

010
Т-461

Санкт-Петербургский государственный университет

На правах рукописи

Трофимова Галина Сергеевна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика

Автореферат

диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук

Санкт-Петербург

2000 г.

Работа выполнена на кафедре педагогики и педагогической психологии
Санкт-Петербургского университета

Научный консультант – доктор педагогических наук, профессор
Михалевская Г.И.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Т.К. Ахаян

доктор педагогических наук, профессор
Н.В. Бордовская

доктор педагогических наук, профессор
И.А. Скоплатов

Ведущая организация: Санкт-Петербургский университет МВД Российской
Федерации

043
Защита состоится «19» апреля 2000 года в 12 часов на заседании
диссертационного совета Д-063.57.48 по защите диссертации на соискание ученой
степени доктора педагогических наук в Санкт-Петербургском государственном
университете по адресу: 199034, Санкт-Петербург, набережная Макарова, 6,
факультет психологии.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Санкт-Петербургского
государственного университета.

Автореф:

«14» марта 2000 г.

Ученый
кабинет

диссертационного совета
педагогических наук, доцент

Сиринко Т.Г. Сиринко

Актуальность исследования.

В последние десятилетия изменения в системе образования происходят в контексте мегатенденций, к числу которых относят адаптацию образовательного процесса к потребностям личности обучаемого, его ориентацию на развитие не только познавательных, но и личностных возможностей, становление гуманистического типа научно-педагогического сознания обучающего, способного реализовать в сфере дидактики идеалы развития коммуникативного потенциала обучаемого, ориентированного на развитие собственной личности. Ориентация на гуманизацию межличностных отношений, гуманизацию педагогического процесса, на установление субъект-субъектных взаимоотношений между обучающим и обучаемым определяет интерес самых разных представителей гуманитарного знания к проблеме коммуникативной компетентности, которая находится в поле зрения исследователей и остается актуальной не одно десятилетие. Анализ научно-теоретической литературы по проблемам, связанным с коммуникацией, общением, коммуникативной компетентностью личности, позволяет судить о том, что структура, функции, генезис общения и отношений межличностного взаимодействия достаточно хорошо изучены и детально освещены в теоретических трудах философов (А.П. Буева, М.С. Каган, Б.Д. Парыгин, В.М. Соковнин и др.), психологов (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.Н. Куницина, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.В. Рыжов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Тсуплов, И.М. Юсупов, В.А. Якунин и др.), социальных психологов (Е.С. Кузьмин, Ю.Н. Емельянов), педагогов (В.И. Гинецинский, Н.В. Кузьмина, М.И. Лисина, Г.И. Михалева, А.В. Мураховский и др.), социальных педагогов (Б.З. Вульф, Г.А. Кудрявцева, Ф.А. Мустаева, В.А. Фокин и др.).

Проблема коммуникативной компетентности исследовалась С.Л. Братченко, Ю.Н. Емельяновым, Г.А. Кудрявцевой, О.П. Санниковой, В.Д. Ширшовым и др. Определена структура коммуникативной компетентности, которая считается изоморфной структуре общения и состоит из трех компонентов: когнитивного, повеленческого и эмотивного, а также источники коммуникативной компетентности, которые условно подразделяют на субъективные (психологическая установка на субъект-объектную или субъект-субъектную модель межличностных отношений; положительная мотивация; уровень культуры, обученности, воспитанности; жизненный и профессиональный опыт, опыт межличностного общения) и объективные (социальную среду, условия социализации личности, учебно-воспитательный процесс в той или иной педагогической системе).

В литературе описаны и теоретически обоснованы некоторые педагогические средства формирования коммуникативной компетентности. Отдавая должное проделанной в этом направлении работе, тем не менее, мы должны констатировать недостаточную разработанность средств, путей и методов формирования коммуникативной компетентности обучаемых; игнорирование для этих целей возможностей собственно дидактического процесса, обладающего огромным коммуникативным потенциалом в силу своей коммуникативной

природы; отсутствие комплексной программы формирования коммуникативной компетентности, которая бы охватывала все ступени обучения в вузе, не ограничиваясь тренингами или спецкурсами экспериментального характера. Неопределенность параметров коммуникативной подготовки обучаемых и условий, обеспечивающих её успешность, обусловлена неразработанностью аппарата диагностики, инструментария для количественного измерения коммуникативной компетентности личности обучаемого.

