



Елена Челпанова

Коммуникативная компетентность

Педагогические средства актуализации
коммуникативной компетентности будущих
учителей

Елена Челпанова

**Коммуникативная
компетентность**

**Педагогические средства актуализации
коммуникативной компетентности
будущих учителей**

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

ДА: Екатеринбург, Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8484-0581-7

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Телефон +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8484-0581-7

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2012 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АКТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
1.1. Теоретическое обоснование понятия «актуализация коммуникативной компетентности».....	13
1.2. Модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.....	37
1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.....	65
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	87
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	
2.1. Цели и задачи опытно-поисковой работы.....	91
2.2. Основные направления работы по реализации модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей и педагогических условий ее эффективного функционирования.....	115
2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-поисковой работы.....	139
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	151
БИБЛИОГРАФИЯ	155

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. Модернизация высшего образования в России предполагает, что в основу обновленного содержания образования заложен компетентностный подход, который осуществляет ориентацию на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизнедеятельности и обеспечивает подчинение знаний умениям и практической потребности, поэтому актуальным на *социально-педагогическом* уровне становится пересмотр организации учебно-воспитательного процесса вуза с опорой на интерактивные методы и диалоговые формы проведения учебных занятий, которые обеспечат формирование ключевых компетентностей у будущих специалистов, в том числе коммуникативной компетентности. Выделение коммуникативной компетентности в качестве ключевой обусловлено рядом причин, а прежде всего запросом общества: профессиональный деловой мир остро ощущает дефицит в практических коммуникативных умениях выпускников вузов; жизнь в поликультурном обществе делает необходимым развитие компетентности в сфере межкультурной коммуникации; тотальность массовой коммуникации, использование манипулятивных технологий требуют от современного человека умений ориентироваться в потоке информации, осваивая роль «критического зрителя» или «критического читателя».

На *научно-теоретическом* уровне актуальность исследования по проблемам коммуникативной подготовки будущих учителей исходит из потребностей сферы образования, а именно: неразработанностью компетентностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе.

На *научно-методическом* уровне актуальность исследования связана с тем, что многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых по проблеме коммуникативной компетентности способствуют накоплению и систематизации научной информации по исследуемой проблеме, однако собственно аспект актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей на занятиях по иностранному языку в них не рассматривается. Иностранный язык в плане коммуникативно-профессионального развития личности име-

ет много свойственных ему преимуществ, а именно содержание данного предмета очерчивает практически весь объем жизненных ситуаций, проблем знания культуры и истории стран, этики, контактов, менталитета и национальных особенностей народов изучаемых стран, а подготовка высококвалифицированных специалистов, хорошо владеющих иностранным языком, является социальным заказом общества. С другой стороны, внесение коммуникативной компетентности в число «ключевых» означает перенос «ответственности за формирование» этой компетентности с отдельной предметной области на образовательный процесс вуза в целом. Однако теоретико-методологические и методико-технологические стороны воспроизведения и реализации коммуникативной компетентности не осознаются ни преподавателями, ни будущими учителями как важные средства и условия их эффективной деятельности. Поэтому значительная часть выпускников испытывает затруднения в профессиональном общении, в актуализации полученных коммуникативных знаний и приобретенных коммуникативных умений и качеств.

Коммуникативные умения и качества закладываются в школе и должны развиваться под руководством педагогов нового поколения, владеющих межсубъектным коммуникативным взаимодействием. В профессиональной подготовке педагогов нет целостной концепции актуализации коммуникативной компетентности. Но психолого-педагогическая литература даёт основания для создания такой концепции.

В исследованиях таких ученых, как А.Ф. Аменд, В.И. Андреев, А.С. Белкин, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.Я. Лернер, Е.В. Ткаченко и др. раскрываются основные направления повышения качества профессионального образования. Проведена серия теоретических исследований по вопросам профессионально-педагогической подготовки учителя, касающихся роли коммуникативного компонента в профессиональной деятельности учителя (Ф.И. Гоноболин, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, и др.). Общение как процесс восприятия и познания человека человеком анализируется Б.Г. Ананьевым, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалевым, Б.Ф. Ломовым,

Б.Д. Парыгиным, В.А. Петровским, Л.А. Петровской. Разрабатываются вопросы развития коммуникативной компетентности будущего специалиста (М.В. Болина, Н.И. Гез, А.В. Гребенщикова, Л.К. Гейхман, Ю.Н. Емельянов, Н.В. Комиссарова, Л.А. Петровская, И.И. Рыданова и др.). Изучается формирование коммуникативных умений личности в образовательном процессе (Л.А. Аухадеева, Е.Е. Боровкова, Е.Б. Быстрой, И.А. Зимняя, Р.А. Коновалова, В.П. Кузовлев, В.Г. Костомаров, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, Е.И. Пассов). Создается множество программ, систем обучения общению. Можно выделить несколько направлений этой работы.

Во-первых, наблюдается активный процесс введения новых учебных предметов и курсов, целью которых является образование, воспитание и развитие личности путем повышения культуры речи. Авторами подобных программ являются В.И. Богин, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, С.Ф. Иванова, Е.Н. Корнилова, Н.В. Крылова, Ф.А. Кузин, П. Сопер, Н.И. Формановская. Все вышеперечисленные курсы содержательно охватывают и обучение вежливой речи, и обучение этикету.

Второе направление – формирование культуры поведения личности: И. Атватер, А.В. Мудрик, А.Я. Найн, Дж. Ниренберг, В.В. Соколова, А.В. Толстых, Н.Д. Шилова.

Приоритетом третьего направления являются различные коммуникативные тренинги, курсы делового общения, которые предполагают освоение человеком знаний и умений общаться путем специальных практических упражнений: В.С. Грехнев, А.Б. Добрович, В.А. Кан-Калик, Л.А. Петровская.

Значительно активизировалась в отечественной и зарубежной педагогике разработка проблемы обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, У. Литлвуд).

В связи с изложенным выше становится очевидной необходимость рассмотрения коммуникативной компетентности как важной образовательной задачи в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена **противоречиями** между:

– признанной государством и обществом необходимостью подготовки творческой, гуманизированной, саморазвивающейся личности учителя, умеющего грамотно взаимодействовать, сотрудничать с окружающими людьми, и трудностью перехода вуза от авторитарного образования к гуманистически ориентированному;

– потребностью студента в самореализации в учебно-профессиональной деятельности и реально имеющимися средствами и условиями вуза, недостаточными для актуализации коммуникативной компетентности (преимущественно монологическим характером процесса вузовского образования, субъект-объектными отношениями между преподавателем и студентом, недостаточностью имеющихся у студентов коммуникативных знаний и умений);

– теоретическим осмыслением проблемы актуализации коммуникативной компетентности будущего учителя и практикой преподавания иностранного языка (отсутствием методико-технологического обеспечения процесса актуализации коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку в вузе).

На основе анализа философской, психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы высшей школы, собственной деятельности в качестве преподавателя педагогического университета была определена и сформулирована **проблема** исследования, которая заключается в выявлении педагогических средств актуализации коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей.

Актуальность выявленной проблемы и обозначенное противоречие определили **тему** нашего исследования: «Педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей».

Цель исследования – разработать и реализовать модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, а также выявить и про-

верить педагогические условия, в наибольшей степени способствующие эффективному функционированию модели.

Объект исследования – учебно-воспитательный процесс в педагогическом вузе.

Предмет исследования – процесс актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

Гипотеза исследования. Мы исходили из предположения о том, что актуализация коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза будет осуществляться более успешно, если:

– на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов разработать и внедрить модель актуализации коммуникативной компетентности, которая включает два взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента (контуры внутренней и внешней регуляции) и реализуется с учетом принципов целостности, уровневости, динамичности, адаптивности, технологичности, гуманистической направленности;

– выявить и апробировать комплекс педагогических условий, в наибольшей степени способствующих эффективному функционированию разработанной модели, включающий: актуализацию витагенного опыта обучающихся, обеспечивающую приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей; введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий; развитие рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания.

В соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1) определить феномен актуализации коммуникативной компетентности личности на основе анализа отечественной и зарубежной теории и практики;

- 2) изучить сущность, структуру и содержание коммуникативной компетентности будущих учителей;
- 3) на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов разработать модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей;
- 4) экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза;
- 5) подготовить и апробировать научно-методические рекомендации по актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.

Теоретико-методологической основой исследования являются: методология личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев); методология личностно ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, Г.Н. Сериков, И.С. Якиманская); методология компетентностного подхода (А.Л. Андреев, А.С. Белкин, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова, А.В. Хуторской и др.); психологическая теория личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); положения гуманистической теории личности (К. Роджерс, А. Маслоу); теория общения и коммуникации (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Я. Найн, Б.Н. Парыгин, А.В. Петровский); теория знаний, умений и навыков (О.А. Абдуллина, Ф.Н. Гоноболин, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, В.А. Сластенин).

Большое значение для нашего исследования имела концепция профессионального и профессионально-педагогического образования, представленная в трудах Г.Д. Бухаровой, Э.Ф. Зеера, Г.М. Романцева, Е.В. Ткаченко, Н.Н. Тулькибаевой. Исследование существенным образом опирается на концепцию витагенного образования (А.С. Белкин), теорию диалога (М.М. Бахтин, В. Библер), концепцию рефлексии как внутреннего диалога (Г.А. Цукерман, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов); теоретические положения методики обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Н.И. Гез,

И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, В.Л. Скалкин). Проблеме актуализации посвящены исследования А.В. Гришина, Л.М. Кустова, М.К. Мамардашвили, актуализации знаний и личного опыта – А.С. Белкина, М.И. Кругляк, М.И. Махмутова, С.Л. Рубинштейна.

Методы исследования. В диссертации использовались теоретические методы (анализ нормативно-правовых документов об образовании, сравнительно-исторический анализ, теоретико-методологический анализ, понятийно-категориальный анализ, системный анализ, метод моделирования) и эмпирические методы исследования (изучение и обобщение эффективного опыта и массовой практики подготовки будущих учителей, опытно-поисковая работа, наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы).

База исследования. Исследование проводилось в Челябинском государственном педагогическом университете (ЧГПУ) и охватывало 86 студентов естественно-технологического факультета специальности «Химия и английский язык» и 5 преподавателей кафедры иностранных языков.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Обоснована целесообразность использования личностно-деятельностного и компетентностного подходов для решения проблемы актуализации коммуникативной компетентности.
2. На основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов разработана модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, включающая контуры внутренней и внешней регуляции, которые обеспечивают переход процесса управления актуализацией коммуникативной компетентности в самоуправление и самоактуализацию коммуникативной компетентности.
3. Выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- аналитически представлена историография проблемы «коммуникативная компетентность»;
- осуществлен взаимодополняющий комплексный анализ личностно-деятельностного и компетентностного подходов, обеспечивающий целостность изучения процесса актуализации коммуникативной компетентности и ее ключевых особенностей: опора на витагенный опыт и рефлексивную активность студентов, приоритет субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом;
- с позиций данных подходов уточнено понятие «коммуникативная компетентность будущего учителя»;
- уточнено и дополнено понятие «актуализация коммуникативной компетентности будущих учителей» в аспекте исследуемой проблемы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты позволяют определить педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности у студентов – будущих учителей, эмпирически подтвердить разработанную теоретически модель и реализовать на практике условия эффективного функционирования данной модели. Определены и охарактеризованы критерии и уровни актуализации коммуникативной компетентности. Разработаны и опубликованы методические рекомендации по актуализации коммуникативной компетентности, которые могут быть использованы в массовой практике, в процессе подготовки студентов в педагогическом вузе для повышения качества их профессиональной подготовки.

Обоснованность и достоверность исследования обеспечивается методологической обоснованностью теоретических позиций, адекватностью методов исследования целям и задачам работы, проверкой результатов исследования и репрезентативностью полученных данных, подтверждением выдвинутой гипотезы исследования результатом опытно-поисковой работы, обработкой данных методами математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись с в Челябинском государственном педагогическом университете, а также посред-

ством публикаций в научных сборниках (Челябинск, Мичуринск, Екатеринбург); выступлений на ежегодных научно-практических конференциях в ЧГПУ (2000–2005), Институте дополнительного профессионально-педагогического образования педагогических работников (ИДПОПР) (2003–2004); участия в межвузовских конференциях: «Формирование деловой и профессиональной культуры руководителей, специалистов, преподавателей и студентов» (Мичуринск, 2003), «Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Москва – Челябинск, 2003), «Интеграция научно-методической работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2004), «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2003, 2004), «Личностно ориентированное профессиональное образование» (Екатеринбург, 2004).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Актуализация коммуникативной компетентности будущего учителя понимается как воспроизведение знаний, умений и качеств, составляющих лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности, их перевод из потенциального состояния в актуальное действие, то есть самоактуализацию, что подразумевает их самостоятельную реализацию и применение в учебно-профессиональной деятельности.

2. Актуализация коммуникативной компетентности происходит в рамках специально разработанной на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов структурно-функциональной модели, представляющей собой сложное системное образование, включающей контуры внутренней и внешней регуляции, связь между которыми осуществляется за счет выделения и реализации ведущих функций актуализации: целеполагающей, когнитивно-информационной, гностической, аффилиационно-эмпатийной, организаторской, оценочно-рефлексивной. Особенности данной модели являются целостность, уровневость, динамичность, адаптивность (гибкость), технологичность, гуманистическая направленность.

3. Эффективность функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей обеспечивается комплексом следующих педагогических условий:

– актуализацией витагенного опыта обучающихся, обеспечивающей приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей;

– введением в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий;

– развитием рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы, включающего 234 источника, из них 6 на иностранном языке.

ГЛАВА I. АКТУАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретическое обоснование понятия «актуализация коммуникативной компетентности»

Актуальность исследования обусловлена социально-экономическими, социо-культурными и психолого-педагогическими факторами общественного развития. Прогрессивные информационные и организационно-деятельностные технологии; увеличение числа межличностных контактов; взаимопроникновение различных культур; потребность рынка труда в специалистах, владеющих искусством переговоров и дискуссий, умеющих работать в команде; заказ общества на подготовку педагогов, способных создать условия для творческого, культурного роста и саморазвития обучающихся, – всё это требует знаний, а главное – умений по поддержанию корректных отношений в производственной и общественной жизни миллионов людей. С этой точки зрения трудно переоценить вклад коммуникативной компетентности в качество человеческой жизни и важность эффективного использования этого феномена в образовательном процессе.

Формирование и развитие коммуникативной компетентности школьников и студентов является приоритетной и актуальной областью педагогических исследований, связанных с иностранным языком, и выдвигается одной из основных целей обучения в проекте концепции образования по иностранным языкам (В.В. Сафонова и др.). Развивать можно только в деятельности. Для решения задач коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку первостепенное значение приобретают деятельностные знания языка, активно применяемые пусть с некоторым нарушением языковых правил. Языковые знания бывают произвольно усвоенные и выученные. Сознательно выученные языковые формы, как показывают исследования, не приобретают свойств произвольно «усвоенных» способов выражения, хотя и создают предпосылки

для овладения языком. В этой связи необходимой становится актуализация заученных языковых форм, актуализация полученных коммуникативных знаний, умений и навыков, актуализация коммуникативной компетентности. Проблеме актуализации посвящены исследования А.В. Гришина, Л.М. Кустова, М.К. Мамардашвили [111; 125], актуализации знаний и личного опыта – А.С. Белкина, М.И. Кругляк, М.И. Махмутова, С.Л. Рубинштейна [21; 104; 129; 170].

Уточним, что мы понимаем под терминами «актуализация» и «самоактуализация».

За основу мы взяли следующее определение: «Актуализация – осуществление; переход из состояния возможности в состояние действительности» [197, С. 13]. Под возможностью мы понимаем объективную тенденцию становления предмета, выражающуюся в наличии условия для его возникновения [196, С. 62]. Для перехода возможности в действительность необходимо реализовывать совокупность каких-либо условий. Тогда возможность переходит в действительность – объективно существующий предмет как результат реализации некоторой возможности.

Как механизм развития личности актуализация означает процесс перехода потенциальных возможностей специалиста в актуальные и проявляется в двух планах (компонентах):

- 1) содержательный компонент определяет конкретные особенности личности, являющиеся потенциальными, если они не осознаны и не реализуются субъектом применительно к какому-либо виду деятельности;
- 2) процессуальный компонент указывает на те действия, которые актуализируют, выявляют данные особенности.

Понятия «актуализация» и «самоактуализация» в отечественной педагогике XX в. не являются новыми, однако в научной среде они не нашли своего отражения в целостной концепции, применимой к сфере профессионального образования.

Понятие актуализации этимологически связано с латинским «aktualis», т.е. «деятельностный», что позволяет трактовать актуализацию как приведение потенциального (латентного) состояния субъекта в состояние деятельности (активности). В этом же смысле «актуализация» трактуется и в философии как понятие, означающее изменение бытия на основе идеи перехода от возможности к действительности. В социологии понятие «актуализация» является частью более общего понятия «социальная активность» и определяется по степени реагирования на изменения в социальной среде.

В отечественной психологии с трактовкой понятия «актуализация» (как переход возможности в действительность) в наибольшей мере согласуется понятие «актуализация связи», определяемое как воспроизведение – воссоздание индивидом знаний, стилистики поведения, а также ментальных, чувственных и кинетических актов, и трансформация их из латентно-потенциального состояния в актуализированные акции, действия, динамику форм поведения.

В зарубежной психологии понятие «актуализация» широко используется в гуманистическом направлении теории личности. В концепции К. Роджерса «тенденция к актуализации» - основной мотив в жизни людей, заключающийся в стремлении сохранять и интенсифицировать себя в позитивном, конструктивном направлении, имеющем цели самоактуализации, зрелости, социальности.

Содержательный анализ понятия «активность личности» позволяет выделить определенные точки согласования «актуализации» и «активности личности». «Активность личности» проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении и потому трактуется как деятельное отношение человека к миру, как способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды [149].

«Актуализация» в педагогике используется как компонент понятий «актуализация знаний», «актуализация жизненного опыта». «Актуализация знаний, пишет С.Л. Рубинштейн, [170, С. 53] – это не просто репродуктивный акт памяти. Актуализация тех именно знаний, которые нужны для решения данной

задачи, предполагает анализ и задачи и знаний, которые могут быть приняты в расчет. Этот анализ предполагает синтетический акт соотнесения задачи и знаний». Идеи С.Л. Рубинштейна о диалектической связи мышления с прошлым опытом, о том, что творческое мышление теснейшим образом связано с репродуктивным и требует актуализации соответствующих знаний, легли в основу концепции проблемного обучения, согласно которому актуализация – это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенного и новое применение прежних знаний, что нашло отражение в трудах М.И. Махмутова, Н.А. Менчинской [130, С.113], [132].

М.И. Кругляк связывает психолого-дидактический механизм актуализации с вопросами, которые он считает структурными элементами умственного поиска при решении проблемы. Проблема последовательно разворачивается в вопросы, выполняющие эвристическую функцию. Они возникают в движении исследующей мысли и ориентируют на отыскание и анализ тех фактов, которых недостает для решения проблемы [104, С. 137].

У А.С. Белкина актуализация заключается в *востребовании жизненного опыта личности* и является основой концепции витагенного обучения [20, 21]. Под витагенным обучением А.С. Белкин понимает обучение, основанное на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально - психологического потенциала в образовательных целях. Жизненный опыт трактуется как витагенная информация, которая стала достоянием личности, будучи отложенной в резервах долговременной памяти и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях.

Основные принципы актуализации:

- развитие – доминирующий принцип актуализации;
- рефлексивность – принцип, направленный на формирование смыслов профессиональной деятельности и профессионального развития;

– аксиологичность – принцип возвышения профессиональных потребностей, социально признаваемых целей деятельности, результатов и оценок специалиста [111].

Частью базисного стремления к актуализации является актуализация своего Я. В концепции самоактуализации А. Маслоу утверждается, что «самоактуализированные люди, без единого исключения, вовлечены в дело, выходящее за пределы их шкурных интересов, в нечто вовне себя», однако «самоактуализация – это не отсутствие проблем, а движение от преходящих и нереальных проблем к проблемам реальным» [129]. А. Маслоу выделил 15 основных качеств самоактуализирующейся личности [129, С. 110]: большая ориентированность на настоящее, высокая степень самоорганизации, опора на собственное мнение, богатая эмоциональная жизнь, свободное поведение, тяга к новому, способность правильно предсказать события, естественность, деловая направленность, демократичность в отношениях, устойчивые внутренние моральные нормы, «философское» чувство юмора, автономия и независимость от окружения, но дружба с другими самоактуализирующимися людьми, предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного «Я». Самоактуализация – это высший уровень проявления духовного и творческого потенциала личности, стремление к полному выявлению и развитию своих личных и профессиональных возможностей. Данное определение представляется важным для нашего исследования, т.к. оно основывается на представлении о самоактуализации как практической реализации собственных возможностей (К. Роджерс, А. Маслоу), хотя существуют и другие трактовки данного понятия.

В отечественной педагогике понятие самоактуализации связывается с осмыслением некоторых сторон общего саморазвития личности и понимается как «интеллектуальное выдвижение в зону интенсивного анализа для решения возникших задач необходимых для этого своих личностных ресурсов, как своеобразное «заострение» внутренних сил на выявлении уровня своей готовности ее решать» (концепция Л.Н. Куликовой) [150, С. 203].

В результате анализа психолого-педагогической литературы *самоактуализацию мы понимаем как стремление индивида развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности.*

Совокупность философских, социологических, психологических и педагогических положений, характеризующих понятия «актуализация» и «самоактуализация», была использована нами в качестве оснований построения модели актуализации коммуникативной компетентности будущего учителя, исходя из понимания сущности *актуализации как самодвижения, осуществляемого в единстве внутреннего (индивидуального) и внешнего (социального).*

Мы думаем, что актуализация коммуникативной компетентности, переходящая в её самоактуализацию, является наиболее подходящим понятием для определения результатов обучения общению в высшей школе, при этом студентам нужно не столько давать коммуникативные знания как таковые, сколько развивать определённые личностные характеристики и умения в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации; воспроизвести и применить эти знания с учётом своего жизненного опыта.

В соответствии с задачами исследования проанализируем понятие «коммуникативная компетентность», которое не обрело научной завершенности. Уточним его через сопряженные с ним понятия «общение», «коммуникация», «профессионально-педагогическая компетентность будущего учителя».

Общение является важнейшим профессиональным инструментом педагогической деятельности. В работах многих авторов понятия «общение» и «коммуникация» (или «коммуникативная деятельность») употребляются как синонимы. Данной точки зрения придерживаются философы: С.С. Аверинцев, З.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев, Б.А. Родионов [167; 198], филологи С.И. Ожегов, С.П. Обнорский, Н.Ю. Шведова [145] педагоги и психологи Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев и др. [33; 108; 116; 147; 179].

По мнению М.С. Кагана, В.Г. Айнштейна, Т. Каракеева, общение выступает как родовое, а коммуникация – видовое понятие. Они утверждают, что общение никак не может быть приравнено к коммуникации, под которой они понимают передачу сообщений или обмен сообщениями (или информацией). Общение – это процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности) [81]. Нетождественность значения понятий «коммуникация» и «общение» ощущалась многими исследователями, хотя необходимость их различения аргументировалась весьма разноречиво и в разных плоскостях. Т. Каракеев подчеркивает, что понятие «человеческое общение» акцентирует множество социальных и психологических моментов, тогда как понятие «коммуникация» отражает по преимуществу сам процесс выражения, момент связи и передачи информации. Поэтому общение следует рассматривать в качестве высшей формы коммуникации [87, С. 29-30]. В.Г. Айнштейн уточняет: Общение не тождественно коммуникации. Содержание коммуникации – обмен информацией, общение – шире, оно включает коммуникацию. Общение имеет в виду связь между людьми, в результате которой осуществляется влияние одной личности на другую (или взаимовлияние) [4].

Другие исследователи рассматривают коммуникацию как понятие, включающее в себя общение живых существ, в том числе и людей. Следовательно, общение представляют как особый вид коммуникации (Г.М. Андреева, А.А. Вербицкий, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко, В.Д. Ширшов, В.А. Якунин) [10; 44; 174; 220; 228]. По мнению В.А. Якунина, «в широком смысле слова термином «коммуникация» обозначают любую связь между людьми, все существующие способы социальных связей и взаимосвязей. При таком определении понятие «коммуникация» является более общим по отношению к общению, если последним обозначать лишь непосредственные формы взаимодействия между людьми» [228, С. 163].

В исследованиях С.И. Самыгина и Л.Д. Столяренко отмечается другая точка зрения. Соглашаясь с соотношением «общения» и «коммуникации» как,

соответственно, более узкого и более широкого по объему понятий, они не сводят общение к непосредственным формам взаимодействия между людьми, называя актами общения просмотр телепередач, чтение книг, восприятие произведений искусства. Поэтому ими определяется общение как «обмен информацией между людьми не только в непосредственном контакте», а коммуникация как «взаимодействие двух систем, от одной к другой передается сигнал, несущий информацию. Виды коммуникаций: две ЭВМ соединены кабелем, звуки и «танцы» животных, человек-машина» [174, С. 314].

Изучив различные подходы, мы отметили наиболее значимые моменты, которые позволили сделать вывод о том, что общение неотделимо от человеческого бытия, возникает благодаря и между людьми, поэтому *под общением мы понимаем как передачу информации от одного лица к другому, так и поведенческую сторону взаимодействующих между собой людей. А коммуникацию мы трактуем как любую передачу или обмен информацией.*

Для историко-методологического осмысления понятия «коммуникативная компетентность» мы применили метод исторической периодизации, поскольку он способствует поиску новых аспектов решения и организации изучаемой проблемы. Периодизация любого процесса представляет собой условное деление на хронологические периоды в соответствии с их отличительными особенностями на основе определенного критерия. Критерием в нашем исследовании может служить изменение толкования понятий, сопряжённых с «коммуникативной компетентностью»: «коммуникация», «общение», «коммуникативная культура» (таблица 1.1.1).

Таблица 1.1.1

Ретроспективный анализ понятийного аппарата проблемы «коммуникативная компетентность»

Период	Изучаемая проблематика	Представители направления
--------	------------------------	---------------------------

I.АНТИЧНОСТЬ	<p>1. Коммуникативная проблематика представлена сценическим искусством Древней Греции, давшим блестящие образцы сценического общения: монологи, декламации, диалоги, характеризующиеся отвлечённым от человеческой личности объективизмом. Идеализируется гармонизирующий, умиротворяющий характер взаимодействия участников речевого общения.</p> <p>2. Коммуникативная проблематика поставлена в центр внимания. Выделены и охарактеризованы следующие аспекты этой проблематики:</p> <p>а) человек есть мыслящий и чувствующий субъект с противоречивой и пёстрой внутренней жизнью, сделаны первые попытки рефлексии;</p> <p>б) связь с другими людьми рассматривается как воздействие на этих людей; построена первая теория словесного воздействия, доказывающая могущество слова как средства формирования человеческой души, силу словесного воздействия на эмоции и волю человека;</p>	<p>Эпические поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея» [54; 55] [123, С. 268-272]</p> <p>Протагор, Горгий и др. софисты, Vв. до н.э. [37; 38] [124, С.29-33]</p>
	<p>в) впервые обращено внимание на то, что коммуникативный контакт индивида с другими индивидами не есть нечто случайное: он причинно обусловлен и облечён в определённые формы, он не есть личное дело индивидов, а в той или иной мере соотносим с потребностями общества, в котором они живут; поэтому коммуникативный контакт не есть абсолютное социальное благо для обеих сторон, он может быть разрушителен социально;</p> <p>г) зарождение «культуры монологического типа» [135], искусства манипулирования слушателем, демонстрирующего блестящие способы убедить кого угодно и в чём угодно.</p>	
	<p>3. Функция коммуникации как могущественного средства самопознания индивида поставлена в центр. Создана культура эвристического диалога, задача которого – поиск истины и смысла. Диалог несёт педагогическую нагрузку, так как является активным рычагом в воспитании и перевоспитании человека [124, С.78].</p>	<p>Беседы Сократа (около 470-399г. до н.э.) [124, С.73-79]</p>
	<p>4. Введение этической проблематики, отражающей межличностные отношения, в философию культуры общения. Общение выступало в форме нравственно-интеллектуального диалога мыслящих по-разному людей. Впервые названы способы обмена информацией между людьми: речь и</p>	<p>«Федр», «Евтидем» и др. диалоги Платона [155]</p>

	письменность. 5. Систематическое оформление философии культуры общения, под которой понимается речевая культура в таких её аспектах как логика и аргументация, методика, теория красноречия, обоснование, опровержение и критика. Создание первой схемы общения, состоящей из трёх элементов: а) лицо, которое говорит; б) речь, которую это лицо произносит; в) лицо, которое эту речь слушает.	Аристотель и его трактаты «Аналитика», «Топики», «Риторика», «О софистических опровержениях» [11]
	6. а) Создание теории качеств хорошей речи. Описание таких качеств, как ясность, чистота, уместность и др. Эстетический эффект речи выступает на первое место в парадигме значительных черт ораторского образца; речь должна рождать у участников общения удовольствие, доставлять положительные эмоции; б) Развитие теории диалога, рассматриваемого как взаимодействие, а не воздействие.	Др. Рим: Цицерон и его книги «Об ораторе», «Брут», «Оратор»; Дионисий Галикарнасский [206]; Квинтилиан [135, С.87-89]
	ВЫВОД: Опыт античных риторов, их осмысление ораторского искусства, практические наставления для обучающихся риторике, красноречию мы рассматриваем как социокультурный фон, как базу для возникновения теории коммуникативной компетентности. Конечно, далеко не все мысли римских теоретиков красноречия и ораторов могут быть разделены нами, однако их попытки определения соответствующих слов, оценивающих качества речи, поучительны и должны быть приняты во внимание. Особенно важна, на наш взгляд, попытка римских ораторов создать теорию качеств хорошей речи и теорию диалога.	
II.СРЕДНЕВЕКОВЬЕ	1. Развитие теории общения под влиянием античных представлений о тесной взаимосвязи нравственного совершенства личности и степени владения словом. 2. Господство «катехизического» метода обучения, характеризующегося вопросно-ответной структурой, жёсткой формализованностью, фиксированностью застывших семантических и структурных форм[135, С.150]. Требования правильности, ясности, чёткости педагогической речи «венчают» иерархию ценностей речевого педагогического идеала средневековья, приобретая характер требования безошибочности, т.е. единицы речи преобразуются в воспроизводимые единицы, не творимые в процессе общения, а извле-	Фома Аквинский [202]

