного опроса педагогов, уже имеющих опыт работы, разъяснено, что 51% респондент претерпевает препятствия в процессе взаимодействия непрерывно или часто; 32% респондента - временами; 8% респондентов по необходимости пытаются уклоняться от речевого контакта и взаимодействия с коллегами и клиентами, занимаясь письменными переводами, и только 9% респондентов не претерпевают препятствий. Значительная половина респондентов главной предпосылкой этого полагает несовпадение предъявляемого материала действительным потребностям их будущей профессиональной деятельности, а именно: избыточно внимания акцентируется совершенствованию умений неготовой письменной и устной речи в ситуациях профессиональной коммуникации педагога.

Таким образом, очевиден тот факт, что единой концепции совершенствования диалогической компетенции будущих учителей не существует. При таком положении дел знания, умения и навыки в сфере речевого образования не могут быть развиты у будущих педагогов на надлежащем уровне, и как следствие, итогом этого будут невысокие коэффициенты сформированности диалогической компетенции.

Вторым направлением констатирующего этапа опытно-поисковой деятельности предстало понятие параметров совершенствования диалогической компетенции будущих учителей. В связи с этим нажим сделан на структурно-функциональной особенности концепции, т.к. ее социокультурный, общелингвистический и профессионально-практический модули полагают постижение будущими учителями структурой знаний и умений, нужных для грамотного урегулирования проблем в профессиональной деятельности.

Педагогическое изучение может быть благополучно устроено только, когда выработаны чёткие параметры мониторинга и характеристики его показателей. Критерий – это признак, на доказательстве которого проводится характеристика, умозаключение. Невзирая на то, что в психолого-педагогической публицистике функционируют всевозможные методы к обозначению объективных измерителей результативности и качества обучения, всеобщие условия к введению и доказательству параметров заключаются в том, что они, должны отображать главные взаимосвязи становления индивидуальности; с поддержкой параметров необходима устанавливаясь взаимосвязь между всеми аспектами изучаемой концепции; качественные параметры должны выдвигаться в единении с количественными.

В процессе мониторинга методов к проблеме выбора критериальных показателей диалогической компетенции выяснено, что параметры в той или различной степени отображают содержание и подсистему данной компетенции. Поскольку диалогическая компетенция включает проектировочный, тактический и контрольно-оценочный элементы, то на наш взгляд, главными параметрами ее совершенствования мы сочтём меру совершенствования ее базовых структурных элементов.

Таким образом, на доказательстве мониторинга языковой, психолого-педагогической публицистики (И.Г. Кузьмина, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин и др.), абстрагирования педагогического навыка, показателей (Р) совершенствования у будущих учителей диалогической компетенции мы обозначили: проектировочный; тактический; контрольно-оценочный.

**Р1** – проектировочный – прогнозирует устремлённость обучаемых на освоение познаниями культурно-специфических условий профессиональной отрасли, диалогических обстановок, социокультурных деловых шаблонов и т.д., то есть общенациональной особенности мотивационно-речевых нужд представителей социума. Эти познания

пособят обучаемым подготовиться к взаимоотношению на деятельностном подуровне, поскольку, объективно трактуя мотивы, осмысления и тактики их свершения, компаньон, в свою очередь, сумеет противостоять или повлиять на другого компаньона при поддержке различных типажей речевых тактик, выдвигающихся в качестве основополагающего звена конструирования профессиональной коммуникации будущего педагога.

**Р2** – тактический – полагает освоение компонентами лингвистического шифра исследуемого социума и «подключение» (через тексты) к методологической репродукции мира, осуществляющейся в концепте этноса. Также рассчитывает использование дополнительного концепта и освоение обучаемыми фразеологией и дополнительным лексиконом, структурно-системными взаимосвязями исследуемого диалекта, которые закладываются при поддержке всех факторов обучения (фонетического, лексического, грамматического) т.е. через курс обучения прикладному владению русским языком. Освоение особых коммуникативных шаблонов (стандартизированным предложениями и фразами) и аксиомами профессионального взаимодействия, его маячками на вербально-семантическом ранге ориентировано на выстраивание умений приемлемой идентификации процессов социокультурной коммуникации и связанной с ними текстовой активности. Схемы коммуникации нацелены на реализацию таких речевых рефлексий её участников, как выявление или приостановление контакта, высказывание переживаний и эмоций, донесение или запрос информации, устремление к осуществлению воздействия или его приостановлению.

**Р3** – контрольно-оценочный – трактует мастерство сопоставлять показатели на структуре осмысления итогов своей активности и мастерство соотносить итоги своей деятельности с работой остальных педагогов. Конкретный параметр полагает также наличие способности видоизменять свою деятельность с расчётом возвратной связи, что непосредственно

соединено с прогнозированием речи, нахождением приемлемых средств для передачи содержания и адекватной координатой в требованиях взаимоотношения, то есть со всеми первоначальными умениями, разрабатываемыми в механизме коммуникативной деятельности.

Таблица 2 – Сводная таблица системы показателей совершенствования диалогической компетенции будущих учителей

Показатели	Критерии их проявления	Методы определения
1	2	3
Проектировочный	Осознание и характеристика миссии общенациональной особенности деятельностно-коммуникативных нужд представителей социума; подтверждение значимости диалогической компетенции для будущего педагога; способность гарантировать психологическую диагностику и влияние на мыслительную активность компаньона по общению; мастерство подыскивать методы отношения, чрезвычайно приемлемые по отношению к партнеру по общению; способность предсказывать направление и темперамент совершенствования взаимоотношений между людьми; способность отбирать информацию и композиционное выстраивание разговора; способность выстраивать и перестраивать свои действия в связи с определённой обстановкой общения.	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа
Стратегический	Способность отыскивать и использовать дополнительный тезаурус; пользование стилистикой и дополнительным словарем; пользование структурно-системными взаимосвязями исследуемого языка; пользование особыми коммуникативными шаблонами и	Контрольное тестирование, анализ информации, оценивание участия в проектах.

Продолжение таблицы 2

1	2	3
	<p>схемами профессионального взаимодействия; способность осуществить методы отношения; способность своевременно откликаться на невербальное и вербальное отношение оппонента и руководить дискуссией (начать, вступить, оборвать, закончить, поменять ход, тематику, возобновить диалог и т.д.); способность снабжать коммуникантов концепцией взаимодействия; способность применить всевозможные символические структуры информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму, интонацию, ритм речи, дикцию, подчёркивание, силу и эмоциональную расцветку голоса и т.д).</p>	
Контрольно-оценочный	<p>Способность систематизировать итоги на структуре умозаключения показателей своей активности; способность сравнивать показатели своей активности с деятельностью коллег-педагогов; способность подправлять свою деятельность с расчётом возвратной связи.</p>	<p>Анкетирование, тестирование, групповое обсуждение, экспертная оценка, самоанализ</p>

Для разработки концепции совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов необходимо обозначить ее качественные состояния, т.е. показатели. Для выделения показателей воспользуемся уровневый методом, который изучает любой процесс совершенствования как скачок от одного показателя к иному, наиболее трудному. Основополагающими параметрами обозначения показателя рассматриваются: причастность структур к различным классам трудоёмкости; специфика кодексов и взаимосвязей каждого показателя; главенство кодексов и структур нижестоящих показателей кодексам и

структурам высочайших показателей; возникновение структур каждого изучаемого показателя из основополагающих систем прежнего, при этом образование каждого дальнейшего показателя относится к образованиям прошлого как структура к своим компонентам.

В деятельности Н.В. Кузьминой обозначены последующие ранги педагогической деятельности: репродуктивный (педагог умеет изложить остальным то, что понимает сам и так, как понимает сам), адаптивный (педагог умеет не только передать информацию, но и преобразовать ее аналогично к спецификам объекта, с которым имеет дело), локально-моделирующий (учитель умеет передавать и преобразовать информацию, конструировать познания по индивидуальным вопросам), системно-моделирующий (педагог умеет конструировать структуру деятельности, создавать структуру знаний по своему предмету).

В.А. Сластениным подчёркнуты последующие показатели: интуитивный (студенты решают педагогические задачи на подсознательном уровне, обладая некоторой подсистемой умений); репродуктивный (студенты решают педагогические задачи в пределах рекомендаций и правил); репродуктивно-творческий (студенты благополучно решают стандартные задачи, в трудных и внезапных ситуациях осваиваются с трудом); творческо-репродуктивный (студенты удачно решают педагогические задачи, но эти вынесения не различаются новизной, избыточно развита возможность к планированию); созидательный уровень (студенты рекомендуют методы решения педагогических задач, выделяющиеся новизной, типичен поиск новейших способов, средств, методов).

Мы держимся трёхуровневой градации, воспринятой в большинстве стран мира (минимальный уровень, средний и высокий), что соотносится трём уровням сформированности диалогической компетенции будущих учителей: низкий, средний, высокий.

Каждый из уровней контактирует с предшествующим и дальнейшим. При переходе с уровня на уровень сформированность диалогической компетенции будущих учителей увеличивается.

Для невысокого показателя характерно неактивное отношение студентов к процессу совершенствования диалогической компетенции. Студенты осознают важность теоретических знаний; затрудняются использовать их в принятии учебных задач; знания поверхностны. Урегулирование учебных задач возводится по заблаговременно выработанной формуле, имеет место имитация отрывков посторонних действий.

Для среднего показателя типично то, что студенты наиболее сознательно подбегают к концепции профессионального совершенствования, завладев в необходимой степени диалогическими знаниями; умеют провести изучение, перескочить от эмпирических сведений к теоретическим умозаключениям; претерпевают некоторые препятствия с переводом теоретических положений в определённые методические разработки. Использование диалогической компетенции в социокультурном общении становится достаточно корректным. Мастерства и навыки коммуникативно-познавательного, исследовательского и управленческого темперамента пребывают на весьма высочайшем уровне совершенствования. Конкретный уровень полагает планомерное включение студентов в независимую учебно-исследовательскую деятельность. Возникает благополучная обстановка для партнёрства.

Высочайший уровень полагает воплощение инициативности в постановке вопросов и поиске путей их решения. Студенты глубоко овладевают речевыми знаниями и используют их при мониторинге всевозможных ситуаций социокультурной коммуникации; беспрепятственно разбираются в ситуациях, связанных с межкультурным

общением и нестандартно употребляют в них диалогическую компетенцию; свободно проводят исследования; изучают и внедряют опыт экспертов.

Для интерпретации выраженности явления каждого из изученных критериев диалогической компетенции будущих учителей в опытно-поисковой работе применялся целый ряд педагогических методов:

- выраженность формирования проектировочного элемента исследовались с помощью анкетирования, тестирования, опроса, наблюдения, беседы, экспертных оценок;

- выраженность формирования стратегического элемента – мониторинга исполнения практических заданий и упражнений, наблюдения за деятельностью, контрольного тестирования, анализа информации, оценивания участия в проектах;

- выраженность формирования контрольно-оценочного компонента – исследовалась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания.

На концепции обозначенных классификаций показателей формирования диалогической компетенции будущих педагогов представим детальную оценку каждого уровня в табл. 3, 4, 5.