Всё вышеизложенное свидетельствует о научной актуальности данного исследования и определяет значимость и выбор темы исследования, цель которого теоретически и экспериментально обосновать возможность формирования коммуникативной компетентности обучаемых в условиях вуза средствами педагогики через особую организацию дидактических условий.

В качестве базы исследования избран языковой вуз на том основании, что учебный процесс в языковом вузе носит более ярко выраженный коммуникативный характер, чем в других педагогических системах в связи с тем, что общение в языковом вузе есть цель и средство обучения, а обучение иностранному языку и есть общение. Именно поэтому для обучающего и обучаемых качества личности, её коммуникативные способности, обеспечивающие результативность коммуникативной учебной деятельности, приобретают особую значимость.

Языковая группа, представляющая собой по сути картину класса как языкового сообщества, способна дать импульс к созданию со-бытия обучаемых и обучающего. Проблема использования дидактических условий в целях активизации возможностей личности обучаемого нашла свое отражение в научных исследованиях Г.А. Китайгородской, М.В. Кларина, М.М. Левиной, И.Я. Лернера, В.В. Серикова и др. Вместе с тем, до недавнего времени в образовательной системе преобладала тенденция рассматривать дидактические условия исключительно как фактор, влияющий на результаты обучения, и связывать содержание обучения лишь с познавательной деятельностью обучаемых. Однако на пороге XXI века представляется особенно актуальной проблема выявления дидактических средств по устранению догматизма педагогического сознания и противоречия между новой системой ценностей и традиционной, обосновывающей и определяющей преимущественно учебную деятельность школьников и студентов и методическую работу учителей. Проблема коммуникативной компетентности в связи с персориентацией системы образования на новые ценности приобретает новое звучание.

Объектом данного исследования является коммуникативная компетентность обучаемых.

Предмет исследования – интегративная система дидактических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности обучаемых.

Основной являлась гипотеза о возможной зависимости между определенными дидактическими условиями и успешностью формирования коммуникативной компетентности обучаемых.

Частные гипотезы сводятся к предположению о том, что внедрение комплексной системы дидактических условий по формированию коммуникативной компетентности должно привести к:

- а) повышению коммуникативной компетентности обучаемых по когнитивному параметру;
- б) позитивным изменениям поведенческих характеристик обучаемых;
- в) повышению коммуникативной компетентности обучаемых по эмотивному параметру;
- г) интенсификации учебного процесса в целом;
- д) повышению уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов-практикантов.

Цель и гипотезы исследования обусловили постановку задач.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ состояния проблемы коммуникативной компетентности в педагогическом аспекте, расширить категориальный аппарат педагогики за счет введения дополнительных понятий из лингвистической, социолингвистической литературы для содержательного анализа исследуемой проблемы.
2. Дать педагогическую оценку средствам, формам, методам обучения в языковом вузе в системно-историческом и системно-функциональном аспектах.
3. Определить пути и методы целенаправленного формирования коммуникативной компетентности обучаемых.
4. Разработать и теоретически обосновать интегративную систему формирования коммуникативной компетентности, объединяющую различные инновационные способы, технологии обучения и учебную информацию.
5. Разработать и обосновать программное и методическое обеспечение к предлагаемой интегративной технологии.
6. Проверить методическую и педагогическую эффективность внедрения экспериментальной программы формирования коммуникативной компетентности обучаемых.
7. Определив параметры и признаки педагогической коммуникативной компетентности, апробировать инструмент для её количественного измерения.

Методологическую основу исследования составили идеи отечественных психологов и педагогов о связи между обучением и общением, о понимании дидактического процесса как коммуникативного.

В основу исследования легли следующие теоретические концепции:

- теория функционирования педагогических систем (Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, Ф.Ф. Королев и др.);
- подхода к обучению как к общению, предложенный Б.Г. Ананьевым;
- идеи о междисциплинарных связях в системе наук о человеке (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Е.Ф. Рыбалко, В.А. Якунин и др.);
- концепция проектирования и развития систем общего и высшего профессионального образования (О.А. Абдуллина, Т.К. Ахян,

В.И. Гинецинский, Г.И. Михалевская, П.Н. Осипов, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицина, М.И. Щербаков и др.);

- исследования в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, В.В. Карпов, В.Я. Кикоть, М.В. Кларин, В.В. Петрусинский, А.М. Пырский и др.);
- концепция, выявляющая специфику педагогического процесса, особенности педагогической деятельности (С.Г. Вершловский, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан и др.);
- идеи использования дидактических условий в целях активизации возможностей личности обучаемых, получившие своё отражение в исследованиях Г.А. Китайгородской, М.В. Кларина, И.Я. Лернера, В.В. Серикова и др.;
- концепция транзактного анализа Э. Берна, идеи гуманистической психологии К. Роджерса и их последователей, отечественных исследователей Н.В. Клюевой, С.И. Макшанова, А.А. Петровский, Н.Ю. Хрящевой и др.