	<p>каемые из памяти и учителем, и учеником.</p> <p>3. Проявление тенденций к диалогизации педагогического общения (использование обсуждений и бесед) в сочетании с определённой требовательностью к методам и формам общения и строгостью наказаний за отступления от принятых методических постановлений [202, С. 91, С. 75]</p>	
	<p>ВЫВОД: Строгость регламентации всех сфер жизни налагает отпечаток на речевое общение. Нормативность речевых жанров достигает крайних проявлений.</p>	
III. ВОЗРОЖДЕНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ	<p>1. Обобщение принципов новой педагогики, разрабатываемой гуманистами с XV века, квинтэссенция которой выражается понятием «пантагрюэлизм» – «глубокая и несокрушимая жизнерадостность, перед которой всё проходящее бессильно» [163, С. 437].</p> <p>2. Осознанное принятие и обоснование субъект-субъектного образца отношений между учителем и учеником.</p> <p>3. Обоснование Я.А. Коменским необходимости сопровождать словесную передачу знаний различными видами наглядности, опираться на чувственное восприятие.</p>	<p>Я.А. Коменский [202, С. 200], Эразм Роттердамский, Франсуа Рабле, Мишель Монтень [135]</p>
	<p>4. Оформление проблемы педагогического общения в дидактический принцип природосообразности.</p>	<p>Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо</p>
	<p>5. Разработка дидактических принципов природосообразности, культуросообразности и самостоятельной активности. Создание дидактики развивающего обучения.</p>	<p>А. Дистервег</p>
	<p>6. Разработка дидактического принципа практической полезности, включающего специальные указания, как вести себя джентльмену в обществе и использовать свои коммуникативные качества.</p>	<p>Дж. Локк и его педагогические труды «Мысли о воспитании», «Обучении» [121]</p>
IV. ЗАПАДНАЯ ФИЛОСОФИЯ XIX – XX вв.	<p>ВЫВОД: Коммуникативная культура Возрождения и просвещения опирается на традиции античной классики и подчинена любви, разуму, жизнерадостной бодрости. Риторико-педагогический идеал – гармонизирующий диалог между учителем и учеником.</p>	
	<p>1. Создание концепции любви к человеку как высшей формы проявления культуры общения: «Отдельный человек, как нечто обособленное, не заключает человеческой сущности в себе. Чело-</p>	<p>Немецкая классическая философия в лице И. Канта [85], Л. Фейербаха</p>

	веческая сущность налицо только в общении ...» [195, С.203].	[195], И.Г. Фихте и Г. Гегеля[48]
	2. Введение понятия «Экзистенциальная коммуникация»: общение людей строится только на основе их духовной общности, только в процессе передачи мысли, контакта сознания; отбрасываются всякие материальные общественно-практические отношения [39; 234].	Карл Ясперс, М. Хайдеггер в Германии; Ж.П. Сартр и А. Камю во Франции [39;231;82]
	3. Толкование бытия через признание человеческой сущности в паре «Я –Ты». Динамика взаимодействия «Я» и «Я» характеризуется их взаимным опосредованием: самосознание личности формируется только в соотнесении с сознанием другого.	Ф. Шлейермахер, А. Дильтей
	4. Появление большого числа теорий социального взаимодействия, рассматривающих его как основу становления самосознания: диалогический персонализм М. Бубера, три модели социального взаимодействия Питера Хартли, концепция интерсубъективности А. Шюца, теория обмена Дж. Хоманса, теория управления впечатлениями Э. Гофмана, психоанализ З. Фрейда, символический интеракционизм Дж. Мида. [50]	
	Вывод: Превращение педагогики из «механизма в искусстве воспитания» в научную дисциплину [135, С. 180; 86].	
V. РОССИЯ	1. Возникновение древнерусского коммуникативного идеала, отличающегося гармонической уравновешенностью и определённой, в основе которого лежит взаимодействие традиций античности и христианских нравственных заповедей. В иерархии человеческих добродетелей красноречие занимает одно из первых мест. Этико-риторические принципы: выбор достойного собеседника, умение выслушать собеседника, краткость в беседе. «Доброе слово всегда желанно и благотворно, но противопоставлено лести и лжи»[135,С.132-139].	Тексты Иоанна Златоуста, Василия Великого, Феодосия Печёрского (XI – XII вв.) [135] [202, С. 4]
	2. Существование глубоких специфических традиций общения, не имевших аналогов в других странах. Одна из них – «вече» – появилась как результат стремления людей к общению и представляла собой собрание всех свободных людей города и пригородов для совместного решения различных вопросов.	
	3. Оригинальное осмысление и развитие теории	М.В. Ломоно-

	культуры общения и её вербального аспекта на материале отечественной словесности. Описание М.В. Ломоносовым способов педагогического речевого воздействия на эмоциональную сферу учеников, управления их эмоциями и чувствами, соотнесение с их индивидуальностью, с ситуацией.	СОВ, его «Краткое руководство к красноречию», В.Г. Беллинский, Н.А. Добролюбов [135]
	4. Возникновение народничества или «хождения в народ» во 2-ой половине XIX века как поиск пути преодоления индивидуализма в сознании, перехода от индивидуалистического творчества к народному, как «опрошение для народа», не давшее желаемых результатов, так как между учеником и учителем, писателем и читателем должно быть расстояние (хотя бы в интеллекте), иначе нечему будет учить, нечего будет «нести в народ» [25, С. 298].	
	5. Выдвижение идеи «народной педагогики», в рамках которой значительная роль отводится развитию педагогической речевой культуры учителя в соответствии с национально-культурным образом.	К.Д. Ушинский
	6. Предложение изучать язык в контексте общения людей, так как специфика речи находится в прямой зависимости от условий, формы и цели общения.	1923г. статья Л.П. Якубинского «О диалогической речи» [227]; М.М. Бахтин, Л.В. Щерба [16]
	ВЫВОД: В формировании теории коммуникативной компетентности и культуры общения большую роль сыграли лингвистика, литературоведение и эстетика, так как главный акцент в изучении теории коммуникации делался в то время на вербальную коммуникацию, и, прежде всего, на культуру речи коммуникаторов, как совокупность её реальных свойств и особенностей.	
VI. КОНЕЦ XX в. – НАЧАЛО XXI в.	1. Изучение проблем общения в социальной психологии, в которой под общением понимают взаимодействие людей во всех сферах, включая информационно-коммуникативную, рецептивную и супестивную.	Начиная с 60-х гг. XX в.
	2. Изучение общения в соотнесении психологии со смежными науками – лингвистикой, семиотикой и теорией информации, педагогикой и эстетикой [116]. Эти исследования высветили положительное влияние общения в процессе воспита-	Начиная с 70-80-х гг. XX в.

	ния, формирования и развития личности. В психолого-педагогической литературе рассматривается вопрос о том, что педагогическое общение является специфической формой, имеющей свои отличия, особенности.	
	3. Провозглашение компетентного подхода к оценке результатов образования, выделение коммуникативной компетентности в наборе ключевых.	«Концепция модернизации рос. образования на период до 2010 года»

Метод периодизации позволил нам проанализировать состояние проблемы коммуникативной компетентности и сопряженных с ней проблем в их историческом развитии, при этом стало очевидно, что роль классического античного наследия в становлении и развитии отечественной и зарубежной концепции коммуникативной педагогической компетентности трудно преувеличить. Особенностью русской педагогической школы является сочетание национально – культурных речевых традиций и таких принципов античной риторики, как: гармонизирующий характер общения преподавателя и воспитанников, субъект – субъектная подлинно диалогическая модель общения и познания, истинно эвристический смысловой педагогический диалог как образец организации взаимодействия учителя и учеников при изучении учебного предмета.

Продолжим анализ понятийного аппарата исследования. Разграничим понятия «компетенция» и «компетентность», которые часто рассматриваются как синонимы. Есть ли разница между этими понятиями?

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определённой области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

С конца 90-х годов XX века понятия «компетенция» и «компетентность» являются предметом дискуссии, в которой принимает участие большое количество учёных. Мы рассмотрим лишь те трактовки, которые существенно повлияли на ход нашего исследования.

А.В. Хуторской разделяет «компетенцию» и «компетентность» по принципу общего и индивидуального [204; 93]:

«Компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». [204]

А.В. Хуторской разводит данные понятия, имея в виду под *компетенцией* некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под *компетентностью* – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику). [93]

В качестве теоретической основы исследования мы поддерживаем точку зрения Э.Ф. Зеера и А.С. Белкина.

Э.Ф. Зеер по отношению к профессиональному образованию [71, С. 36] констатирует – знания, умения и опыт определяют *компетентность* человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации обуславливает *компетенцию* образованной и профессионально-успешной личности.

А.С. Белкин проводит анализ «компетентности» и «компетенции» в социальном и педагогическом планах. [19, С.4]

«В социальном плане под *компетентностью* подразумевается совокупность, прежде всего, знаниевых компонентов в структуре сознания человека. То есть систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций.

Под *компетенциями* подразумевается совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива.

С этих позиций можно условно обозначить компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет».

В ходе дальнейшего исследования будем опираться на следующее определение. «В педагогическом плане, – пишет А.С. Белкин, – мы рассматриваем *компетенцию* как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе. С профессионально-педагогических позиций мы рассматриваем *компетентность* как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций». [19, С.4]

Стратегия модернизации образования России [186] предполагает, что в основу обновлённого содержания высшего и среднего образования будут положены «ключевые компетентности». При этом компетентность не противопоставляется знаниям, умениям и навыкам, а понимается шире. Она включает их в себя, хотя речь не идёт о простой сумме знания–умения–навыка, компетентность – понятие иного смыслового ряда. Компетентность предполагает не столько наличие значительного объёма знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций.

На Западе конкретное наполнение «ключевых компетентностей» связано с запросом работодателей [164]: автономное рефлексивное действие; интерактивное использование средств; участие в работе неоднородных групп; критическое мышление; решение задач.

Выделенные рядом авторов ключевые компетентности, наиболее востребованные для российской ситуации [76, С. 44], корреспондируют с приведённым обобщённым списком ожиданий работодателя к работнику на Западе: компетентность учения (перевода учения в самообучение, саморазвитие и т.д.); коммуникативная компетентность; информационная компетентность; организационная компетентность.

Коммуникативная компетентность выделяется в качестве ключевой по ряду причин (см. Введение) и как объект исследования описывается по-разному в психологии, лингвистике, социологии и в смежных с ними областях. В педагогике она, с одной стороны, является характеристикой личности человека, его способностью, которая, с другой стороны, проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные, практические ситуации (в том числе и коммуникативные).

Рассмотрение коммуникативной компетентности как свойства личности обуславливает деление обучающихся на более «коммуникативно-способных» и менее «коммуникативно-способных».

Деятельностное рассмотрение коммуникативной компетентности в рамках компетентностного подхода диктует необходимость создания в процессе образования условий для успешной осмысленной деятельности, в которой учащийся приобретал бы опыт реализации коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своего коммуникативного поведения. Такая трактовка не отменяет понятия способности, но и не сводит коммуникативную компетентность целиком к ней.

Коммуникативная компетентность с деятельностных позиций означает способность и умение ставить и решать определённые типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнёра, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного вербального и невербального поведения. Следовательно, коммуникативная компетентность с точки зрения личностно-деятельностного подхода – это способность и умение осуществлять успешную коммуникацию. Успешной, по мнению ряда авторов [95], считается коммуникация, участники которой либо достигли своих целей, либо в их позициях произошли изменения, которые рассматриваются ими как позитивные.

Э. Клэрст высказывает мысль о том, что «компетентность вообще» не существует, компетентность встречается в области конкретной проблематики, в

определённой деятельности, в конкретной специальности, в определённой «сфере компетентности» [59; С. 14]. Соглашаясь с этой точкой зрения, мы рассматриваем компетентность как новообразование личности, которое возникает в ходе освоения профессиональной деятельности. Таким образом, следуя логике наших рассуждений, рассмотрим понятие «профессиональная коммуникативная компетентность будущих учителей».

К анализу рассматриваемого феномена обращались многие учёные, каждый из которых в понимание данного явления внёс существенный вклад.

С точки зрения личностно-деятельностного подхода выделяют и берут за основу существенные характеристики профессиональной компетентности Д.М. Гришин, В. Ландшеер, А.К. Маркова, Н.В. Матяш и др. Мы солидарны с А.К. Марковой, которая профессиональную компетентность представляет как «систему, структурными компонентами которой являются: профессиональные знания, умения; профессиональные психологические позиции, установки, требуемые профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями» [127, С. 9]. Данную позицию разделяют Л.П. Алексеева, Н.Н. Лобанова, Е.В. Попова, Н.С. Шаблыгина и понятие компетентности они связывают с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет человеку продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать осязаемых результатов [59]. Таким образом, основополагающим компонентом компетентности является операционально-деятельностный, выражающийся в умениях профессиональной деятельности.

Е.М. Павлютенков [146] профессиональную компетентность специалиста представляет как форму исполнения им своей деятельности, обусловленную глубокими знаниями свойств преобразуемых предметов, свободным владением содержанием своего труда, а также соответствием этого труда профессионально важным качествам специалиста, его самооценке. Позитивным аспектом в данном определении профессиональной компетентности является указание значимости глубины знаний человека, сформированности умений, навыков и про-

фессиональных качеств, обращение к ценностям, мотивам, интересам, рефлексии личности.

На основе анализа исследовательских подходов к содержанию понятия «профессиональная компетентность» можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность есть интегративная характеристика личности специалиста, включающая знания, умения и личностные качества, обеспечивающие успешное выполнение его профессиональной деятельности.

Опираясь на вышеназванное определение профессиональной компетентности, перейдём к анализу понятия «коммуникативная компетентность будущего учителя», которая в общем виде характеризуется как сумма коммуникативных знаний, коммуникативных умений и навыков, коммуникативных качеств и других личностных характеристик, необходимых студенту для успешного выполнения своей учебно-профессиональной деятельности.

Для нашего исследования имеет существенное значение концепция трёхуровневой организации языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный и прагматико-психологический уровень), предложенная Ю.Н. Карауловым [88], в соответствии с которой коммуникативная компетентность представлена тремя компонентами: *лингвистическим*, *когнитивным*, относящим её к определённой социокультурной общности, *психологическим*, очерчивающим круг функций коммуниканта в его отношениях с субъектом речи. Соглашаются с ним Н.В. Комиссарова и А.В. Гребенщикова [59; 94], которые трактуют коммуникативную компетентность будущего специалиста как интегративную характеристику субъекта труда, включающую в себя лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентность.

Опираясь на концепцию языковой личности Ю.Н. Караулова, мы приходим к мнению, что коммуникативная компетентность будущего учителя предполагает владение лингвистической компетентностью (И.А. Зимняя, Е.Н. Соколова, М.О. Фаенова), социокультурной (И.Л. Бим, Н.В. Комиссарова, Е.Н. Сафонова) и психологической компетентностями (Ю.М. Жуков, А.К. Маркова, Л.А. Петровская).

На основе определений профессиональной компетентности (Е.М. Павлютенков, А.К. Маркова) и исследований [18], рассматривающих коммуникативную компетентность студентов педагогического вуза как компонент профессионально-педагогической компетентности, можно дать следующее определение. Коммуникативная компетентность будущих учителей – это компонент профессионально-педагогической компетентности, включающий лингвистическую, социокультурную, социально-психологическую компетентности и обеспечивающий высокую эффективность профессиональной коммуникации.

Таким образом, в структуре коммуникативной компетентности мы выделяем знания, умения и качества, обеспечивающие эффективную устную и письменную профессиональную коммуникацию.

Если схематически представить структуру коммуникативной компетентности, то она будет выглядеть так, как представлено на рисунке 1.1.1.

Придерживаясь мнения И.А. Зимней, В.В. Соколовой и М.О. Фаеновой [179; 193], мы рассматриваем лингвистическую компетентность как совокупность знаний, умений и качеств в области вербальных и невербальных средств, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям профессионального общения.



Рис. 1.1.1. Структура коммуникативной компетентности будущего учителя

Лингвистическая компетентность будущих учителей предполагает *знание* механизмов коммуникативной деятельности человека; знаний иностранного языка и коммуникативных стратегий; знание основ фонетики (ритмико-мелодических, темпоритмических характеристик речи), кинесики (мимики, жесты, пантомимики) и проксемики; *умения* диалогического общения; умения актерского мастерства, включающего владение мимикой, жестами и телом; умения использовать невербальные средства для выполнения функций языковых знаков (дополнения, замещения, предвосхищения слова, акцентирование внимания на определенной части высказывания), умение экономить речевые средства за счет невербальной экспрессии, умения самовыражения; *качества*: наличие индивидуального стиля коммуникативной деятельности, характеризующегося наличием адекватных вербальных и невербальных приемов общения, артистизм, креативность.

В связи с значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия [98], стиранием границ, доступностью иностранных средств массовой информации будущему учителю необходима социокультурная компетентность.

При изучении студентами иностранного языка социокультурная компетентность приобретает особую роль, т.к. коммуниканты дополняют собственно языковое содержание высказывания информацией, которую они извлекают из обстановки общения, предыдущего опыта и знаний о мире, о культурных особенностях этносов, их системы ценностей, особенностях поведения. Поэтому в социокультурную компетентность необходимо включить страноведческий (наличие представлений о национальном достоянии) и культурологический (наличие представлений о национальном менталитете) компоненты.

Социокультурная компетентность (В.В. Сафонова [175]) включает:

– умение интерпретировать смысл высказываний и текстов, исходя из культурных особенностей коммуникантов;

– умение анализировать коммуникативные ситуации в рамках соответствующей культуры и на основе такого анализа формулировать условия своей деятельности.

Наряду с выделенными В.В. Сафоновой умениями, мы считаем необходимым включить в социокультурную компетентность *знания* по страноведению и культурологии; такие *качества*, как аффилиация, уважительное и толерантное отношение к особенностям культуры коммуникантов.

Социально-психологическая компетентность будущих учителей – это способность преодолевать многочисленные социально-психологические барьеры, возникающие в профессиональной и учебной коммуникации. Социально-психологическая компетентность студентов предполагают наличие *знаний* возрастной психологии, закономерностей развития человека как целостной личности, *знаний* форм и методов самоконтроля и самооценки личностного и профессионального развития, способов самокоррекции профессионально-личностного становления; *умений* установить контакт с собеседником, в процессе общения адаптироваться к нему, его потребностям и индивидуальным возможностям; *умений* организации педагогически целесообразных отношений, *умений* ориентироваться в оптимальных средствах и методах коммуникативной деятельности; *качеств*: способность к самоанализу, самокритичность, эмпатия, идентификация.

Новые способы поведения не появляются как результат рационального знания о них. Эффект обучения обеспечивают особые механизмы присвоения нового опыта: «различение» старых установок, экстерниоризация внутриспсихических звеньев привычных форм поведения, их преобразование с опорой на внешние стимулы («якоря»), интериоризация оптимальных стратегий поведения (перепрограммирование элементов поведения) [51, С. 73]. Эти механизмы не всегда срабатывают спонтанно, чаще всего требуется специальная организация процесса их актуализации. Опираясь на концепцию актуализации (А.С. Белкин, А.В. Гришин, Л.М. Кустов, М.К. Мамардашвили, М.И. Махмутов, С.Л. Рубинштейн), а также на выделенный нами структурный состав ком-

муникативной компетентности будущих учителей, мы пришли к следующему определению актуализации коммуникативной компетентности.

Актуализация коммуникативной компетентности будущего учителя понимается как воспроизведение знаний, умений и качеств, составляющих лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности, их перевод из потенциального состояния в актуальное действие, то есть самоактуализацию, что подразумевает их самостоятельную реализацию и применение в учебно-профессиональной деятельности.

Подведём итоги параграфа.

1. Актуализация коммуникативной компетентности будущего учителя представляется нам как воспроизведение знаний, умений и качеств, составляющих лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности, их перевод из потенциального состояния в актуальное действие, то есть самоактуализацию, что подразумевает их самостоятельную реализацию и применение в учебно-профессиональной деятельности.

2. Под коммуникативной компетентностью мы понимаем компонент профессионально-педагогической компетентности будущего учителя, включающий лингвистическую, социокультурную, социально-психологическую компетентности и обеспечивающий высокую эффективность профессиональной коммуникации.

3. Теоретическое осмысление проблемы подтвердило нашу мысль о том, что разработка понятия «актуализация коммуникативной компетентности» обладает соответствующим педагогическим ресурсом, реализация которого будет способствовать профессионально-личностному развитию студентов педвуза.

5. Структурный состав коммуникативной компетентности будущих учителей включает три компонента: лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности.

6. Понятийный аппарат изучения проблемы актуализации коммуникативной компетентности будущего учителя имеет полинаучный характер. Это объясняется тем, что найти новые аспекты решения этой проблемы не представляется возможным без привлечения понятийного аппарата других наук: философии, психологии, педагогики и др. Категориальный аппарат по исследуемой проблеме можно представить следующим образом:

- общение – это способ бытия человека во взаимодействии с другими людьми;
- коммуникация – передача и обмен информацией;
- компетентность – это совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;
- компетенция – совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе.
- самоактуализация – это стремление индивида развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности.

1.2. Модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Эффективным средством решения проблемы актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей может служить метод моделирования, под которым понимается процесс построения и исследования моделей [165].

Моделирование в педагогике – это широкое научное понятие, которое может рассматриваться как: метод научного познания; метод обучения; дидактический принцип; способ учебной деятельности; вид наглядности. [162, С. 18].

Моделирование в нашем исследовании – метод научного познания, позволяющий воспроизвести и отразить в модели структуру, содержание и основные характеристики коммуникативной компетентности с целью ее актуализации, необходимой специалисту в его профессиональной деятельности.

Существует множество толкований понятия «модель». Можно согласиться с В.Э. Штейнбергом, что модель в самом широком смысле – любой мысленный или знаковый образ представляемого объекта (оригинала), поэтому в обучении она должна отвечать требованиям четкой структуры и логически удобной формы представляемого знания, фиксации узловых моментов, пригодности к широкому спектру задач и оказания психологической поддержки пользователя [222, С. 22]. Модель призвана показать основные элементы любой структуры или процесса взаимосвязи (взаимоотношения) между этими элементами.

«Модель всегда выступает как такой представитель оригинала, заместитель прототипа, который в каком-либо отношении более удобен для изучения» [53].

Под моделью в нашей работе понимается некоторая целостная структурно-функциональная организация процесса актуализации коммуникативной компетентности студентов с последовательной работой над целенаправленным переводом потенциальных возможностей, коммуникативных знаний, умений и качеств обучающихся в актуальные действия.

Теоретическое осмысление проблемы актуализации коммуникативной компетентности студентов (§1.1), включающее анализ исследований

А.С. Белкина, Л.К. Гейхман, Б.А. Глинского, Ф.Н. Гоноболина, А.В. Гришина, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Л.М. Кустова, А.К. Марковой, Л. Рубинштейна, В.А. Слостенина, Л.М. Фридмана, [19; 51; 53; 56; 73; 74; 92; 108; 109; 110; 126; 170; 171; 178; 200; 225], позволило выявить *ключевые особенности* процесса актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей: опора на витагенный опыт и рефлексивную активность студентов, развитие мотивации к самостоятельному инициированию идей, приоритет субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом, переход актуализации в самоактуализацию. Процесс актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей связан с развитием творческого мышления, способности к анализу и синтезу, способности критически осмыслить информацию, способности критически использовать идеи применения такой информации в межкультурном, межличностном, межъязыковом общении будущего учителя.

Исходя из специфики актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, для эффективного осуществления которой необходимо воспроизведение и применение лингвистических, социокультурных, социально-психологических знаний и соответствующих умений и качеств, характеризующих особую «самоактуализирующуюся личность», в качестве теоретико-методологической стратегии исследования мы выбрали *лично-деятельностный и компетентностный подходы*.

Рассмотрим теоретические основы данных подходов.

Лично-деятельностный подход был сформулирован И.А. Зимней в середине 80-х годов, хотя его основы заложены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Рассматривая лично-деятельностный подход в единстве его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что «личный» компонент предполагает, как отмечает И.А. Зимняя, что в центре обучения находится сам

обучающийся – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, то есть студент как личность, и все обучение строится с учетом его прошлого опыта, личностных особенностей [74]. Уникальный субъектный опыт студентов представляет ценный источник индивидуальной жизнедеятельности и, в частности, познания. С позиций этого опыта структурируется восприятие действительности через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальное видение окружающего мира, через ценностное отношение к нему.

«Личностный» компонент личностно-деятельностного подхода соотносится с личностно ориентированным подходом в образовании (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). В соответствии с данным подходом образование строится на основе обеспечения комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития личности, реализации ее природных потенциалов. Э.Ф. Зеер использует понятие «личностно ориентированное воспитание», под которым понимает «становление духовности личности, позволяющей ей реализовывать свою природную, биологическую и социальную сущность» [70].

В своем деятельностном компоненте личностно-деятельностный подход имеет многосторонние предпосылки формирования: в общепедагогическом плане – это положение о субъект - субъектных отношениях учителя и ученика (А.Ф. Дистервег) и активности обучаемого (И.Г. Песталоцци, А.Ф. Дистервег, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.); в общепсихологическом – теория деятельности (А.Н. Леонтьев), личностно-деятельностного опосредования (С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и др.), теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова). И.И. Ильясов).

В соответствии с теорией деятельностного усвоения знаний (А.Н. Леонтьев), в учебном процессе обеспечивается перенос акцентов с «того, что ты знаешь», на то, «какие знания ты умеешь применять в различных ситуациях». «Основной целью профессионального образования выступает формирование в процессе обучения такой структуры личности студента, которая бы обеспечила ему успешную деятельность в профессиональной сфере» [65, С. 23].

Основными принципами данного подхода являются следующие:

- 1) признается приоритет индивидуальности, самооценности студента как активного носителя субъектного опыта;
- 2) студент не становится, а изначально является субъектом познания;
- 3) при конструировании образовательного процесса учитывается имеющийся субъектный опыт каждого студента;
- 4) в образовательном процессе широко представлено сотрудничество всех субъектов;
- 5) развитие студента как личности идет не только через овладение им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Личностно-деятельностный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала студента в процессе решения им специально организованных педагогом учебных задач.

Идея бесполезности знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности, связывает личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Оба подхода противостоят вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, пассивности учения. Появление компетентностного подхода обусловлено тем, что в современных условиях устаревание информации происходит значительно быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в высшей школе, вследствие чего традиционная установка на «передачу» от преподавателя обучаемым «необходимого запаса знаний» становится утопической. Кроме этого на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а именно способность выполнять определённые функции.

Компетентностный подход усиливает практическую ориентацию образования и смещает конечную цель образования со знаний на компетентности. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования имеет много предшественников: ориентация на освоение умений, способов деятель-

ности и обобщённых способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователи.

Компетентностный подход разрабатывается такими исследователями как А.Л. Андреев, В. Байденко, А.С. Белкин, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, Т.М. Ковалёва, Д.В. Пузанков, Дж. Равен, В.В. Сериков, О.В. Соколова, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.

Компетентностный подход противостоит «знаниевому», при этом под «знаниевым» понимается распространённая массовая практика трансляции готового, институционализованного [75, С.11] знания, т.е. информации, сведений. Так же как и в личностно-деятельностном подходе, в компетентностном живое, личностное знание противопоставляется бессубъектному, отчуждённому, транслируемому в виде информации, сведений. [76, С.8] «Личностное знание представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой «ценности», но знание в смысле его участия в своей жизни». [75, С.11]

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить, что *компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.*

Можно выделить следующие принципы данного подхода: 1) принцип подчинения знания умению и практической потребности; 2) адаптация задач образования к требованиям рынка труда; 3) ориентация обучающихся на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни [7; 140; 98].

Опыт 1920-х годов, когда предпринимались попытки отказаться от «знаниевой» ориентации образования, показал, что полноценное обучение требует, во-первых, выделения знаний как самостоятельной цели учебной деятельности, а во-вторых, представления знаний в виде логически связной системы. Без систематического освоения знаний не происходило и эффективного формирования

умений. Поэтому многие сторонники компетентностного подхода [7], [72, С. 4] подчёркивают, что основой формирования компетентностей являются научные знания, после чего добавляются специфические компетентностные требования: способность применять знания на практике, владеть методами независимого исследования и объяснять его результаты на продвинутом уровне, оценивать качество исследований в данной области и др.

Подводя итог анализу ведущих идей компетентностного и личностно-деятельностного подходов, отметим, что они задают ряд требований к построению и реализации модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей:

1. Модель должна функционировать и реализовываться с учетом субъектных возможностей и витагенного опыта обучаемого.

2. Модель должна включать рефлексию, проявляющуюся в саморегуляции, самоконтроле.

3. Модель должна обеспечивать переход актуализации в самоактуализацию коммуникативной компетентности.

4. В основе модели должны лежать субъект – субъектные отношения. Предпочтение таким отношениям отдают видные философы, психологи, педагоги: Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев [6; 81; 122; 137]. Во-первых, субъект – субъектные отношения исключают авторитарность, нажим, давление с какой-либо стороны. Во-вторых, только при субъект – субъектных отношениях существует реальная возможность раскрытия индивидуально-психологических качеств людей, в данном случае студентов. В-третьих, при субъект – субъектных отношениях, как отмечают ученые, происходит большая саморегуляция поступков человека в процессе общения. Раскрывая специфику субъект – субъектных отношений, Б.Г. Ананьев указал, что на любом уровне сложности поведения личности существует взаимосвязанность, взаимозависимость между информацией о людях и межличностных отношениях, коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения [6, С. 64].

5. Модель должна стимулировать самостоятельное инициирование идей студентами, развивать инициативу и активность обучающихся.

6. Модель должна быть практико-ориентированной, т.е. должна реализовывать знания и умения в действии, на практике; развивать качества личности, необходимые для решения коммуникативных задач.

7. Модель должна обеспечивать объективный контроль знаний и умений обучаемых.

8. Модель должна обеспечивать осознание студентами целей и значения актуализации их коммуникативной компетентности.

Опираясь на принципы личностно-деятельностного и компетентностного подходов, с учётом перечисленных выше требований мы разработали модель процесса актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей. Чтобы выбрать тип модели, которая наилучшим образом позволила бы исследовать этот процесс, была изучена специальная литература, где описано несколько классификаций моделей [53, С. 71-84] [226, С. 7-8]. Охарактеризуем нашу модель согласно этим классификациям.

По способу построения мы в итоге создаём элиминативную модель.

По характеру воспроизводимых сторон конструируемая нами модель является моделью структурно-функциональной. Под структурной понимается такая модель, которая имитирует внутреннюю структурную организацию оригинала.

По мнению Л.М. Фридмана, моделью некоторого объекта А (оригинала) называется объект В, выбранный или построенный субъектом К по крайней мере для одной из следующих целей:

- замещение А в некотором мысленном или реальном действии (процессе), считая, что В более удобно для этого действия в данных условиях (модель замещения);

- создание представления об объекте А (реально существующем или воображаемом) с помощью объекта В (модель представления);

- истолкование объекта А в виде объекта В (модель интерпретация) [200, С. 131-132].

По способу реализации целям нашего исследования соответствует создание идеальной описательной модели-представления.

Принимая личностно-деятельностный и компетентностный подходы в качестве теоретико-методологической стратегии исследования, мы выделили следующие *характеристики* разрабатываемой модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей: 1) наличие компонентов и структур; 2) целесообразность; 3) целостность; 4) развитие во времени; 5) многоуровневый характер.

Рассмотрим каждую характеристику в отдельности.

Выделяя компоненты и структуры модели, мы исходили из понимания актуализации как внутреннего и внешнего процесса, что позволяет ставить вопрос о внутреннем и внешнем контурах регуляции [111, С. 30], поскольку актуализация обусловлена, с одной стороны, процессом перехода потенциального в актуальное – ростом изнутри, а с другой – взаимодействием человека с окружающим миром как миром профессионального образования.

Актуализация всегда интенциональна, поэтому контур внутренней регуляции включает этапы (блоки) мыслительной деятельности, которые студент «проходит», воспроизводя и реализуя коммуникативные знания, умения и качества в учебно-профессиональной деятельности. Контур внутренней регуляции описывает процесс самоактуализации коммуникативной компетентности, самоуправление и самоконтроль.

Внутренний процесс, отражаясь в социальном функционировании личности, выступает как внешний, тем самым обосновывается возможность перехода от спонтанности к управляемости. Контур внешней регуляции включает этапы (блоки) управления процессом актуализации коммуникативной компетентности студентов в системе высшего педагогического образования.