Таблица 3 – Характеристика низкого уровня сформированности диалогической компетенции будущих учителей

Показатель	Критерии выявления
1	2
Проектировочный	Не осознаёт или неверно оценивает миссию национальной особенности деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; не доказывает значимость профессиональных коммуникативных умений для будущего педагога; не умеет обеспечить психологическую диагностику и влияние на мыслительную активность компаньона по общению; не умеет расценивать задачи по освоению профессиональной коммуникацией со своей профессиональной подготовленностью; имеет поверхностные познания в сфере профессиональной деятельности педагога; не умеет проводить простейшее

Продолжение таблицы 3

1	2
	изучение показателя выраженности диалогических умений; беспокоится в выборе методов поведения, весьма приемлемых по отношению к партнеру по общению; претерпевает основательные замешательства при планировании направления и темперамента формирования отношений между людьми; не умеет отбирать информацию и композиционное выстраивание разговора; абсурдно выстраивает и перестраивает свои действия в связи с определённой обстановкой общения.
Стратегический	Беспокоится в разработке методов отношения; претерпевает неудобства при поддержании коммуникантов тактикой взаимодействия (действия по ведению и сохранению дискуссии средствами диалекта, налаживанию контактов и взаимоотношений; способности вынимать информацию и делиться ею); неоперативно откликается на невербальное и вербальное отношение оппонента и нерешительно руководит дискуссией (начинает, вступает, обрывает, заканчивает, изменяет темп, тематику, продолжает диалог и т.д.); не умеет корректно откликаться на вопрос, изречение собеседника; пытается не заимствовать всевозможные символические структуры информационного процесса (жесты, мимика, пантомима; тональность, ритм речи, дикция, подчёркивание, мощь и эмоциональная окраска голоса и т.д).
Контрольно-оценочный	Претерпевает основательные неудобства при мониторинге показателей на концепции умозаключения итогов своей активности; не жаждет сопоставлять итоги своей активности с деятельностью коллег-педагогов; не умеет подправлять свою деятельность с расчётом возвратной коммуникации.

Таблица 4 – Характеристика среднего уровня сформированности диалогической компетенции будущих учителей

Показатель	Критерии выявления
1	2
Проектировочный	Осознаёт, но неверно соизмеряет функцию общенациональной особенности деятельностно-речевых нужд деятелей социума; не в абсолютной степени сознаёт самооценку профессиональных диалогических умений для будущего педагога; не совсем грамотно снабжает психологическую диагностику и влияние на мыслительную активность компаньона по общению; не всегда умеет соотносить задачи по освоению профессиональными диалогическими умениями со своей профессиональной подготовленностью; имеет средний показатель знаний в

Продолжение таблицы 4

1	2
	сфере профессиональной деятельности педагога; проводит простейшее изучение показателя подготовленности диалогических умений, но с замешательствами; делает несущественные оплошности в выборе методов отношения, весьма приемлемых по отношению к компаньону по общению; практически не затрудняется при моделировании направления и темперамента формирования отношений между людьми; отбирает информацию и стилистическое выстраивание разговора; проектирует и перестраивает свои действия в связи с определённой ситуацией общения.
Стратегический	В целом не беспокоится в разработке методов поведения; ощущает лёгкие препятствия при снабжении коммуникантов тактикой взаимодействия (действия по использованию и сохранению дискуссии использованиями диалекта, выявление контактов и взаимоотношений; мастерства выуживать информацию и делиться ею), не всегда демонстрирует инициативность; своевременно откликается на невербальное и вербальное отношение оппонента, но не постоянно смело распоряжается дискуссией (начинает, вступает, обрывает, заканчивает, изменяет темп, тематику, начинает диалог и т.д.); откликается на вопрос, изречение оппонента с маленькими препятствиями; не в полной степени применяет всевозможные символические структуры информационного процесса (жесты, мимика, пантомима; интонация, ритм речи, дикция, подчёркивание, сила и эмоциональная фактура голоса и т.д).
Контрольно-оценочный	Жаждет сопоставлять итоги на структуре абстрагирования показателей своей активности; сопоставляет итоги своей активности с деятельностью коллег-педагогов, но делает не всегда адекватные выводы; демонстрирует невысокую восприимчивость подправлять свою деятельность с расчётом возвратной связи.

Таблица 5 – Характеристика высокого уровня сформированности диалогической компетенции будущих учителей

Показатель	Критерии выявления
1	2
Проектировочный	Осознаёт и грамотно анализирует функцию общенациональной особенности деятельностно-коммуникативных нужд деятелей социума; доказывает значимость профессиональных диалогических умений для будущего педагога; умеет гарантировать психологическую диагностику и влияние на мыслительную деятельность компаньона по общению; сопоставляет задачи по освоению

Продолжение таблицы 5

1	2
	<p>профессиональными диалогическими умениями со своей профессиональной подготовленностью; имеет высочайший показатель познаний в сфере профессиональной деятельности педагога; регулярно проводит изучение уровня подготовленности профессиональных диалогических умений; смело подбирает методы общения, весьма эффективные по отношению к компаньону по общению, отбирает информацию и стилистическое выстраивание разговора и вследствие этого умеет выстраивать и перестраивать свои действия в связи с определённой обстановкой общения.</p>
Стратегический	<p>Решительно реализует методы взаимоотношения; грамотно снабжает коммуникантов тактикой взаимоотношения (действия по применению и сохранению дискуссии средствами зарубежного, и родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; способности выуживать информацию и делиться ею); умеет грамотно откликаться на невербальное и вербальное отношение оппонента и разумно руководить дискуссией (начать, вступить, приостановить, закончить, поменять ход, тематику, возобновить диалог и т.д.); корректно откликается на вопрос, изречение оппонента; искусно применяет всевозможные символические структуры информационного процесса (жесты, мимику, пантомиму; тональность, ритм речи, дикцию, позиционирование, мощь и эмоциональную фактуру голоса и т.д.</p>
Контрольно-оценочный	<p>Подправляет свою деятельность с расчётом возвратной коммуникации; сопоставляет итоги на структуре сопоставления итогов своей активности; соотносит показатели своей активности с деятельностью коллег-педагогов.</p>

С целью обнаружения показателя выраженности у будущих учителей диалогической компетенции обозначено четыре группы: контрольная и экспериментальные. На наш взгляд, обозначенные параметры формирования диалогической компетенции будущих учителей отражают особенность изучаемого механизма. Именно поэтому они употреблялись нами как в результате констатирующего, так и формирующего этапов опытно-поисковой деятельности.

На констатирующем этапе реализованы статистические «замеры» показателей формирования диалогической компетенции будущих учителей

в контрольной группе и трех экспериментальных по обозначенным показателям. Суммарные итоги применения методик дозволили вычислить показатели формирования каждого из параметров, обозначенных ранее. Интерпретируем показатели «нулевого среза» по первому параметру (P1) – уровень формирования проектировочного элемента, которые отображены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты начального среза по критерию уровня развития проектировочного компонента диалогической компетенции будущих учителей

Группа	Уровни развития проектировочного компонента диалогической компетенции будущих учителей (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ - 1	72,07	27,93	0
ЭГ – 2	71,36	28,64	0
ЭГ – 3	69	31	0
КГ	67,25	32,75	0

Последующим шагом было установление показателя формирования стратегического элемента диалогической компетенции. Применялись такие способы, как тестирование, анализ продуктов учебной деятельности (письменные, устные ответы), экзамены, зачеты, оценивание участия в проектах. Поскольку показатель формирования конкретного элемента полагает способность осуществить методы поведения и грамотно гарантировать коммуникантов тактикой взаимоотношения, представилось допустимым применить методику М. Снайдера – самоконтроль в общении [77].

Чтобы проверить мастерство оперативно откликаться на невербальное и вербальное взаимоотношение оппонента и грамотно руководить дискуссией, а также способность применить всевозможные символические структуры информационного процесса, прибегли к тесту

В.Ф. Ряховского (для установления показателя коммуникабельности) и личностный опросник Л.П. Калининского.

В итоге проведённых измерений разубедили, что большинство студентов пребывают на низком уровне формирования стратегического компонента диалогической компетенции. В таблице 7 показаны данные первоначального среза по параметру уровень формирования стратегического элемента диалогической компетенции будущих педагогов.

Таблица 7 – Результаты начального среза по показателю уровня развития стратегического компонента диалогической компетенции будущих учителей

Группа	Уровни развития стратегического компонента диалогической компетенции будущих учителей (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ - 1	75,91	24,09	0
ЭГ – 2	80,84	19,16	0
ЭГ – 3	77	23	0
КГ	78,03	21,97	0

Последующим критерием показателя выраженности диалогической компетенции будущих учителей является интенсивность формирования контрольно-оценочного элемента указанной компетенции, которая проверялась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты начального среза по показателю уровня развития контрольно-оценочного компонента диалогической компетенции будущих учителей

Группа	Уровни развития контрольно-оценочного компонента диалогической компетенции будущих учителей (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ - 1	77,29	22,71	0
ЭГ – 2	77,87	22,13	0
ЭГ – 3	75	25	0
КГ	72,03	27,97	0

Итоги совершённой деятельности разрешают свидетельствовать об показателе формирования диалогической компетенции будущих педагогов, привлекающихся в опытно-поисковой работе. Характеристика общего показателя выраженности диалогической компетенции студентов выводилась с расчётом параметров показателей формирования проектировочного, стратегического и контрольно-оценочного элементов диалогической компетенции, и высчитывалась по формуле (1):

$$U = \frac{P1 + P2 + P3}{3}, \quad (1)$$

где P1 – оценка, соответствующая показателю формирования проектировочного элемента диалогической компетенции будущих учителей.

P2 – оценка, соответствующая показателю формирования стратегического элемента диалогической компетенции.

P3 – оценка, соответствующая показателю формирования контрольно-оценочного элемента диалогической компетенции.

Невысокий показатель формирования присваивался студенту, если  $U \leq 1,67$ ; средний уровень, если  $1,67 < U \leq 2,67$ ; высокий уровень, если  $2,67 < U \leq 3$  (62).

В таблице 9 показаны данные начального среза по показателю совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 9 – Результаты начального среза уровня сформированности диалогической компетенции будущих учителей

Группа	Уровни совершенствования диалогической компетенции будущих учителей (%)		
	низкий	средний	высокий
ЭГ - 1	75,91	24,09	0
ЭГ – 2	76,77	23,23	0
ЭГ – 3	71	29	0
КГ	72,09	27,91	0

На структуре приобретённых сведений выяснено, что ни в одной подгруппе нет студентов, имеющих высочайший показатель выраженности диалогической компетенции. На среднем показателе совершенствования диалогической компетенции располагаются 24,09% студентов ЭГ-1, 23,23% студентов ЭГ-2, 29% студентов группы ЭГ-3 и 27,91% студентов группы КГ. Число студентов, имеющих низкий уровень выраженности диалогической компетенции, составило: ЭГ-1 – 76,92%, ЭГ-2 – 77,78%, ЭГ-3 – 72% и КГ – 73,08%.