Замысел, логику и содержание авторской концепции диссертации в совокупности составляют определение сущности коммуникативной компетентности в дидактическом аспекте; выявление структуры исследуемого явления; разработка дидактической модели формирования коммуникативной компетентности, а также обоснование предлагаемой интегративной системы дидактических условий, способствующих её формированию.

На защиту выносятся следующие положения:

- стержневой линией в анализе элементов дидактического процесса следует признать подход к обучению как общению, что позволяет более полно и адекватно использовать коммуникативную природу педагогического процесса для целей исследования;
- дидактический процесс представляет собой процесс развития личности, определяемый, с одной стороны, определенными коммуникативными свойствами личности, а с другой стороны – социально-культурными условиями, которые здесь представлены системой дидактических условий;
- воспитание и обучение становятся факторами развития личности при условии перевода обучаемого в позицию активного субъекта деятельности, субъекта самовоспитания и саморазвития;
- экспериментальная система формирования коммуникативной компетентности обучаемых представляет собой комплексную обучающую программу. Она интегрирует различные способы и технологии обучения общению, совместное применение которых содействует достижению лучших психологических и дидактических конечных результатов. Именно соотносительность всех частных технологий обучения общению между собой и с конечными общими результатами придаст авторской экспериментальной системе формирования коммуникативной компетентности обучаемых интегрированный характер;

- интегративная система обучения студентов языкового вуза – это многогранная полифункциональная, разноуровневая система, включающая обучаемых во взаимодействие с группой, учебной информацией, преподавателем, своими учениками в период педагогической практики. Обучаемый становится субъектом установления интегрированных связей, субъектом учения, обучения и межличностного взаимодействия, вследствие чего приобретает опыт коммуникативной деятельности;
- экспериментальная обучающая программа состоит из трех модулей (подструктур), соответствующих трем компонентам структуры коммуникативной компетентности. Реализация каждого модуля имеет общее целевое назначение – формирование коммуникативной компетентности обучаемых. Каждая подструктура имеет свое программное и дидактическое обеспечение, содержание которого, в основном, сводится к использованию активных методов и форм обучения с целью достижения общего интегрированного результата в профессиональном и личностном становлении обучаемых.

Методы исследования. Выбор методов исследования обусловлен характером исследовательских задач. В основу стратегии исследования был положен системный подход. В качестве ведущего использовался сравнительный метод в двух его формах – лонгитудинального и “поперечного” срезов. Основные методы исследования включали: концептуальное моделирование и педагогический эксперимент в его констатирующем и формирующем вариантах. Из системы эмпирических методов для решения частных задач исследования применялись следующие: анкетирование, тестирование, метод экспертной оценки (контент-анализ продуктов деятельности, включенное наблюдение, анализ материалов бесед), метод самооценки.

В качестве основного измерительного инструмента использовалась авторская “Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности”, в основу которой положен метод субъективного шкалирования. Для обработки и систематизации эмпирических данных применялся математический аппарат: корреляционный, факторный, уровневый анализ.

Базой для проведения исследования стали: Институт иностранных языков и литературы при Удмуртском государственном университете; курсы иностранного языка для взрослых и курсы повышения квалификации учителей при научно-методическом объединении “Иж-Логос”; курсы иностранного языка при факультете усовершенствования врачей ИГМИ; средние общеобразовательные школы г. Ижевска; Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались репрезентативной выборкой (всего на различных этапах исследования общее количество участников составило 1415 человек); рациональным сочетанием теоретического и экспериментального исследований; применением комплекса методов, адекватного предмету и задачам исследования; корректным применением методов статистической обработки данных; практическим подтверждением выдвинутой гипотезы исследования при реализации экспериментальной программы.