Л.М. Кустов и А.В. Гришин, разрабатывая модель актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы, пред-

лагают выделить следующие структурно-функциональные компоненты актуализации, включаемые в контуры внутренней и внешней регуляции [111]:

– *внутренняя регуляция*. Ее компоненты: когнитивный (информационный), индивидуального опыта (знания), интенциональный (мотивы, цели), операциональный (стратегии, внутренние планы действий), внутренние условия (способности), внутренние нормы (потребности);

– *внешняя регуляция*. Ее компоненты: предметы, процессы, продукты, средства, методы актуализации, внешние условия, внешние нормы (оценки).

Современный специалист не может успешно решать стоящие перед ним проблемы, не владея необходимыми знаниями о предмете его познавательной деятельности, не обладая определенным множеством сведений о способах, средствах и приемах решения конкретных профессиональных задач. Овладение знаниями и умениями возможно на основе конкретного содержания, при использовании определенных методов и форм организации учебно-воспитательного процесса и контроля знаний, поэтому структурными компонентами *контура внешней регуляции* модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей являются: содержание, включающее стадии актуализации, формы и методы актуализации, контроль.

Структурно-функциональная модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей представлена на рисунке. 1.2.1.

Разрабатывая модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, мы постарались учесть индивидуальность, интенциональность процесса актуализации. Это обусловило *выделение контура внутренней регуляции*, который предполагает личностное включение студентов в процесс актуализации на уровне самоуправления, саморегуляции, самореализации и самоактуализации.

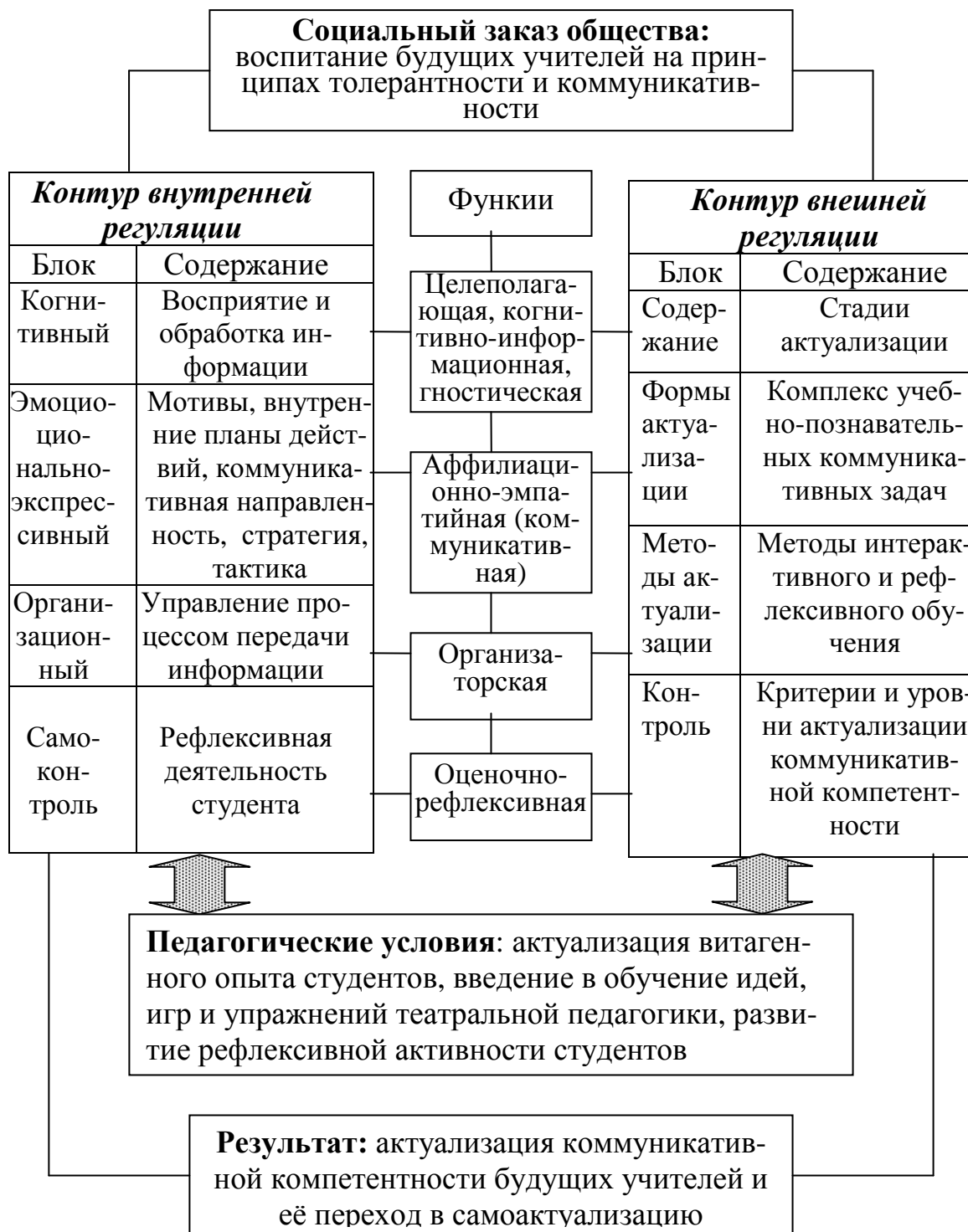


Рис. 1.2.1. Структурно-функциональная модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Данный подход способствует превращению процесса актуализации коммуникативной компетентности студентов в механизм развития личности обучающихся, что находится в русле с генеральной идеей сегодняшней концепции обучения предмету «иностранный язык», опирающейся на личностно-деятельностный и личностно ориентированный подходы к обучению, рассматривающими студента как субъекта учебной деятельности, как активного сотрудника, координатора и инициатора учебного процесса.

Целесообразность модели определяется стремлением к достижению определенного результата и его значимостью. Практика показывает, что истинная эффективность образования состоит в максимально возможном совпадении выдвигаемых целей и полученных результатов по всем выделенным параметрам. Очевидно, что неконкретность и недиагностируемость целей заведомо обречет на приблизительность и произвол всю многоплановую и многослойную систему оценки результатов обучения. В связи с этим во многих научных исследованиях обсуждаются проблемы научной постановки целей обучения и совершенствования поставленной цели (В.И. Андреев, У. Байер, Г.И. Батурина, Б. Блум, М.В. Кларин, В.М. Полонский) [8; 15; 92; 158].

Основной целью разрабатываемой нами модели мы считаем актуализацию коммуникативной компетентности будущих учителей.

Очевидно, что цели фиксируют потребности общества, однако предполагаемый эффект, социальные изменения, ожидаемые от подготовки поколений, обладающих высоко развитой коммуникативной компетентностью, в большой степени обусловлены человеческим фактором, т.е. зависят от целей конкретной личности. В соответствии с определением актуализации как переводом потенциальных возможностей личности в актуальные действия рассмотрим подробно блоки и стадии контура внутренней регуляции в модели актуализации коммуникативной компетентности (рис. 1.2.2).

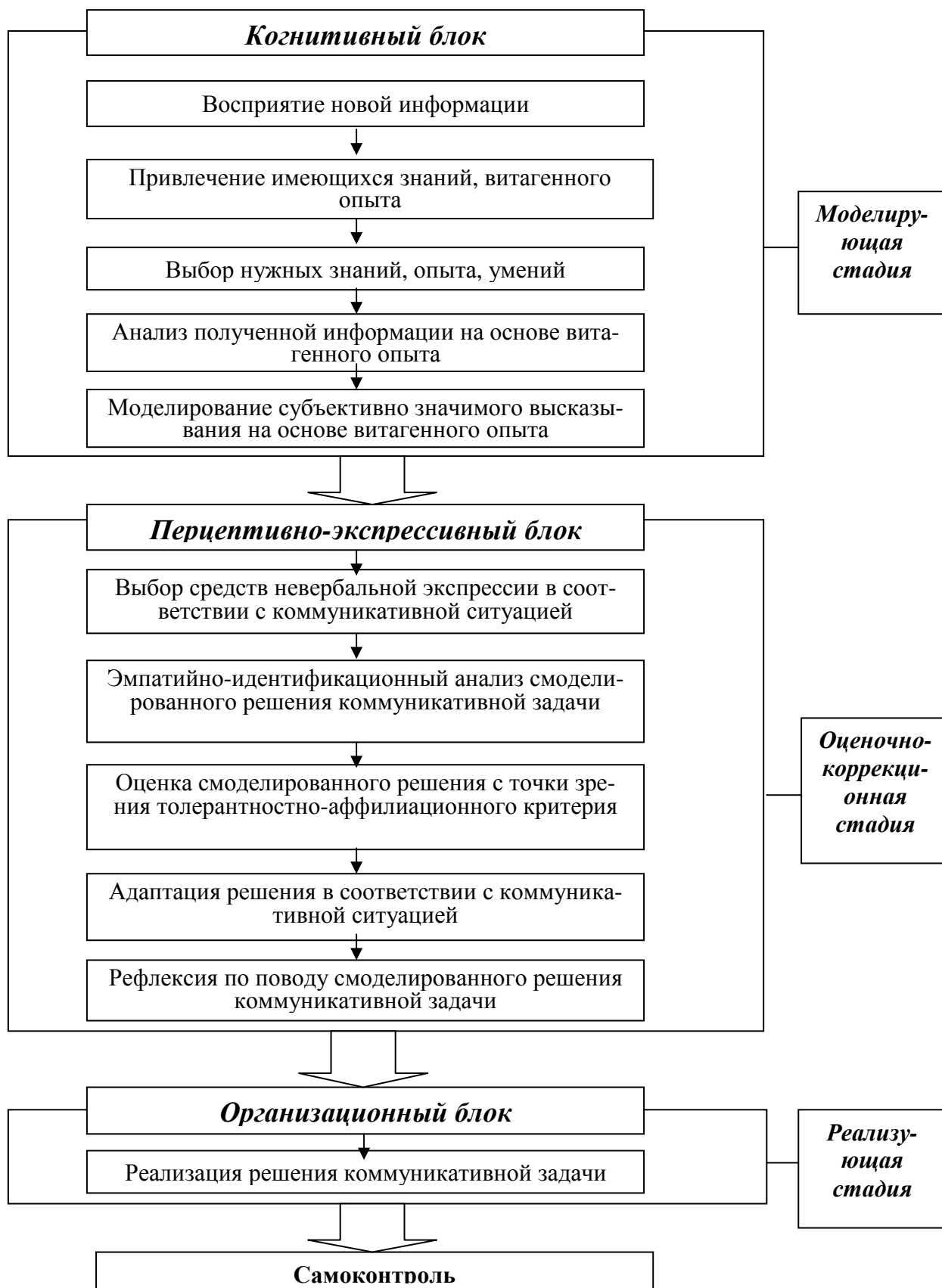


Рис. 1.2.2. Контур внутренней регуляции

Выделяя блоки контура внутренней регуляции, мы в качестве основы взяли концепцию С.Л. Рубинштейна о соотношении мышления и знания [170, С. 52-53], которые, по его мнению, не отделимы друг от друга. «И там, где мышление выступает как открытие новых знаний, оно вместе с тем есть и использование уже имеющихся знаний. Это служит основанием для теории, согласно которой мышление – это функционирование (актуализация) и применение знаний. Это верно, если под этим разуметь, что функционирование знаний и есть мышление, предполагает его.

Что представляет собой актуализация знаний? Актуализация знаний, совершающаяся в мышлении при решении определенной задачи, - это не просто репродуктивный акт памяти. Актуализация тех именно знаний, которые нужны для решения данной задачи, предполагает анализ и задачи и знаний, которые могут быть приняты в расчет. Этот анализ предполагает синтетический акт соотнесения задачи и знаний, и анализ как условий задачи, таки и привлекаемых к ее решению знаний».

«Новое никогда не может быть полноценным, если оно не вырастает из старого», – пишет Е.В. Ткаченко [189].

В соответствии с исследованиями С.Л. Рубинштейна мы выделили когнитивный блок (подготовка к восприятию и решению новой коммуникативной задачи, поиск решения новой коммуникативной задачи, основанный на витагенных знаниях), перцептивно-экспрессивный блок (привлечение перцептивно-экспрессивных составляющих витагенного опыта для решения коммуникативной задачи), организационный блок (решение коммуникативной задачи).

С.Л. Рубинштейн считает, что актуализация и применение знаний – это, по существу, единый процесс. Но мышление как предмет психолого-педагогического исследования раскрывается не только через актуализацию и применение, но и через усвоение знаний. «Не посредством «интериоризации» внешних действий формируется умственная деятельность человека. На самом деле каждый акт освоения тех или иных знаний предполагает определенные

внутренние условия для их освоения и ведет к созданию новых внутренних условий для освоения дальнейших знаний» [170, С. 54].

В данном исследовании мы не сводим актуализацию к функционированию уже готовых знаний. Вслед за представителями советской педагогической школы (С.Л. Рубинштейном, К.А. Абульхановой-Славской, М.И. Махмутовым), мы считаем, что актуализация включает не только определение, нахождение в памяти нужных знаний, но и их воспроизведение, применение для решения новой задачи, т.е. *актуализация выступает как продуктивный процесс, способный приводить к новым знаниям, формировать новые умения и качества личности.*

Формулировка целей актуализации через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые преподаватель или какой-либо другой эксперт может надежно опознать, способна придать технологичность нашей модели. Правда, на этом пути мы сталкиваемся с двумя трудностями. Каким способом перевести результаты обучения на язык действий? Как добиться однозначности этого перевода?

Эти вопросы решаются в педагогических технологиях двумя основными способами [92, С. 18]: 1) построением четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия), - такие системы получили название педагогических таксономий; 2) созданием максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения, на который учитель может перевести недостаточно ясные формулировки.

Понятие «таксономия» (от греч. *taxis* – расположение по порядку и *nomos* – закон), заимствованное из биологии, обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания объектов категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности.

Опираясь на «Таксономию» Б. Блума (1956 г.), содержащую описание целей в познавательной (когнитивной) области, и Д. Кратволя – в аффективной области [92], мы выделили конкретные цели каждого этапа в контуре внутрен-

ней регуляции модели актуализации коммуникативной компетентности (таблица 1.2.1.).

Таблица 1.2.1

Таксономия целей контура внутренней регуляции модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Блок	Общая цель (общие умения)	Этапы	Частные умения
<i>Когнитивный</i>	Воспроизведение витагенного опыта	Восприятие новой информации	1. Умение воспринимать сообщение. 2. Умение оценивать субъективную значимость сообщения. 3. Умение понимать правила и принципы коммуникативного взаимодействия
		Привлечение имеющихся знаний, витагенного опыта	1. Умение оценивать значение того или иного материала для конкретной цели. 2. Умение проводить аналогии между прожитым, личным опытом и современными событиями.
		Выбор нужных знаний, опыта	1. умение использовать понятия и принципы в новых ситуациях. 2. Умение применять теории в конкретных практических ситуациях.
	Понимание информации и моделиро-	Анализ и систематизация полученной в комму-	1. Умение разбить материал на составные части. 2. Умение выделять главное и второ

	вание высказы- зывания	никативной зада- че информации на основе вита- генного опыта студентов	степенное в полученной информа- ции. 3. Умение представлять полученную информацию в системе общих тео- ретических понятий. 4. Умение интерпретировать (пре- образовывать) словесный материал.
		Моделирование субъективно зна- чимого высказы- вания на основе витагенного опы- та	1. Умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. 2. Умение составлять речевое вы- сказывание. 3. Умение делать высказывание стилистически окрашенным. 4. Умение использовать знания раз- личных отраслей, чтобы составить план решения той или иной пробле- мы. 5. Умение осознавать свои возмож- ности при построении высказыва- ния
<i>Пер- цеп- тив- но- экс- прес- сив- ный</i>	Выработка ценностных ориентаций общения	Выбор средств невербальной экспрессии в со- ответствии с коммуникатив- ной ситуацией	1. Умение использовать мимику, жесты, адекватные ситуации обще- ния. 2. Умение находить соответствие, гармонизировать внутренние чувст- ва и мысли и внешние невербальные средства их выражения. 3. Умение придавать смысловую

			нагрузку интонации, паузам, мимике, жестам, позам, расположению в пространстве.
		Эмпатийно-идентификационный анализ смоделированного решения коммуникативной задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение понимать переживания собеседника. 2. Умение сопереживать в процессе межличностных отношений [156]. 3. Умение «поставить себя» на место собеседника. 4. Умение познать собеседника через предположение о его внутреннем состоянии. 5. Умение усвоить нормы, ценности, установки, поведение, вкусы, привычки собеседника [103].
		Оценка смоделированного решения с точки зрения толерантно-аффилиационного показателя	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение терпимо относиться к собеседнику. 2. Умение безоценочно воспринимать мнения и суждения собеседника. 3. Умение активно признавать то, что мнение собеседника ценно, значимо и достойно защиты. 4. Умение стремиться к позитивному отношению к себе со стороны собеседников и других людей, которое основывается на собственном положительном чувстве к этим людям [138, С. 111].

			5. Умение влиять на других индивидов в условиях совместной деятельности.
		Адаптация решения в соответствии с коммуникативной ситуацией	<p>1. Умение оценивать логику построения материала.</p> <p>2. Умение гибко изменять концептуальный план и структуру высказывания в зависимости от ситуации.</p> <p>3. Умение строить речевое высказывание в соответствии с индивидуальными особенностями реципиента.</p> <p>4. Умение редактировать высказывание с позиции избыточности или недостаточности информации.</p>
		Рефлексия по поводу смоделированного решения коммуникативной задачи	<p>1. Умение проявлять активную рефлексивную позицию.</p> <p>2. Умение оценивать субъективную значимость составленного высказывания.</p> <p>3. Умение анализировать потребность в высказывании.</p> <p>4. Умение развивать уверенность в собственных силах.</p> <p>5. Умение добиваться целей коммуникации с пользой не только для себя, но и для собеседника.</p>

Организационный	Организация взаимодействия	Реализация решения коммуникативной задачи, управление процессом высказывания субъективно значимой информации	1. Умение воздействовать на субъективные смыслы собеседника в процессе коммуникации. 2. Умение фиксировать ситуацию «тупика» в процессе коммуникации. 3. Умение привлечь внимание к своему высказыванию вербальными и невербальными средствами. 4. Умение принимать ответственность за высказывание.
-----------------	----------------------------	--	---

Использование четкой, упорядоченной классификации целей важно для педагогов и студентов не только с точки зрения теории, но и практики, так как позволяет: концентрировать усилия на главном, определяя первоочередные задачи, порядок и перспективы дальнейшей работы; установить ясность и гласность в совместной работе преподавателя и студентов; разъяснить обучающимся ориентиры в их общей учебной работе, обсудить их; создать эталоны оценки результатов обучения.

Создание таксономии целей актуализации коммуникативной компетентности важно для нашего исследования, так как позволит будущим учителям сознательно организовывать и эффективно управлять познавательными процессами и межличностным взаимодействием.

Наиболее эффективными *организационными формами*, детерминирующими творческую активность субъекта и развивающими умения студентов пользоваться иностранным языком как средством общения и познания в сфере своей будущей профессиональной деятельности, как средством межкультурного общения, мы считаем *диалоговые формы проведения учебных занятий, основанные на коммуникативных задачах*.

Вопросы использования задач в процессе обучения, выявление их сущности рассматривались в трудах ученых: Г.А. Балла, В.М. Глушкова,

А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, Л.М. Фридмана, Н.М. Яковлевой и др. [14; 117; 118; 119; 201; 225]. Прежде чем перейти к анализу этого понятия, отметим, что в научных исследованиях (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский и др.) [170; 117; 154] обосновано положение о том, что сознательная деятельность человека есть более или менее осознанное решение определенных задач. Таким образом, любую деятельность можно рассматривать как решение задач. Развивая эту идею, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев и др. [101] разработали такой подход к задаче, который рассматривает ее как с позиции внешнего стимулятора, так и внутреннего источника активности. Данный подход позволил выделить контуры внешней и внутренней регуляции в разрабатываемой модели и проанализировать этапы самоорганизации студентом внутренней активности по решению коммуникативных задач.

В научной литературе существует несколько десятков определений понятия «задача». В соответствии с определением А.Н. Леонтьева, под задачей понимается цель, заданная в определенных условиях, которая может быть достигнута при реализации определенной структуры (обобщенного алгоритма деятельности). Однако мы полагаем, что в процессе коммуникативного взаимодействия задача не всегда должна задаваться, поскольку она может возникать и спонтанно, самостоятельно.

Наряду с термином «задача» в психологии, педагогике и других областях науки широко употребляются термины «проблема» и «проблемная ситуация», однако соотношение понятий определяется по-своему едва ли не каждым автором. Мы придерживаемся точки зрения Л.М. Фридмана [201] и других ученых, которые утверждают, что возникшая проблемная ситуация впоследствии переходит в осознаваемую человеком задачу. Процесс мышления начинается именно с анализа этой проблемной ситуации, в результате которого формулируется задача в собственном смысле слова. Возникновение задачи означает, что удалось хотя бы предварительно вычленить данное (известное) и неизвестное (искомое).

Под *решением задачи* нами понимается воздействие на предмет задачи, обуславливающее его переход из исходного состояния в требуемое. Общее понятие процесса решения задачи приобретает специфическую конкретизацию в рамках разработанной А.В. Брушлинским и С.Л. Рубинштейном концепции: «Каждая следующая стадия процесса вырастает из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, и поэтому все стадии неразрывно связаны между собой» [40].

Мы рассматриваем решение *коммуникативной задачи* как ту цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения и познания.

Анализ содержания модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей и учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком и иноязычной культурой дает основание выделить определенный *комплекс учебно-познавательных коммуникативных задач*, способствующий поддержанию и совершенствованию практического уровня владения иностранным языком и преодолению разрыва между учебным и реальным использованием изучаемого языка, а также между теоретическим, культурологическим и лингвистическим потенциалом студентов и реализацией коммуникативной компетентности в ситуациях межкультурной и профессиональной коммуникации. Это определило выделение двух групп типичных задач: условно-коммуникативные задачи; реально-коммуникативные задачи.

Переходя к описанию методов актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, важно подчеркнуть, что они должны воздействовать на личностную сферу студентов, что предполагает актуализацию в учебной ситуации не только знаний, опыта, но и личностных позиций обучающегося как субъекта учебной деятельности:

- позиции «я – (будущий) учитель»;
- позиции «я – творческий исследователь»;
- позиции «я – носитель культуры»;
- позиции «рефлексивной самооценки»;

➤ позиции деловой активности (свободы выбора и ответственности принятия решений).

Обеспечить это требование может использование методов, опирающихся на личностно-деятельностный и компетентностный подходы, которые реально создают условия для самоопределения, самореализации и самоактуализации студента, воспроизведения его коммуникативной компетентности и реализации его креативных способностей. К таким методам мы относим следующие: методы интерактивного обучения; методы рефлексивного обучения.

Методы интерактивного обучения (обучения во взаимодействии) основаны на использовании приемов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе (в парах, в малых группах) с целью совместного решения коммуникативных задач. При этом моделируемые ситуации могут иметь деловой или игровой характер.

Методические приемы, которые используют элементы игры или полностью организуют учебный процесс в форме языковых, ролевых игр, драматизации, разыгрывания ролевых ситуаций основаны на присвоении студентом определенного социально-ролевого статуса, что обеспечивает личностную вовлеченность обучаемых, в том числе эмоциональную и эмпатическую, и тем самым повышает мотивацию актуализации коммуникативной компетентности в процессе овладения иностранным языком.

При воспроизведении в учебном процессе по иностранному языку аутентичных ситуаций делового общения (например, интервью, дискуссия, школьные деловые ситуации) студенты поставлены в условия самостоятельного принятия решений и использования языка как средства решения деловой ситуации, что, с нашей точки зрения, актуализирует коммуникативную компетентность, а также позволяет максимально приблизить учебный процесс к реально-жизненным ситуациям.

Методы рефлексивного обучения обеспечивают целенаправленное формирование «умения учиться». Освоение стратегий и умений актуализации коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка, нако-

пление определенных приемов работы над языком и коммуникативной компетентностью не всегда приводит к достаточному уровню развития «умения учиться».

Актуализация позиции «я – учитель» возможна в ситуациях, когда студенты решают задачи, обусловленные их личными потребностями в поддержке, коррекции или совершенствовании уровня актуализации коммуникативной компетентности в процессе овладения иностранным языком. Поэтому к методам рефлексивного обучения мы относим самонаблюдение, самоанализ, ведение дневника, самотестирование, рефлексивную самооценку.

Основные приемы (задания) рефлексивного обучения направлены на осознание студентами своих потребностей в актуализации коммуникативной компетентности в процессе изучения иностранного языка, осознание коммуникативных целей и умений практического исследования иностранного языка, осознание (анализ) своих проблем в актуализации коммуникативной компетентности, осознание (постановку) учебных задач, оценку своего опыта использования иностранного языка в образовательной и социокультурной деятельности, опыта актуализации коммуникативной компетентности в процессе иноязычного общения.

Итак, описываемая нами модель разрабатывается для усовершенствования профессиональной коммуникативной подготовки студентов и представляет механизм актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, переходящей в самоактуализацию.

Одной из существенных характеристик разрабатываемой модели является ее *целостность*, так как ни один из компонентов этой модели, будучи взятый отдельно, не достигает цели данного исследования.

Модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей должна отражать не только деятельность студентов по решению задач, но и описывать процесс развертывания этой деятельности. В связи с этим, важным признаком *развития модели во времени* является ее *динамизм*, что подразумевает выделение качественных состояний, т.е. *уровней* актуализации коммуника-

тивной компетентности студентов. Уровневый подход рассматривает любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному.

В работе Н.В. Кузьминой [109] выделены следующие уровни педагогической деятельности: репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам и так, как знает сам), адаптивный (педагог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело), локально-моделирующий (педагог умеет передавать и трансформировать информацию, моделировать знания по отдельным вопросам), системно-моделирующий (педагог умеет моделировать систему деятельности, формировать систему знаний по своему предмету).

В.А. Стастениным [178, С. 160] выделены следующие уровни: интуитивный (студенты решают педагогические задачи на интуитивном уровне, владея некоторой совокупностью «педагогических умений»); репродуктивный (студенты решают педагогические задачи в пределах инструкций и правил); репродуктивно-творческий (студенты успешно решают типовые задачи, в сложных и неожиданных ситуациях ориентируются с трудом); творческо-репродуктивный (студенты успешно решают педагогические задачи, но эти решения не отличаются оригинальностью, недостаточно развита способность к прогнозированию); творческий уровень (студенты предлагают способы решения педагогических задач, отличающиеся оригинальностью, характерен поиск новых методов, средств, приемов, инструментовки).

Н.М. Яковлева [225] выделяет три уровня готовности студентов к творческой воспитательной деятельности (профессионально-ознакомительный, профессионально-исследовательский и профессионально-творческий).

Мы предлагаем исследовать три качественных состояния актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей: низкий, средний и высокий уровни.

Каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующим и последующим. При переходе с уровня на уровень степень актуализации коммуникативной компетентности возрастает.

Рассмотрим модель актуализации коммуникативной компетентности не только со стороны структурных компонентов, но и со стороны ее функций. Под функцией в социально-педагогическом аспекте чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы.

Рассматривая профессиональную педагогическую деятельность, Н.В. Кузьмина разделяет ее функции на две группы – целеполагающие (проектировочная) и организационно-структурные (конструктивная, организаторская, коммуникативная, гностическая) [109]. Н.М. Яковлева выделяет гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный и исследовательский функциональные компоненты [225].

Учитывая названные выше подходы, мы выделили следующие функции актуализации коммуникативной компетентности: целеполагающая, когнитивно-информационная, гностическая, аффилиционно-эмпатийная (коммуникативная), организаторская, оценочно-рефлексивная.

Каждая из функций имеет свою специфику в деятельности участников педагогического процесса. Целеполагающая функция позволяет осознать цели и задачи процесса актуализации коммуникативной компетентности, обеспечивает целенаправленную актуализацию знаний и опыта. Когнитивный блок контура внутренней регуляции и блок содержания (контур внешней регуляции) реализуют также гностическую и когнитивно-информационную функции. Когнитивно-информационная функция связана с процессом приема и передачи информации, осуществляемым знаковыми средствами. Наряду с когнитивно-информационной важна для будущего учителя гностическая функция, обеспечивающая познавательную активность. Аффилиционно-эмпатийная функция проявляется в процессе общения на эмоциональном уровне и способствует установлению педагогически целесообразных взаимоотношений. Данная функция

также позволяет отслеживать процесс актуализации коммуникативной компетентности и вносить необходимые коррективы, регулировать межличностное взаимодействие. Организаторская функция реализуется через организацию коммуникативно-значимого высказывания, деятельности и поведения в процессе учебного взаимодействия. Оценочно-рефлексивная функция обеспечивает контроль и самоконтроль коммуникативных знаний, умений и качеств будущих учителей. Все указанные функции модели тесно и органично взаимосвязаны.

Результатом функционирования модели является актуализация коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза и её переход в самоактуализацию.

Подведем итоги второго параграфа.

1. В качестве теоретико-методологической основы к построению модели актуализации коммуникативной компетентности студентов выбраны компетентностный и личностно-деятельностный подходы, которые мы считаем наиболее оправданными для целей нашего исследования. *Личностно-деятельностный подход* обеспечивает, с одной стороны, учет индивидуально-психологических особенностей и витагенного опыта студентов, а с другой организацию работы над актуализацией коммуникативной компетентностью в виде активного взаимодействия между субъектами образования на основе равнопартнерского учебного сотрудничества. *Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, в качестве результата рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.* В нашем исследовании компетентностный подход способствует ориентации студентов на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни и обеспечивает подчинение знаний умениям и практической потребности.

2. Актуализация коммуникативной компетентности будущих учителей осуществляется в рамках специально разработанной структурно-функциональной модели. Особенностью данной модели является наличие контуров внешней и внутренней регуляции, которые обеспечивают переход про-

цесса управления актуализацией коммуникативной компетентности студентов в самоуправление и самоактуализацию коммуникативной компетентности. Связь между контурами осуществляется за счет выделения и реализации ведущих функций процесса актуализации коммуникативной компетентности: целеполагающей, когнитивно-информационной, гностической, аффилиационно-эмпатийной, организаторской, оценочно-рефлексивной.

3. Контур внутренней регуляции включает когнитивный, эмоционально-экспрессивный, организационный блоки и блок самоконтроля. Контур внешней регуляции – это содержание, формы, методы, контроль. Блок содержания отражает стадии актуализации: моделирующую, оценочно-коррекционную, реализующую. Данные стадии реализуются в формах актуализации, в качестве которых мы использовали коммуникативные задачи, дифференцируемые следующим образом: условно-коммуникативные и реально-коммуникативные. В качестве методов актуализации использовались методы интерактивного и рефлексивного обучения, стимулирующие переход актуализации в самоактуализацию коммуникативной компетентности. Контроль осуществлялся на основе выделенных уровней актуализации коммуникативной компетентности студентов и критериев перехода с одного уровня на другой.

1.3. Педагогические условия эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Разработка модели актуализации коммуникативной компетентности привела нас к необходимости выявления условий эффективного функционирования данной модели. Для определения комплекса необходимых и достаточных условий, мы должны обратиться к сущности понятия «условие».

Методологи под условиями понимают совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования, изменения какого-либо объекта. Следовательно, суть категории «условие – это отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых его существование невозможно. Условия образуют ту среду, в которой они возникают, существуют и развиваются» [197].

Поскольку объектом нашего исследования является учебно-воспитательный процесс в вузе, мы должны выявить именно педагогические условия. Педагогические условия – это совокупность мер, направленная на повышение эффективности педагогической деятельности [142; 159; 224; 225]. В этой связи естественно предположить, что совокупность мер, выявляемых в качестве педагогических условий успешности достижения поставленных целей, должна представлять собой комплекс, то есть целостность объектов, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга. Комплексность педагогических условий воспрепятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности.