На диаграмме (рисунок 1) ясно продемонстрированы показатели начального среза показателя выраженности диалогической компетенции будущих педагогов в контрольной и в экспериментальных группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

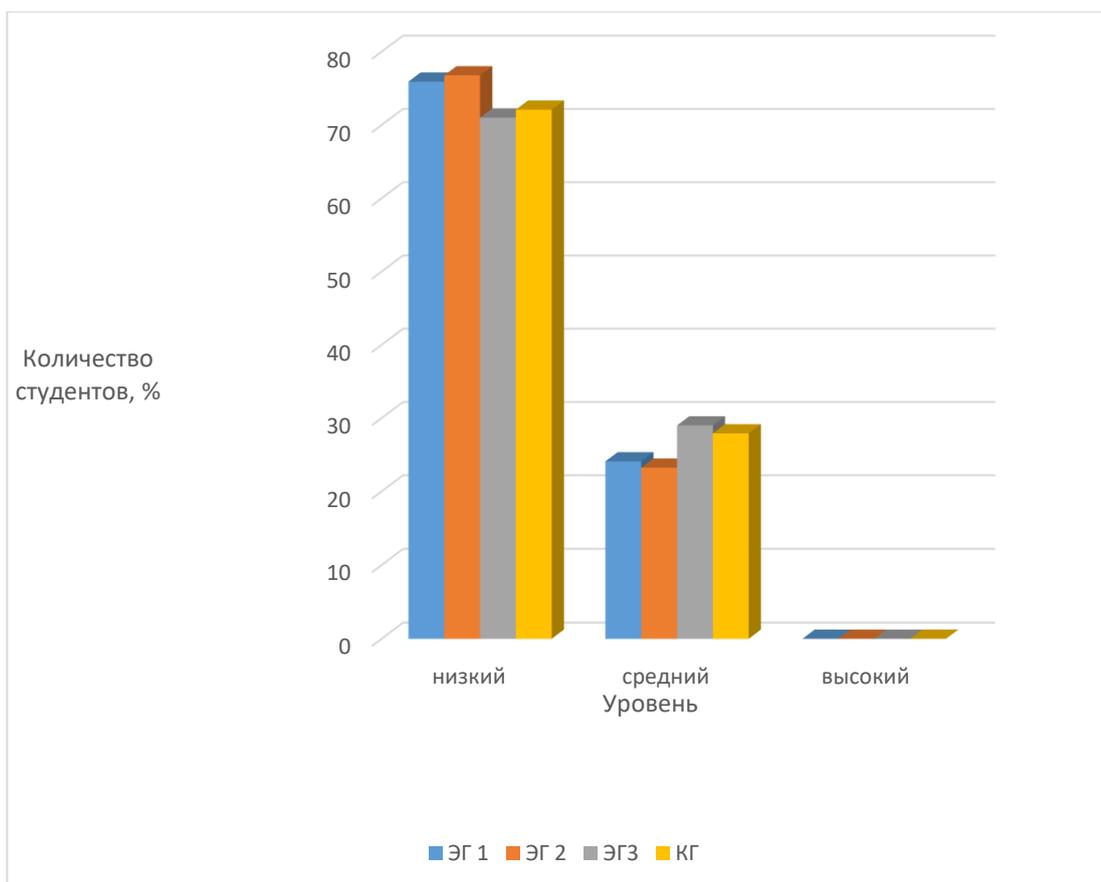


Рисунок 1 – Уровни совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Итак, главными тезисами характеризуются:

1. Обнаружены логичность и содержание опытно-поисковой работы по совершенствованию диалогической компетенции студентов вузов – будущих учителей:

- констатирующий этап опытно-поисковой работы дозволил вычислить положение механизма совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов в высшей профессиональной школе;
- задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы рассматриваются разработка концепции совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, а также разработка педагогических требований ее благополучной актуализации;
- на обобщающем этапе опытно-поисковой работы будут систематизированы, обработаны и оформлены показатели.

2. В качестве критериев, интерпретирующих показатели совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов, обозначены: интенсивность формирования проективно-стратегического и контрольно-оценочного элементов компетенции.

3. Обнаруженные критерии разрешили изложить их явление на трех показателях совершенствования диалогической компетенции будущих учителей: низком, среднем, и высоком, которые разнятся пошаговым развитием обучаемых от низкого уровня к высокому. На конкретном этапе опытно-поисковой работы не было обнаружено студентов, имеющих высокий уровень данной компетенции, всего около 25% студентов имеют средний уровень выраженности данной компетенции, а другая часть студентов располагается на низком уровне формирования диалогической компетенции, потребной будущим учителям.

## 2.2. Содержательно-процессуальные особенности реализации педагогических условий совершенствования у будущих учителей диалогической компетенции

Рассмотрев научно-теоретические положения изучаемой проблемы, принимая во внимание её состояние в практике работы высшей школы и обнаружив показатель выраженности диалогической компетенции будущих учителей, приостановимся в данном параграфе на определении методологических компонентов разработки педагогических условий совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов.

В формирующем этапе опытно-поисковой работы приняли содействие 147 студентов. Опытно-поисковая работа проходила в естественных обстоятельствах образовательного процесса, группы подбирались по принципу равных изначальных сведений, впрочем в разных группах разнились конкретные педагогические условия, подлежащие проверке.

В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) – было реализовано воссоздание положительной направленности языковой деятельности обучаемых. Во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) проверялось первое и второе требование – воссоздание положительной направленности языковой деятельности обучаемых и конструирование содержания профессиональной подготовки будущих педагогов на структуре подключения прецедентных текстов и изречений, гарантирующих диалог. В третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) профессиональное обучение полагало направленность будущих педагогов на гуманное деловое общение; выполнение обучаемыми лингвистического и коммуникативного такта; выполнение языковых общепринятых моралей коммуникативного отношения коммуникантов.

В контрольной группе (КГ) не проводилась преднамеренная работа по совершенствованию диалогической компетенции будущих учителей.

В соблюдении с теоретической базой изучения совершенствование диалогической компетенции будущих педагогов осуществлялось в четыре этапа:

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

Изучим организационно-методические компоненты совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов.

В соблюдении с рациональностью выстраивания механизма формирования изучаемой компетенции первое направление работы мы соединили с диагностикой показателя знаний и умений, требований, становлением у будущих учителей мотивов дальнейшей профессиональной деятельности. На конкретном процессе закладывается интерес к профессиональной коммуникации («коммуникативная мотивация» в теории и практике обучения русскому языку), в концепции которого стоят нужды: 1) в взаимоотношении в целом, присущая человеку как существу социальному; 2) нужда в разработке определённого коммуникативного помысла, в содействии, формировании определённой коммуникативной ситуации.

Процесс совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов обретает приемлемый темперамент, когда студенты овладевают конкретными профессиональными ценностями. Ценностный компонент нашей концепции осуществляется в области воплощения профессионально-групповых и индивидуально-личностных ценностей. Профессионально-групповые ценности – это множественность концепций, теорий, моралей, регламентирующих профессиональную деятельность, они формируют познавательно-деятельностную структуру, обладающую устойчивостью и цикличностью [32].

Мы единоклюсны с Н.В. Комиссаровой, и полагаем, что к ценностям профессиональной деятельности педагога можно отнести:

– ценности, связанные с суждением в обществе, близкой общественной среде (социальная важность труда, авторитет профессиональной деятельности);

– ценности, связанные с самоудовлетворением в общении (необходимости общения с занимательными компаньонами, зарубежными клиентами, обмен нравственными и социокультурными ценностями);

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

– ценности, связанные с самоутверждением (творческий и разнообразнейший темперамент труда, сентиментальность и занимательность и т.д.);

– ценности, связанные с прагматическими запросами (необходимость самовыражения, профессионального роста, достойная оплата труда и т.д.)

[49].

Принимая во внимание обозначенные группы ценностей профессиональной деятельности педагога, мы сочтём допустимым воссоздание позитивной мотивированности лингвистической деятельности обучаемых в соблюдении с обозначенными принципами действенного развития концепции совершенствования диалогической компетенции студентов вузов, а именно с критерием интеграции действительной коммуникации в образовательный процесс при помощи внесения как рецептивной деятельности с применением подлинных источников, так и эффективной коммуникативно-речевой деятельности.

Внедрение действительной диалога в образовательный процесс позволяет студенту осмыслить свои диалогические способности, что характеризуется сильнейшим мотивационным аспектом. Современные телекоммуникационные средства раскрывают перед студентами и

преподавателями новейшие перспективы интеграции реальной диалога в образовательный процесс.

Проблема «живого» общения в границах курса вузовского обучения запросто может быть разрешена с помощью Интернета: это беседа по электронной почте со студентами, формирование и осуществление коллективных телекоммуникационных проектов, участие в разнообразнейших конкурсах и олимпиадах, текстовых и голосовых чатах, публикации творческих работ на образовательных и художественных сайтах и предоставление отзывов о них.

Толкуя о определённых методах применения перспектив Интернета при воссоздании позитивной мотивированности обучаемых, следует обозначить как весьма действенные:

1. Беседа по электронной почте со сокурсниками (современный живой язык, оперативность информации, возможность исследования культуры, получать знания из «первых рук»).

2. Привлечение в телекоммуникационные проекты (увеличение показателя владения языком, формирование всеобщего кругозора, предоставление дополнительных, необходимых для исполнения определённого проекта познаний).

3. Соучастие в текстовых и голосовых чатах.

4. Соучастие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестировании (перспектива приобрести объективную оценку знаний, самовыразиться, подготовиться к экзаменам, содействию в иных видах конкурсов и олимпиад).

При исполнении схожих заданий, у большинства обучаемых наблюдается отсутствие негативного психологического момента, чувства испуга, наличествующих в обстановках реалистичного взаимоотношения.

Специализированные сетевые обучающие программы также могут быть заимствованы в качестве стимулирования увеличения

мотивированности. Многообразие тем, колоритность, занимательность сетевых обучающих программ порождают огромный энтузиазм у студентов. Структуры работы с сетевыми программами могут различаться.

Информационный этап совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов подразумевал разработку содержательного элемента схемы. Основной целью на конкретном этапе, в соответствии с выработанной схемой, было осмысление студентами профессиональных знаний и получение изначальных умений, нужных для свершения профессиональной деятельности. По нашему убеждению, изначально разумно делать акцент на покорении лингвистическими знаниями и навыками, потребными для лингвистически тактичной интерпретации родной речи, что предполагает пользование системно-структурными языковыми тонкостями, возможность молниеносно переходить от речевосприятия к речепроизводству.

Вместе с тем в процессе совершенствования диалогической компетенции на информационном этапе также внимание мы посвящали совершенствованию дополнительных умений: умения определять и одобрять межличностный контакт с деятелями социума, умения осуществить «убеждающие» тактики при коммуникации и использовать коммуникативные маячки взаимодействия и т.п.

Главным видом деятельности студентов на конкретном этапе совершенствования диалогической компетенции рассматривалась образовательная деятельность вузовского типа. Содержание информационного этапа нашего изучения продемонстрировано курсами «Русский язык и культура речи» и др.

Первый этап – направленность будущих педагогов на лояльное деловое взаимоотношение. Рассматривается одним из значительных параметров диалогической компетенции студентов вузов и трактуется в соответствии нравственным моралем и проявлении таких качеств, как

толерантность, эмоциональность, приветливость, отзывчивость, уважение, деликатность, сострадание, сочувствие и др. Этика гуманности полагает желание достичь взаимоуважения между компаньонами по коммуникации, принадлежащими к различным культурам, и урегулирования всевозможных интересов и позиций восприятия без задействования напряжения, предпочтительно способами диалога, убеждения, пояснения. Нравственные морали лояльного коммуникативного образования предопределяются психологическим ресурсом будущего эксперта быть терпимым. В аспекте коммуникативного образования студентов вузов толерантность обозначает почтение разнообразия различных культур, соблюдения речеповедения, самоутверждения, облика идеи и поступочных действий.

Вышеизложенное разрешает сделать последующие тезисы: а) гуманность предполагает собой решительность студента к осознанию, почтению и соглашению с компаньонами, принадлежащими к иным культурам и различающимися внешностью, языком, мировоззрениями, укладами и воззрениями; б) потребность направленности будущего специалиста на лояльное деловое общение в процессе профессиональной подготовленности порождена тем, что гуманность рассматривается социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, важным параметром профессиональной культуры специалиста любого профиля.

Пример:

Карточка 1.

1. Обоснуйте пословицы и поговорки различных народов:

Русская: «В чужой монастырь со своим уставом не ходят».

Японская: «Отправляясь в чужую страну, узнай, что там запрещено».

Английская: «Когда находишься в Риме поступай как римлянин».

Абхазская: «В чей обоз сел, песни и пой».

Итальянская: «В стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь».

Русская: «В какой народ приедешь, такую шапку и оденешь».

2. В чём различие пословиц?

3. Сделайте вывод.

Карточка 2.