Научная новизна исследования. В методологическом и концептуальном плане научную новизну составляет предлагаемая автором концепция интегративной системы формирования коммуникативной компетентности средствами дидактики. Научная новизна работы заключается в расширении дидактического поля, что позволяет рассматривать дидактические условия не только как фактор, влияющий на результаты обучения, но и как фактор, определяющий формирование коммуникативной компетентности обучаемых. В научно-методическом плане новыми являются:

- разработка и обоснование дидактической модели формирования коммуникативной компетентности обучаемых;
- выявление структурно-содержательных этапов формирования коммуникативной компетентности;
- определение уровней коммуникативной компетентности.

В эмпирическом плане новыми являются: структурно-дидактическая реконструкция процесса преподавания учебного предмета; установление закономерностей, раскрывающих возможность активизации подструктуры личности, называемой "Естественным ребенком" (по Э. Берну), что, в частности, позволяет корректировать уровень коммуникативной компетентности обучаемых по эмотивному параметру.

Теоретическая значимость. Диссертационное исследование носит междисциплинарный характер и складывается из нескольких направлений:

1. Внесен вклад в дидактику высшей школы, способствующий определению стратегии её развития: рассматривать дидактические условия как фактор, определяющий успешность процесса формирования гуманистических качеств личности.
2. Теоретически обоснована целесообразность и высокая эффективность предлагаемой интегративной системы дидактических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности обучаемых.
3. Теоретически обоснованы, содержательно раскрыты и адекватно структурированы дидактические условия формирования коммуникативной компетентности.
4. Выявлены и систематизированы элементы дидактического процесса, обладающие значительным коммуникативным потенциалом (динамические диады, авторский способ обработки учебной информации).
5. Выявлены и теоретически обоснованы пути и способы формирования коммуникативной компетентности средствами дидактики, что подтверждает взгляд на обучение как общение и дает возможность использовать коммуникативную природу учебного процесса для целей активизации личностного потенциала обучаемых.
6. Внесен вклад в развитие категориального аппарата педагогической науки. Впервые на научно-теоретическом уровне разведены понятия, широко используемые исследователями: "коммуникативная компетентность" и "коммуникативная компетенция". Первый термин связан с проблемой

общения и используется социальными психологами и педагогами, второй – связан с познавательной деятельностью и используется лингвистами.

Практическая ценность исследования определяется вкладом в дидактику высшей школы, способствующим, с одной стороны, подготовке конкурентно-способных специалистов, с другой – содействующим гуманизации дидактического процесса, что отвечает требованиям новой образовательной парадигмы. Значительную практическую ценность имеют:

- программа формирования коммуникативной компетентности у студентов языкового вуза;
- авторский дидактический комплекс, состоящий из сборника учебных ритмизированных текстов и алгоритма работы с ними, позволяющий реализовать не только обучающие, но и развивающие цели;
- методика измерения уровня коммуникативной компетентности обучаемых и обучающихся;
- карта-схема выявленных возможностей “пар сменного состава” в условиях преподавания иностранного языка в школе и вузе;
- схемы анализа уроков для студентов-практикантов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы для стратегии и тактики формирования коммуникативной компетентности как у студентов, так и учителей в системе профессиональной переподготовки.

Авторский дидактический комплекс может быть использован на курсах повышения квалификации преподавателей школы и вуза, на курсах иностранного языка для взрослых, а также в общеобразовательных школах.

Результаты исследования, связанные с разработкой инструмента измерения уровня коммуникативной компетентности личности, могут быть использованы администрацией учебных заведений при аттестации преподавателей любого предмета.

Личный вклад автора состоит в:

- разработке авторской дидактической системы, позволяющей решать задачи как обучения, так и развития личности одновременно, в частности, задачи формирования коммуникативной компетентности личности обучаемого;
- разработке автором комплекса методик и тестов по измерению уровня коммуникативной компетентности обучающихся и обучаемых;
- организации и научном руководстве лаборатории межличностного взаимодействия (1995–1997 гг.) и акмеологической лаборатории при кафедре фонетики и лексикологии английского языка Удмуртского государственного университета (1997–1999 гг.);
- научном редактировании сборника “Профессионализм общения” (Республиканская научно-практическая конференция: 26 марта 1993г. Тезисы докладов) г. Ижевск: Изд-во УдГУ. 1993. 7, 21 усл. печ. листов;
- организации и научном руководстве вышеуказанной республиканской научно-практической конференции;

- научном руководстве 40 дипломными работами и 5 аспирантами и соискателями ученой степени.