В педагогике условия определяются как необходимые и достаточные. Н.И. Кондаков даёт следующую их трактовку: «Необходимые условия – это те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие; достаточные – это те условия, которые непременно вызывают данные действия» [97, С. 628]. Иными словами, «необходимые условия функционирования какой-либо системы – это условия, без которых система не может работать в полной мере, и достаточные – это те условия, которых достаточно для нормальной ра-

боты системы» [150, С. 111]. Достаточность определяется положительным результатом исследования.

Таким образом, *под педагогическими условиями эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности будущего учителя мы понимаем взаимодействующую совокупность необходимых и достаточных обстоятельств учебно-воспитательного процесса педагогического вуза, способствующую достижению цели актуализации коммуникативной компетентности студентов.* Эта совокупность обладает следующими признаками: целостность; взаимообусловленность и взаимозависимость компонентов.

Процесс выявления комплекса условий в обобщенном виде заключается в выполнении следующей последовательности действий:

- а) выявление основных компонентов, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени причастности;
- б) выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента;
- в) упорядочение полученных условий (исключение лишних, объединение нескольких в одно и т.д.);
- г) экспериментальная проверка каждого условия и всего комплекса, неудовлетворительные результаты которой требуют продолжения поиска.

Определение социального заказа высшей школы, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, выявление специфики актуализации коммуникативной компетентности в высшей педагогической школе, исследование актуализации коммуникативной компетентности в рамках модели, разработанной на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов, анализ основных компонентов данной модели, выделение обстоятельств, обеспечивающих и ускоряющих достижение цели актуализации коммуникативной компетентности студентов, упорядочение полученных условий, их экспериментальная проверка в отдельности и в совокупности позволили выявить следующий комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности:

1) актуализация витагенного опыта обучающихся, обеспечивающая приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей;

2) введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий;

3) развитие рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания.

Рассмотрим подробнее представленные условия.

Организованный в соответствии с принципами личностно-деятельностного и компетентностного подходов учебно-воспитательный процесс предполагает опору на уникальный субъектный опыт студентов и ориентирован на потребности личности в познании и самоактуализации, на собственную деятельность студентов по определению своего места в системе связей внешнего мира. Это значительно усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей, творческому поиску, выработке личностной позиции студента в ходе обучения, развитию профессионального самосознания.

Мотивация, в широком смысле, - это побуждения личности, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность [5, С. 9]. Осознание мотивов, по мнению А.Н. Леонтьева [46], порождается необходимостью найти себя в системе жизненных отношений и возникает на определенной ступени развития личности.

Нами выбраны следующие пути усиления мотивации к самостоятельному инициированию идей:

1) создание положительной эмоциональной среды обучения через ознакомление студентов с достижениями культуры страны изучаемого языка в области музыки, живописи, литературы, театрального искусства;

2) поощрение спонтанного решения поставленных задач, основанных на интуиции и логическом мышлении;

3) использование целевых установок на развитие профессионального самосознания студентов через формирование умений самоанализа и самооценки.

Целевые установки придают деятельности черты направленности и организованности, выступают в качестве ведущего условия психической регуляции деятельности. Наиболее общим признаком цели является то, что она всегда выступает как идеальное отражение в голове человека будущего результата его действий, которое и накладывает свою печать на содержание и ход деятельности.

Интересную позицию в русле личностно - деятельностного подхода занимает А.С. Белкин, развивая идею продуктивного взаимодействия индивида и социально-педагогической среды. Ученый выдвигает концепцию витагенного образования, реализующего идею сотрудничества с опорой не просто на субъектный, а на жизненный (витагенный) опыт обучающегося.

Витагенный опыт студента рассматривается в данном подходе как ценный источник нового знания, развития человека, так как имеет высокую степень значимости для него и часто актуализируется в жизненных и профессиональных ситуациях. Главное в таком опыте - «прожито» [20, С. 133].

Однако не всякий жизненный опыт витагенный. Для этого он должен удовлетворять пяти условиям:

- 1) должен иметь ценностный смысл для человека;
- 2) должен иметь социальную (общественную) значимость;
- 3) должен помогать конструировать будущее с учётом прошлых ошибок;
- 4) должен быть онтологическим (включать в себя опыт предшествующих поколений);
- 5) должен перманентно пополняться, чтобы человек шёл вперёд в своём развитии [20].

Соглашаясь с данной точкой зрения, мы считаем первым необходимым условием актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей актуализацию витагенного опыта обучающихся, который, по

нашему мнению, обеспечивает приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей.

Вслед за А.С. Белкиным и другими учеными, мы определяем *витагенный опыт* как *витагенную информацию, которая, будучи достоянием личности, отложена в резервах долговременной памяти, но находится в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях.* Такая информация представляет собой информацию о мыслях, чувствах, поступках, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность. Это связано с памятью разума, памятью чувств и памятью поведения.

Структура витагенного опыта определяется соотношением входящих в него элементов, которые в опыте отдельной личности могут доминировать в виде научных знаний об окружающем мире или субъектного опыта, нуждающегося в корректировке. Эти элементы выражены в двух составляющих: научном знании и витагенной информации. Научное знание и жизненный опыт в структуре витагенного опыта направлены на процедуру «сведения» научного и житейского смыслов, то есть на раскрытие действительных и мнимых расхождений и доказательств их взаимообусловленности, зависимости.

Исходя из этого, мы определили функции витагенного опыта в процессе актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей. Они заключаются в том, что с позиций этого опыта структурируется восприятие и познание студентами через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальное видение «глобальной» («концептуальной») «картины мира», что является профессиональной необходимостью для учителя. *То есть научное знание тогда приобретает ценность, когда оно воспринимается обучаемыми как лично значимое, как самодостаточное.*

При выдвигании первого условия мы исходим из понимания актуализации как внутреннего и внешнего процесса: с одной стороны, это процесс, связанный с ростом изнутри, а с другой стороны - взаимодействие человека с окружающим миром как миром профессионального образования [111].

В отечественной психологии понятие «актуализация» определяется как востребование индивидом своих знаний, стилистики поведения, а также ментальных, чувственных и кинетических актов и трансформация их из латентно-потенциального состояния в актуализированные акции, действия, динамику форм поведения, что согласуется с понятием «опыт».

Анализируя современные тенденции в педагогической науке относительно данной дефиниции, мы пришли к выводу, что актуализация витагенного опыта позволяет успешно решать ряд важных задач актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, а именно: развитие профессионального самосознания студентов, заключающееся в формировании смыслов профессиональной деятельности и профессионального совершенствования, возвышении профессиональных потребностей, социально осознаваемых целей деятельности, результатов и оценок специалиста; усиление мотивации к самостоятельному инициированию идей; обеспечение приоритета субъектности студентов. При этом: 1) предметная проблематика занятий трансформируется в жизненную реальность со всеми атрибутами личностного участия: выбором, ответственностью, полнотой отдачи и т.д.; 2) уровень доверительности отношений педагог - студент, студент - студент возрастает за счет придания особой значимости приобретаемому через систему личностных смыслов в практической деятельности опыту; 3) на основе интеграции понятийно-смысловой и деятельностно-практической сфер сознания личности повышается качество мотивации.

Актуализировать витагенный опыт студентов помогает голографический метод, предложенный А.С. Белкиным. Голографический подход означает рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве не менее чем в трех проекциях.

Мы рассматриваем голографический метод проекции в обучении как процесс объемного раскрытия изучаемого коммуникативного знания, состояний, сочетающих в себе три проекции с центронаправленными векторами: витагенная проекция - «Что я об этом знаю?»; дидактическая - «Что об этом гово-

рит наука?»; конструирующая «Что об этом говорит опыт других?» с целью синтеза в целостную голографическую картину знания [21].

Опираясь на технологию голографического метода, предложенную А.С. Белкиным, можно выделить следующие приемы актуализации витагенного опыта будущих учителей:

- прием ретроспективного анализа витагенного опыта - используется, для соотнесения ценностной образовательной информации с запасом витагенной информации и получения необходимых в образовательных целях выводов;
- прием стартовой актуализации витагенного опыта – диагностика интеллектуального потенциала студентов, создание психологической установки на получение новой информации, создание проблемной ситуации «Что Вы знаете о...?»;
- прием опережающей проекции - дидактическая проекция накладывается на витагенную: «В следующий раз я расскажу Вам о..., а Вы постарайтесь представить себе, с чем Вам приходилось сталкиваться в жизни»;
- прием дополнительного конструирования незаконченной дидактической модели - актуализация творческого потенциала личности, ее потребности в самореализации: «Я предлагаю Вам идею, а Ваша задача - дополнить, насытить ее содержанием, опираясь на свой жизненный опыт»;
- прием витагенных аналогий в образовательных проекциях - актуализирует знание, повышает мотивацию его изучения: «В жизни нет ничего такого, чего бы еще не было»;
- прием содержательной синхронизации образовательных проекций - объемный характер восприятия образовательного предмета в соответствии с «правдой жизни»: «Жизнь многомерна, и учебный материал необходимо воспринимать многомерно, тогда он будет необходим для жизни».

В процессе актуализации витагенного опыта используются следующие мыслительные операции: анализ, синтез, аналогии и объяснения.

Актуализировать витагенный опыт будущих учителей необходимо посредством активного задействования студентов не только в мыслительные, но и

в психомоторные операции. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить такие средства – средства театральной педагогики – источник ценного, личностно значимого витагенного опыта. Чем он шире и разнообразней, тем лучше усваивается профессиональная педагогическая деятельность, тем легче формируется толерантность, общительность, способность к коммуникативному партнерству.

Поэтому наиболее тесно с рассмотренным педагогическим условием эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей связано *второе условие - введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий.*

Выбор второго педагогического условия продиктован потребностью современной школы в личности педагога с яркой творческой индивидуальностью. Результаты анализа практической деятельности студентов педагогических вузов показывают, что уровень преподавания значительно снижается прежде всего, в связи с отсутствием навыков общения с аудиторией. Это проявляется либо в неумелом использовании голосовых данных (монотонность звучания речи, вялая артикуляция и т.д.), либо в том, что пластическая организация личности и ее расположение в пространстве выдает внутреннее эмоциональное напряжение, что так же, как и невыразительная интонация, затрудняет восприятие информации, либо в неконгруэнтном поведении педагога в целом.

В любом случае все варианты внешней выразительности личности указывают на определенный уровень умений управлять психофизическим аппаратом, проявляющихся через интонацию, мимику, пантомимику и расположение в пространстве, которые составляют компонент невербальной экспрессии в коммуникативной культуре личности. Поэтому актуализация коммуникативной компетентности, определяемая *единством внутреннего содержания деятельности учителя и его внешним выражением*, зависит от определенных артисти-

ческих способностей, предопределяющим успешность сотворчества преподавателя и студентов и эмоциональное педагогическое общение в процессе обучения.

В том, что успешность актуализации и самоактуализации творческого потенциала личности в любой деятельности зависит в значительной мере от уровня развития общих художественных способностей, убеждают исследования проблемы художественного творчества в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Л.А. Закса, М.С. Кагана, И.С. Левшиной, А.А. Мелик-Пашаева, М.С. Старчеус и др. [6; 47; 68; 81; 131].

М.С. Старчеус выделяет три основания, характеризующие симптоматику художественных способностей человека:

- чувство целого как общечеловеческую способность целостного мировосприятия, проявлением которой являются чувство темпо-ритма, чувство формы, чувство стиля, способность к эстетической оценке, креативность интерпретации, чувство фразы, художественный вкус и т.д.;
- феномен аконстантности, проявляющийся в свежести и непосредственности мировосприятия, мышления и воображения;
- идеомоторный феномен, предполагающий произвольный переход представления в движение, симптоматика которое включает способность к психологическому перевоплощению, гибкости, управляемости и координированности речевого и двигательного аппарата и т.д. [182].

Е.Е. Колчин, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская считают, что сущностной общностью всех художественных способностей является творческое воображение как результат развития всех психических функций человека, всех умственных способностей [131].

Существенной для данного исследования является позиция Б.Г. Ананьева, который выделяет способность к экстерииоризации как способность к художественному творчеству, обеспечивающую «воплощение в объективной действительности внутренних ценностей» [6].

Л.А. Закс способность к художественной деятельности определяет как комплексную способность к созданию (или как минимум восприятию) художественных произведений, включающую:

- способность к художественно-образному отражению мира, в которой соединяются воедино объект и отношение к нему субъекта, то есть предметная информация о мире и его ценностное отражение;
- способность к созданию художественной реальности – наглядных предметно-интонационных самодвижущихся образов, вызывающих сопереживание и идеальное событие субъекта;
- способность пользоваться языком искусства, то есть способность образно моделировать значимый мир и свое отношение к нему, способность воплощать его в реальном, чувственном материале [68].

И.С. Левшина, рассматривая художественное творчество как социально-психологическое явление, определяет его как процесс эмоционально-эстетической активности личности со сложной, вовне и вовнутрь направленной познавательной – оценочно – коммуникативной мотивацией [182].

В данной работе мы опираемся на исследования Л.В. Грачевой, Л.П. Ивановой, Е.Е. Колчина, В.И. Кочнева, Е.Ф. Шангиной, Ю.М. Шора и др., которые свидетельствуют, что *развитие общих способностей по многим параметрам совпадает с развитием актерских и режиссерских качеств личности*. В обобщенном варианте к ним относятся [221]:

- художественное (образное) мышление (в том числе способность к анализу и синтезу воспринимаемой информации, оригинальность мышления, интуиция, чувство композиции, ощущение действия, избирательность восприятия, творческое воображение, фантазия, сценическая наивность как высокая степень веры в воображаемое);
- эмоциональная выразительность (в том числе впечатлительность, как сочетание наблюдательности и эмоциональной памяти; экспрессивность, как способ-

ность к выражению эмпатии и идентификации, способность к самоорганизации психических проявлений и самокоррекции поведения);

– педагогические качества (в том числе гражданственность, психологическая проницательность, способность к убеждению, юмор, воля, гуманитарная культура личности).

Общие художественные способности, по нашему мнению, предполагают высокий уровень развития таких свойств личности, как: избирательность восприятия, активность воображения, устойчивость внимания, логика мышления, скорость эмоциональных реакций; наличие навыков внешней выразительности (управление голосом, мимикой, пластикой); способность к творческой организации деятельности; способность к самоорганизации поведения в условиях публичного творчества.

Выявление и развитие данных качеств личности в свете идей театральной педагогики предполагает целенаправленную разработку различных заданий, стимулирующих проявление одного (или нескольких) из них.

Например, для определения чувства юмора предлагаются различные варианты задания «Прозвище»:

- дать прозвище изображенному на фотографии человеку;
- дать прозвище предполагаемому человеку по предлагаемому словесному описанию его характера, привычек, поступков;
- дать прозвище себе (товарищу или прохожему);
- предлагается 5 фотографий и одно прозвище для того, чтобы определить, кому из изображенных на фотографии людей подходит данное прозвище;
- предлагаются 4-5 прозвищ (например «Ворона», «Тюлень», «Колобок», «Тихоня», «Пиявка») и одна фотография для того, чтобы выбрать прозвище, наиболее подходящее к изображенному на фотографии человеку.

Нетрудно заметить, что эти задания будут характеризовать не только остроумие человека, но и образность его мышления, способность понимать индивидуальные качества людей и даже потенциальную экспрессию его возможных

собственных эмоциональных проявлений. Однако следует подчеркнуть, что подобные задания, несомненно, способствуют проявлению творческого потенциала личности, но, все же, они не обуславливают в полной мере развитие экспрессивных операционально-технических навыков самоорганизации поведения и деятельности. В соответствии с основными принципами реализации театральной педагогики творческие задания будут более эффективны, если они направлены не только на развитие способности к мысленным представлениям, но и предполагают их реальное психофизическое воплощение в конкретном действии (ситуации). Так, например, способность к спонтанному фантазированию, творческому воображению и экспрессивному самовыражению личности, как доминирующему качеству режиссера, по мнению В.Э. Мейерхольда, может проявиться в следующих заданиях [131]:

- по одной или нескольким иллюстрациям сочинить сказку и рассказать ее;
- по названной фамилии создать психологический портрет человека, вербально (или невербально) отразив его внешний облик, возраст, характерные черты, профессию, образование, увлечение и т.д.;
- нарисовать несуществующее в природе животное, дать ему название и объяснить от лица какого-либо литературного персонажа, где оно живет, с кем общается, чем питается, какую пользу или вред приносит человеку и т.д.;
- придумать и изобразить ситуацию, в которой будут использованы три заданных предмета, трудно совместимых в действительности (например, яблоко – фонарь – граната);
- придумать круг предлагаемых обстоятельств к заданному названию ситуации: а) «Лес рубят – щепки летят», б) «Каракатица», в) «Кораблекрушение» и т.д. и показать сценический вариант данной ситуации (в прямом или переносном смысле);
- продолжить заданную ситуацию действия, оправдывая поведение в меняющихся обстоятельствах;
- изменить отношение собеседника к чему-либо посредством экспрессивных форм самовыражения.

Данные задания, отражающие сущность творческой реализации театральной педагогики, направлены на создание условий для проявления комплекса свойств личности, которые наиболее полно характеризуют общие художественные способности. Предполагается, что в структуре их построения должны присутствовать не только эффекты неожиданности и новизны, а также поливариантность возможных решений в сочетании различных форм мыслительных операций и наглядных физических действий, которые стимулируют личностно-значимый выбор стратегии достижения цели.

Выделяемая специфическая особенность заданий в системе театральной педагогики заключается в «провокации» произвольного перехода представления в движение, при котором образные модели действий являются одновременно и процессом и результатом творческого поиска. В этой связи к необходимым условиям реализации творческих заданий относятся:

- формирование установки на художественную (сценическую) деятельность;
- создание материально-информационной базы для воплощения деятельности;
- организация положительной эмоциональной атмосферы творчества в процессе публичной реализации деятельности.

В соответствии с общими требованиями театральной педагогики любое задание должно быть обусловлено:

- активным действием в круге предлагаемых обстоятельств;
- экспрессивными средствами выражения отношения к объектам внимания;
- художественными формами отображения действительности, основанными на закономерностях создания сценического действия.

Реализация таких заданий в условиях коллективной педагогической деятельности предполагает целесообразное использование изобразительно-выразительных средств драматического театра, к которым относятся приемы мастерства актера и режиссера, актуализирующие коммуникативную компетентность в целом, а также коммуникативные компетенции, невербальную экс-

прессию и самопроцессы как ее составляющие. Кроме того средства театральной педагогики оптимизируют:

- коммуникативную деятельность учителя посредством способов актерского перевоплощения;
- деятельность общения (взаимодействия) посредством сценических способов эстетического воздействия;
- творческую деятельность посредством способов режиссерской интерпретации содержания деятельности учителя, ведущих к эмоционально-образным формам ее выражения [182, С. 4].

Усвоение данных способов включает развитие общих художественных способностей и, соответственно, художественного сознания личности, что обеспечивает полноценную реализацию способности учителя к экстерииоризации профессиональных знаний в формах художественной деятельности.

По своим критериальным признакам профессиональная деятельность учителя и актера имеет общие исходные моменты, которые заключаются в следующем:

- в реализации одной и той же функции – функции воспитания;
- в творческом характере деятельности, предполагающем значительное наличие элементов работы, не поддающихся автоматизации (присутствие интуиции, вдохновения, такта и т.д.);
- по условиям протекания творческого процесса, включающего постоянное самосовершенствование личности с целью повышения как интеллектуального уровня, так и психологической готовности к квалифицированному выполнению определенных действий в экстремальных условиях публичной деятельности [5, С. 5].

Таким образом, как актерская, так и педагогическая деятельность направлена «вовне», т.е. экстравертирована и зависит от взаимодействия, эффективность которого проявляется в обратной связи как факторе успешного общения. Поэтому любое действие как актера, так и педагога должно быть понятным и

четко организованным в пространстве и во времени, т.е. внешне выразительным.

В то же время внешнее проявление личности (голос, мимика, движения) – есть выражение внутренних психических процессов. Поэтому и актеру и педагогу необходимо умение непосредственно наблюдать собственные действия и мысленно связывать их со своими внутренними состояниями. Это способствует развитию навыков интерпретации поведения и, благодаря выводам по аналогии, развивает способность к сопереживанию и перевоплощению.

Способность к перевоплощению является основополагающей в творчестве актера и определяется:

- 1) способностью к творческому воображению, основанному на образном мышлении;
- 2) способностью целенаправленно и осознанно управлять познавательными психическими процессами;
- 3) способностью владеть голосом, мимикой, пластикой, т.е. моторно-симптоматическими действиями – ее можно определить как способность к внешнему выражению эмоций [5, С. 5].

Используя данные способности, актер сознательно мотивирует свою деятельность, и тем самым создает условия для чувственного восприятия зрителем (т.е. сопереживания) создаваемого им образа.

Чувственное восприятие предполагает проявление эмоционального отношения к объекту внимания, которое способствует созданию определенной атмосферы, в процессе взаимодействия актера и зрителя. По сути задача педагога – это тоже создание благоприятных условий для восприятия информации, знаний учащимися. Поэтому вышеназванные актерские способности в педагогической деятельности играют решающую роль в приобретении навыков воздействия на эмоциональную сферу личности, навыков, необходимых в процессе обучения, ибо «привлечение чувства – это первый шаг в стимуляции деятельности мозга и развития памяти» [113].

Различные методики театральной педагогики, среди которых особое место занимают психофизические тренинги, позволяют сознательно управлять познавательной сферой личности: вниманием, воображением, памятью, мышлением и создают условия для реализации потребности личности в чувственном самовыражении.

Главной направленностью психофизических тренингов средствами театральной педагогики является саморегуляция личности на основе самоанализа, самоконтроля поведения в предлагаемых обстоятельствах и возможной самокоррекции как результата деятельности.

В процессе тренинговой работы по развитию актерских способностей и навыков взаимодействия образная сфера личности обогащается новыми ощущениями, благодаря чему повышается эмоциональная лабильность личности.

Приемы саморегуляции и навыки сценического поведения, способствующие нейтрализации процессов эмоционального возбуждения и торможения, снижают уровень эмоционального напряжения и позволяют педагогу удерживать органическое, творческое самочувствие в экстремальных условиях публичной педагогической деятельности.

Благодаря целесообразному применению средств театрального искусства коммуникативная деятельность преподавателя становится художественно-информационной, диалогичной, субъективно-уникальной, личностно-значимой.

Методологической базой театральной педагогики является система К.С. Станиславского – своеобразная теория актерского творчества, основанная на методе действенного анализа.

Метод Станиславского утверждает объективную возможность косвенного влияния на механизмы творчества, возможность содействия этим механизмам.

В системе Станиславского процесс развития актерских способностей предполагает анализ действий, характерных различным типам поведения. В.С. Ивашкин [78] выделяет четыре типа поведения: 1) инстинктивное; 2) запечатленное; 3) заученное; 4) интеллектуальное.

Система Станиславского направлена на развитие личности, способной к высшим формам человеческого поведения, интеллектуальным, отличающимся чрезвычайной сложностью и вариативностью. В связи с этим остановимся на динамических компонентах интеллектуального поведения:

- 1) потребность, как исходный фактор поведения человека;
- 2) мотив – цель;
- 3) мотивационное напряжение;
- 4) эффективное завершение.

Метод действенного анализа включает развитие познавательных процессов личности, как необходимых компонентов актерских способностей. Пониманию метода действенного анализа способствует знание «психологии действия», выраженное С.Л. Рубинштейном в «Основах общей психологии» [171]:

«Целенаправленное человеческое действие является по существу своему решением задачи. Для осуществления цели необходим учет условий, в которых ее предстоит реализовать. Соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Способом осуществления действия, направленного на разрешение определенной задачи являются движения человека. Поэтому характер или содержание задачи определяет движение. Анализ основных видов движения убеждает, что моторика неразрывно сплетена со всей психической жизнью человека. ... Включение движения, которым подлежит овладеть, задачи (обучение в одном случае движению, в другом случае – действию, внешне совпадающему с тем же движением) может стать мощным методом обучения или, по крайней мере, общим принципом его».

Заканчивая характеристику второго условия, считаем необходимым отметить, что овладение навыками использования средств театрального искусства профессионально значимо для каждого учителя, а обучение этому – концептуально важно для нашего исследования, так как реализация идей театральной педагогики способствует актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей путем самоорганизации поведения в условиях публичного творчества, с одной стороны, с другой – путем обеспечения разнообразия спо-

способов воздействия, направленных на активизацию познавательных потребностей и стимулирование проявления коммуникативного художественно-творческого потенциала субъектов взаимодействия.

Обращаясь к приемам театральной педагогики как средству сознательного влияния на механизм творчества, мы столкнулись с проблемой рефлексии. Именно рефлексия предполагает осознание личностью своих возможностей: саморазвитие, самоорганизацию и саморегуляцию, выбор внешних выразительных средств передачи информации, самоуправление познавательными потребностями.

Поэтому в качестве *третьего условия*, логически связанного со вторым и являющегося неотъемлемой составляющей комплекса педагогических условий эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности, мы выделили *развитие рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания*.

Понятие самосознания как высшей формы развития психики человека тесно связано с понятием рефлексии, которое в отечественной психологии прорабатывалось на теоретическом уровне Б.Г. Ананьевым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, Т.М. Сеченовым, С.Л. Рубинштейном и другими учеными [6; 172].

Понятие «рефлексия», означающее отражение, а также исследование познавательного акта (от лат. reflexio – обращение назад) в различных философских системах имело различное содержание.

Дж. Локк считал рефлексией источником особого значения, когда наблюдение направляется на внутренние действия сознания, тогда как ощущение имеет своим предметом внешние вещи. Для Г.В. Лейбница рефлексия не что иное, как внимание к тому, что в нас происходит. По Д. Юму, идеи – это рефлексия над впечатлениями, получаемыми извне. Для Г.В. Гегеля рефлексия – взаимное отражение одного в другом, например, в сущности – явления. Термин «рефлектировать» означает обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием [196].

Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания индивидом или группой того, как они действительно оцениваются и воспринимаются другими индивидами и группами [10]. А.А. Бодалев [31] понимает рефлексиию как специфическое качество познания человека человеком.

В современном психолого-педагогическом толковании рефлексия - мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности. «Цель рефлексии, - считает А.В. Хуторской, - вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности (ее смысл, типы, способы и т.д.). Рефлексия помогает ученикам сформировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь» [205, С. 120].

Совершенствование обучающегося, превращение его в субъект учебной деятельности происходит, когда студент ясно представляет свои возможности, видит свою ограниченность и пробелы в знаниях, а это может произойти, если он обладает способностью к рефлексии [191, С. 98].

В.В. Давыдов выделяет три основы существования рефлексии: *деятельность* и *мышление*, которые проявляются в отражении общих способов действий, понятий, предметного действия, а также *коммуникация*, кооперация субъекта учебной деятельности со сверстниками, совместно решающими учебную задачу [62].

В рамках задач нашего исследования мы изучали работы, посвященные коммуникативному аспекту рефлексии: социально-психологические исследования И.Е. Берлянд, К.Е. Данилина, А.В. Петровского, Л.А. Петровской и др., а также инженерно-психологические работы М.Д. Ионова, Д.С. Конторова, В.Е. Лепского и др. В этих работах рефлексия рассматривается как существенная составляющая общения и межличностного восприятия.

В результате анализа литературы по проблеме исследования мы сформулировали следующее определение рефлексивной активности студентов, являющейся необходимым условием актуализации коммуникативной компе-

тентности. *Рефлексивная активность студента – стремление и способность к самоосознанию и самооценке производимых коммуникативных действий, обусловленная спецификой его внутреннего состояния как субъекта образования и культуры.* Рефлексивная активность – это качество личности, которое проявляется в самоучении, самоопределении, саморазвитии, самоосознании, самоутверждении, саморегулировании, «интенции на свободу субъективной активности».

Если физические органы чувств для человека есть источник его внешнего опыта, то рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления. Рефлексия позволяет студенту осознать свою индивидуальность, национальную уникальность и профессиональное предназначение.

Развитие профессионального самосознания обеспечивает личностное включение студентов в процесс актуализации коммуникативной компетентности и предполагает осознание будущими учителями личностных смыслов и мотивов профессионально-педагогической деятельности, формирует систему представлений студентов о сущности педагогического труда и требованиях, предъявляемых к личности педагога.

Развивая идеи Р. Бернса, И.С. Кона, М.И. Лисиной, Е.М. Семеновой, В.В. Столина и др. ученых [27; 96; 120], *профессиональное самосознание мы определяем как комплекс профессионально значимых ориентиров личности педагога, раскрывающих отношение к педагогическим и предметным знаниям, будущей практической деятельности, себе как специалисту.*

Развитие рефлексии будущего специалиста является актуальной проблемой высшего образования, решение которой имеет большое значение, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом. Рефлексия в общении предполагает развитие *адекватной ориентации человека в самом себе* – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче, а также умение увидеть себя со стороны. Обоснование подобной трак-

товки рефлексии созвучно нашему исследованию актуализации коммуникативной компетентности.

В основе всех выделенных педагогических условий лежит принцип гуманизации межличностных отношений, исходящий из признания уникальности субъектного опыта обучающихся. Это означает, что в образовании происходит не только интериоризация обучаемым заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование. В нашем исследовании преобразование субъектного опыта студентов – это основа перехода актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей в самоактуализацию.

Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать эффективности актуализации коммуникативной компетентности, а в иных случаях могут даже препятствовать этому.

Подведем итоги обсуждаемого в параграфе вопроса.

1. Под педагогическими условиями эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей мы понимаем взаимодействующую совокупность обстоятельств учебно-воспитательного процесса, направленную на переход студента на более высокий уровень актуализации коммуникативной компетентности.
2. Определение социального заказа высшей школы, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, выявление специфики актуализации коммуникативной компетентности в высшей педагогической школе, анализ основных компонентов разработанной модели, выявление обстоятельств, обеспечивающих и ускоряющих достижение цели актуализации коммуникативной компетентности студентов, упорядочение полученных условий, их экспериментальная проверка в отдельности и в совокупности позволили выделить следующий комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности:

- 1) актуализация витагенного опыта обучающихся, обеспечивающая приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей;
- 2) введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий;
- 3) развитие рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания.

3. Актуализация витагенного опыта студентов – это востребование и применение в адекватных ситуациях витагенной информации, которая будучи достоянием личности, отложена в резервах долговременной памяти, но находится в состоянии постоянной готовности. Такая информация представляет собой информацию о мыслях, чувствах, поступках, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность.

Введение в обучение элементов театральной педагогики развивает общие художественные способности студентов, которые, по нашему мнению, предполагают высокий уровень развития таких свойств, как избирательность восприятия, активность воображения, устойчивость внимания, логика мышления, скорость эмоциональных реакций, наличие навыков внешней выразительности (управление голосом, мимикой, пластикой); способность к творческой организации деятельности; способность к самоорганизации поведения в условиях публичного творчества.

Рефлексивная активность студентов – стремление и способность к самоосознанию и самооценке производимых коммуникативных действий, обусловленная спецификой его внутреннего состояния как субъекта образования и культуры.

4. Мы придерживаемся мнения, что реализация выделенного комплекса педагогических условий обеспечит эффективное функционирование модели актуализации коммуникативной компетентности, что предполагает повышение уровня

профессионального развития будущих педагогов. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В современном информационном обществе, наряду с энциклопедической грамотностью, важна способность применять знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности. Знания и умения как результат высшего образования необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть конкурентоспособным и востребованным в постоянно меняющихся условиях труда. Традиционная вузовская подготовка не даёт возможности молодёжи раскрыть свой творческий потенциал и пережить опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности.