1. Упражнение «Различия и сходства»:

Ход игры. Вы называете личностное свойство или излагаете ситуацию и просите участников, по отношению к которым справедливо Ваше изречение, выполнить конкретное действие. Они поднимаются со стула, осуществляют это действие и вновь усаживаются на место. Например: "Тот, у кого есть сестра, должен топнуть!" Ритм игры должен увеличиваться. Подыскивайте высказывания таким образом, чтобы они соотносились ко многим участникам. Предлагая вопросы и называя действия, отмечайте возраст и характер членов группы. Ниже продемонстрированы допустимые сценарии Ваших изречений:

- у кого карие глаза - трижды хлопните;
- чей рост ниже 165 см, пусть громко крикнет "Гном!";
- тот, кто утром съел вкусный завтрак, пусть погладит себя по голове;

- кто родился зимой, пусть возьмет за руку члена группы справа;
- кому нравятся кошки, должны сказать "Мяу!";

Те, у кого одежды черного цвета, получают особое задание:

- у кого есть женатый брат, скажет соседу справа, что это никого не касается;

- кто пьет чай без сахара, посмотрит назад;
- у кого есть веснушки, пусть посмотрит под стул/стол;
- замужние (женатые) опишут рукой в воздухе букву Д;
- единственный ребенок в семье поднимется на стул;

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

– регулярно занимающиеся йогой продемонстрируют свое мастерство прямо сейчас;

– и т.д.

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

Последующий этап – выполнение обучаемыми лингвистического и коммуникативного такта является сегодня неотъемлемой частью языковой практики. Она просит, чтобы из языка были убраны все лингвистические единицы, которые заденут чувства, достоинство индивида, и вытеснены надлежащими нейтральными или позитивными эвфемизмами.

Главная цель, которая преследуется говорящими при применении языкового такта в социальных и межличностных отношениях, – это желание избежать диалогических споров и невзгод, не формируя у оппонента чувства диалогического стресса. Более характерная в социальном смысле цель сводится в вуалировании, камуфлировании существа дела.

Таким образом, языковой такт – это взаимосвязь тактических методов, с помощью которых делается попытка соблюсти баланс взаимодействия между отдельными лицами, группами, сообществами. Все изменения в собственно культурной сфере сказываются в языке и речи, а языковые и речевые тенденции, в свою очередь, интенсивно привлекаются в культурных процессах и влияют на них. Пройденное теоретико-экспериментальное изучение позволило прийти к очередному тезису: культурно-поведенческая тенденция актуализации языкового и речевого такта проявляет огромное воздействие на ведение речевым образованием студентов вузов.

Карточка 1.

1. Назовите общие правила этикета:
  - правила знакомства и представления,
  - правило рукопожатия,
  - представление с помощью визитных карточек,
  - общение, правила обращения,
  - искусство вести беседу,
  - телефонное общение.

#### Карточка 2.

2. Деловая переписка. Назовите:
  - виды деловых писем;
  - каким должно быть деловое письмо;
  - как следует оформлять деловые письма;
  - правила этикета при общении по электронной почте

Также во время тренинга будут изучены практические ситуации и моменты применения делового этикета и выработаны нормы неформального общения с деловыми партнерами.

Последний этап – нарушение языковых и формальных моралей речевого поведения коммуникантов.

Формальные морали речевого общения – это морали общественно приемлемого поведения, которые не всегда совпадают с общепризнанным этикетными нормами, нередко вступающим в несоответствие с интенциями говорящих и обстоятельствами общения. Согласно общепринятым требованиям, нельзя, например, обрывать говорящего и затягивать деловой телефонный разговор, время которого, как правило, регламентировано (не более трех минут).

Формальные морали никогда не вступают в противоречие с целями и требованиями протекания разговора, так как они отображают потребности взаимодействующих сторон в определённой ситуации общения. Формальные методы прерывания говорящего, отмечающие закон

вежливости, ориентированы на то, чтобы коммуникатор при этом не ощутил падения интереса к своему известию. Вмешательство в постороннюю речь реализуется с помощью фраз, подтверждающих принятие информации (угу, конечно, да-да, ну, это понятно, я тоже так думаю и т.п.), выказывающих сочувствие (отлично, хорошо, какой ужас, да что вы!), удивление (что вы говорите! неужели, вот даже как?), удовлетворение и восторг (О-О-О!, здорово!, вот это да!).

Пример.

Карточка 1.

1. Напишите письмо другу соблюдая формальные морали написания писем.
2. Напишите письмо другу соблюдая формальные морали написания писем.
3. Чем отличается форма писем подруге и коллеге?

Карточка 2.

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

Карточка 3.

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

Деловые игры как один из способов партисипативного обучения, пройдя продолжительный путь становления, в настоящее время занимают прочнейшие позиции в образовательном процессе высшей школы. Игра

служит улучшению результативности вузовского образования, позволяя экономить временные траты, конструировать будущую профессиональную деятельность, а также стимулировать созидательный ресурс выпускника высшего учебного заведения [93].

Достоинством образовательной деловой игры является то, что игра предполагает собой не только разновидность организации обучения, но и метод прогнозирования будущей самостоятельной профессиональной деятельности учителей, которое в свою очередь предполагает независимое разрешение конфликтных ситуаций и интенсивное решение учебных задач, вытекающих из формулировки проблемы. На структуре сформулированных теоретических положений, обусловленностей и теорий в соблюдении с подобранными целями изучения и проектируется деловая игра.

Поскольку мы лицезрим способ проектов одним из ведущих механизмов интерактивного вхождения студентов в диалог, проанализируем некоторые тонкости применения конкретного вида деятельности на ситуативно-практическом этапе совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов. Необходимо подчеркнуть, что способ проектов полагает применение широченного диапазона проблемных, исследовательских, поисковых методов, нацеленных ясно на реальный практический итог, важный для каждого студента. Данный метод разрешает породить творчески-исследовательскую обстановку, где каждый участник втянут в деятельный познавательный процесс на основе методики партнёрства. Более того, деятельность студентов в рамках проектной технологии полагает участие в беседах, диспутах, ролевых и деловых играх и т.д., что содействует в рамках нашей работы совершенствованию диалогической компетенции.

Обратимся этапам, характеризующих работу над проектом:

1. прогнозирование,

2. осуществление,
3. выставка,
4. мониторинг,

На первом этапе проекта студентам предлагалась в скрытом виде проблема, которую нужно обнаружить и конкретизировать. В этом случае давались наводящие вопросы. Важно открыть ситуацию так, чтобы учащиеся как можно более автономно прониклись к ее урегулированию. Результатом аналогичной работы был конкретный тезис, который учащиеся обговаривали сообща, затем проектируя последующий сценарий деятельности по выданной теме. Студенты были поделены на группы, и каждой группе предлагалось выработать свой собственный проект по принятому плану.

Второй этап проекта обеспечивал лингвистические и коммуникативные умения студентов. Непрерывно с этим проводилась постепенная деятельность над проектом. Тексты, предъявляемые как визуально, так и аудитивно, служили информативной базой для совершенствования коммуникативных и научно-исследовательских умений студентов. На этом этапе проектной работы совершенствовались сформированные ранее навыки общения, в частности тактики диалогического поведения, и закладывались предпосылки будущих независимых изречений будущих педагогов. Большое понятие приобретает при этом преднамеренное обучение концепциям и тактикам коллективного взаимоотношения. Для исследования предлагались клише типа: Я думаю...; Я уверен...; Мне кажется...; Что касается меня ... и т.д. Студенты должны уметь пользоваться фразами одобрения/недовольства, уметь систематизировать сказанное, озвучить опасение, поразиться и пр., поскольку такого рода речевые связки чрезвычайно необходимы при осуществлении беседы в группе, при придумывании диалогов по ситуациям, при независимом изречении по тематике и т.д.

Третий этап проекта подразумевался итоговым, так как на этом этапе происходила защита проектов. Каждая группа перед другими защищала свой проект. Метод презентации различался в зависимости от вида окончательного продукта: схемы, буклеты, видеопозаказы, спектакли, стенгазеты, устные презентации и т.д.

После презентации проекта/проектов может быть устроена всеобщая дискуссия, которая должна быть заблаговременно продумана преподавателем. На этом этапе студенты должны продемонстрировать красочно весь собранный материал, чтобы вызвать интерес к своему проекту. Каждая группа сама решает, как приготовить презентацию своего проекта. Можно задействовать плакаты или вручить слушателям план своей презентации.

На четвертом этапе проекта – контролирующем – производилась характеристика проектной работы экспертами. Сами участники проекта участвовали в оценке путем группового совещания и самооценок. Оценка осуществления проекта реализовалась в содействии всех участников. В качестве средств оценки были использованы опросники, анкеты, оценочные шкалы, дневник рефлексивной самооценки и др. Анализировать участие в проекте следует за уровень проявленного творчества, за четкость презентации, за проект в целом, исходя из использованных способностей и вложенных стараний.

Ещё одним занятным направлением нашей работы на этом этапе совершенствования диалогической компетенции будущих педагогов на занятиях по курсу «Русский язык и культура речи» было использование партисипативных методов обучения.

Итак, подытоживая вышесказанный материал, можно сделать последующие тезисы:

1. С целью доказательства и пояснения выставленной гипотезы проведен формирующий этап опытно-поисковой деятельности, направления которого мы выработали в соответствии с предложенной концепцией совершенствования диалогической компетенции студентов вузов.

2. Работа по совершенствованию диалогической компетенции студентов вузов, ориентированная на постепенную разработку механизма совершенствования данной компетенции, реализовалась в соответствии с концепцией и педагогическими условиями её реализации.

3. В качестве методико-технологического инструментария применялись партисипативные методы обучения, учитывающие диалоговый темперамент обучения, обеспечивающие введение будущих учителей в действительную коммуникацию. Многоаспектность и трудоёмкость расставленных в исследовании задач позволили отыскать новейшие методы к совершенствованию данной компетенции, в особенности, гарантировать переход будущих учителей с объектной позиции в субъектную посредством введения в рефлексивную деятельность при употреблении «языкового портфолио».

Для обозначения результативности разработки концепции проводились диагностические срезы в контрольной и экспериментальных группах, позволяющие вычислить динамику показателей совершенствования. Итоги диагностических срезов и их мониторинг будут приведены в § 2.3 нашего исследования.

### 2.3. Анализ и оценка результатов экспериментальной работы

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации модели совершенствования диалогической компетенции студентов вузов проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, который показал в целом низкий уровень совершенствования диалогической компетенции студентов. Вследствие этого формирующий этап направлен на реализацию модели совершенствования диалогической компетенции при внедрении выявленных педагогических условий: 1) ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; 2) соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; 3) соблюдение языковых конвенциональных

норм речевого поведения коммуникантов.

Основными задачами данного этапа являлись следующие:

- выявить эффективность проводимой работы по совершенствованию диалогической компетенции будущих учителей в системе высшего образования;
- проверить влияние выделенных условий на совершенствование диалогической компетенции учителей;
- сформулировать выводы исследования и на их основе разработать научно-методические рекомендации.

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

В таблице 10 и на рисунке 2 представлены результаты промежуточного среза.

Таблица 10 – Сравнительные данные состояния уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на формирующем этапе опытно-поисковой работы (промежуточный срез)

Группа	Уровни развития			$\bar{x}$	$S_x^2$
	Низкий %	Средний %	Высокий %		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
ЭГ-1	50	38,46	11,54	1,66	0,0669

*Продолжение таблицы 10*

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
ЭГ-2	40,74	44,44	14,81	1,77	0,1104
ЭГ-3	20	56	24	1,97	0,2132
КГ	61,54	34,62	3,84	1,53	0,0554

Результаты промежуточного среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях совершенствования диалогической компетенции будущих учителей в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 группах. В контрольной группе были зафиксированы незначительные изменения.

На диаграмме (рисунок 2) наглядно представлены результаты «замера» состояния совершенствования диалогической компетенции у будущих учителей по всем выделенным показателям в процессе реализации системы. При этом следует отметить, что, как мы и предполагали, повышение уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на промежуточной стадии формирующего этапа опытно-поисковой работы наблюдалось в большей степени за счет повышения уровня сформированности проектировочного компонента и частично за счёт повышения уровня стратегического компонента, в то время как уровень развития контрольно-оценочного компонента студентов за этот промежуток времени изменился незначительно.

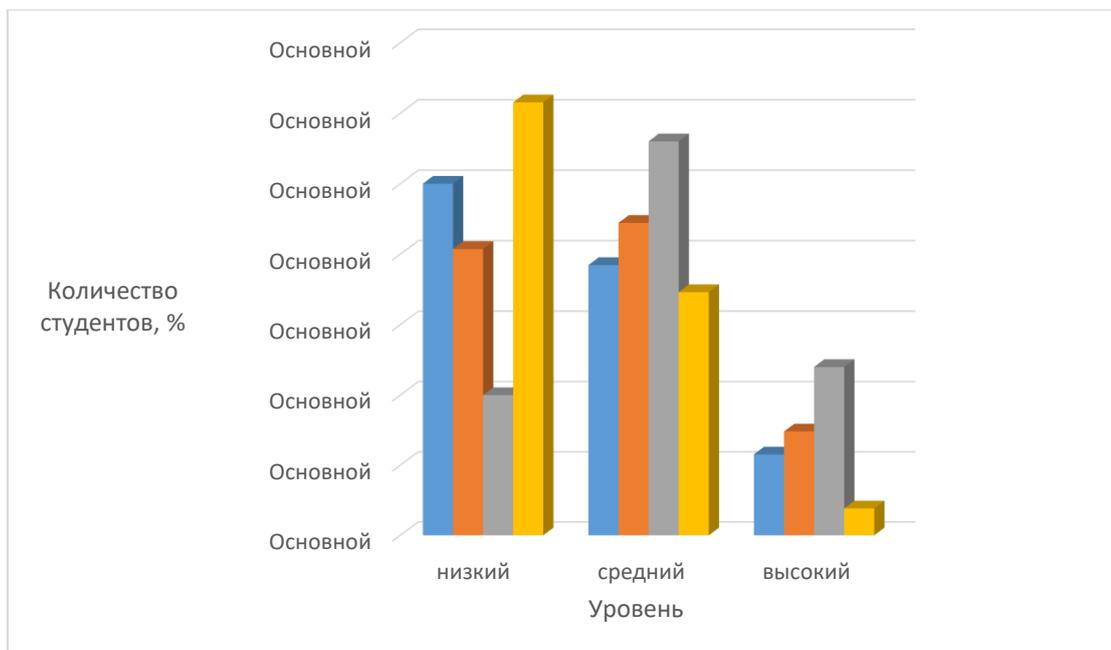


Рисунок 2 – Состояние развития языковой диалогической компетенции будущих учителей на промежуточном срезе

Это объясняется недостаточной включенностью студентов в оценочно-рефлексивную деятельность, недостаток опыта деятельности и собственных наблюдений, позволяющих повышать уровень развития компетенции.

Результаты промежуточного среза позволяют сделать вывод о том, что уровень совершенствования диалогической компетенции будущих учителей в ЭГ-3 отличается от результатов студентов в ЭГ-1 и ЭГ-2.

Самый высокий уровень отмечается в ЭГ-3 – 24%, ниже в ЭГ-2 – 14,81%, самый низкий в ЭГ-1 – 11,54%. В контрольной группе произошли незначительные изменения на 3,84%. Это свидетельствует о преимуществе внедрения совокупности педагогических условий при реализации данной модели. Разработанные педагогические условия обеспечивали поэтапное совершенствование диалогической компетенции будущих учителей.

При завершении опытно-поисковой работы был проведен контрольный срез уровня совершенствования диалогической компетенции

будущих учителей, результаты которого приведены в таблице 11 и на рисунке 3.

Таблица 11 – Сравнительные данные состояния уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей (контрольный срез)

Группа	Уровни развития			$\bar{x}$	$S_x^2$
	Низкий %	Средний %	Высокий %		
ЭГ-1	23,08	61,54	15,38	2,16	0,0847
ЭГ-2	14,81	66,67	18,52	2,21	0,1214
ЭГ-3	4	36	60	2,74	0,4264
КГ	53,85	42,31	3,846	2,04	0,0647

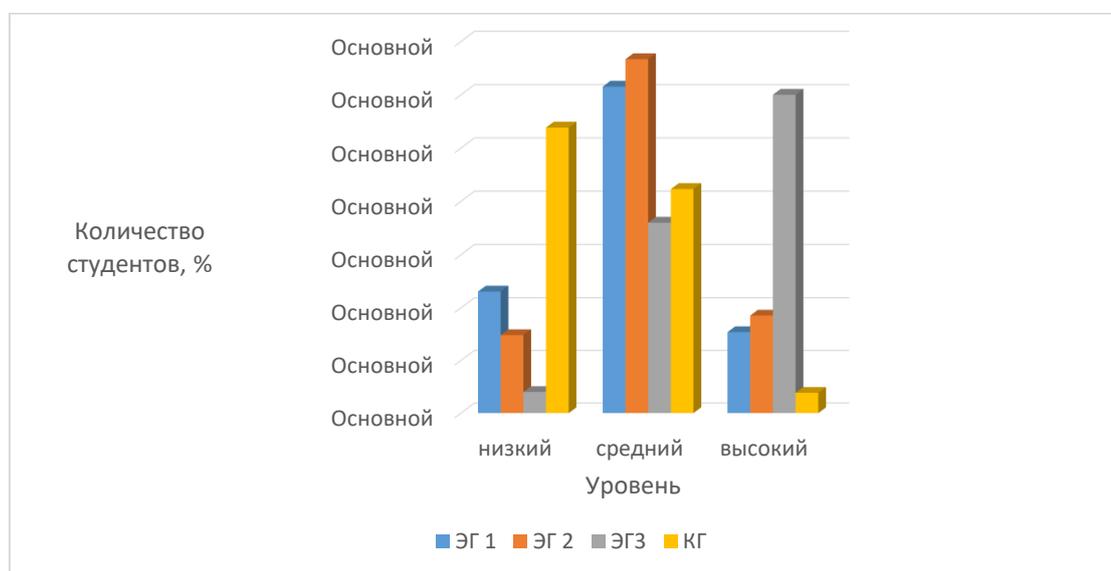


Рисунок 3 – Уровень сформированности коммуникативной компетенции будущих учителей на контрольном срезе

Результаты контрольного среза подтвердили наличие положительной динамики во всех экспериментальных группах. В ЭГ-1 преобладает средний уровень совершенствования диалогической компетенции – 61,54%, высокий – 15,38%, низкий – 23,08%. В большей степени динамика проявилась в ЭГ-2 (средний уровень отмечается у 66,67%, высокий у 18,52%, низкий – 14,81%) и в наибольшей степени выражена в ЭГ-3 (низкий уровень составляет 4%, средний уровень 36%, а высокий 60%). Необходимо

отметить, что по результатам контрольного среза позитивные изменения в ЭГ-3 имеют место по всем показателям совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса. В КГ значительных изменений не зафиксировано (у большинства студентов остался низкий уровень совершенствования диалогической компетенции – 53,85%, средний составил 42,31%, высокого достигли только 3,84%).

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведённой опытно-поисковой работы по развитию совершенствованию диалогической будущих учителей наибольшее количество студентов с высоким уровнем развития данной компетенции по всем показателям зафиксировано в ЭГ-3, их общее число повысилось в данной группе на 60%, в ЭГ-2 – на 18,52%, в ЭГ-1 – на 15,38%. В контрольной группе, где целенаправленная работа по развитию данной компетенции не проводилась, и образовательный процесс осуществлялся в рамках традиционной технологии, данный показатель изменился на 3,8%.

Для подтверждения выводов представим сравнительные данные состояния совершенствования диалогической компетенции будущих учителей по каждому показателю: степень развития проектировочного компонента, степень развития стратегического компонента; степень развития контрольно-оценочного компонента коммуникативной компетенции (таблицы 12, 13, 14, и рисунки 4-9).

Таблица 12 – Сравнительные данные состояния уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей по показателю степень развития проектировочного компонента

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%) с			$\bar{x}$
		низким уровнем	средним уровнем	высоким уровнем	
Нулевой срез	ЭГ-1	73,08	26,92	0	1,55
	ЭГ-2	70,37	29,63	0	1,64
	ЭГ-3	68	32	0	1,61
	КГ	69,23	30,77	0	1,61
Промежуточный срез	ЭГ-1	30,77	50	19,23	1,89
	ЭГ-2	18,52	55,56	25,93	2,02
	ЭГ-3	0	60	40	2,26
	КГ	53,85	38,46	7,692	1,65
Контрольный срез	ЭГ-1	11,54	65,38	23,08	2,24
	ЭГ-2	7,407	66,67	25,93	2,29
	ЭГ-3	0	28	72	2,89
	КГ	46,15	42,31	11,54	2,18

Таблица 13 – Сравнительные данные состояния уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей по показателю степень развития стратегического компонента

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%) с			$\bar{x}$
		низким уровнем	средним уровнем	высоким уровнем	
Нулевой срез	ЭГ-1	76,92	23,08	0	1,45
	ЭГ-2	81,48	18,52	0	1,46
	ЭГ-3	76	24	0	1,47
	КГ	73,08	26,92	0	1,51
Промежуточный срез	ЭГ-1	46,15	42,31	11,54	1,64
	ЭГ-2	33,33	51,85	14,81	1,75
	ЭГ-3	12	64	24	1,97
	КГ	57,69	38,46	3,846	1,49
Контрольный срез	ЭГ-1	19,23	65,38	15,38	2,12
	ЭГ-2	14,81	62,96	22,22	2,20
	ЭГ-3	4	36	60	2,68
	КГ	50	46,15	3,846	2,02

Таблица 14 – Сравнительные данные состояния уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей по показателю степень развития контрольно-оценочного компонента

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%) с			$\bar{x}$
		низким уровнем	средним уровнем	высоким уровнем	
Нулевой срез	ЭГ-1	76,92	23,08	0	1,49
	ЭГ-2	77,78	22,22	0	1,43
	ЭГ-3	76	24	0	1,44
	КГ	73,08	26,92	0	1,41
Промежуточный срез	ЭГ-1	73,08	26,92	0	1,44
	ЭГ-2	66,67	29,63	3,704	1,53
	ЭГ-3	52	40	8	1,7
	КГ	73,08	26,92	0	1,44
Контрольный срез	ЭГ-1	34,62	57,69	7,692	2,11
	ЭГ-2	22,22	66,67	11,11	2,14
	ЭГ-3	4	44	52	2,66
	КГ	61,54	38,46	0	1,91