В связи с этим концептуальной основой политики, проводимой в сфере образования как государством, так и влиятельными международными организациями, стал компетентностный подход, выступающий в качестве оппонента утвердившейся в советской педагогике понятийной триады знания-умения-навыки («зуны»). Согласно компетентностной модели образованности продуктом процессов социализации, обучения, профессиональной подготовки должен стать ответственный индивид, готовый к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора.

Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновлённого содержания высшего образования будут положены «ключевые компетентности». Одна из них – коммуникативная компетентность.

Коммуникативная компетентность будущего учителя – это компонент его профессионально-педагогической компетентности, включающий знания, умения и качества, составляющие лингвистическую, социокультурную, социально-психологическую компетентности и обеспечивающие высокую эффективность профессиональной коммуникации. Структурный состав коммуникативной компетентности будущих учителей включает три компонента: лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности.

Актуализация коммуникативной компетентности будущего учителя понимается как воспроизведение знаний, умений и качеств, составляющих лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности, их перевод из потенциального состояния в актуальное действие, то есть самоактуализацию, что подразумевает их самостоятельную реализацию и применение в учебно-профессиональной деятельности.

Проблема актуализации коммуникативной компетентности в рамках профессиональной подготовки будущих учителей решается нами с точки зрения личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

Личностно-деятельностный подход обеспечивает, с одной стороны, учет индивидуально-психологических особенностей и витагенного опыта студентов, а с другой организацию работы над актуализацией коммуникативной культуры в виде активного взаимодействия между субъектами образования на основе равнопартнерского учебного сотрудничества. *Компетентностный подход* акцентирует внимание на результате образования, в качестве результата рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. В нашем исследовании компетентностный подход способствует ориентации студентов на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни и обеспечивает подчинение знаний умениям и практической потребности.

Актуализация коммуникативной компетентности будущих учителей осуществляется в рамках специально разработанной структурно-функциональной модели. Особенностью данной модели является наличие контуров внешней и внутренней регуляции, которые обеспечивают переход процесса управления актуализацией коммуникативной компетентности в самоуправление и самоактуализацию коммуникативной компетентности. Связь между контурами осуществляется за счет выделения и реализации ведущих функций процесса актуализации коммуникативной компетентности: целеполагающей, когнитивно-информационной, гностической, аффилиационно-эмпатийной, организаторской, оценочно-рефлексивной. Контур внутренней регуляции включает когни-

тивный, эмоционально-экспрессивный, организационный блоки и блок самоконтроля. Контур внешней регуляции включает содержание, формы, методы, контроль.

Условиями эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей являются:

- а) актуализация витагенного опыта обучающихся, обеспечивающая приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей;
- б) введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий;
- в) развитие рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО АКТУАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В первой главе нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза, уточнено понимание ключевых понятий диссертации, разработана модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, а также выделен комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели. Но вышеизложенные теоретические положения не являются исчерпывающими для реализации целей нашего исследования, так как необходимо их практическое подтверждение в условиях опытно-поисковой работы.

2.1. Цели и задачи опытно-поисковой работы

Перед опытно-поисковой работой ставились следующие задачи:

- 1) выявить и теоретически обосновать критерии и уровни актуализации коммуникативной компетентности;
- 2) определить и апробировать комплекс методик для отслеживания результатов по выбранным критериям;
- 3) экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности при изучении иностранных языков в педагогическом вузе.

Базовым учреждением для опытно-поисковой работы явился Челябинский государственный педагогический университет. В исследовании приняли участие студенты 1 и 2 курсов естественно-технологического факультета специальности «химия и английский язык», общее количество которых составило 86 человек, преподаватели кафедры иностранных языков (5 человек). Исследо-

вание проводилось в ходе изучения будущими специалистами второй специальности – английского языка и состояло из нескольких этапов.

Первый этап – поисково-констатирующий. На данном этапе были сформулированы исходные позиции настоящей работы, разработан понятийный аппарат, определена гипотеза и составлена программа исследования, проведён констатирующий этап опытно-поисковой работы, которому было уделено особое внимание, так как на его основе в дальнейшем определялась правильность выдвинутых положений. Основные методы исследования на данном этапе: теоретически анализ литературы по проблеме, беседы с преподавателями и студентами, анкетирование, тестирование, анализ продуктов учебной деятельности студентов, опытно-поисковая работа, методы математической статистики.

На *втором этапе – опытно-поисковом* – нами реализовывалась модель актуализации коммуникативной компетентности и обеспечивался комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. Данный этап включал в себя анализ и корректировку уже созданных методик, создание, проверку в ходе проводимой опытно-поисковой работы и уточнение научно-методических рекомендаций; анализ результативности и совершенствование исследования. Методы исследования на данном этапе: опытно-поисковая работа, методы математической статистики, прямое и косвенное наблюдение и самонаблюдение, тестирование, анкетирование, фиксирование и анализ продуктов деятельности студентов.

На *контрольно-обобщающем* этапе были уточнены сформулированные теоретические выводы, обработаны, проведены и систематизированы полученные результаты опытно-поисковой работы. Основные методы исследования на данном этапе: фиксирование и анализ результатов реальной учебной деятельности студентов, прямое и косвенное наблюдение и самонаблюдение, опытно-поисковая работа, методы математической статистики.

В соответствии с этим во второй главе будут раскрыты содержание и анализ результатов опытно-поисковой работы.

Анализ литературы, посвященной методам педагогического исследования, позволил нам определить критерии его эффективности и выбрать методики.

Критерий (греч. *kriterion* – мерило для оценки чего-либо) – средство проверки утверждения, теоретического построения, практической деятельности [192].

Критерий – измеритель уровня. Между ними имеется определенная диагностическая связь, раскрыв которую, можно выработать наиболее оптимальную систему критериев (В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.М. Полонский и др.).

Под критериями актуализации коммуникативной компетентности будущего учителя понимаются показатели (существенные признаки), свидетельствующие о достижении того или иного уровня воспроизведения и реализации данной компетентности, некоторый результат актуализации.

В нашем исследовании актуализация коммуникативной компетентности будущего учителя понимается как воспроизведение знаний, умений и качеств, составляющих его коммуникативную компетентность, их перевод из потенциального состояния в актуальное действие, что подразумевает их реализацию и применение. Поэтому критериями оценки могут выступать составляющие актуализации коммуникативной компетентности: воспроизведение знаний, умений и качеств, т.е. когнитивный, операциональный и личностный критерии, а также, учитывая специфику актуализации, витагенный критерий.

Для подтверждения обоснованности предложенных критериев мы прибегли к методу экспертных оценок. С этой целью была сформирована экспертная группа. Пяти экспертам (в число которых входили четыре кандидата педагогических наук и преподаватель со стажем работы более 30 лет) было предложено оценить баллами от 1 до 5 (1 – высший балл) значимость критериев актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей. Оценочный лист и матрица рангов включали 5 факторов, каждый из которых соответствовал какому-либо критерию. Факторы располагались в следующем порядке:

1 – воспроизведение коммуникативных качеств;

2 – профессиональная мотивация;

3 – воспроизведение витагенного опыта;

4 – воспроизведение коммуникативных знаний;

5 – воспроизведение коммуникативных умений.

Осуществив на основе полученных от экспертов данных стандартизацию рангов, мы составили матрицу рангов (табл. 2.1.1)

Таблица 2.1.1

Матрица рангов

Факторы i Эксперты j	1	2	3	4	5	Сумма по строкам Q_i
1	4	3	5	1	2	15
2	3	4	5	1	2	15
3	5	1,5	4	1,5	3	15
4	3	4	5	1	2	15
5	2,5	5	4	1	2,5	15
Сумма по столбцам Q_j	17,5	17,5	23	5,5	11,5	75

Наиболее значащему фактору соответствует наименьшая сумма рангов. Все остальные факторы располагаются в порядке убывания их значимости, что соответствует возрастанию их ранговых сумм:

1 место – фактор 4 – сумма рангов 5,5

2 место – фактор 5 – сумма рангов 11,5

3 место – фактор 1 – сумма рангов 17,5

4 место – фактор 2 – сумма рангов 17,5

5 место – фактор 3 – сумма рангов 23

Данные экспертной оценки позволяют судить, что фактор 4 (воспроизведение коммуникативных знаний) и фактор 5 (воспроизведение коммуникативных умений) занимают ведущие позиции. Из полученных результатов также видно, что, по мнению экспертов, значимость фактора 1 – воспроизведение коммуникативных качеств сопоставима со значимостью фактора 2 – профессиональная мотивация. Третьим критерием актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей мы называем воспроизведение коммуникативных качеств, так как мы считаем, соглашаясь с А.С. Белкиным, что профессиональная мотивация скорее входит в структуру направленности личности специалиста, нежели в структуру его компетентности. [17] И четвёртый критерий – воспроизведение витагенного опыта. Таким образом, критериями актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей являются когнитивный (воспроизведение коммуникативных знаний), операциональный (воспроизведение коммуникативных умений), личностный (воспроизведение коммуникативных качеств будущих учителей), витагенный (воспроизведение витагенного опыта).

Для подтверждения правильности полученных выводов вычислялся коэффициент конкордации W – общий коэффициент ранговой корреляции для группы экспертов, который показывает степень согласованности их мнений. Принято считать, что при $W < 0,3$ имеет место слабая согласованность мнений экспертов, при $W = 0,3-0,7$ – средняя, а при $W > 0,7$ – сильная согласованность. В нашем случае коэффициент конкордации ($W = 0,716$) показывает сильную согласованность мнений экспертов.

Таким образом, мнения экспертов подтвердили научную обоснованность выбора критериев. Раскроем каждый критерий через признаки, показатели, характеризующие его.

В качестве показателей принято считать то, что доступно восприятию, поэтому в качестве показателей актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей мы рассматриваем глубину и объём коммуникативных

знаний, самостоятельность и мобильность коммуникативных умений, степень проявления коммуникативных качеств, частоту воспроизведения жизненного опыта в учебно-профессиональной деятельности.

Таблица 2.1.2

**Критерии актуализации коммуникативной компетентности
будущих учителей**

Крите- рии	Характеристика содержания критерия	Методы диагностики
Когни- тив- ный	<p>Воспроизведение знаний: а) аспектов языка, правил построения текстов;</p> <p>б) о национальном менталитете, национальном достоянии;</p> <p>в) о правилах коммуникативного взаимодействия, приёмах саморегуляции;</p> <p>г) о правилах невербального самовыражения (основы фонации, кинесики, проксемики)</p> <p>д) психолого-педагогические знания о методах самоконтроля и самоанализа личностного и профессионального развития.</p>	<p>Текущие оценки, результаты экзаменов и зачётов; экспертное оценивание; тестирование (Тесты «Самооценка» [185, С. 275]; Изучение самооценки личности [35, с. 283])</p>
Опе- рацио- наль- ный	<p>Воспроизведение умений: а) использовать иностранный язык адекватно ситуации профессионального общения;</p> <p>б) планировать и организовывать совместную деятельность;</p> <p>в) управлять своим поведением, умений актёрского мастерства, включающего владение мимикой, жестами и телом;</p> <p>г) самоконтроля в общении</p>	<p>Наблюдение, самодиагностика, тестирование (Самооценка студентами умений планировать и организовывать совместную деятельность (опросник Е.В. Челпановой); Методика М. Снайдера (самоконтроль в общении) [161, С. 672])</p>

Личностный	<p>Воспроизведение таких качеств как:</p> <p>а) способности использовать иностранный и родной язык как средство профессионального общения;</p> <p>б) невербальных способностей;</p> <p>в) способности к коммуникативному взаимодействию;</p> <p>г) способности к саморазвитию и самообразованию;</p> <p>д) эмпатия;</p> <p>е) толерантность и аффилиация</p>	<p>Результаты экзаменов и зачётов; экспертное оценивание; тестирование (Коммуникативные и организаторские склонности (КОС–2) [185, С. 629]; Коммуникативные особенности человека (Тест–опросник В.Ф. Ряховского) [73, С. 362]; Оценка коммуникативно-лидерских способностей личности [8, С. 557]; Эмпатические тенденции студентов (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн «Опросник для диагностики способности к эмпатии») [185, С. 671]; Уровень аффилиации (опросник «Аффилятивной тенденции и чувствительности к отвержению» А. Мехрабиана) [141, С. 491]; [184, С. 226]; Общая коммуникативная толерантность (В.В. Бойко, «Методика диагностики коммуникативной установки») [185, С. 679]; Невербальные творческие способности (Субтест теста Торренса); Оценка способности к саморазвитию и самообразованию [8, С. 555].</p>
Витагенный	<p>Воспроизведение витагенного опыта путём а) применения теоретических знаний на практике;</p> <p>б) проведение аналогий между прожитым личным опытом и современными событиями;</p> <p>в) повышение мотивации к самостоятельному инициированию идей</p>	<p>Наблюдение, самонаблюдение, результаты экзаменов и зачётов.</p>

Механизмом перевода качественных показателей в количественные явились уровни актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, а именно: низкий, средний и высокий уровни.

Каждый уровень актуализации коммуникативной компетентности включает специфическую нагрузку, которая определяется на основе показателей выделенных нами критериев, а также таксономии целей, описанной в параграфе 1.2. В таблице 2.1.3. содержится характеристика уровней актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.

Таблица 2.1.3.

Критериально-уровневая таблица актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Критерии	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Когнитивный	<p>а) Студент с трудом воспроизводит знания, т.к. обладает недостаточно глубокими знаниями о системе языка, о его словарном составе и грамматическом строе, правилах использования единиц языка для построения речевых высказываний, о преимущественном использовании определённых наборов языковых единиц в различных сферах общения.</p> <p>б) Имеет системные, но недостаточно глубокие знания о культуре родной страны и стран изучаемого языка и испытывает затруднения в анализе</p>	<p>А) Студент обладает недостаточным объёмом знаний о системе, нормах языка, поэтому часто делает ошибки при воспроизведении полученных знаний</p> <p>Б) Редко актуализирует знания о культуре родной страны и страны изучаемого языка.</p> <p>В) Студент актуализирует знания о правилах коммуникативного этикета, но не всегда успешно их применяет в ситуациях про-</p>	<p>А) Актуализирует знания о системе и нормах языка, опираясь на использование единиц для построения речевых высказываний.</p> <p>Б) Легко находит общее и различное в культуре родной страны и стран изучаемого языка</p> <p>В) Актуализирует знания о правилах коммуникативного этикета, согласования коммуникативного взаимодействия.</p> <p>Г) Знание приёмов саморегуляции, самоконтроля и самоанализа помогают студенту найти вы-</p>

	<p>взаимодействий культур.</p> <p>в) Студент знает правила коммуникативного этикета, осведомлён о правилах самоподачи, но редко применяет их на практике адекватно ситуации общения;</p> <p>г) Студент поверхностно знаком с основами фонетики, кинесики, проксемики, но не всегда правильно выбирает подходящий способ невербального поведения.</p> <p>д) Не достаточно глубокие психолого-педагогические знания о методах самоконтроля и самоанализа личностного и профессионального развития.</p>	<p>фессионального общения.</p>	<p>ход из затруднительных учебно-профессиональных ситуаций.</p>
<p>Операционный</p>	<p>А) Студент в целом правильно использует лексико-грамматические конструкции, но по заученной теме. Лексико-грамматические и фонетические ошибки студента затрудняют беседу, но не разрушают её.</p> <p>Б) Показывает желание участвовать в беседе, но не всегда соблюдает временной регламент, не умеет активно слушать, по-</p>	<p>А) Лексико-грамматические и фонетические ошибки студента не препятствуют общению. Умеет вести беседу на иностранном языке, но не всегда удаётся спонтанно отреагировать на изменение речевого поведения партнёра.</p> <p>Б) Актуализирует технику веде-</p>	<p>А) Речевое поведение студента полностью когнитивно и коммуникативно оправдано.</p> <p>Б) Актуализирует умение организовывать и планировать совместную деятельность.</p> <p>В) Актуализирует умения актёрского мастерства, умеет использовать в общении яркие жесты, мимику, позы. Умеет придавать смы-</p>

	<p>давать себя.</p> <p>В) Студент испытывает закомплексованность и стесненность в невербальных средствах выражения: не умеет применять мимику, жесты, адекватные ситуации общения. Его речевое и невербальное поведение часто неприемлемо.</p> <p>Г) Не умеет регулировать своё эмоциональное состояние, конструктивно реагировать на неудачи.</p>	<p>ния беседы, но не следит за собеседником. Поэтому такой студент не умеет влиять на других индивидов в условиях совместной деятельности.</p> <p>В) Невербальные умения часто носят формальный характер, т.к. не соответствуют подлинным мыслям и чувствам студента.</p> <p>Г) Не всегда умеет регулировать свое эмоциональное состояние и коммуникативное поведение</p>	<p>словую нагрузку интонации, паузам, мимике, жестам, позам.</p> <p>Г) Студент умеет регулировать свое эмоциональное состояние, «подавать» себя в общении, конструктивно реагирует на неудачи</p>
Личностный	<p>А) Студент не способен использовать иностранный язык в профессиональных целях, т.к. не способен свободно обмениваться информацией и достигать взаимопонимания.</p> <p>Б) Невербальные способности развиты слабо.</p> <p>В) Обладает слабо выраженной способностью к коммуникативному взаимодействию: «плывет по течению», занимает пассивную позицию «наблюдателя» и невольного участника.</p>	<p>А) Не актуализирует способность использовать иностранный язык как средство профессионального общения.</p> <p>Б) Актуализация невербальных способностей не всегда адекватна ситуации.</p> <p>В) Способность к коммуникативному взаимодействию проявляется недостаточно. Студенту не всегда удаётся</p>	<p>А) Актуализирует способность вести беседу в правильной и интересной форме, давая как фактическую информацию, так и свои комментарии. Проявляет устойчивый интерес к профессиональной подготовке и обладает развитой способностью использовать язык в профессиональных целях.</p> <p>Б) Соответствие вербальных и невербальных средств всегда очевидно.</p>

	<p>Г) Студент не способен поставить себя на место собеседника, т.к. ориентируется только на собственные цели и выгоды.</p>	<p>преодолеть коммуникативные барьеры. Г) При общем толерантном отношении к окружающим студент не всегда способен войти в положение другого человека.</p>	<p>Невербальное поведение студента гармонично дополняет и усиливает впечатление от его высказываний. В) Актуализирует способность к коммуникативному взаимодействию, преодолевая коммуникативные барьеры и поддерживая стремление к положительному отношению к себе со стороны других людей (аффилиация). Проявляет толерантность и эмпатию.</p>
Витагенный	<p>Очень редко студент проводит аналогии между прожитым личным опытом и современными событиями, с трудом применяет теоретические знания на практике. Мотивация к самостоятельному инициированию идей отсутствует, в познавательной и коммуникативной деятельности студент предпочитает опираться на имеющиеся у него в наличии источники, не актуализирует витагенный опыт и витагенные знания.</p>	<p>Студент проводит аналогии между прожитым личным опытом и современными событиями, но ему плохо удается адаптировать понятия и принципы к новым ситуациям; применяет выученные теоретические знания на практике, но не всегда успешно. У студента есть стремление к самостоятельному инициированию идей в ходе выполнения творческих заданий.</p>	<p>Студент всегда оценивает значение того или иного материала для конкретной цели, проводит аналогии между прожитым личным опытом и современными событиями; использует понятия и принципы в новых ситуациях, успешно применяет теоретические знания на практике; у такого студента высоко развита мотивация к самостоятельному инициированию идей.</p>

Перейдем к описанию констатирующего этапа опытно-поисковой работы. Целью данного этапа явилось определение исходного уровня актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

В состав выборки вошли четыре опытные группы, что в совокупности составило 86 студентов. Студенты по группам распределялись так, чтобы группы имели практически одинаковые начальные параметры.

Первая опытная группа была сформирована для проверки первого педагогического условия. Во второй опытной группе планировалась проверка первого и второго педагогических условий. В третьей опытной группе предполагалось осуществление комплекса трех педагогических условий. В четвертой опытной группе обучение, также направленное на актуализацию коммуникативной компетентности студентов, велось с внедрением модели, но без целенаправленного обеспечения выделенных педагогических условий.

Первым показателем уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей является глубина и объём коммуникативных знаний. Диагностирование профессиональных коммуникативных знаний студентов проводилось на основе текущих оценок, результатов экзаменов и зачётов; экспертного оценивания; тестирования (Тесты «Самооценка» [185, С. 275]; Изучение самооценки личности [35, с. 283])

Результаты обследования показали, что большинство студентов (49%) находятся на низком уровне актуализации коммуникативной компетентности. В таблице 2.1.4 представлены данные нулевого среза по когнитивному критерию.

Таблица 2.1.4.

Результаты изучения уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по когнитивному критерию

<i>Группа</i>	<i>Количество человек</i>	<i>Уровни (%)</i>			\bar{x}
		<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>	
ОГ-1	22	41,00	39,00	21,00	1,81

ОГ-2	21	56,67	40,00	3,33	1,46
ОГ-3	22	49,38	40,62	10,00	1,60
ОГ-4	21	49,00	38,00	13,00	1,64

Средний балл группы вычислен по формуле [58, С.10]:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i, \text{ где}$$

X_i – уровень i -го студента;

n – число студентов в группе.

На рис. 2.1.1. представлены данные по когнитивному критерию на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (нулевой срез).

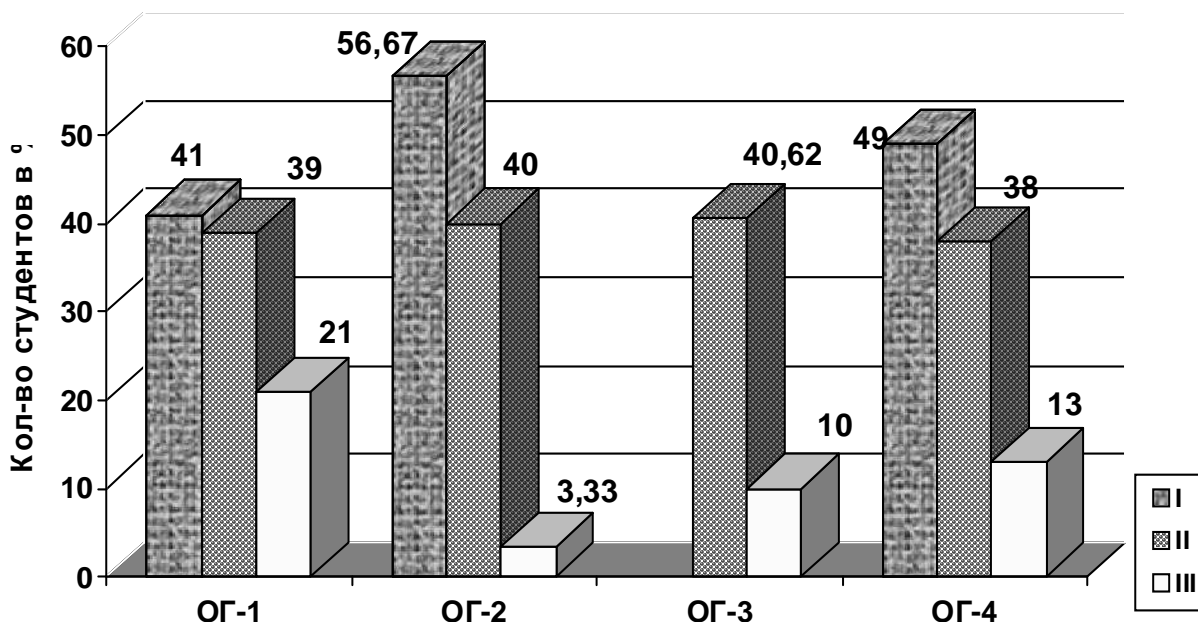


Рис. 2.1.1. Результаты нулевого среза по когнитивному критерию актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Следующие измерения касались выявления самостоятельности и мобильности коммуникативных умений будущих учителей (операциональный критерий), которые диагностировались с помощью наблюдения, самонаблюдения, тестирования: самооценка студентами умений планировать и организовывать совместную деятельность (опросник Е.В. Челпановой); методика М. Снайдера (самоконтроль в общении) [161, С. 672].

Самооценка студентами умений планировать и организовывать совместную деятельность выявлялась с помощью следующего опросника:

1. Ощущаете ли Вы себя неудобно, если Ваш одноклассник добился больших успехов по учебе или работе, чем Вы?
2. Любите ли Вы коллективные учебные занятия?
3. Выбрали бы Вы профессию актера или политика?
4. Можете ли Вы влиять на других, чему-то их научить, изменять их?
5. Согласны ли Вы, что «одна голова хорошо, а две лучше»?
6. Когда Вы не правы, Вы всегда признаете это?
7. Вы слушаете собеседника и стараетесь понять его точку зрения?
8. Вы способны расположить к себе человека, с которым Вы работаете, установить с ним доверительные отношения?
9. Если партнер по общению относится к Вам предвзято, Вы спокойно будете продолжать беседу в доброжелательной атмосфере?
10. Вы считаете, что можно избежать конфликтных ситуаций и способны на это.

Студентам предлагалось оценить себя и своих товарищей по шкале: «да», «нет», «затрудняюсь ответить».

Совокупные результаты использованных методик показали, что уровень актуализации коммуникативной компетентности по операциональному критерию низкий у 45% студентов. В таблице 2.1.5. и на рис. 2.1.2. представлены сравнительные данные нулевого среза по операциональному критерию.

Таблица 2.1.5.

Результаты изучения уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по операциональному критерию

<i>Группа</i>	<i>Количество студентов</i>	<i>Уровни (%)</i>			<i>– X</i>
		<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>	
ОГ-1	22	46,55	41,67	11,60	1,64
ОГ-2	21	44,00	36,00	20,00	1,75
ОГ-3	22	56,25	43,75	0	1,44
ОГ-4	21	51,45	41,22	7,33	1,56

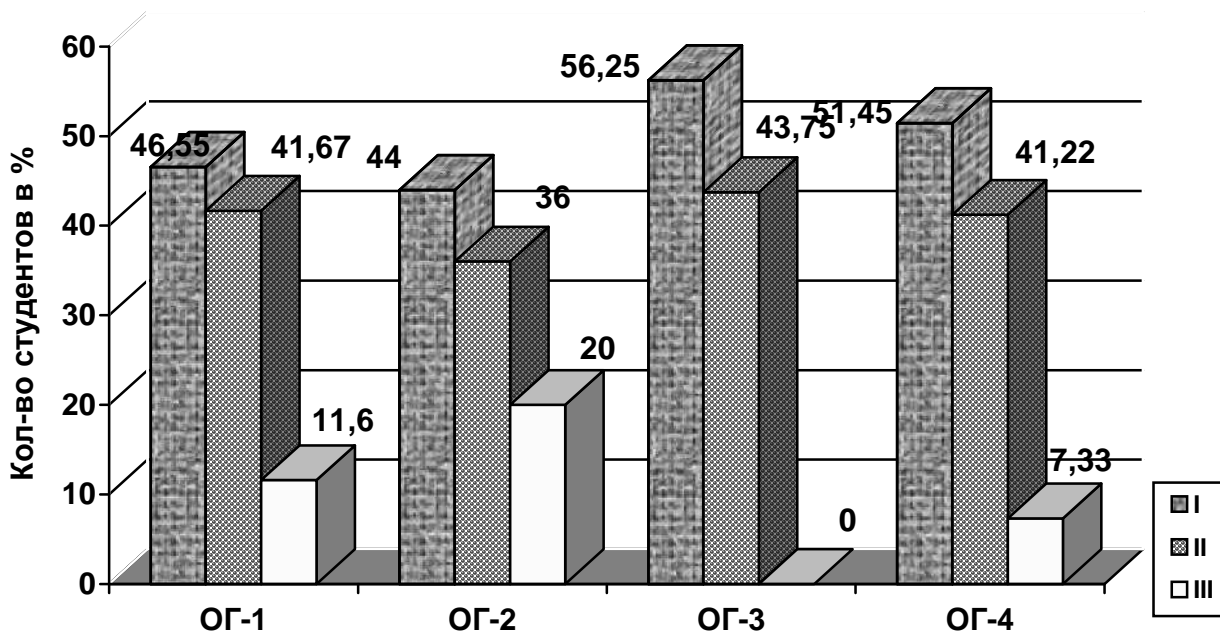


Рис.2.1.2. Результаты нулевого среза по операциональному критерию актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Следующим показателем уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей является степень проявления профессиональных коммуникативных качеств. Для диагностирования данного показателя нами были использованы результаты экзаменов и зачётов; экспертное оценивание; тестирование по следующим методикам: коммуникативные и организаторские склонности (КОС–2) [185, С. 629]; коммуникативные особенности человека (Тест–опросник В.Ф. Ряховского) [73, С. 362]; оценка коммуникативно-лидерских способностей личности [8, С. 557]; эмпатические тенденции студентов (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн «Опросник для диагностики способности к эмпатии») [185, С. 671]; уровень аффилиации (опросник «Аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению» А. Мехрабиана) [141, С. 491]; [184, С. 226]; общая коммуникативная толерантность (В.В. Бойко, «Методика диагностики коммуникативной установки») [185, С. 679]; невербальные творческие способности (Субтест теста Торренса); оценка способности к саморазвитию и самообразованию [8, С. 555].

Совокупные результаты использованных методик показали, что показатель личностного критерия низкий у 51,5 % студентов. В таблице 2.1.6. и на рис. 2.1.3. представлены данные нулевого среза, отображающие уровень актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по личностному критерию.

Таблица 2.1.6.

Результаты изучения уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по личностному критерию

Группа	Кол-во студентов	Уровни (%)			– X
		низкий	средний	высокий	
ОГ-1	22	29,38	50,62	20,00	1,95
ОГ-2	21	60,00	40,00	0	1,40
ОГ-3	22	61,00	35,13	3,87	1,43
ОГ-4	21	54,67	37,58	7,75	1,40

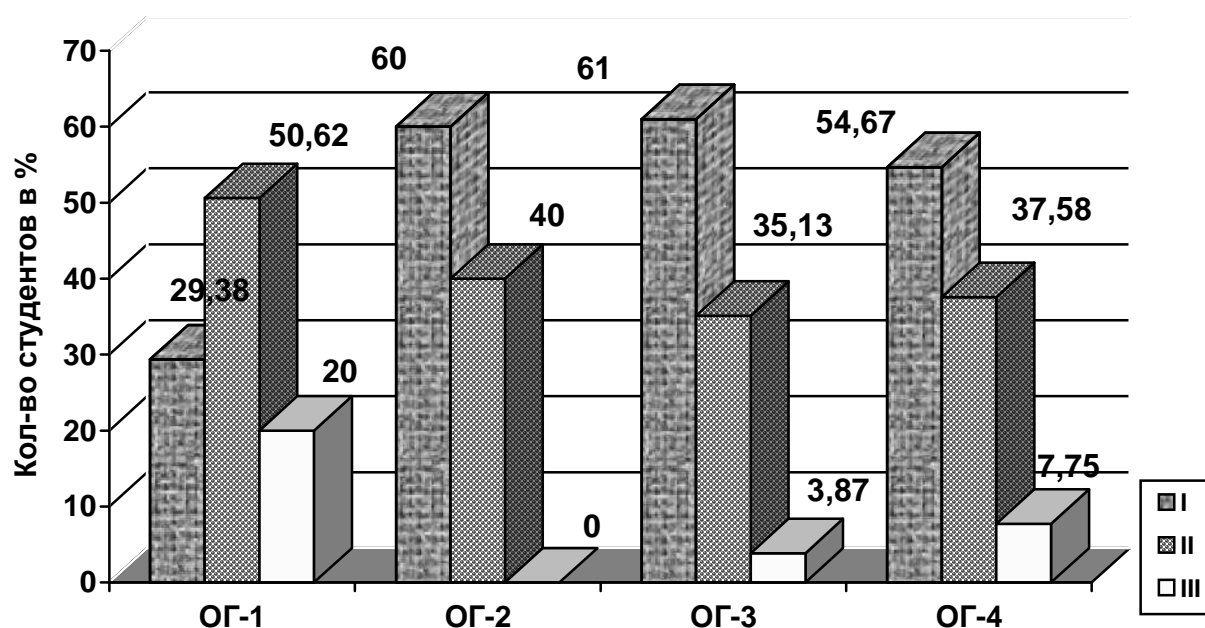


Рис.2.1.3. Результаты нулевого среза изучения личностного критерия актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

На следующем этапе мы определяли уровень актуализации коммуникативной компетентности по витагенному критерию. Диагностика частоты воспроизведения жизненного опыта в учебно-профессиональной деятельности проводилась с помощью наблюдения, самонаблюдения, результатов экзаменов и зачётов.