Рисунок 4 – Динамика количества студентов на низком уровне по этапам

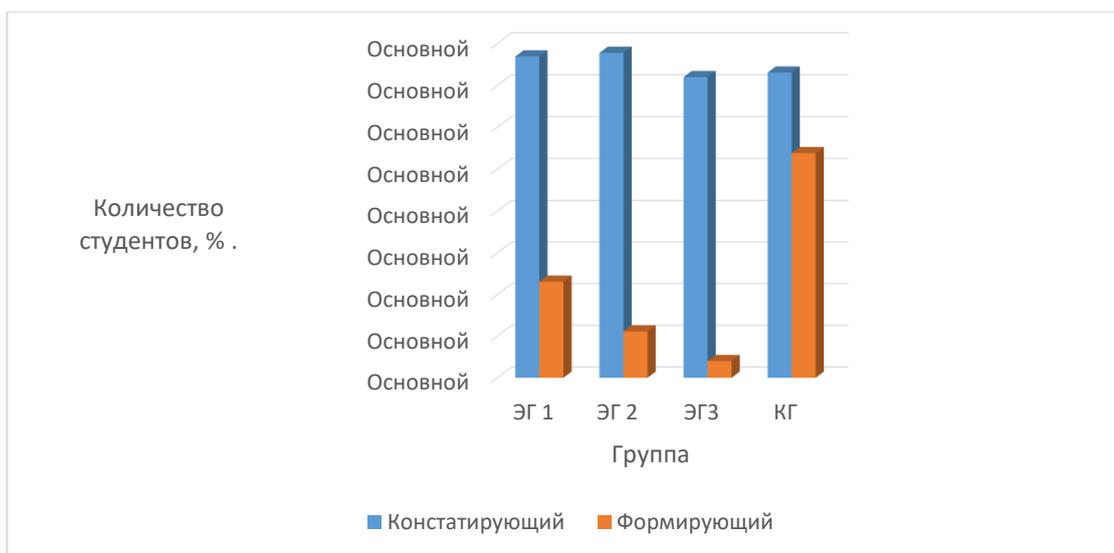


Рисунок 5 – Динамика количества студентов на низком уровне по группам

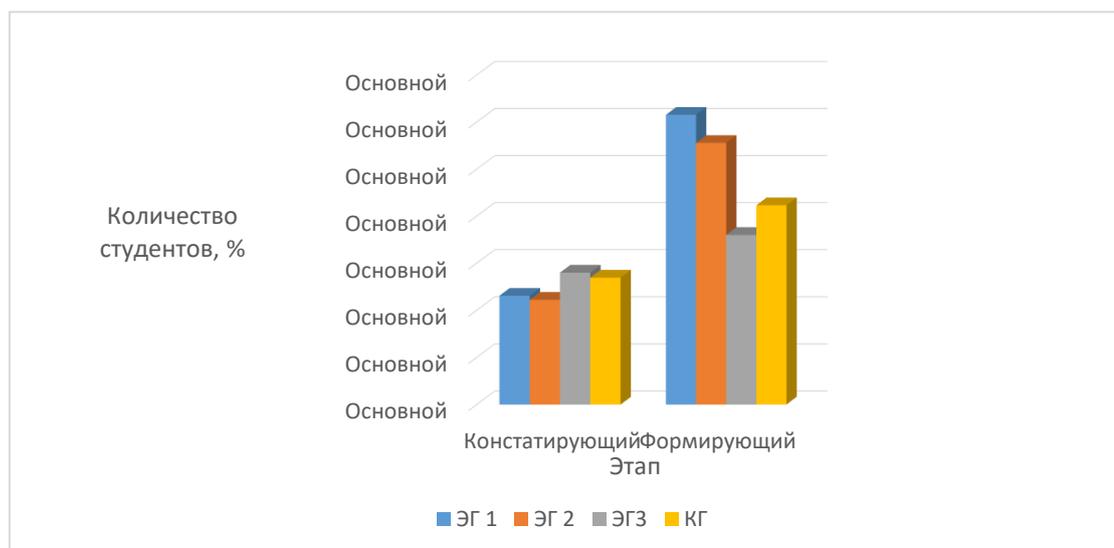


Рисунок 6 – Динамика количества студентов на среднем уровне по этапам

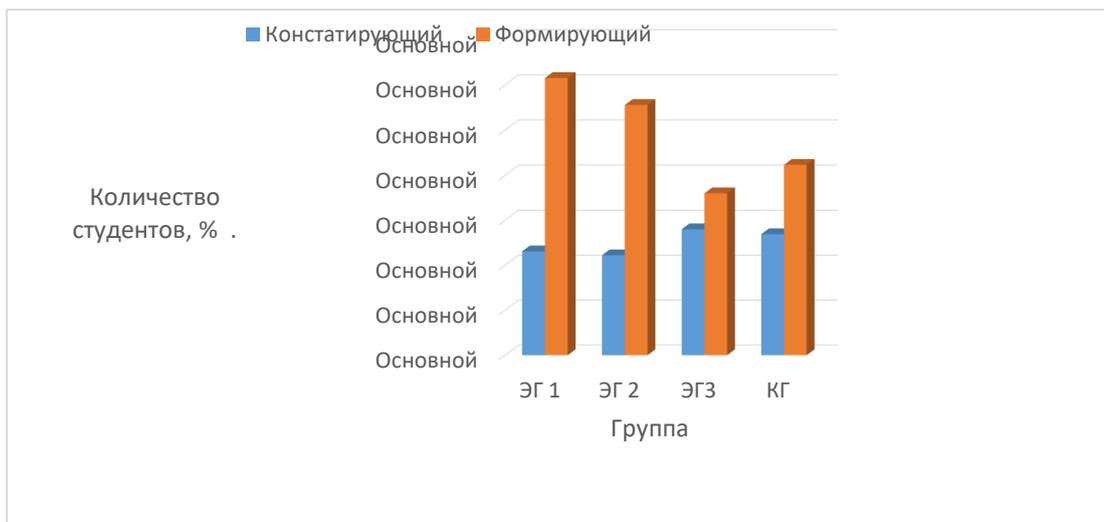


Рисунок 7 – Динамика количества студентов на среднем уровне по группам

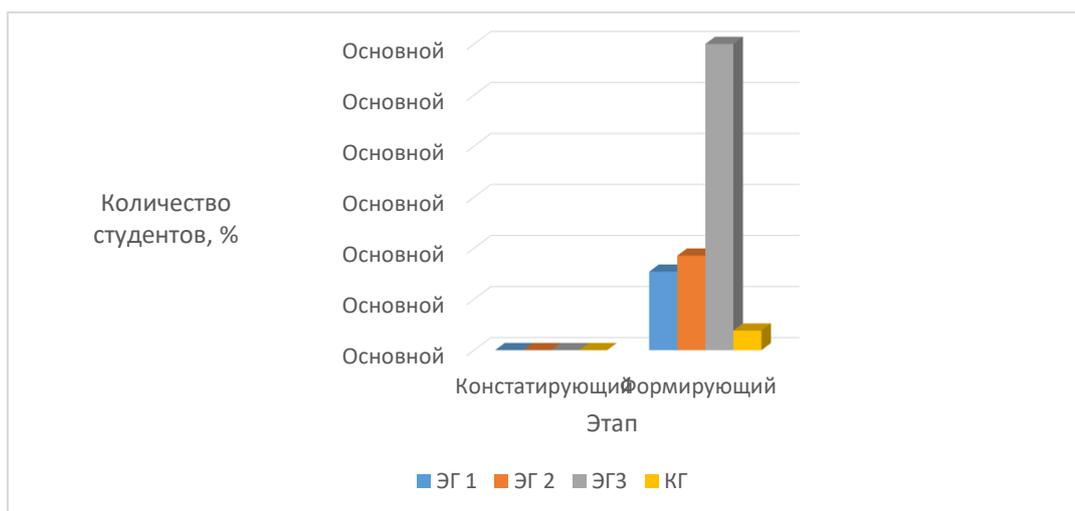


Рисунок 8 – Динамика количества студентов на высоком уровне по этапам

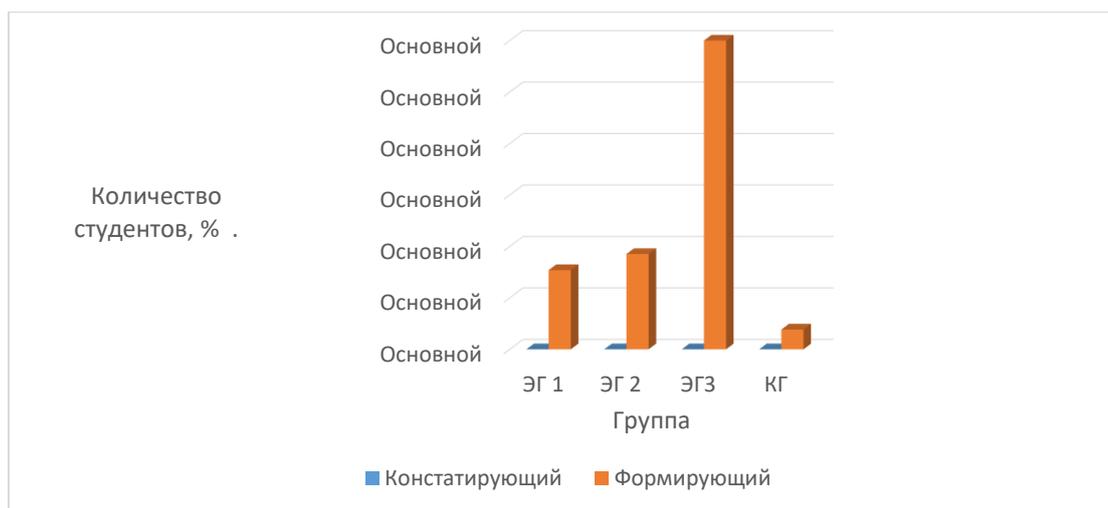


Рисунок 9 – Динамика количества студентов на высоком уровне по группам

Таким образом, на основании сравнительного анализа трёх срезов по каждому показателю степени совершенствования диалогической компетенции будущих учителей можно сделать вывод о положительных результатах и в целом эффективности проводимого нами исследования.

Для большей наглядности приведем сводную таблицу 15 сравнительных данных степени совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы. В таблице 16 представлены сравнительные данные среднего показателя степени совершенствования диалогической будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы.

Таблица 15 – Сравнительные данные уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Группа	Количество студентов (%) с					
	Низким уровнем		Средним уровнем		Высоким уровнем	
	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий
1	2	3	4	5	6	7

Продолжение таблицы 15

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
ЭГ - 1	76,92	23,08	23,08	61,54	0	15,38
ЭГ - 2	77,78	14,81	22,22	66,67	0	18,52
ЭГ - 3	72	4	28	36	0	60
КГ	73,08	53,85	26,92	42,31	0	3,84

Таблица 16 – Сравнительные данные среднего показателя уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Группа	Средний показатель $\bar{x}$		
	Констатирующий этап	Формирующий этап	
	Начальный срез	Промежуточный срез	Контрольный срез
ЭГ- 1	1,5	1,65	2,16
ЭГ-2	1,51	1,77	2,21
ЭГ-3	1,51	1,97	2,74
КГ	1,51	1,53	2,04

На рисунке 10 представлена динамика среднего показателя степени совершенствования диалогической компетенции будущих учителей на констатирующем, промежуточном и формирующем этапах опытно-поисковой работы.

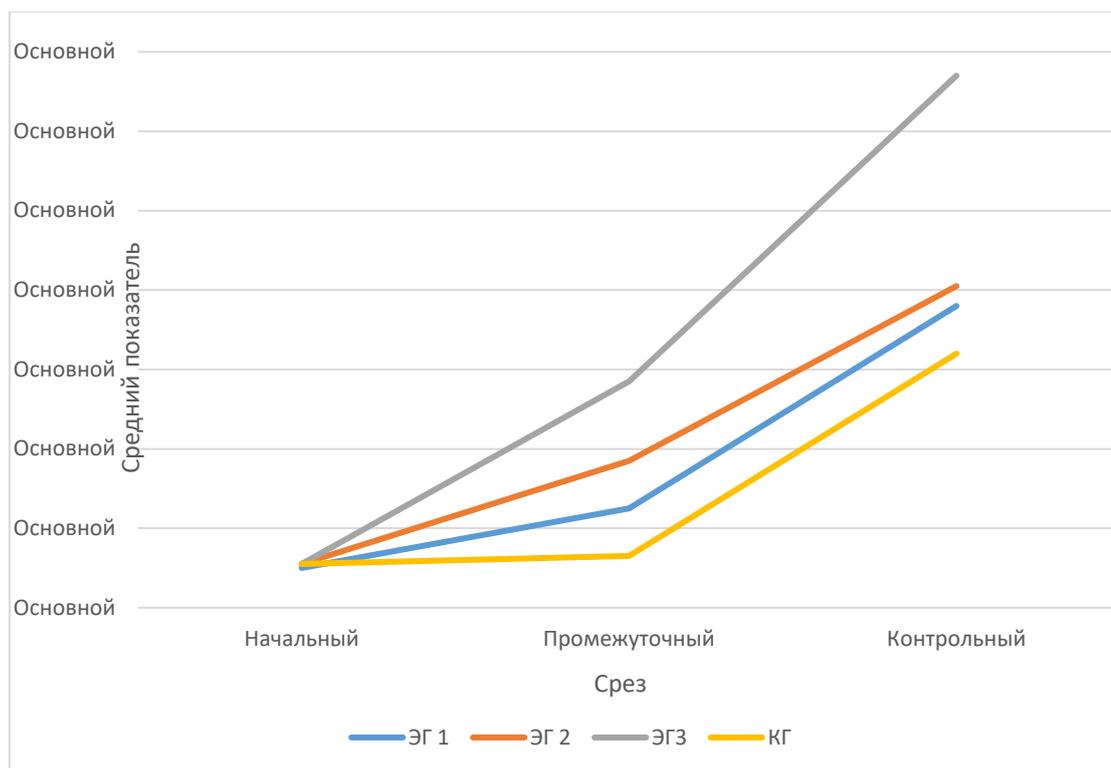


Рисунок 10 – Динамика среднего показателя

На рисунке 10 видно, что в ходе формирующего этапа средний показатель возрастает во всех экспериментальных группах, что подтверждает эффективность опытно-поисковой работы.