В таблице 2.1.7. и на рис. 2.1.4. представлены данные нулевого среза актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по витагенному критерию.

Таблица 2.1.7.

Результаты изучения уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по витагенному критерию

Группа	Количество студентов	уровни (%)			– X
		низкий	средний	высокий	
ОГ-1	21	43,10	46,90	10,00	1,70
ОГ-2	22	50,00	50,00	0	1,50
ОГ-3	21	40,25	45,37	14,38	1,50
ОГ-4	22	50,00	50,00	0	1,50

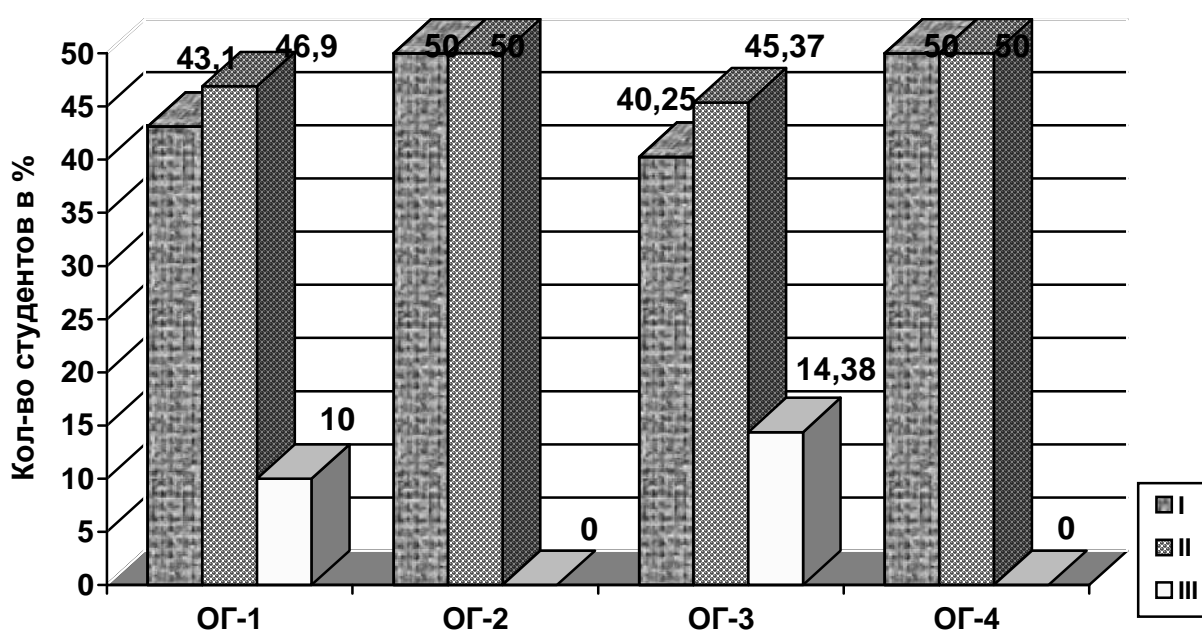


Рис. 2.1.4. Результаты нулевого среза изучения витагенного критерия актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.

Как было отмечено ранее, мы выделяем три уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей: низкий(I), средний(II) и высокий (III). Для того чтобы определить границы уровней, рассчитаем общий уровень актуализации коммуникативной компетентности каждого студента на основе четырех обозначенных критериев:

$$U = \frac{P1 + P2 + P3 + P4}{4}, \text{ где}$$

$P1$ – оценка, соответствующая уровню актуализации по когнитивному критерию;

$P2$ – оценка, соответствующая уровню актуализации по операциональному критерию;

$P3$ – оценка, соответствующая уровню актуализации по личностному критерию;

$P4$ – оценка, соответствующая уровню актуализации по витагенному критерию.

Средняя арифметическая $\bar{U} = 1,6$. Границы интервалов низкого, среднего и высокого уровней определялись с помощью среднеквадратического отклонения σ .

$$\sigma = \sqrt{S^2} = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

$\sigma = 0,15$. Граница первого уровня равна $\bar{U} - \sigma$, т.е. $1,6 - 0,15 = 1,45$

Граница второго уровня $\bar{U} + \sigma$, т.е. $1,45 < U \leq 1,75$

Граница третьего уровня $\bar{U} + \sigma$, т.е. $U > 1,75$

Поэтому низкий (I) уровень актуализации коммуникативной компетентности присваивался студенту, если $U \leq 1,45$.

Средний уровень (II), если $1,45 < U \leq 1,75$.

Высокий уровень (III), если $U > 1,75$.

В таблице 2.1.8. приведены данные нулевого среза по уровню актуализации коммуникативной компетентности студентов ОГ– 1 на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.1.8.

Оценка уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей ОГ-1 на констатирующем этапе

№	Список студентов	Оценки критериев актуализации коммуникативной компетентности				Средний балл	Уровень актуализации
		P1	P2	P3	P4		
1.	Ира С.	II	II	I	II	1,75	II
2.	Юля Л.	II	II	II	II	2,00	II
3.	Юля Н.	II	II	I	II	1,75	II
4.	Надя Ф.	II	II	II	II	2,00	II
5.	Оля К.	II	II	III	II	2,25	III
6.	Света К.	II	II	II	II	2,00	II
7.	Саша С.	II	I	II	II	1,75	II
8.	Ира В.	I	I	I	II	1,25	I
9.	Таня Ч.	I	I	II	I	1,25	I
10.	Люба М.	I	I	I	I	1,00	I
11.	Ира Р.	II	I	I	I	1,25	I
12.	Наташа Н.	I	I	I	I	1,00	I
13.	Маша Ё.	I	II	I	I	1,25	I
14.	Лена Я.	I	I	I	I	1,00	I
15.	Артем Г.	I	I	I	I	1,00	I
16.	Лена Т.	I	I	I	I	1,00	I
17.	Артём С.	III	II	III	II	2,50	III
18.	Дима Ш.	II	II	III	III	2,50	III
19.	Илья Е.	I	III	II	III	2,25	III

20.	Аня П.	III	III	I	II	2,25	III
21.	Марина Б.	I	I	I	I	1,00	I
22.	Оля У.	I	I	I	II	1,25	I

Сводные результаты всех групп представлены в таблице 2.1.9.

Таблица 2.1.9.

Сравнительные данные уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей на констатирующем этапе

Группа	Количество студентов (%)			— X
	низкий	средний	высокий	
ОГ-1	51,00	28,00	22,00	1,70
ОГ-2	52,00	30,00	18,00	1,66
ОГ-3	53,00	25,00	22,00	1,69
ОГ-4	55,00	27,00	18,00	1,69

На рис. 2.1.5. представлены данные нулевого среза уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.

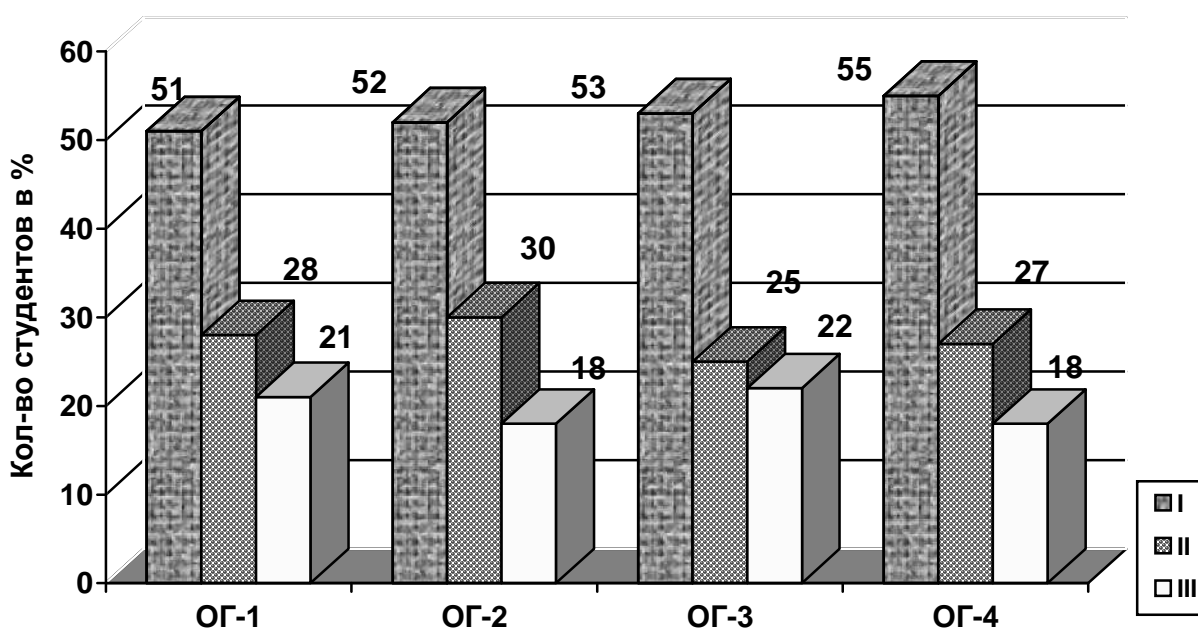


Рис.2.1.5. Результаты нулевого среза уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей на констатирующем этапе

Совокупные результаты использованных методик по каждому критерию были обработаны с помощью критерия χ^2 (ХИ-квадрат). Это обусловило выдвижение двух гипотез: нулевой и альтернативной. В качестве нулевой гипотезы мы приняли утверждение, что исследуемые нами выборки взяты из генеральных совокупностей с одинаковым законом распределения, а их различие объясняется случайными причинами и не является существенным. В альтернативной гипотезе мы утверждаем, что уровни актуализации коммуникативной компетентности студентов различны в опытных группах и определены влиянием неслучайных факторов, а потому существенны.

Попарное сравнение групп и обработка результатов осуществлялась с помощью критерия χ^2 , величина которого определялась равенством:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 \cdot k_{2i} - n_2 \cdot k_{1i})^2}{k_{1i} + k_{2i}}, \quad \text{где}$$

n_1 и n_2 – количество сравниваемых студентов в группах;

k_{1i} и k_{2i} – количество студентов, работающих на i -ом уровне в сравниваемых группах [58].

На наш взгляд использование ХИ-квадрат является достаточным, так как мы выполнили требования: независимости выборок (члены каждой выборки также независимы между собой); дискретности распределения измеряемых свойств, которые оцениваются по шкале, имеющей три уровня.

Полученные значения сравниваются с табличными: если полученное значение при сравнении пары групп меньше табличного, то принимается нулевая гипотеза о том, что распределение студентов по каждому уровню в каждой группе различается несущественно; если полученное значение больше табличного, то принимается альтернативная гипотеза: распределение студентов по исходному уровню в каждой группе отличается существенно, и это не может быть объяснено случайными причинами.

Результаты, представленные в таблице 2.1.10., показывают отношение ХИ – квадрат для каждой пары исследуемых групп.

Попарное сравнение групп с помощью критерия χ^2

Сравниваемые группы	Значение χ^2	
	Наблюдаемое χ^2	χ^2 для уровня значимости 0,05
ОГ-4 и ОГ-1	0,12	5,99
ОГ-4 и ОГ-2	0,17	5,99
ОГ-4 и ОГ-3	0,07	5,99
ОГ-1 и ОГ-2	0,07	5,99
ОГ-1 и ОГ-3	0,134	5,99
ОГ-2 и ОГ-3	0,22	5,99

Поскольку в каждом случае наблюдаемое значение χ^2 существенно ниже, чем табличное для уровня значимости 0,05 при двух степенях свободы, нами принимается нулевая гипотеза, то есть нет основания считать неравнозначным распределение студентов в опытных группах по уровню актуализации их коммуникативной компетентности. Полученные данные свидетельствуют о возможности сравнения опытных групп.

Необходимо отметить, что во всех экспериментальных группах процент студентов, имеющих высокий уровень актуализации коммуникативной компетентности, не значителен (18-22%). Количество студентов, имеющих средний уровень, составило: в ОГ-1 – 28%, в ОГ-2 – 30%, в ОГ-3 – 25%, в ОГ-4 – 27%. Количество студентов, имеющих низкий уровень, составило: в ОГ-1 – 51%, в ОГ-2 – 52%, в ОГ-3 – 53%, в ОГ-4 – 55%.

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы свидетельствуют о неумении будущих учителей актуализировать коммуникативную компетентность в учебно-профессиональной деятельности, воспроизводить и реализовывать свой коммуникативный потенциал, что доказывает необходимость разработки и внедрения в систему профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей модели актуализации коммуникативной компетентности и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Подводя итоги параграфа, сделаем следующие выводы:

1. Опытнo-поисковая работа, целью которой являлась проверка выдвинутой в исследовании гипотезы, осуществлялась на базе естественно-технологического факультета ЧГПУ, не нарушая естественного хода учебно-воспитательного процесса.

2. Опытнo-поисковая работа проводилась в три этапа: поисково-констатирующий, опытнo-поисковый и контрольно-обобщающий. Целью поисково-констатирующего этапа явилось изучение исходного уровня актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

3. Результаты поисково-констатирующего этапа свидетельствуют о невысоком уровне актуализации коммуникативной компетентности студентов, что делает необходимым совершенствование профессионально-коммуникативной подготовки будущих учителей в системе высшего образования. Было выявлено, что около 52% студентов имеют низкий уровень актуализации коммуникативной компетентности, около 28% - средний, 19% – высокий.

4. Для повышения уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей требуется внедрение модели целенаправленной актуализации данной компетентности и условий ее эффективного функционирования. Основные направления по реализации модели при обеспечении комплекса педагогических условий будут представлены в параграфе 2.2. настоящего исследования.

2.2. Основные направления работы по реализации модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей и педагогических условий ее эффективного функционирования

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике высшей школы и выявив исходный уровень актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, сосредоточим свое внимание в данном параграфе на описании основных направлений работы по реализации модели и выявленных педагогических условий.

С целью подтверждения и уточнения выдвинутой нами гипотезы мы провели опытно-поисковую работу, направления которой разработаны нами в соответствии с предложенной структурно-функциональной моделью актуализации коммуникативной компетентности студентов педвуза, построенной на основе системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе ЧГПУ на естественно-технологическом факультете со студентами, изучающими английский язык как вторую специальность, то есть в, так называемых, «спецгруппах».

Актуализация коммуникативной компетентности студентов осуществлялась в рамках практического курса английского языка в аудиторное и внеаудиторное время.

Обучение студентов опытных групп отличалось ориентацией на разные педагогические условия. В опытно-поисковой работе были задействованы четыре опытные группы. В ОГ-1 обучение велось на фоне первого педагогического условия: актуализация витагенного опыта обучающихся, обеспечивающего приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей. В ОГ-2 реализовывалось кроме первого вышеназванного еще и второе педагогическое условие: введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные

способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий. В ОГ-3 проверялась действенность комплекса педагогических условий, включающего, наряду с первым и вторым, третье условие: развитие рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания. В ОГ-4 обучение, также направленное на актуализацию коммуникативной компетентности, велось по традиционной вузовской методике с внедрением модели, но без целенаправленного обеспечения выделенных педагогических условий.

В соответствии с логикой построения структурно-функциональной модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей в системе высшего образования нами была разработана программа актуализации, состоящая из следующих стадий (см. §1.2, Рис. 1.2.2):

- 1) моделирующей;
- 2) оценочно-коррекционной;
- 3) реализующей.

При ее разработке мы решили отказаться от введения в учебно-воспитательный процесс спецкурсов и спецсеминаров, поскольку вслед за Ю.Н. Бабанским, А.И. Мищенко, В.А. Черкасовым и другими учеными, разделяющими идею оптимизации учебно-воспитательного процесса, считаем, что в случае максимального введения спецкурсов, педагогический процесс, по сути дела, станет значительно перегруженным и, более того, неуправляемым. Поэтому актуализацию коммуникативной компетентности мы осуществляли в рамках традиционных курсов иноязычной подготовки.

Итак, первое направление работы мы связали с диагностикой уровня знаний, умений и качеств, отражающих коммуникативную компетентность, с формированием у будущих учителей мотивации профессионального становления и адаптацией студентов к обучению в вузе – мотивационно-диагностирующая

стадия. На данной стадии формируется интерес к профессиональной коммуникации, ценностное отношение к ней, установка на актуализацию коммуникативной компетентности, а также происходит адаптация студентов к вузовскому обучению.

Принимая во внимание мысль М.С. Кагана [81] и С.Л. Рубинштейна [170] о том, что сформировать личностные смыслы, системы ценностей индивида, мотивы можно лишь тогда, когда они становятся для человека личностными, то если вырабатываются самостоятельно, на основе переживаний, а не принимаются готовыми, мы решили актуализировать коммуникативные компетенции (см. § 1.1.) путем воспроизведения витагенного опыта будущих учителей, который представляет ценный источник индивидуальной жизнедеятельности и, в частности, познания (Якиманская И.С. [223])

Основываясь на принципах личностно-деятельностного подхода к обучению и воспитанию, мы уделяли особое внимание тому, чтобы поставленные нами цели были личностно значимы и внутренне приняты студентами, то есть формированию внутренней мотивации и созданию положительной мотивационной сферы будущего учителя для обеспечения активного личностного включения студентов в процесс профессионального общения – межъязыкового, межкультурного, межличностного, что послужит стимулом развития личности в целом.

Процесс актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей приобретает оптимальный характер, когда студент овладевает определенными личностно окрашенными ценностями, которые отвечают за ориентацию и мотивацию в целом у учителя, за его потребность в общении.

Под ценностями профессиональной деятельности некоторые исследователи (Е.Н. Шиянов и др.) понимают те ее особенности, которые позволяют специалисту удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических идей. Интериоризация

(усвоение и принятие в качестве своих) гуманистических ценностей профессиональной деятельности создает фундамент профессиональной компетентности специалиста, и в частности его коммуникативной компетентности.

Взяв за основу характерные потребности личности и соотнеся их с профессией учителя, можно предположить следующие группы ценностей профессиональной деятельности:

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

- ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении (возможности общения с детьми, коллегами, интересными людьми, представителями других культур, обмен духовными, культурными ценностями, использование конвенциональных форм общения);

- ценности, связанные с самосовершенствованием (возможность развивать способности, языковая практика, занятие любимым делом, предметом и т.п.);

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

- ценности, связанные с прагматическими запросами (возможность самоутверждения, профессионального роста, возможность трудоустройства за рубежом, достойная оплата труда и т.д.).

К профессионально-коммуникативным ценностям учителя можно отнести: возможность общения с детьми, коллегами, интересными людьми; возможность развивать свои творческие способности, коммуникативные умения и навыки; возможность обмена духовными, культурными ценностями; возможность изучения и использования конвенциональных форм общения.

Именно на формирование данных коммуникативных ценностей был направлен учебно-воспитательный процесс в ходе опытно-поисковой работы.

Мы поставили цель актуализировать коммуникативную компетентность на занятиях по иностранному языку, поэтому, согласно культурологическому подходу, иноязычную подготовку студентов педвуза мы конструировали как процесс познания иной культуры и, следовательно, осознания ими своей принадлежности к определенному социокультурному обществу, что, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [45] будет способствовать созданию условий для взаимопонимания и взаимодействия – диалога представителей разных культур в условиях поликультурной коммуникации.

Уважение к чужой культуре и углубленное познание своей – предпосылка культурной рефлексии, умение поставить себя на место партнера по общению, представить его образ мышления, умение найти точки соприкосновения в процессе коммуникации. Это, в свою очередь, делает необходимым формирование коммуникативности, толерантности, умений социального взаимодействия, способности к общению.

Реализовать голографический подход на мотивационно-диагностирующей стадии нам помогли методы рефлексивного и интерактивного обучения, которые развили в студентах умение самостоятельно критически мыслить, привлекая имеющийся витагенный опыт.

Как отмечает Л.А. Петровская, педагог всегда имеет дело с определенным опытом человека как субъекта общения [151]. Поэтому в качестве первичной при актуализации коммуникативной компетентности, мы ставим задачу осмысления, своего рода инвентаризации накопленного личного опыта общения, включение его в содержание обучения.

Включение опыта в процесс учения рассматривается К. Роджерсом, который считает, что именно в рамках «опытного» учения проявляются в полной мере такие черты гуманистической модели обучения, как обучение через общение; децентрированная схема коммуникации (отсутствие центрации на преподавателя); сочетание эмоциональных и когнитивных компонентов; неструктурированность, недирективная роль преподавателя (он – фасилитатор обучения).

Методология и организация личностно-ориентированного обучения также предполагает востребование субъектного опыта ученика [223].

А.С. Белкин и его ученики развели и соотнесли между собой три понятия: жизненный опыт, опыт жизни и витагенный опыт. Термин «витагенный» введен в педагогический словарь для характеристики информации, на основе которой и конструируется жизненный опыт. При этом витагенный опыт не следует относить к той информации, которая имела целенаправленный, организованный характер в рамках образовательного процесса. Его составляют только те мысли, чувства, переживания, поступки, сбывшиеся или несбывшиеся ожидания, которые носили стихийный, непреднамеренный характер, то есть стали результатом определенных влияний.

Определены условия, при которых витагенная информация может стать педагогическим инструментом образовательного процесса. Это воспитание ценностного отношения к научному знанию как личностно-значимому и к незнанию как фактору, побуждающему человека развивать свои познавательные потребности, интересы, включая познание самого себя. Это формирование представлений о многомерности образовательного процесса, включение в него не только знаний, умений и навыков, но и чувств, поведения. Тогда образование приобретает главный социальный смысл – формирование социального образа человека, неповторимой личности, то есть индивидуальности. Это опора на подсознание личности [20].

Актуализация коммуникативной компетентности основывается на создании условий для осознания личностного коммуникативного опыта. При этом подчеркивается уникальность личностного опыта и его деятельностная природа. Содержательно личностный опыт переживания обеспечивается за счет противоречивости точек зрения, несоответствия иерархии смыслов, неоднозначности учебного текста, изменения статуса и др., задаваемых проблемно-поисковыми методами. По форме это могут быть дискуссия, диалог, имитация жизненной ситуации, творческая задача, мозговой штурм и т.д. Но в основе

всех этих форм лежит создание проблемных ситуаций и поиск путей выхода из них.

Использование витагенного опыта при актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей на занятиях по иностранному языку дало продуктивные результаты, так как мы соблюдали следующие условия:

– учебный материал представлялся как на научной основе, так и с помощью витагенной информации, учитывался уровень подготовленности студентов к восприятию научной информации и готовности использования в ней витагенной; методическое консультирование представлялось на альтернативной основе – многомерности использования витагенного опыта;

– витагенный опыт внедрялся в композиционную структуру коммуникативных задач. Если логика обучения включает витагенный опыт, то эффективность образовательного процесса проявляется в следующем: знание студентами основных правил эффективного взаимодействия, знание лексико-грамматических конструкций, умение образовывать речевые высказывания; глубокий познавательный процесс к иностранному языку; органическое слияние витагенного опыта с научно-педагогическим знанием, со знанием иностранного языка;

– не менее важна при опоре на витагенный опыт реализация обратной связи и всестороннего консультирования, что означает организацию учебного процесса таким образом, чтобы он был управляемым и создавал возможность контроля и консультирования в усвоении знаний, чтобы опыт студентов не остался невостребованным.

Реализация выдвинутых положений использования витагенного опыта в процессе актуализации коммуникативной компетентности сопровождалась коррективными действиями педагога:

- при наличии у студентов неправильных конкретных образов необходимо воспроизвести в сознании эти образы, уточнить, дополнить и сформировать правильные;

➤ наличие общих, недифференцированных признаков в предшествующем опыте студентов заставляло педагога усилить анализирующую деятельность при усвоении соответствующего знания, организовать самостоятельную работу, в процессе которой студенты сами абстрагируют существенные признаки и осознанно подходят к научному обобщению;

➤ если студенты на основе витагенного опыта неправильно объясняют явления, то в структуру занятия необходимо ввести момент, специально направленный на осмысление и переосмысление житейских суждений. Противопоставить житейское и научное понимание вопроса, доказывая ошибочность представлений, имеющихся у студентов и утверждая в их сознании научное обоснование;

➤ в том случае, когда студенты на основе витагенного опыта выделяют некоторые несущественные признаки изучаемого, то в процессе обучения они продолжают начатый в жизненной познавательной деятельности процесс абстрагирования сущности, доводят анализ предмета до конца, выделяя остальные его существенные признаки и осуществляя научное обобщение.

Второе направление опытно-поисковой работы мы связали с реструктурированием содержания традиционной системы иноязычной подготовки будущих учителей в вузе путем введения для изучения проблем коммуникативного, социокультурного и социально-психологического характера – моделирующая стадия.

Для решения поставленной задачи, в соответствии с программой иноязычного образования будущих учителей, нами была осуществлена корректировка содержания рабочих программ для спецгрупп с углубленным изучением английского языка на неспециализированных факультетах по практическому курсу иностранного языка путем введения дополнительных разделов, включающих проблемы, связанные с будущей профессионально-коммуникативной деятельностью студентов, то есть коммуникативным, социокультурным и социально-психологическим аспектами педагогической коммуникации. Разработана сквозная программа для I и II курса спецгрупп, в которой коммуникативная,

социокультурная и социально-психологическая иноязычная подготовки интегрируется вокруг проблем (табл. 2.2.1.).

При подборе соответствующего материала мы, опираясь на теоретико-методологическую базу нашего исследования, руководствовались следующими требованиями:

- 1) соответствие содержания материала задачам актуализации коммуникативной компетентности;
- 2) актуальность материала для студентов – будущих учителей, обеспечивающая воспроизведение их витагенного опыта;
- 3) соответствие содержания материала общим требованиям учебно-воспитательного процесса, то есть его целям, временным возможностям, возрастным особенностям студентов;
- 4) использование аутентичных текстов, обеспечивающих диалог культур, развивающих профессиональное и национальное самосознание.

Таблица 2.2.1.

Программа коммуникативного образования будущих учителей в вузе

№	Проблема	Коммуникативный компонент	Социокультурный компонент	Социально-психологический компонент
1.	Личность. Характер. Внешность	Привлечение внимания, приветствие, обращение, ответ на обращение, представление, ответ на представление. Прощание, извинение, благодарность, ответ на благодарность	Национальная психология. Британский, американский, русский стереотип. Представление о красоте в понимании разных народов	Ситуация успеха и пути ее создания. Профессиональная этика учителя. Профессиональная эстетика учителя
2.	Еда и напитки	Композиционно-речевые формы: описание, повествование, монолог, диалог и их сочетание	Кухни мира. Отличие в национальных традициях приготовления пищи	Невербальная коммуникация (тактика, жесты, мимика, контакт глаз, прикосновения)
3.	Дом. Среда	Структурирование ре-	Национальные осо-	Аутотренинг в про-

	обитания	чи (начало хезитация, самокоррекция, введение темы, выражение собственного мнения, допущение вариантов, обобщение, изменение темы)	бенности оформления дома. Гринпис. Экологическая обстановка в родном крае и странах изучаемого языка	фессии учителя
4.	Человек и общество	Выражение непонимания, просьба повторить сказанное, уточнить, подтвердить, разъяснить	Частные и официальные контакты с представителями разных культур	Факторы, снижающие эффективность общения
5.	Путешествие, туризм	Структурирование речи (инициирование речи собеседника, прерывание собеседника, поощрение к продолжению, завершению речи). Выяснение, понял ли Вас собеседник	Поездка за границу. Правила хорошего тона. Международные конфликты	Педагогические конфликты
6.	Здоровье	Выражение фактической информации (сообщение – описание повествование, коррекция, уточнение, выяснение информации)	Достижения медицины. Возможности народного целительства	Правила согласования коммуникативного взаимодействия
7.	Спорт	Эмоциональная оценка (выражение радости, удивления, сожаления, раскаяния...)	Здоровый образ жизни. Нетрадиционные виды спорта в России и странах изучаемого языка	Приемы регуляции эмоционального напряжения
8.	Образование	Выражение интеллектуальных отношений (согласие, несогласие, волеизъявление, выяснение, предположение, намерение)	Британская, американская, русская системы образования, различия в методах воспитания	Приемы активного слушания
9.	Искусство и культура	Виды дискурса: характеристика, определение, объяснение, сравнение	Национальное достояние. Памятники культуры, архитектуры, национальные достижения	Правила самоподачи. Психологические сигналы при вступлении в контакт (паралингвистические)

В соответствии с личностно-деятельностным подходом актуализация коммуникативной компетентности будущих учителей эффективнее происходит путем включения студентов в специально организованную деятельность. В рамках нашего исследования, говоря о специально организованной деятельности, мы имеем в виду приемы театральной педагогики, которые развивают общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивают проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий, что ведет к развитию механизма актуализации знаний и их творческого применения в различных видах деятельности.

Основной функцией игр и упражнений театральной педагогики в рамках иноязычной подготовки студентов педвуза является синхронизация мыслительных и физических действий с речью на иностранном языке, а также создание у обучаемых внутренней наглядности, необходимой для представления на учебном занятии определенной ситуации. В рамках программы коммуникативного образования (табл. 2.2.1.) мы разработали серию игр и упражнений. Вот некоторые из них:

1. Проблема: Внешность. Подтема: Одежда.

Студентам предлагается сыграть роль предметов одежды (брюки, пальто, шляпа с пером, домашние тапки), и прокомментировать на иностранном языке все, что происходит с ними (например, Вы – модные джинсы. Продавец выставил Вас на самое видное место в витрине магазина. Вы привлекли внимание молодой девушки, она примерила джинсы. Вы прекрасно на ней смотрите. Она Вас купила и тут же надела. Но по пути домой, ее обрызгала машина. Вы стали мокрыми и грязными. Вас постирали и повесили сушить на солнышко). Используется доска со списком необходимых слов.

2. Проблема: Дом. Среда обитания. Подтема: Мебель.

По аналогии с предыдущей игрой студентам предлагается изобразить предметы мебели, прокомментировать, что с ними происходит (диван, люстра, цветок в горшке, зеркало, телефон).

3. Проблема: Личность, характер. Подтема: Животные.

Преподаватель предлагает обучаемым выбрать, какие животные им больше всего нравятся: медведь, кенгуру, белка, божья коровка, змея, паук, золотая рыбка, пчелка и др. Представить, что они превратились в этих животных и прокомментировать на английском языке свои действия, отвечая на вопросы: «Что я делаю?», «Как я выгляжу?», «Чем я питаюсь?», «Кого я боюсь?», «С кем я дружу?» и др.

«Превращаясь» в животных или рыб, студенты наделяют их многими чертами своего характера. Они не уподобляются другому существу, а находят в себе сходные качества, выделяют их.

4. Проблема: Внешность.

1) Студенты должны изобразить, что они взвешивают, переносят, перекаладывают разные по тяжести предметы (сумку с картофелем, упаковку чая). При этом они должны комментировать свои действия на английском языке («Как тяжело» и т.д.), просить окружающих помочь им, не мешать им и т.д.

2) Подтема: Части тела. Студентам предлагается описать жесты преподавателя: протянутую вперед руку, растопыренные напряженные пальцы, согнутые ноги. Затем самим повторить данные жесты.

Биография незнакомца.

Используя фотографии разных по облику людей, преподаватель предлагает студентам изобразить их манеру поведения, реакцию на события, представив, что они случайные попутчики в автобусе. Затем, исходя из характера общения с людьми и особенностей внешнего облика этого человека, нужно сделать вывод о том, что это за человек, где и кем он может работать, какая у него семья, что он любит, а чего избегает, о чем он сейчас думает и куда идет. Остальные члены группы после рассказа анализируют, адекватно их товарищ изобразил данного героя или нет.

5. Любая проблема: Игра «Режиссеры и актеры».

Преподаватель называет ситуации по изучаемой теме. Играющие выстраиваются в две шеренги (режиссеры и актеры). Режиссеры показывают позы, соответствующие ситуации, актеры повторяют их и комментируют по-английски.

То же производится с действиями. Актеры должны проанализировать, почему те или иные позы и действия лучше всего подходят к ситуации.

6. Проблема: Еда и напитки.

Игра: Стакан чая. Преподаватель предлагает взять воображаемый стакан с горячим чаем (с холодной минералкой, бокал с шампанским, кружку теплого парного молока) и постараться объяснить и описать на иностранном языке следующее:

- 1) зрительные воспоминания – внешний вид стакана, цвет чая;
- 2) осязательные воспоминания – ребристое стекло, его гладкие грани;
- 3) температурные воспоминания – жар горячего стекла;
- 4) мышечно-двигательные воспоминания – вес стакана, усилия руки и пальцев, удерживающих стакан, чтобы не уронить, и поддерживающих равновесие стакана, чтобы не расплескать чай;
- 5) обонятельные воспоминания – запах чая;
- 6) вкусовые воспоминания – вкус сладкого, горячего чая.

7. Проблема: Искусство и культура. Игра: Картины.

Студенты делятся на группы из 3-4 человек. Каждой группе предлагается репродукция знаменитой картины (русского, английского или американского художника) (например, «Последний день Помпея Брюллова»). Обучающиеся должны изобразить, разыграть сюжет картины так, чтобы остальные студенты угадали название картины, и, если возможно, имя художника. Затем всем участникам игры предлагается охарактеризовать людей, изображенных на картине, рассказать их примерные биографии и предположить, как изменится их жизнь под влиянием событий, изображенных на картине.

8. Проблема: Здоровье. Спорт.

Преподаватель предлагает студентам изобразить и описать позы, движения, походки характерные для: а) пожилого человека; б) годовалого ребенка; в) молодой симпатичной девушки; г) спортсмена – тяжелоатлета. Необходимо найти объяснение каждому движению и позе в отдельности или всей их последовательности. При этом обучаемые должны стремиться описывать движения, совершая их, а не в паузах между ними, и таким образом синхронизировать иноязычную речь и физические действия.

9. Проблема: Образование. Игра: Важный гость.

Обучаемые должны представить себе, что они ждут в гости Министра образования Великобритании.

Один из участников игры (сильный студент) – Министр образования Великобритании входит в комнату, здоровается и знакомится со всеми по очереди, отвечает на вопросы, стараясь правильно говорить на иностранном языке. Студенты должны задавать ему вопрос об особенностях образования в Великобритании. Каждый из обучаемых приглашает зарубежного гостя побывать у него дома, соответствующим образом стремясь заинтересовать его.

10. Проблема: Путешествие, туризм.

Преподаватель предлагает студентам назвать страны и их столицы, где они мечтают побывать (предварительно проконсультировавшись по словарю географических названий), или где произошли какие-то знаменательные исторические события, или города, знаменитые своими традициями, теплым климатом и т.д. Все города и страны помечаются на доске. Затем студенты совместно составляют маршрут своего кругосветного путешествия, комментируя по-английски, почему они хотят посетить тот или иной город, и каким видом транспорта будут туда добираться.

Разрабатывая данные упражнения и игры, мы попытались развить общие художественные способности студентов, которые базируются на эмоциональ-

ной сфере личности, взаимосвязанной с познавательными процессами. Восприятие, внимание, воображение, мышление, память - являются элементами общих художественных способностей (и, в частности, актерских способностей) и составляют инструмент сознательного влияния на механизм творчества, каковым является психотехника учителя. Поэтому данные упражнения мы классифицировали как психотехнические игры, и использовали их на моделирующей стадии актуализации коммуникативной компетентности.

Процесс формирования общих художественных способностей рассматривался нами исходя из концептуальных аспектов психологии эмоций [46], согласно которой основой развития художественных и актерских способностей является накопление эмоционального опыта личности и включает:

- 1) развитие ощущений, вызывающих сенсомоторные реакции;
- 2) развитие чувств, определяющих выбор направленности поведения;
- 3) развитие эмоциональной реактивности, обеспечивающей регуляцию динамики поведения.

Театрализации различных видов совместной деятельности предполагает активное включение каждой личности в процесс достижения цели в экспрессивных формах средствами театрального искусства. Приведем примеры игровых заданий театральной педагогики (проводились на иностранном языке).

Задание 1.

Вы идете по кругу, и по команде делаете движения, характеризующие называемый образ, например: я – лягушка, я – змея и т.д.

Задание 2.

Один из участников в течение 3-5 минут ассоциативно называет и изображает ряд слов, выражая какое-либо отношение к ним, затем все участники группы должны повторить все его слова и движения (упражнение можно делать попарно).

Задание 3.

Один из участников команды «рисует картину» поочередно изображая каждый предмет в пространстве, все остальные должны догадаться, что изображено на «картине», и в каком жанре.

Это же задание можно выполнять группами, где каждый участник изображает статично какой-либо образ, но по сигналу «картина» должна ожить и, соответственно, проявится динамика каждого образа.

Задание 4.

Отразить образ соответствующий названному сказуемому (например: пьет, дерется, приглашает, отвергает, радуется). Важно, чтобы было понятно, кто это делает, в каких предлагаемых обстоятельствах, и почему.

Задание 5.

Один из участников начинает какое-либо действие в минимально определенном круге предлагаемых обстоятельств. Например: человек находится дома один и готовит завтрак. Затем по команде в его сценическое пространство входит конкретный персонаж, например бабушка, и между ними происходит импровизированное действие. В зависимости от того, кто как себя поведет, количество персонажей может увеличиваться до бесконечности. Важно чтобы поведение каждого было логично и оправдано в данной ситуации.

Задание 6.

Передать в монологе состояние конкретного образа в конкретной ситуации так, чтобы стало понятно – кто или что это, и что с ним происходит. Например: что может происходить с только что вылупившимся цыпленком, и что он может при этом чувствовать.

Задание 7.

Придумать ситуацию, в которой действуют 3-4 предмета (как одушевленные, так и неодушевленные), и изобразить ее передавая возможное состояние каждого персонажа.

Задание 8.

По команде все участники поочередно распределяются в сценическом пространстве таким образом, чтобы создалась какая-либо атмосфера: радости, грусти, паники и т.д. По следующей команде каждый из участников поочередно вербально (на английском языке) оправдывает свое состояние так, чтобы это соответствовало общей атмосфере сценического действия.

Задание 9.

Все участники невербального тренинга действуют в задуманном образе, но обязательно в едином для всех пространстве, например: на чердаке, на морском дне, в гостиной, на кухне и т.д. Все образы, кроме одного, неодушевленные, но в процессе их общения каждый должен попытаться самореализоваться или хотя бы выразить свое отношение к происходящему.

На оценочно-коррекционной стадии актуализации коммуникативной компетентности нами использовались методы рефлексивного обучения, которые предполагают постановку вопроса: «А если бы на его месте был бы я?». Рефлексия означает не просто понимание другого, а осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению, коррекция своего поведения в связи с возможным поведением другого. Рефлексия является важнейшим механизмом, позволяющим проникнуть во внутреннее состояние, намерения, мотивы, мысли, чувства и ценностные ориентации другого человека. Далеко не всегда эти механизмы развиты в такой степени, что позволяют человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми. В результате накопленный индивидуальный опыт человека является недостаточным для преодоления возникающих барьеров общения.

Наиболее приемлемым и осуществимым в рамках нашего исследования оказался такой метод рефлексивного обучения как социально-психологический тренинг. Главное достоинство тренинговой формы проведения занятий – высокая эффективность использования времени для самораскрытия, самоанализа и саморазвития личности. Ю.Н. Емельянов [64] определяет социально-

психологический тренинг как группу методов развития способностей к обучению, к овладению любым сложным видом деятельности. Л.А. Петровская рассматривает социально-психологический тренинг «как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия в процессе интенсивного обучения в групповом контексте» [152].

Дополнительным средством рефлексивного обучения является видеозапись поведения участников группы в тех или иных ситуациях с последующим просмотром и обсуждением.

Средства и приемы рефлексивного обучения могут быть различными, но главный механизм их построения един – обеспечение механизма обратной связи (рефлексии), лежащего в основе развития саморегуляции и совершенствования личности.

С тем чтобы студенты могли наиболее полно осмыслить свое коммуникативное поведение, степень своей активности во взаимодействии, рефлексивные методы, в частности социально-психологический тренинг, помогают создать наиболее благоприятные условия для конструктивного развития коммуникативной реальности, т.е. создать рефлексивное пространство. В психолого-педагогической литературе [43, С. 37-43]; [183, С.60-68] выделяют несколько основных способов обеспечения рефлексивного пространства:

- 1) посредством создания элементов «иномира» - максимально недетерминированных (неопределенных) социально-психологических пространств (загадок, игровых ситуаций, упражнений и т.д.) [43, С. 37-43];
- 2) путем обращения к культурно-историческим аналогам, общеизвестным историческим и вымышленным сюжетам, героям и другим образам [43, С. 37-43];
- 3) через моделирование и концептуализацию анализируемой ситуации с использованием графических символов [43, С. 37-43];

4) с помощью инверсий (перевертышей стереотипов обыденного сознания), которые позволяют создавать социально-психологические пространства, максимально открытые для свободной самопроекции участников исследования;

5) с применением принципа рефлексивных контрастов – путем сопоставления изучаемого феномена с его возможными противоположными (контрастными) вариантами [42, С. 38-40].

Наиболее подходящими для целей нашего исследования оказались способ рефлексивных контрастов (мы предлагали студентам спрогнозировать ход событий, если бы они избрали противоположную манеру поведения, поступили наоборот, высказали контрастную точку зрения), способ обращения к культурно-историческим аналогам (студентам предлагалось «поставить себя на место» изучаемых литературных героев, действующих лиц из видеофильмов на английском языке, участников исторических событий, проанализировать, оправдать действия своих героев).

Часто для наглядного представления культурного аналога или исторического события мы прибегали к драматической импровизации, к средствам театральной педагогики, что способствовало максимально полному проявлению индивидуального и группового понимания исследуемого феномена, вчувствования в него, его эмоционального проживания, т.е. наиболее полному представлению их сущности.

Применение рефлексивных методов, создание рефлексивного пространства стало мощным средством культивирования рефлексивных способностей, необходимых для актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей и позволила всем студентам опытных групп:

– обнаружить и развить в себе способности самостоятельного порождения и обобщения профессиональных и психологических знаний из своего витального опыта;

– сопоставлять индивидуальные смыслы, их обсуждать, взаиморазвивать и вырабатывать общегрупповые профессиональные и личностные понятия и значения;

– почувствовать свою групповую субъективность путем проживания и порождения общих смыслов;

– вступить в отношения профессионального или личностного саморазвития и сотворчества друг с другом.

Результатом применения рефлексивных методов в нашем исследовании стало развитие у студентов умений рефлексивного анализа процессов взаимодействия и коммуникативной деятельности. Кроме того, социально-психологические тренинги с последующим просмотром их на видео и обсуждением в группе, помогли развитию и последующей актуализации таких профессионально важных качеств будущих учителей, как эмпатия, идентификация, толерантность, доверие, аффилиация.

В соответствии с программой опытно-поисковой работы на заключительной, реализующей стадии актуализации коммуникативной компетентности были использованы методы интерактивного обучения, такие как ролевая игра, групповая дискуссия, упражнения для групп с небольшим числом участников, упражнения на развитие навыков саморегуляции, совместная работа над проектом, тренинги, деловые игры, мозговая атака и т.д.

Термин «интерактивный» используется для описания приемов, методов и технологий, связанных с взаимодействием: интерактивный режим [61, С. 73]. На неизменность целей и содержания интерактивного обучения по сравнению с традиционным обучением обращает внимание Е.В. Коротаева: «Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалогичные, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии» [100, С. 91].

Групповая форма интерактивного обучения позволяет одновременно решать несколько задач: конкретно-познавательную, которая связана с непосредственной учебной ситуацией; коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы; социально-ориентированную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в обществе [100, С. 92-93].

Предложенное М.В. Клариним «интерактивное обучение», широко распространенное в системах внутрифирменного обучения – тренинга и бизнес – консультирования, представляет собой перевод англоязычного термина *interactive learning* и означает обучение, построенное на взаимодействии [91]. Такое интегрированное обучение основано на прямом взаимодействии обучаемых с учебным окружением, которое выступает как реальность, где участники находят для себя область осваиваемого опыта, причем собственный опыт участника служит центральным источником учебного познания.

В нашем исследовании термин «интерактивные методы» (а не «активные») использован потому, что системообразующим фактором интерактивного обучения является взаимодействие участников учебного процесса с предметным содержанием, с другими участниками учебного процесса, с их собственным опытом на основе воспроизведения и реализации знаний, умений опыта и качеств личности. То есть концепция интерактивного обучения общению (Л.К. Гейхман) находится в русле с основными идеями нашего исследования, и ей была отведена ведущая роль при реализации модели актуализации коммуникативной компетентности и педагогических условий ее эффективного функционирования.

Не встретив в психолого-педагогической литературе единой классификации интерактивных методов, мы выделили два базовых подхода – ролевую игру и групповую дискуссию. Необходимо подчеркнуть, что они близки по функциям и задачам.

Ролевая игра выступает одновременно в двух временных измерениях: с одной стороны, она представляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению сегодняшних потребностей, с другой стороны, - направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций. Во время игры возникает новое качество – игровое состояние личностного переживания игровых впечатлений, остающихся в опыте личности как нечто целостное, способное возникать вновь в сходных ситуациях. Ролевая игра заключается в разыгрывании участниками заданных проблемных ситуаций, причем степень подготовки варьируется от выученных наизусть реплик на начальной стадии обучения до импровизации на завершающей стадии обучения.

Ограничение характера ситуаций, ролей и правил игры дисциплинируют участников, делают их поведение более целенаправленным, способствуют быстрой и продуктивности обучения. В ролевых играх студенты получили возможность развивать профессиональную наблюдательность, научиться узнавать намерения других людей по манере поведения, смотреть на межличностную ситуацию глазами партнера и, таким образом, интерпретировать коммуникативное поведение партнера, что особенно важно для будущего учителя.

После ролевой (или деловой) игры обычно проводилась групповая дискуссия, как способ обратной связи относительно поведения в ролевой игре. Участники делились впечатлениями о том, как они себя чувствовали в той или иной роли, мотивировали свои поступки, анализировали допущенные ошибки.

Метод групповой дискуссии включает в себя анализ конкретных ситуаций (кейсы) и групповой самоанализ. Основная цель групповой дискуссии, выступающей в форме анализа конкретных ситуаций, состоит в том, чтобы позволить участникам группы выявить возможные решения применительно предлагаемым к конкретным ситуациям и найти оптимальные. Групповая дискуссия

позволяет организовать обсуждение не только какой-либо проблемы предметного характера (совместный анализ задачи, составление коллективного проекта и т.д.), но и тех или иных естественных проявлений учащихся во взаимодействии и общении. Это возможно, если избранные задачи достаточно значимы для участников образовательного процесса. Общение в этом случае не столько обмен конкретной информацией, сколько настойчивое стремление изменить позицию оппонентов, т.е. именно дискуссия.

На реализующей стадии актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей мы провели ролевые игры с последующими групповыми дискуссиями по девяти проблемам. Примерное содержание и описание стратегий поведения в ролевых играх приведены в научно-методических рекомендациях [214].

Подводя итог описанию методов актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза отметим их особенности: преобладание процесса обучения над результатом (в дискуссиях, играх); переход импульсивного поведения в рефлексивное и обратно; обратная связь с системе «участник - группа»; индивидуализация обучения в группе (персональная актуализация мотивов и постановка задач); пошаговое обучение и усвоение нового материала; актуализация творческого потенциала студентов в процессе межличностного общения; снижение межличностных психологических барьеров и повышение социальной сензитивности студентов.

Подводя итог вышеизложенному в параграфе, мы можем сделать следующие выводы:

1. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы была проведена опытно-поисковая работа, направления которой мы разработали в соответствии с предложенной структурно-функциональной моделью актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, сконструированной на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

2. В соответствии с моделью и педагогическими условиями ее эффективного функционирования нами разработана программа актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, состоящая из четырех стадий: мотивационно-диагностирующей, моделирующей, оценочно-коррекционной, реализующей.

3. В качестве методико-технологического инструмента нами использовались интерактивные и рефлексивные методы обучения.

Для определения эффективности реализации модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей и условий ее успешного функционирования, были проведены диагностические срезы в опытных группах, позволившие определить динамику уровней актуализации данной компетентности. Результаты диагностических срезов и их анализ будут приведены в параграфе 2.3. настоящего исследования.

2.3. Оценка и интерпретация результатов опытно-поисковой работы

Констатирующий этап опытно-поисковой работы показал низкий уровень актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза. Вследствие этого опытно-поисковая работа была направлена на реализацию структурно-функциональной модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей при внедрении комплекса педагогических условий. Контрольно-обобщающий этап опытно-поисковой работы был направлен на уточнение и конкретизацию основных положений гипотезы, обобщение и оформление результатов педагогического исследования, разработку методических рекомендаций по проблеме исследования.

Основные задачи контрольно-обобщающего этапа:

- выявление эффективности проводимой работы по актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей в системе высшего образования;
- оценка влияния предложенных нами педагогических условий на процесс актуализации коммуникативной компетентности;
- формулировка выводов диссертационного исследования и разработка на их основе методических рекомендаций.

Для определения эффективности реализации модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей на фоне комплекса педагогических условий и выявления динамики уровня актуализации данной компетентности в ходе опытно-поисковой работы, нами были проведены промежуточный и контрольный срезы в период с 1999 по 2002 гг. Получены данные, характеризующие уровень актуализации по четырем критериям: когнитивному, операциональному, личностному и витагенному. Определение уровня актуализации коммуникативной компетентности на промежуточном и контрольном срезах осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. В таблице 2.3.1. представлены результаты промежуточного среза.

Таблица 2.3.1.

Сравнительные данные уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей (промежуточный срез)

Группа	Количество студентов в %			— X
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	
ОГ-1	45,00	31,00	24,00	1,80
ОГ-2	40,00	39,00	21,00	1,81
ОГ-3	28,12	43,75	28,13	2,00
ОГ-4	39,33	36,67	24	1,75

Результаты промежуточного среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей в ОГ-1, ОГ-2 и ОГ-3. Произошло перераспределение студентов на более высокий уровень. В ОГ-4 были зафиксированы незначительные изменения.

Продемонстрируем данные изменения на рис. 2.3.1.

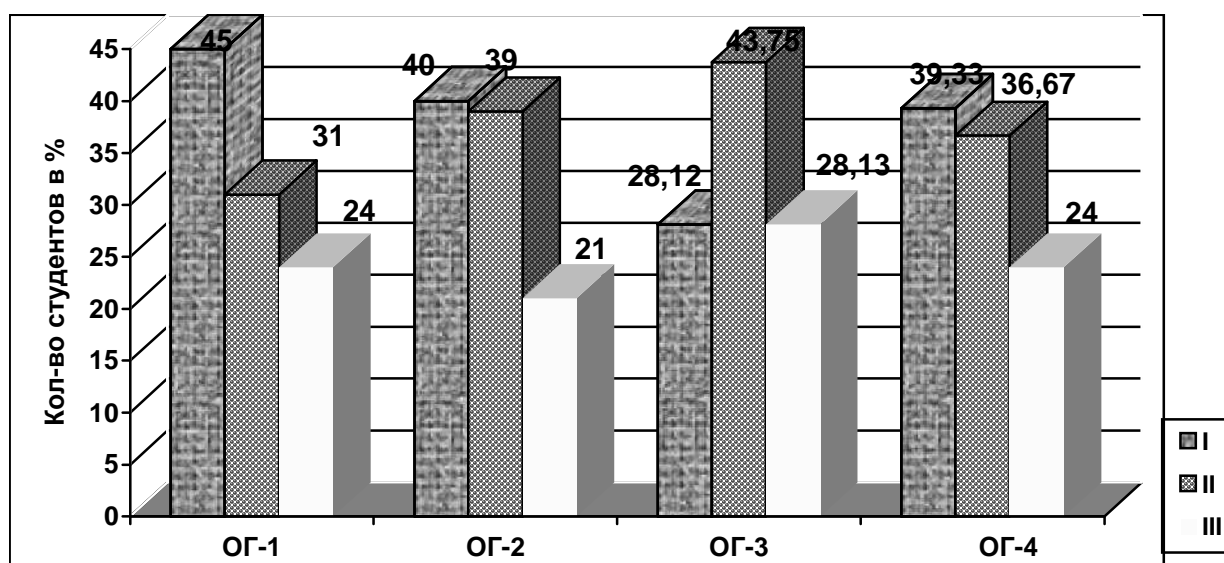


Рис. 2.3.1. Результаты промежуточного среза уровней актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Рассмотрев диаграмму, можно сделать вывод о наличии положительных изменений уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по всем выделенным критериям в процессе реализации структурно-

функциональной модели. При этом следует отметить, что повышение уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей на промежуточном срезе опытно-поисковой работы наблюдалось в большей степени за счет когнитивного (знания), и операционального (умения) критериев, в то время как уровень актуализации по витагенному и личностному критериям за этот промежуток времени изменился незначительно.

С позиций теории личностно-деятельного подхода это объясняется недостаточной включенностью витагенного опыта и собственных наблюдений будущих учителей, малым опытом профессионально-педагогической деятельности. Как показывает анализ результатов промежуточного среза, студенты опытных групп ОГ-1, ОГ-2, ОГ-3 при выполнении заданий коммуникативно-профессиональной направленности демонстрируют более глубокий уровень актуализации коммуникативных знаний и умений, но испытывают трудности в решении задач социально-психологического характера; знают правила ведения беседы, приемы саморегуляции, но не всегда адекватно реагируют на изменение поведения партнера.

Результаты промежуточного среза также говорят о том, что уровень актуализации коммуникативной компетентности у студентов в ОГ-3 отличается от результатов студентов в ОГ-1 и ОГ-2. Это свидетельствует о преимуществе внедрения *совокупности* педагогических условий при реализации модели актуализации коммуникативной компетентности.

После завершения опытно-поисковой работы был проведен контрольный срез уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, результаты которого представлены в таблице 2.3.2. и на рис. 2.3.2.

Таблица 2.3.2.

Сравнительные данные по уровню актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей (контрольный срез)

Группа	Количество студентов (%)			— X
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	

ОГ-1	25,00	43,75	31,25	2,06
ОГ-2	19,00	28,60	52,40	2,33
ОГ-3	14,30	27,20	56,50	2,38
ОГ-4	50,00	31,00	19,00	1,69

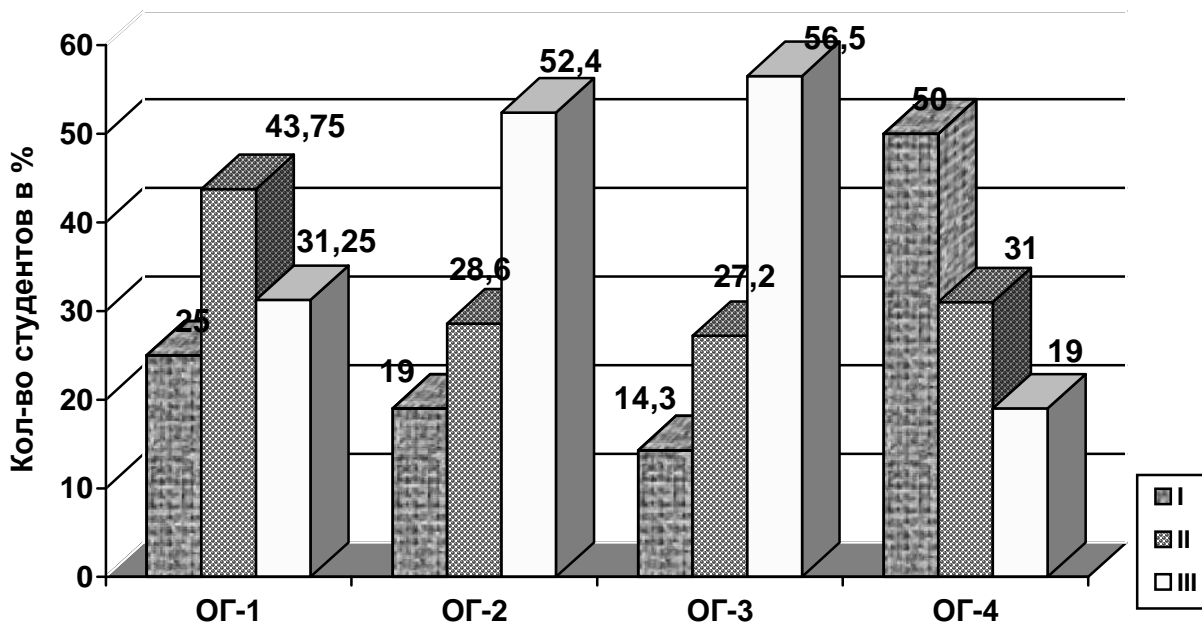


Рис. 2.3.2. Результаты контрольного среза уровней актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей

Результаты контрольного среза подтвердили наличие положительной динамики во всех опытных группах, но в большей степени она проявилась в ОГ-3. Необходимо отметить, что, по результатам контрольного среза, позитивные изменения в ОГ-3 имеют место по всем критериям актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности реализации модели актуализации коммуникативной компетентности при создании выделенных педагогических условий. Положительные изменения в уровне актуализации по всем критериям можно проследить, анализируя данные, представленные в таблицах 2.3.3., 2.3.4., 2.3.5., 2.3.6. и 2.3.7.

Наибольшее количество учащихся с высоким уровнем актуализации по всем показателям зафиксировано в ОГ-3 –56,5%, в ОГ-2 – на 52,4%, в ОГ-1 – 31,25%, в ОГ-4 –19%.

Таблица 2.3.3.

Оценка уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей (контрольный срез, ОГ-1)

№	Список студентов	Критерии актуализации				Средний балл	Уровень
		P_1	P_2	P_3	P_4		
1.	Ира С.	III	III	III	III	3,00	III
2.	Юля Л.	III	II	III	III	2,75	III
3.	Юля Н.	II	II	I	II	1,75	II
4.	Надя Ф.	II	III	III	III	2,75	III
5.	Оля К.	I	II	II	III	1,75	II
6.	Света К.	II	II	I	III	1,75	II
7.	Саша С.	I	I	II	III	1,75	II
8.	Ира В.	II	II	II	I	1,75	II
9.	Таня Ч.	II	I	II	II	1,75	II
10.	Люба М.	I	II	II	II	1,75	II
11.	Ира Р.	III	III	II	III	2,75	III
12.	Наташа Н.	I	I	I	I	1,00	I
13.	Маша Ё.	II	II	II	I	1,75	II
14.	Лена Я.	II	I	I	I	1,25	I
15.	Артем Г.	I	I	I	II	1,25	I
16.	Лена Т.	I	I	I	II	1,25	I
17.	Артём С.	III	III	III	III	3,00	III
18.	Дима Ш.	II	III	III	II	2,50	III
19.	Илья Е.	II	III	II	III	2,50	III
20.	Аня П.	I	I	II	II	1,50	II
21.	Марина Б.	II	II	I	I	1,50	II
22.	Оля У.	I	I	I	I	1,00	I

В ОГ-4, где внедрение модели актуализации коммуникативной компетентности происходило без обеспечения педагогических условий её эффектив-

ного функционирования, данный показатель существенно не изменился. Для подтверждения выводов представим сравнительные данные актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по каждому критерию (таблицы 2.3.4., 2.3.5., 2.3.6., 2.3.7.), а также сравнительные данные об уровнях актуализации коммуникативной компетентности в целом на констатирующем и опытно-поисковом этапах (табл. 2.3.8.).

Таблица 2.3.4.

Сравнительные данные уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей по когнитивному критерию

Срезы	Группа	Количество студентов (%)			— X
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	
Контрольный срез	ОГ-1	31,25	33,50	35,25	2,04
	ОГ-2	20,00	46,67	33,33	2,13
	ОГ-3	12,50	37,50	50,00	2,38
	ОГ-4	46,67	37,00	16,33	1,69
Промежуточный срез	ОГ-1	38,50	31,25	30,25	1,91
	ОГ-2	40,00	53,33	6,67	1,67
	ОГ-3	31,25	43,75	25,00	1,94
	ОГ-4	48,00	39,00	13,00	1,65
Нулевой срез	ОГ-1	41,00	39,00	21,00	1,81
	ОГ-2	56,67	40,00	3,33	1,46
	ОГ-3	49,38	40,62	10,00	1,60
	ОГ-4	49,00	38,00	13,00	1,64

Таблица 2.3.5.

Сравнительные данные уровня актуализации коммуникативной компетентности по операциональному критерию

Срезы		Количество студентов (%)	—
-------	--	---------------------------	---

	<i>Группа</i>	<i>Низкий уро- вень</i>	<i>Средний уро- вень</i>	<i>Высокий уро- вень</i>	<i>X</i>
Контроль- ный срез	ОГ-1	18,75	43,75	37,50	2,19
	ОГ-2	13,33	40,00	46,67	2,33
	ОГ-3	6,25	37,50	56,25	2,50
	ОГ-4	46,67	46,67	6,67	1,60
Промежу- точный срез	ОГ-1	43,75	43,75	12,50	1,69
	ОГ-2	26,67	46,67	26,67	2,00
	ОГ-3	25,00	37,5	37,50	2,12
	ОГ-4	51,45	41,22	7,33	1,56
Нулевой срез	ОГ-1	46,55	41,67	11,60	1,64
	ОГ-2	44,00	36,00	20,00	1,75
	ОГ-3	56,25	43,75	0	1,44
	ОГ-4	51,45	41,22	7,33	1,56

Таблица 2.3.6.

Сравнительные данные уровня актуализации коммуникативной компетентности по личностному критерию

<i>Срезы</i>	<i>Группа</i>	<i>Количество студентов в %</i>			<i>X</i>
		<i>Низкий уро- вень</i>	<i>Средний уро- вень</i>	<i>Высокий уро- вень</i>	
Контроль- ный срез	ОГ-1	25,00	37,50	37,50	2,12
	ОГ-2	13,33	53,33	33,33	2,20
	ОГ-3	6,25	31,25	62,50	2,56
	ОГ-4	50,00	42,00	8,00	1,55
Промежу- точный срез	ОГ-1	25,50	51,50	23,00	1,97
	ОГ-2	33,33	46,67	20,00	1,67
	ОГ-3	18,75	50,00	31,25	2,12
	ОГ-4	53,00	40,00	7,00	1,54

Нулевой срез	ОГ-1	29,38	50,62	20,00	1,95
	ОГ-2	60,00	40,00	0	1,40
	ОГ-3	61,00	35,13	3,87	1,43
	ОГ-4	54,67	37,58	7,75	1,53

Таблица 2.3.7.