Разница результатов экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 (см. рисунок 10) убедительно свидетельствует о том, что каждое педагогическое условие «работает» на повышение уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, комплексная же реализация выявленных нами условий, примененных в ЭГ-3, способствует достижению более высоких результатов.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования данные, полученные в ходе опытно-поисковой работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики.

Нулевая гипотеза  $H_0$ : Появление высокого уровня совершенствования диалогической компетенции будущих учителей связано с *целенаправленным педагогическим воздействием*.

Альтернативная гипотеза  $H_1$ : Появление высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих учителей является *случайным*.

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли с помощью статического критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат) по формуле (2):

$$\chi_{\text{набл}}^2 = \sum_{i=1}^c \frac{[Q_{Ki} - Q_{Эi}]^2}{Q_{Эi}}, \quad (2)$$

где  $Q_{Эi}$  – количество студентов экспериментальной группы, имеющих  $i$ -ый уровень КИК;

$Q_{Ki}$  – количество студентов контрольной группы, имеющих  $i$ -ый уровень КИК;

$C$  – число категорий « $i$ », число уровней.

При уровне значимости  $p = 0,05$  и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений статистик, имеющих распределение  $\chi^2$ , найдем  $\chi_{\text{крит}}^2 = \chi^2(k, p)$ , где  $k = (C - 1) = 3 - 1 = 2$  – число степеней свободы, где  $C$  – число уровней.

Использование статистического критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат) позволяет ответить на вопрос: имеется ли различие в уровнях совершенствования диалогической компетенции будущих учителей экспериментальных и контрольной групп и каковы причины этого различия, если такое имеется.

Высокий уровень совершенствования диалогической компетенции будущих учителей мог появиться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях совершенствования диалогической компетенции будущих учителей экспериментальных и контрольной групп существенно,

то есть  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ , при заданном значении  $p$ , то согласно критерию  $\chi^2$  (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это означает, что теоретически обоснованные нами педагогические условия эффективного функционирования и развития модели совершенствования диалогической компетенции будущих учителей являются необходимыми и достаточными.

В таблице 17 представлены результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 17 – Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во чел.	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	26	$Q_{Э1} = 20$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$	0,2167	5,99
КГ	26	$Q_{К1} = 19$	$Q_{К2} = 7$	$Q_{К3} = 0$		
ЭГ-2	27	$Q_{Э1} = 21$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$	0,3571	5,99
КГ	26	$Q_{К1} = 19$	$Q_{К2} = 7$	$Q_{К3} = 0$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 18$	$Q_{Э2} = 7$	$Q_{Э3} = 0$	0,0556	5,99
КГ	26	$Q_{К1} = 19$	$Q_{К2} = 7$	$Q_{К3} = 0$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 18$	$Q_{Э2} = 7$	$Q_{Э3} = 0$	0,365079	5,99
ЭГ-1	26	$Q_{Э1} = 20$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 18$	$Q_{Э2} = 7$	$Q_{Э3} = 0$	0,642857	5,99
ЭГ-2	27	$Q_{Э1} = 21$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$		

В результате попарного сравнения успеваемости групп (таблица 17) оказалось, что  $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$  во всех группах, т.е. нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости  $p = 0,05$  и применяется альтернативная. Кроме того, на основании этого мы имеем право считать, что уровень совершенствования диалогической компетенции будущих учителей во всех группах на констатирующем этапе *примерно одинаковый*, об этом же свидетельствует средний балл.

В таблице 18 представлены результаты проверки гипотезы на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 18 – Результаты проверки гипотезы на формирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во чел.	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	26	Q <sub>Э1</sub> = 6	Q <sub>Э2</sub> = 16	Q <sub>Э3</sub> = 4	14,47917	5,99
КГ	26	Q <sub>К1</sub> =14	Q <sub>К2</sub> =11	Q <sub>К3</sub> = 1		
ЭГ-2	27	Q <sub>Э1</sub> = 3	Q <sub>Э2</sub> = 15	Q <sub>Э3</sub> = 9	30,92222	5,99
КГ	26	Q <sub>К1</sub> =14	Q <sub>К2</sub> =11	Q <sub>К3</sub> = 1		
ЭГ-3	25	Q <sub>Э1</sub> = 1	Q <sub>Э2</sub> = 9	Q <sub>Э3</sub> = 15	182,5111	5,99
КГ	26	Q <sub>К1</sub> =14	Q <sub>К2</sub> =11	Q <sub>К3</sub> = 1		
ЭГ-3	25	Q <sub>Э1</sub> = 1	Q <sub>Э2</sub> = 9	Q <sub>Э3</sub> = 15	38,51111	5,99
ЭГ-1	26	Q <sub>Э1</sub> = 6	Q <sub>Э2</sub> = 16	Q <sub>Э3</sub> = 4		
ЭГ-3	25	Q <sub>Э1</sub> = 1	Q <sub>Э2</sub> = 9	Q <sub>Э3</sub> = 15	24,66667	5,99
ЭГ-2	27	Q <sub>Э1</sub> = 3	Q <sub>Э2</sub> = 15	Q <sub>Э3</sub> = 9		

В результате попарного сравнения успеваемости экспериментальных групп и контрольной группы на формирующем этапе опытно-поисковой работы (таблица 18) оказалось, что  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$  во всех экспериментальных группах. Т.е. каждое педагогическое условие дает положительный результат. Но в результате попарного сравнения успеваемости экспериментальной группы ЭГ-3 и экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 на формирующем этапе опытно-поисковой работы (таблица 18) оказалось, что также  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ . На основании этого мы имеем право считать, что уровень совершенствования диалогической компетенции будущих учителей экспериментальной группы ЭГ-3 выше, чем у контрольной группы и экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – развитию диалогической компетенции будущих учителей.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статического критерия Фишера, что позволит количественно оценить различие уровней развития коммуникативной компетенции у будущих учителей.

Нулевая гипотеза  $H_0$ : Равенство выборочных дисперсий. Уровень совершенствования диалогической компетенции будущих учителей экспериментальной и контрольной группы находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза  $H_1$ : Неравенство выборочных дисперсий. Степени совершенствования диалогической компетенции будущих учителей экспериментальной и контрольной группы значимо различны.

Выборочные дисперсии (3), (4):

$$S_1^2 = \frac{1}{n_1 - 1} \sum_{i=1}^{n_1} (x_i' - \bar{x}_1)^2, \quad (3)$$

выборочная дисперсия для ЭГ,

$$S_2^2 = \frac{1}{n_2 - 1} \sum_{i=1}^{n_2} (x_i'' - \bar{x}_2)^2, \quad (4)$$

выборочная дисперсия для КГ,

определяются со степенями свободы:

$$f_1 = n_1 - 1,$$

$$f_2 = n_2 - 1,$$

где  $n_1$  – количество студентов в ЭГ,  $n_2$  – количество студентов в КГ.

Расчетный коэффициент Фишера (5):

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \quad (5)$$

в числитель ставится наибольшая дисперсия,

для того, чтобы принималась гипотеза  $H_0$ , с вероятностью  $(1 - p)$  должно выполняться неравенство (6):

$$\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2). \quad (6)$$

Если неравенство выполняется, то нулевая гипотеза не отвергается, а различие между дисперсиями надо считать не значимым.

Значение  $F_{1-p}(f_1, f_2)$  определяют по таблицам по уровню значимости  $p = 0,05$  и степеням свободы  $f_1$  и  $f_2$ .

Сравним дисперсии для ЭГ-1 и КГ (7).

$$S_1^2 = 0,0847, S_2^2 = 0,0647, f_1 = 26 - 1 = 25, f_2 = 26 - 1 = 25.$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{0,0847}{0,0647} = 1,31. \quad (7)$$

По таблице определяем значение  $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,96$ .

Т.к. неравенство выполняется  $1,31 \leq 1,96$ , то нулевая гипотеза не отвергается, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии примерно равными.

Сравним дисперсии для ЭГ-2 и КГ (8).

$$S_1^2 = 0,1214, S_2^2 = 0,0647, f_1 = 27 - 1 = 26, f_2 = 26 - 1 = 25.$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{0,1214}{0,0647} = 1,88. \quad (8)$$

По таблице определяем значение  $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,96$ .

Т.к. неравенство выполняется  $1,88 \leq 1,96$ , то нулевая гипотеза не отвергается, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии примерно равными.

Сравним дисперсии для ЭГ-3 и КГ (9).

$$S_1^2 = 0,4264, S_2^2 = 0,0647, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 26 - 1 = 25.$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{0,4264}{0,0647} = 6,59. \quad (9)$$

По таблице определяем значение  $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,96$ .

Т.к. неравенство не выполняется  $6,59 > 1,96$ , то нулевая гипотеза отвергается, следовательно, выборочные дисперсии являются значимо различными. Это свидетельствует о том, что уровень совершенствования диалогической компетенции будущих учителей экспериментальной и контрольной группы значимо различны.

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

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

2. Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

#### Выводы по второй главе

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали недостаточный уровень сформированности диалогической компетенции будущих учителей. Необходимо ее целенаправленное совершенствование в рамках специально разработанной модели, основным показателем успешной реализации данной модели и достаточности выделенных педагогических условий являлся переход участников опытно-поисковой работы на более высокий уровень сформированности диалогической компетенции.

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

Каждый показатель оценивался исходя из трех уровней – низкого, среднего и высокого, в соответствии с которыми определялся общий уровень совершенствования диалогической компетенции.

Результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы показали

повышение уровня совершенствования диалогической компетенции студентов вузов во всех группах. Расхождения в уровне развития исследуемой компетенции студентов контрольной и экспериментальных групп доказывают, что вводимые педагогические условия, как в отдельности, так и в комплексе, способствуют повышению уровня совершенствования диалогической компетенции. Наиболее существенные изменения произошли в экспериментальной группе, где применялся комплекс педагогических условий.

Комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для успешной реализации разработанной модели совершенствования диалогической компетенции будущих учителей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расширение масштабов межкультурного взаимодействия, увеличение информационных потоков, глобальные социальные, экономические, политические и культурные преобразования в России обусловили актуальность проблемы настоящего исследования, которая заключается в научно-методическом обеспечении процесса совершенствования диалогической компетенции будущих учителей в системе высшего образования. Изучение современного состояния профессиональной подготовки студентов-учителей, анализ психолого-педагогической литературы, проведенное нами исследование показали, что назрело противоречие между требованиями современного общества и недостаточной теоретической и практической разработанностью содержательного и методико-технологического аспекта процесса совершенствования диалогической компетенции будущих учителей.

Настоящее исследование посвящено разработке, обоснованию и реализации методики совершенствования диалогической компетенции будущих учителей, и выявлению педагогических условий.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой успешность реализации методики совершенствования диалогической компетенции будущего учителя будет зависеть от следующих педагогических условий: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; применение комплекса диалогических задач.

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

разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

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

Решение такой глобальной проблемы педагогики высшей школы, как совершенствование диалогической компетенции будущих учителей, требует четкого теоретико-методического подхода к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества, социокультурные детерминанты его эволюции в целом и высшего профессионального образования в частности. Специфика формируемой компетенции обусловила выбор подходов – компетентностный, герменевтический и диалогический (полисубъектный). Они обладают значительным теоретико-методологическим потенциалом для решения названной проблемы и способствует обновлению форм, методов и содержательных аспектов искомого процесса.

Теоретико-методологической основой совершенствования диалогической компетенции будущего учителя является компетентностный, герменевтический и диалогический (полисубъектный) подходы, которые обладают значительным теоретико-методологическим потенциалом для решения названной проблемы и способствует обновлению форм, методов и содержательных аспектов искомого процесса.

Организационно-технологический компонент совершенствования диалогической компетенции будущих учителей определяет методику ее развития и этапы. Процесс совершенствования диалогической компетенции будущих учителей рассматривается как педагогически обоснованная, последовательная и непрерывная смена актов обучения стратегиям и тактикам профессионального коммуникативного взаимодействия, в ходе

которой студенты овладевают совокупностью взаимосвязанных знаний, навыков и отношений.

Проведенное исследование показало, что модель совершенствования диалогической компетенции студентов вузов эффективно функционирует и развивается при реализации комплекса педагогических условий: включение в образовательный процесс межкультурного диалога, ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение, Применение комплекса диалогических задач.

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

1. Актуальность проблемы совершенствования диалогической компетенции будущих учителей обусловлена расширением масштабов межкультурного взаимодействия, повышением требований к качеству профессиональной подготовки учителей; недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике педагогики высшей школы.

2. Диалогическая компетенция студентов вузов является важнейшей составной частью их общей профессиональной компетентности и представляет собой совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками коммуникативного поведения. Диалогическая компетенция не является естественным новообразованием, которое не развивается без специального вмешательства, а требует целенаправленно организованной системы подготовки.

3. Выявленные подходы являются теоретико-методической основой совершенствования диалогической, которые рассматривают обучаемого как свободную и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствует осознанию важности

сравнения элементов и структур языковой культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения с привлечением будущих учителей к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

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

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

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг учителя: учеб. пособие по уст. и письм. пер. для учителей и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 287 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : ПИТЕР, 2001. – 282 с.
3. Андриенко Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко ; ред. В. А. Сластенина. – М. : Academia, 2004. – 262 с.
4. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация / Е. Е. Анисимова – М. : Академия, 2003. – 128 с.
5. Асадуллин Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности : дис. д-ра пед. наук / А. Р. Мирваевич. – Москва, 2000. – 389 с.
6. Асадуллин Р. М. Антропологический принцип в психологии развития / Р. М. Асадуллин, В. Л. Бенин, В. А. Иванов // Среднее профессиональное образование. – 2001. – № 2. – С. 37–38.
7. Афанасьева О. Ю. Генезис и современное состояние идеи осуществления иноязычного образования студентов вузов / О.Ю. Афанасьева // Вестник Чел. гос. пед. ун-та. – 2007. – №3. – С. 3–14.
8. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
9. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал изд-во», 2004. – 176 с.
10. Беликов В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект : монография. / В. А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
11. Бенин В. Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: учеб. пособие. / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.

12. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
13. Большой толковый словарь русского языка. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
14. Борисова Л. И. «Ложные друзья учителя» : учеб. пособие по науч.-техн. пер. / Л. И. Борисова. – М. : НВИ-Тезаурус, 2002. – 211 с.
15. Бочаров В. М. Система формирования социальной компетентности специалистов органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки. автореф. дис. д-ра пед. наук. / Бочаров В. М. – Ставрополь, 2005. – 42 с.
16. Бурак А. Л. Translating Culture: Перевод и межкультурная коммуникация / А. Л. Бурак. – М: Р. Валент, 2002. – 151 с.
17. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / А. В. Варганов // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 2. – С. 21–25.
18. Витвицкая Л. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса / Л. А. Витвицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – №10. – С. 77–82.
19. Возгова З. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами : автореф. дис. канд. пед. наук / Возгова Зинаида Владимировна. – Челябинск, 2003. – 22 с.
20. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностр. яз. в шк. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
21. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.

22. Гейхман Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 135–146.
23. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 508 с.
24. Гибсон Дж. Организации: Поведение. Структура. Процессы : учеб. для вузов / Д. Л. Гибсон, Д. Иванцевич, Д. Х. Доннелли. – 8-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 660 с.
25. Гребенщикова А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей средствами информационно-коммуникационных технологий : дис. канд. пед. наук / Гребенщикова А. В. – Челябинск, 2005. – 179 с.
26. Грушевицкая Г. И. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г. И. Грушевицкая, В. Д. Попков. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 325 с.
27. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. / Д. Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 226 с.
28. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.
29. Европейский языковой портфель для России. – Златоуст, СПб. : МГЛУ, 2001. – с. 72.
30. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранному языку / Г. В. Елизарова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 291 с.
31. Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического процесса / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-групп», 2005. – 74 с.
32. Закон Российской Федерации «Об образовании» (Образование в документах и комментариях). – М. : Астрель, 2003. – 78 с.

33. Зеер Э. Ф. Профессиональное образование ремесленников-предпринимателей : в помощь преподавателю / Э. Ф. Зеер : Юж.-Урал. науч.-образоват. Центр РАО, Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2001. – 35 с.
34. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. : Учеб. пособие. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.
35. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова: Учебно-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
36. Иванова Н. К. Межкультурная коммуникация и феномен прецедентности / Н. К. Иванова // Язык и межкультурная коммуникация: Материалы 2-й межвузовской научно-практической конференции. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2005. – С.10–15.
37. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
38. Кальней В. А. Школа: Мониторинг качества образования в школе / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 316 с.
39. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера / Т. В. Карамышева. – СПб. : Изд-во «Союз», 2001. – 190 с.
40. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : УРСС, 2004. – 261 с.
41. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Высш. шк., 2004. – 176 с.
42. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 334 с.
43. Клюев Е. В. Риторика: учеб. пособ. для вузов / Е. В. Клюев. – М. : Приор-издат, 2005. – 270 с.

44. Ковалева Т. М. Инновационная школа: аспекты и гипотезы / Т. М. Ковалева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 256 с.
45. Козлов А. Ю. Пакет анализа MS Excel в экономико-статистических расчетах : учеб. пособие для вузов / А. Ю. Козлов, В. Ф. Шишов ; под ред. проф. В. С. Мхитаряна. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 139 с.
46. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностр. яз.: учеб. пособ. / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 264 с.
47. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода: Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых / В. Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 2000. – 132 с.
48. Комиссаров В. Н. Лингвистическое переводоведение в России : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 181 с.
49. Комиссарова Н. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей : дис. канд. пед. наук / Н. В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 179 с.
50. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
51. Коньшева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : Каро ; Мн. : Изд-во «Четыре четверти», 2005. – 280 с.
52. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
53. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов / В. В. Краевский. – М. ; Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.

54. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
55. Крылов Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народ. образование, 2000. – 272 с.
56. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 132 с.
57. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
58. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие по подготовке учителей / Л. К. Латышев. – М. : НВИ–Тезаурус, 2000. – 278 с.
59. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – СПб. : Лань, 2003. – 285 с.
60. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностр.яз. в шк. – 2004. – № 7. – С. 30–36.
61. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 109 с.
62. Никитина Е. Ю. К вопросу об использовании партисипативных методов при подготовке будущего учителя к управлению дифференцированным образованием / Е. Ю. Никитина // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2001. – Вып. 6 – С. 27–36.
63. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологический инструментарий развития языковой компетентности студентов – будущих юристов / Е. Ю. Никитина, М. В. Трегубенкова. // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. 5-ой междуна. науч.-практ.

конф. – Пенза: Пензенск. гос. тех. академия: Приволж. дом знаний, 2005. – С. 197–200.

64. Никитина Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы : монография / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.

65. Новикова Т. Г. Папка личных достижений школьника – «Портфолио»: теория вопроса и практика реализации / Под ред. Т. Г. Новиковой. – Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков, М. А. Пинская, Е. Е. Федорова. – М.: АПК и ПРО, 2006. – 112 с.

66. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2003. – 70 с.

67. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

68. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1991. – 917 с.

69. Панфилова А. П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы : автореф. дис. д-ра пед. наук / Панфилова А. П. – СПб., 2001. – 43 с.

70. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 543 с.

71. Перевод: традиции и современные технологии. – М. : ВЦП, 2002. – 131 с.

72. Петровский А. В. Психология : учеб. для студентов / А. В. Петровский. – М. : [б. и.], 2000. – 501 с.

73. Петровский А. В. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2-е изд. – М. : Академия, 2001. – 512 с.

74. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. д-ра пед. наук / Плужник И. Л. – Тюмень, 2003. – 29 с.
75. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е. С. Полат // Иностр. яз. в шк. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
76. Портфолио ученика средней школы / авт.-сост. И. Г. Юдина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 223 с., С. 3–13.
77. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрам ; М. : [б. и.], 2002. – 672 с.
78. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 22.02.2015 N 1426 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования».
79. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
80. Рахимов А. З. Психодидактика: учеб. пособие / А. З. Рахимов. – Уфа: Изд-во «Творчество», 2003. – 400 с.
81. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
82. Синагатуллин И.М. Влияние глобализации на образование: Монография. – Хаупедж, Нью-Йорк: Нова Сайенс Паблишерс, 2006. – 221 с.
83. Синхронный перевод с русского на английский : Приемы. Навыки. Пособия / (пер. с англ.) Л. Виссон. – М. : Р. Валент, 2003. – 269 с.

84. Смаглий Т. И. Формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому сотрудничеству в системе высшего образования : автореф. дис. канд. пед. наук / Смаглий Т. И. – Челябинск, 2003. – 20 с.
85. Смирнова М. В. Педагогические условия развития культуры иноязычного делового общения у буд. учителей / М. В. Смирнова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – часть II. – 47 с.
86. Сорокин Ю. А. Переводоведение: статус учителя и психогерменевтические процедуры / Ю. А. Сорокин. – М. : Гнозис, 2003. – 160 с.
87. Станкин М. И. Психология общения : курс лекций / М. И. Станкин. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : Модэк, 2000. – 304 с.
88. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов н /Д : Феникс, 2004. – 250 с.
89. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разраб. док. по обновлению общ. образования. – М. : [б. и.], 2001. – 97 с.
90. Суринова Е. А. Формирование литературных фоновых знаний как компонента языковой культуры в практическом курсе языка : дис. канд. пед. наук / Суринова Е. А. – Орёл, 2001. – 228 с.
91. Сысоев П. В. Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 4. – С. 53–59.
92. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 261 с.
93. Толикина Е. А. Формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интегративного курса литературы // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 3 (12). – С. 71–74.

94. Трайнев В. А. Интенсивные педагогические технологии : сб. актив. методов и учеб. деловых игр : в 3 т. / В. А. Трайнев, Л. Н. Матросова, И. В. Трайнев. – М. : Прометей, 2001. – Т. 3. – 410 с.
95. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утверждённый от 22 февраля 2018 г.).
96. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2019–2021 гг.
97. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Шк. технологии. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
98. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 141 с.
99. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 111 с.
100. Яковлева Н. О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования : монография. – М. : Информ.-изд. центр АТиСО, 2002. – 239 с.