Сравнительные данные уровня актуализации коммуникативной компетентности по витагенному критерию

Срезы	Группа	Количество студентов в %			— X
		Низкий уро- вень	Средний уро- вень	Высокий уро- вень	
Контроль- ный срез	ОГ-1	25,00	43,75	31,25	2,06
	ОГ-2	6,66	46,67	46,67	2,40
	ОГ-3	0	43,75	56,25	2,56
	ОГ-4	60,00	26,67	13,33	1,53
Промежу- точный срез	ОГ-1	42,20	45,80	12,00	1,70
	ОГ-2	46,67	46,67	6,66	1,60
	ОГ-3	37,50	43,75	18,75	1,81
	ОГ-4	40,00	60,00	0	1,60
Нулевой срез	ОГ-1	43,10	46,90	10,00	1,70
	ОГ-2	50,00	50,00	0	1,50
	ОГ-3	40,25	45,37	14,38	1,75
	ОГ-4	50,00	50,00	0	1,50

Таблица 2.3.8.

Сравнительные данные уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей на нулевом и итоговом срезах

Группа	Количество студентов в %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень

	<i>нулевой.</i>	<i>итого- вый</i>	<i>нулевой</i>	<i>итоговый</i>	<i>нулевой</i>	<i>итоговый.</i>
ОГ-1	51,00	25,00	28,00	43,75	21,00	31,25
ОГ-2	52,00	19,00	30,00	28,60	18,00	52,40
ОГ -3	53,00	14,30	25,00	27,20	22,00	56,25
ОГ-4	55,00	50,00	27,00	31,00	18,00	19,00

На основании сравнительного анализа трех срезов по каждому критерию и в целом уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей можно сделать вывод о положительных результатах и эффективности проводимого нами исследования.

Для проверки гипотезы, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования мы применили методы математической статистики.

Наличие существенных отличий уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей в исследуемых группах определялось с помощью критерия χ^2 . Полученные значения сравнивались с табличными: если значение χ^2 при сравнении пары групп меньше табличного, то принимается нулевая гипотеза о том, что распределение студентов по исходному уровню в каждой группе несущественно; если полученное значение больше табличного, то принимается альтернативная гипотеза о существенном отличии распределения студентов, что объясняется созданными педагогическими условиями.

Таблица 2.3.9.

Попарное сравнение групп с помощью критерия χ^2

<i>Сравниваемые группы</i>	<i>Значение χ^2</i>	
	<i>Наблюдаемое χ^2</i>	<i>χ^2 для уровня значимости 0,05</i>
ОГ-4 и ОГ-1	4,05	5,99
ОГ-4 и ОГ-2	6,53	5,99

ОГ-4 и ОГ-3	9,44	5,99
ОГ-1 и ОГ-2	1,97	5,99
ОГ-1 и ОГ-3	3,96	5,99
ОГ-2 и ОГ-3	0,42	5,99

Результаты, представленные в таблице 2.3.9., говорят о том, что в ОГ-2, ОГ-3 по сравнению с ОГ-4 наблюдаемое значение χ^2 выше, чем табличное для уровня значимости 0,05, следовательно, нами принимается альтернативная гипотеза. При этом отметим, что расхождение полученного значения χ^2 с табличным в ОГ-2 является мало убедительным, а в ОГ-1 полученное χ^2 немного ниже табличного, тогда как в ОГ-3, где проверялся комплекс педагогических условий, полученное значение χ^2 по сравнению с табличным выросло в два раза. Данное отличие является существенным и не может быть объяснено случайными причинами.

Таким образом, в процессе опытно-поисковой работы нами установлено, что реализация модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей при внедрении лишь некоторых педагогических условий является недостаточной для достижения высоких результатов. И только внедрение комплекса условий, выявленных нами на основе системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов, является достаточным.

Опираясь на результаты исследования, мы сделали выводы:

- 1) с целью подтверждения гипотезы исследования в ходе опытно-поисковой работы были проведены промежуточный и контрольный срезы, позволяющие определить динамику уровня актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей в системе высшего образования и выявить эффективность реализации модели актуализации при выделенных педагогических условиях;
- 2) сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в опытной группе, где реализовывалась модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей при создании ком-

- плекса выявленных педагогических условий, студенты в большинстве своем достигли желаемого уровня актуализации коммуникативной компетентности по сравнению со студентами других опытных групп;
- 3) объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Основной целью опытно-поисковой работы явилась проверка выдвинутой гипотезы. Опытно-поисковая работа проводилась со студентами первого и второго курсов естественно-технологического факультета Челябинского государственного педагогического университета, специальность «химия и английский» на занятиях по иностранному языку как второй специальности. Результаты констатирующего этапа показывают, что актуализация коммуникативной компетентности осуществляется в недостаточной степени: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении. Нами выделены три уровня актуализации коммуникативной компетентности: низкий, средний, высокий.
2. Опытно-поисковая работа показала, что актуализация коммуникативной компетентности протекает более успешно при реализации разработанной нами модели актуализации коммуникативной компетентности на фоне выявленного комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.
3. Критериями эффективности актуализации коммуникативной компетентности являются когнитивный, операциональный, личностный и витагенный. Диагностика уровня актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза после проведения опытно-поисковой работы по выделенным критериям показала, что комплекс педагогических условий эффективного функционирования разработанной модели является необходимым и достаточным.
4. Студенты опытных групп, в которых была реализована модель актуализации коммуникативной компетентности при варьировании выделенных педагогиче-

ских условий, показали более высокий уровень актуализации данной компетентности по сравнению с четвертой опытной группой. Студенты третьей опытной группы, где внедрялся весь комплекс педагогических условий, показали наилучшие результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Необходимость актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей обусловлена возрастающими требованиями к качеству профессионально-педагогической подготовки студентов в связи с социокультурными изменениями, происходящими в обществе, возрождением идей гуманизации отечественной педагогики и недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработанностью данной проблемы в теории и практике педагогики высшей школы, и, как результат, несоответствующим уровнем профессионализма личности учителя.

Изучение состояния проблемы актуализации коммуникативной компетентности осуществлялось через ее анализ в рамках профессионально-педагогической подготовки студентов педагогических вузов. Проанализированы такие понятия как: «коммуникативная компетентность», «коммуникация», «общение», «актуализация коммуникативной компетентности». Проведен ретроспективный анализ понятия «коммуникативная компетентность» и связанных с ним проблем со времен Древней Греции.

Коммуникативная компетентность будущего учителя – это компонент его профессионально-педагогической компетентности, включающий знания, умения и качества, составляющие лингвистическую, социокультурную, социально-психологическую компетентности и обеспечивающие высокую эффективность профессиональной коммуникации. Структурный состав коммуникативной компетентности будущих учителей включает три компонента: лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности.

Актуализация коммуникативной компетентности будущего учителя понимается как воспроизведение знаний, умений и качеств, составляющих лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетентности, их перевод из потенциального состояния в актуальное действие, то есть

самоактуализацию, что подразумевает их самостоятельную реализацию и применение в учебно-профессиональной деятельности.

В качестве базовых подходов, с позиций которых решается проблема актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей, рассматриваются личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Актуализация коммуникативной компетентности будущих учителей протекает более успешно в рамках специально разработанной структурно-функциональной модели и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования. Особенностью данной модели является наличие контуров внешней и внутренней регуляции.

Контур внутренней регуляции отражает этапы (блоки) мыслительной деятельности, которые студент «проходит», воспроизводя и реализуя коммуникативные знания, умения и качества в учебно-профессиональной деятельности. Контур внутренней регуляции описывает процесс самоактуализации коммуникативной компетентности, самоуправление и самоконтроль. Контур внешней регуляции – это этапы (блоки) управления процессом актуализации коммуникативной компетентности студентов в системе высшего педагогического образования.

Связь между контурами осуществляется за счет выделения и реализации ведущих функций процесса актуализации коммуникативной компетентности: целеполагающей, когнитивно-информационной, гностической, аффилиационно-эмпатийной, организаторской, оценочно-рефлексивной. Контур внутренней регуляции включает когнитивный, эмоционально-экспрессивный, организационный блоки и блок самоконтроля. Контур внешней регуляции включает содержание, формы, методы, контроль.

Комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели предполагает:

а) актуализацию витагенного опыта обучающихся, обеспечивающую приоритет субъектности студентов, что усиливает мотивацию к самостоятельному инициированию идей;

б) введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, развивающих общие художественные способности субъектов взаимодействия и обеспечивающих проживание нового коммуникативного опыта посредством самоорганизации психофизических действий;

в) развитие рефлексивной активности студентов, обеспечивающей формирование их профессионального самосознания.

Все педагогические условия в нашем исследовании приобретают свои особенности: во-первых, их новизна проявляется в формулировке; во-вторых, все они используются в контексте личностно-деятельностного и компетентностного подходов; в-третьих, они рассматриваются в комплексе и ориентируют на повышение качества профессиональной коммуникативной подготовки будущих учителей. Результатом внедрения модели актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей и педагогических условий является продвижение студентов от низкого уровня к среднему, а от него – к высокому уровню актуализации.

Для определения уровня актуализации коммуникативной компетентности студентов были использованы следующие методы научного исследования: анкетирование, тестирование, прямое и косвенное наблюдение, методы математической статистики, анализ продуктов деятельности, беседы.

Полученные результаты теоретического исследования и опытно-поисковой работы позволяют считать, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, а поставленные в работе задачи решены:

1. Теоретически обоснована проблема актуализации коммуникативной компетентности будущего учителя.
2. Изучена сущность, структура и содержание коммуникативной компетентности будущих учителей.
3. На основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов разработана модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.

4. Экспериментально проверен комплекс педагогических условий эффективно-го функционирования модели актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

5. Опубликовано и апробировано методическое пособие по актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.

Внедрение результатов проведенного исследования осуществлялось в Челябинском государственном педагогическом университете, в ходе которого была доказана их общедидактическая значимость.

Проведенная нами опытно-поисковая работа подтвердила, что актуализация коммуникативной компетентности студентов высшей педагогической школы способствует достижению высоких результатов в подготовке будущих учителей. Студенты третьей опытной группы, где реализовывался весь комплекс выделенных педагогических условий, показали более высокий уровень по всем показателям актуализации коммуникативной компетентности.

В то же время наше изыскание не исчерпывает содержания рассматриваемой проблемы. Не все аспекты данной проблемы изучены нами в полной мере, однако общий подход к построению модели актуализации коммуникативной компетентности представляется нам достаточно ясно, а выявленный комплекс педагогических условий апробирован нами на практике и дал положительные результаты.

Дальнейшее развитие исследований по этой проблеме может быть продолжено в следующих актуальных, на наш взгляд, направлениях: изучение продуктивности актуализации коммуникативной компетентности в условиях интегративных курсов, создающихся на стыке существующих дисциплин (языковых дисциплин и педагогики, психологии, методики); технологическое обеспечение актуализации коммуникативной компетентности студентов. С точки зрения этих аспектов нами и будет продолжено дальнейшее исследование.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. вузов. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
4. Айнштейн В.Г. Преподаватель и студент (Вопросы общения) // Высшее образование в России, 1997. – №1. – С. 87–95.
5. Актерские способности в деятельности учителя: Методическое пособие по курсу «Психологические основы творчества в педагогической деятельности» для студентов всех специальностей. МГПИ / Магнитогорский госуд. пед. институт; Сост. Л.А. Ильина. Под ред. Н.В. Сергеевой. – Магнитогорск, 1998. – 45 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
7. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. // Педагогика, 2005. – №4. – С. 19–27.
8. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
9. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1995.
10. Андреева Г.М. Социальная психология. // Учебник для факультета психологии университетов. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
11. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. / Аристотель; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Мысль. – Т.2: – 1978. – 687с.
12. Атватер И. Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. Сокр. пер. с англ. – М.: Экономика, 1984. – 111 с.

13. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
14. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
15. Батурина Г.И., Байер У. Цели и критерии эффективности обучения // Советская педагогика. – 1975.– № 4. – С. 41–49.
16. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
17. Бачманова В.В. Актуализация витагенного опыта будущих учителей как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий: автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : – Екатеринбург, 2002. – 19 с.
18. Бездухов В.П., Мишина, С.Е., Правдина, О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
19. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Южно-Уральское кн. изд-во», 2004. – 176 с.
20. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. пед. заведений. – М.: Academia, 2000. – 187 с.
21. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование. Многомерный голографический подход. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 108 с.
22. Белкин А.С., Нестеров В.В. Педагогическая компетентность: Учебное пособие. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
23. Бенин В.Л., Фатыхова Р.М. Гуманизация межличностных отношений в контексте диалогичности культуры // Образование и наука. – 1999. – № 1. – С. 122–128.
24. Бердникова И.А. Компетенция и компетентность: Сравнительный анализ понятий педагогики // Инновационные процессы в образовании. Материалы VIII Международной научно-практической конференции 22-23 апреля 2004 г. Часть I. Челябинск-Москва, 2004. – С. 102–105.

25. Бердяев Н.А. Душа России / Н.А. Бердяев. – Л.: Предприятие «Сказ», 1990. – 29 с.
26. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. – Кемерово: Алеф, 1992. – 93 с.
27. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.
28. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
29. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
30. Богин Г.И. Противоречия в процессе формирования речевой способности: Учеб. пособие. – Калинин: КГУ, 1977. – 84 с.
31. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
32. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 176 с.
33. Большая Советская энциклопедия / Под ред. А.М. Прохорова. – М.: Изд-во Сов. Энциклопедия, 1974. – С. 527.
34. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995, №4. – С. 29–36
35. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
36. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя : Дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1996. – 199с.
37. Брудный А.А. К теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – 108 с.
38. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. – 332 с.
39. Брудный А.А. Философско-психологические проблемы коммуникации // Сб. статей. Отв. ред. А.А. Брудный. – Фрунзе: Илим, 1971. – 135 с.

40. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. – Минск: Университетское, 1990. – 214 с.
41. Буюева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
42. Варламова Е.П. Методика «Контрасты нашей судьбы» // Воспитание и развитие личности. Международная научно-практическая конференция. – М.: ИРЛ РАО, 1997. – С. 38–40.
43. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Управленческое консультирование: социопсихологический срез // Социопсихологические исследования. – 1995, №6. – С. 37–43.
44. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
45. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Рус. яз., 1992. – 246 с.
46. Вилюнас В.К. Психология эмоций: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.
47. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.; Л.: Учпедгиз, 1935. – 135 с.
48. Гегель Г.В.Ф. Философия духа // Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль. – Т.3. – 1977. – 471 с.
49. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований. // Иностранные языки в школе. – 1985, №2. – С. 17–24.
50. Гейхман Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход // Образование и наука, Известия УрО РАН, 2002, № 6 (18), с. 35–147.
51. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (подход и модель). – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2002. – 260 с.
52. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: МПСИ, Флинта, 1998. – 432 с.
53. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования. (Гносеологический анализ). – М.: Изд-во Московского университета, 1965. – 248 с.
54. Гомер. Илиада / Пер. Н.И. Гнедича. – СПб.: Светлячок, 2001. – 607 с.

55. Гомер. Одиссея / Пер. с древнегр. В. А. Жуковского. – М.: Дет. лит., 1987. – 334 с.
56. Гоноболин Ф.Н. Психология./ Под ред. проф. Н.Ф. Добрынина. – М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
57. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Изд. официальное. – М.: Гос. ком. Рос. Федер. по высшему образованию, 1995. – 382 с.
58. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.
59. Гребенщикова А.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков средствами информационно-коммуникационных технологий: Дисс. ... кад. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 179 с.
60. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
61. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. – М.: Знание, 1995. – 135 с.
62. Давыдов В.В., Вардинян А.У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981. – 178 с.
63. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. – М.: Знание, 1980. – 159 с.
64. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу: Учебное пособие. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 106 с.
65. Ефанов А.В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2002. – 208 с.
66. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
67. Закон Российской Федерации об образовании. – М.: МП «Новая школа», 1992. – 57 с.
68. Закс Л.А. Художественное сознание. – Свердловск: СГУ, 1990. – 212 с.

69. Зарецкая И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
70. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
71. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука, № 2 (14). – 2002. – С. 31–50.
72. Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М., Кривченко Т.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) // Проблемы качества образования: Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. М.; Уфа, 2004. – 206 с.
73. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 348 с.
74. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
75. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики: учеб. пособие для студентов вузов / В.П. Зинченко. – М: Гардарики, 2002. – 431 с.
76. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101с.
77. Иванова С.Ф. Искусство диалога, или Беседы о риторике. – Пермь: Зап.-Урал. учеб.-науч. центр, 1992. – 201 с.
78. Ивашкин В.С. Структурное единство функциональных единиц и механизмов саморегуляции в различных типах поведения // В книге «Структуры познавательной деятельности»: Межвуз. сб. науч. тр. / Владимир. гос. пед. университет, отв. ред. В.С. Ивашкин. – Владимир: ВГПИ, 1989. – 143 с.
79. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений // Результаты новых исследований в педагогике. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1977. – С. 3–18.

80. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студентов высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
81. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
82. Камю А. Творчество и свобода: Ст., эссе, записные книжки: Пер. с фр. – М.: Радуга, 1990. – 602 с.
83. Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения. – М.: Центр по проблемам общения, 1990. – 32 с.
84. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
85. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения в 6-ти томах (Под общ. ред. В.Ф. Асмуса). – М.: Мысль, 1996. – Т.6. – С. 349–584.
86. Кант И. О педагогике. Пер. с нем. С. Любомудрова. – М., 1896. – 92 с.
87. Каракеев Т. О типологии коммуникации. / В сб. Знак и общение./ Отв. ред. А.А. Брудный. – Фрунзе: Изд-во «Илим», 1974. – 113 с.
88. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Л.: Изд-во Лен. гос. ун-та, 1978. – 160 с.
89. Качалова Л.П., Белкин А.С. Педагогический мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов // Педагогический мониторинг образовательного процесса: Материалы научно-практической конференции. – Шадринск, 2000. Ч.1. – 273 с.
90. Китайгородская Г.И. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 168 с.
91. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: Науч. тракт. пособие. – М.: Изд-во «Дело», 2000. – 224 с.
92. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
93. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической пе-

дагогике РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос».
www.eidos.ru/news/compet.htm. e-mail: info@eidos.ru.

94. Комиссарова Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков : Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 179 с.
95. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. – С. 7.
96. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
97. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720с.
98. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приказ МО РФ ОТ 11.02.2002. № 393 // Наука и школа, 2003. – № 1. – С.3–19.
99. Корнилова Е.Н. Риторика – искусство убеждать: Своеобразие публицистики античной эпохи: Учеб. пособие. – М.: УРАО, 1998. – 205 с.
100. Коротаяева Е.В. Педагогика взаимодействий: Учебное пособие. – Екатеринбург: УГПУ, 1999. – 147 с.
101. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под редакцией Л.Н. Проколиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
102. Котлярова И.О., Сериков Г.Н. Системное представление об исследовании: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1996. – 79 с.
103. Краткий психологический словарь. / Сост. Л.А. Карпенко. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.
104. Кругляк М.И. Знание и мышление // Народное образование. – 1970. – № 1. – С. 128–142.
105. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
106. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 140 с.

107. Кузин Ф.А. Культура делового общения: Практическое пособие. – М.: Ось-89, 1999. – 239 с.
108. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1970. – 114 с.
109. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
110. Кустов Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера – педагога: Моногр. – Челябинск: Челяб. ин-т развития проф. образования, 1998. – 275 с.
111. Кустов Л.М., Гришин А.В. Педагогические аспекты актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы // Образование и наука. – 2002. – № 1 (13). – С. 27–37.
112. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов-н/Д.: Феникс, 1986. – 116 с.
113. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте / Пер. с фр. М.С. Фанченко. – М.: Изд-во Мир, 1993. – 240 с.
114. Левитан К.М. Культура педагогического общения. – Иркутск: Изд-во КГУ, 1985. – 104 с.
115. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 95 с.
116. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
117. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 573 с.
118. Лернер И.Я. Дидактические основы процесса обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
119. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения. – Сов. педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–128.
120. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
121. Локк Дж. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.
122. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – 280 с.

123. Лосев А.Ф. История античной эстетики (ранняя классика). – М.: Высш. школа, 1963. – 583 с.
124. Лосев А.Ф. История античной эстетики: Софисты. Сократ. Платон. – М.: Искусство, 1969. – 715 с.
125. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.
126. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974. – 239 с.
127. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
128. Маслоу А.Г. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – 150 с.
129. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. – СПб., 1997. – 324 с.
130. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
131. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76–82.
132. Менчинская Н.А. Психология применения знаний к решению учебных задач. – М.: 1958. – 258 с.
133. Мижериков В.А. Психолого - педагогический словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 540 с.
134. Митина А.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии, 1997. – № 4. – С. 28–38.
135. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432 с.
136. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
137. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 249 с.

138. Нагиев Х.Н. Личностно ориентированный подход в обучении как условие успешного формирования коммуникативных способностей будущих педагогов / В сб. «Личностно ориентированное профессиональное образование». Часть II. – Екатеринбург, 2002. – С. 51–55.
139. Найн А.Я. Культура делового общения. – Челябинск, 1997. – 255 с.
140. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Одобрена постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 №751 // Политика, 2005. – №14. – С.3–11.
141. Немов Р.С. Психология: В 3 кн.: Учебное пособие для педагогических вузов. – 4-е изд. – М.: Владос. – Кн: 3; Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 2001. – 632 с.
142. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 427 с.
143. Ниренберг Д. Гений переговоров. – Минск: Попурри. – 1997. – 415 с.
144. Образование и наука. Будущее в ретроспективе: Научно-методический сборник. / Авт.-сост. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: изд-во УрОРАО, 2005. – 434с.
145. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. –939 с.
146. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя // Педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64–69.
147. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. – Л.: Лениздат, 1967. – 262 с.
148. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение. 1985. –208 с.
149. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1993. – 617 с.

150. Педагогическая энциклопедия: Актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.
151. Петровская Л.А. Введение в практическую социальную психологию: Учеб. Пособие для вузов / Под ред.: Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской. – М.: Смысл, 1999. – 377 с.
152. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
153. Петровская Л.А. О некоторых характеристиках компетентного общения студентов. // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. – М., 1993. – С. 162–169.
154. Петровский В.А. Психология на адаптивной активности / Российский открытый университет. – М.: Тоо «Горбунок», 1992. – 224 с.
155. Платон. Избранные диалоги: Пер. с древнегр. / Платон; Сост. и коммент. В.В. Шкоды. – М.: АСТ, 2004. – 508 с.
156. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.
157. Плескач Л.Е. Обучение учителей самоанализу педагогической деятельности как составная часть системы внутришкольного управления : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 19 с.
158. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
159. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: КГУ, 1989. – 204 с.
160. Потылико Г.П. Этико-психологические основы общения. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
161. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах, 1999. – 668 с.
162. Прокофьева А.Н. Применение моделирования в педагогической науке. // В сб. Теория и практика развивающего обучения. – Выпуск 9. – Челябинск, 2000. – С. 18–22.

163. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль: Роман. – М.: Дет. лит., 1984. – 686 с.
164. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: КОГИТО–ЦЕНТР, 2002. – 288 с.
165. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: ЗАО «Изд-во Питер», 1999. – 416 с.
166. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в психотерапии. // Вопросы психологии. – 2001, №2. – С. 48–58.
167. Родионов Б.А. Коммуникация как социальное явление. – Ростов-на-Дону, 1984. – С. 20–30
168. Романцев Г.М. Теоретические основы развития начального профессионального образования в России: Дисс. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, УГППУ. – 384 с.
169. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. Ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 607 с.
170. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
171. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
172. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973 – 423 с.
173. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
174. Самыгин С.И. Психология управления. – Ростов-на-Дону – Москва, 1997. – 470 с.
175. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 1992. – 45 с.
176. Сериков Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1992. – 227 с.
177. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

178. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – С. 160.
179. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.
180. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекции. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
181. Сопер П. Основы искусства речи: Кн. о науке убеждать: Пер. с англ / Под ред. К.Д. Чиждова, Л.М. Яхнича. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 446 с.
182. Средства театрального искусства в педагогической деятельности: Методические рекомендации / Сост. Л.А. Ильина; Под ред. Н.В. Сергеевой. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 45 с.
183. Степанов С.Ю., Варламова Е.П. Рефлексивно-инновационный подход в подготовке кадров управления // Вопросы психологии, 1995. № 1. – С. 60–68.
184. Столин В.В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности : дис. ... докт. психол. наук. – М., 1985. – 384 с.
185. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 704 с.
186. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Национальный фонд подготовки кадров, ООО Мир книги, 2001. – 194 с.
187. Титаренко А.И. Нравственные основы общения. – М.: Знание, 1979. – 64 с.
188. Ткаченко Е.В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе. // Образование и наука. – 2000. – 32 (4). – С. 15–24.
189. Ткаченко Е.В. Человек. Образование. Профессия. Личность. // Образование и наука. 2004. №2 (26). – С. 129–140.
190. Толстых А.В. Наедине со всеми: о психологии общения. Минск: Полымя, 1990. – 207 с.
191. Трубайчук Л.В., Паталаха К.В. Рефлексивные компоненты деятельности младшего школьника как основа развития субъектности. // В сб. Психолого-педагогические исследования в системе образования. // II-ая Российская

- межрегиональная научно-практическая конференция 16-18 мая 2002. – С. 298.
192. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.
193. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Научно-теоретическое пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 144 с.
194. Фатыхова Р.М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 39 с.
195. Фейербах Л. Избранные философские произведения: В 2 томах - М.: Госполитиздат, 1955. – Т.1. – 1955. – 676 с.
196. Философский словарь / Под ред. С.С. Аверинцева. – М.: Советская энциклопедия. – 1989. – 270 с.
197. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
198. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энц., 1988. – 815с.
199. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высш. шк., 1989. – 156 с.
200. Фридман Л.М., Волков К.К. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.
201. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
202. Хрестоматия по истории педагогики / Под общей ред. С.А. Каменева. – М.: Учпедгиз, – Т. 1: Античный мир. Средние века. – 1938. – 438 с. – Т.2: История русской педагогики. – 1938. – 548 с.
203. Христева А.В. Формирование умений анализа и самоанализа профессионально-педагогической деятельности: Методические рекомендации для студентов пед. вузов и учителей. – Магнитогорск: МГПИ, 1997. – 32 с.

204. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
205. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманитарный Издательский центр ВЛАДОС. – С. 120.
206. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве. – М.: Наука, 1972. – 471 с.
207. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 287 с.
208. Челпанова Е.В. Актуализация коммуникативной культуры будущих учителей – одно из направлений модернизации профессионального образования // Личностно ориентированное, профессиональное образование: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2004. – С. 131–134.
209. Челпанова Е.В. Актуализация коммуникативной культуры студентов педвуза // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ преподавателей и научных сотрудников ЧГПУ за 2003 год. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2004. – С. 92–95.
210. Челпанова Е.В. Введение в обучение идей, игр и упражнений театральной педагогики, актуализирующих коммуникативную культуру субъектов взаимодействия, как элемент модернизации профессионального образования // Модернизация системы профессионального образования: Материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции. В 5 ч. Ч. 1. / ЮУрГУ; ИДПОПР; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – С. 87–89.
211. Челпанова Е.В. Историография проблемы «коммуникативная компетентность» // Развитие профессионально-технического образования на Урале: теория и практика: Материалы регион. науч.-практ. конф. / Ин-т развития регион. образования. – Екатеринбург, 2005. – С. 56–60.

212. Челпанова Е.В. К вопросу о соотношении понятий «умение» и «навык» в системе подготовки будущего учителя. // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ преподавателей и научных сотрудников ЧГПУ за 2001 год. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – С. 51–55.
213. Челпанова Е.В. Методическое пособие по актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов для преподавателей английского языка и студентов I и II курсов, изучающих английский язык как вторую специальность / сост. Е.В. Челпанова – Челябинск: издательство ИИ-УМЦ «Образование», 2005. – 70 с. – 50 экз. – ISBN 5-98314-091-4.
214. Челпанова Е.В. Модель актуализации коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: Сб. науч. тр. / Под ред. Г.Д. Бухаровой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – Вып. 6. – С. 206–213.
215. Челпанова Е.В. Нетождественность понятий «коммуникация» и «общение» // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 4 ч. Ч. IV / Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования; ЧГПУ; ЮУрГУ; ИДПОПР; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Москва – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – С. 15–17.
216. Челпанова Е.В. Педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей // Вестник ЧГПУ: «Развитие и становление личности в образовательном процессе». – Москва – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – №27. – С. 285–290.
217. Челпанова Е.В. Сущность категории общения как психолого-педагогического понятия // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции: В 4 ч. Ч.3. / ЮУрГУ; ИДПОПР; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – С. 32–33.

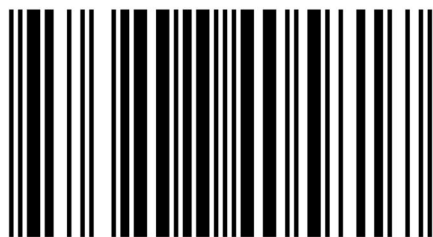
218. Челпанова Е.В. Формирование коммуникативной культуры в высшей школе // Формирование деловой и профессиональной культуры руководителей, специалистов, преподавателей, учащихся и студентов: Сборник статей участников 2-ой Всероссийской научно-методической конференции: Часть II / под ред. Л.В. Торопова. – Мичуринск: Изд-во МичГАУ, 2003. – С. 63–66.
219. Шилова Н.Д. Совершенствование коммуникативной культуры учащихся. / Методические рекомендации. – Казань, 1991. – 79 с.
220. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация : Дисс. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 1994. – 395 с.
221. Шор Ю.М. Культура как духовно-творческая целостность : дис. ... докт. философ. наук. – СПб., 1995. – 321 с.
222. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.
223. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
224. Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования : Дисс. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 418 с.
225. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 1992. – 37 с.
226. Яковлева Н.О. Моделирование как метод создания педагогического проекта // Образование и наука. – 2002. – № 6(18). – С. 3–13.
227. Якубинский Л.П. О диалогической речи. // Русская речь. – Пг., 1923. – Выпуск 1. – С. 28–35.
228. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб.: Полиус, 1998. – 638 с.
229. Bachman, L., Palmer, A. (1996). Language Testing in Practice. New York. Oxford University Press.
230. Habermas, J. (1970) Towards a theory of communicative competence. In Dreitzel, H. td. Recent Sociology, No. 2. Collier – Macmillan.
231. Jaspers, K. Philosophie. Bd. II. – Berlin, 1932. – S. 51.

232. Littlewood, W.T. *Communicative Language Teaching*. – Cambridge University Press. – 1994. – 108 p.
233. Losanov, G (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. – New York: Gordon and Breach.
234. Widdowson, H.G. *Teaching Language as Communication*. – Oxford, 1989. – 273 p.

В основе данной монографии лежит актуальное исследование, где коммуникативная компетентность рассматривается как важная образовательная задача в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей. Модернизация высшего образования в России предполагает компетентностный подход, который обеспечивает подчинение знаний умениям и практической потребности. Поэтому актуальным становится пересмотр организации учебно-воспитательного процесса вуза с опорой на интерактивные методы и диалоговые формы проведения учебных занятий, которые обеспечат формирование ключевых компетентностей у будущих учителей, в том числе коммуникативной компетентности. Анализ философской, психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы высшей школы, собственная деятельность в качестве преподавателя педагогического университета помогли автору разработать и реализовать модель актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей.

Елена Челпанова

Челпанова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Челябинского государственного педагогического университета. Сфера научных интересов - общение, коммуникация, коммуникативная компетентность.



978-3-8484-0581-7