Исследование представляет собой результат многолетней работы соискателя по выявлению потенциала учебного предмета "иностранный язык" для формирования коммуникативной компетентности обучаемых, по определению специфики учебной коммуникативной деятельности обучаемых языкового вуза. Исследование проходило в четыре этапа:

Первый этап (1992–1993 гг.) – подготовительный, в процессе которого изучались и переосмысливались отечественные и зарубежные инновационно-альтернативные обучающие технологии, анализировалась концепция личностно-развивающего обучения; определялся генезис учебного предмета, уточнялись обучающие возможности педагогической практики студентов.

Второй этап исследования (1994–1996 гг.) – концептуальный. В процессе его констатировалась коммуникативная природа педагогического процесса, изучались возможности дидактических средств по развитию коммуникативной компетентности обучаемых, определялись пути и средства её формирования.

Третий этап (1996–1997 гг.) – опытно-экспериментальный – был посвящен апробации нового инструмента формирования коммуникативной компетентности обучаемых, каким является авторская дидактическая система, её теоретическому обоснованию и внедрению в педагогический процесс, а также разработке средств измерения искомого качества, изучению их возможностей.

На **четвертом этапе (1996–1999 гг.)** – аналитическом – проводилась систематизация данных экспериментального обучения и их классификация.

Апробация работы. Содержание и результаты диссертационного исследования докладывались на теоретических и научно-практических конференциях Международного и Республиканского уровней в г. Ижевске (1992–1997 гг.), г. Минске (1995 г.), г. Тюмени (1991 г.), г. Набережные Челны (1999 г.); материалы исследования докладывались на научных сессиях Академии Академологических Наук (г. С.-Петербург, 1995, 1996, 1997, 1998 гг.), а также на ежегодных Российских университетско-академических научно-практических конференциях в 1996–1999 гг. в г. Ижевске.

Работа выполнялась в рамках комплексного исследования, проводимого кафедрой педагогики и педагогической психологии С.-Петербургского госуниверситета по теме "Формирование профессионального мастерства у будущих специалистов в период обучения в вузе". Техническое задание согласовано с Управлением кадров и повышения квалификации и научно-методическим центром ГК ВШ РФ.

Объём и структура диссертации.

Диссертация изложена на 362 страницах и дополняется приложениями на 35 страницах. Работа включает 48 таблиц, 34 рисунка и список литературы из 472 наименований (из них 48 на иностранных языках). Композиционная структура образована введением, 4 главами, заключением, приложениями.

Основное содержание исследования

Во введении обосновывается актуальность избранной темы; раскрывается цель исследования; формулируется гипотеза; определяются задачи диссертационного исследования; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

Первая глава "Дидактический аспект проблемы коммуникативной компетентности", состоящая из четырех параграфов, посвящена теоретическому анализу проблемы коммуникативной компетентности. Представлена характеристика категориального аппарата, определяется генезис понятия "коммуникативная компетентность" и его место в системе других, смежных с ним понятий. Термин "компетентность" означает способность к определенному виду деятельности.

В социальной психологии коммуникативная компетентность рассматривается как такой уровень межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса, успешно функционировать в данном обществе (Ю.Н. Емельянов, 1992 г.).

В психологии коммуникативная компетентность определяется как ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках, умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия (Н.И. Колюхов, 1996 г.).

В социальной педагогике под коммуникативной компетентностью понимают сложное интегрированное качество личности социального педагога, опосредующее его профессиональную деятельность и направленное на установление, поддержание и развитие эффективного общения с клиентом и другими участниками педагогического процесса (Т.А. Кудрявцева, 1998 г.).

Лингвисты используют термин "коммуникативная компетенция", понимая его как способность осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексикограмматических, социолингвистических и страноведческих знаний (В.А. Кокота, 1989 г.).

Проанализировав разные подходы к исследуемой проблеме, автор данной работы определяет коммуникативную компетентность как интегративную способность целесообразно взаимодействовать с другими на своем уровне обученности, воспитанности, развития, на основе гуманистических личностных качеств (общительности, искренности, гуманности, эмпатии, рефлексии и т. п.) и с учетом коммуникативных возможностей собеседника.

Теоретический обзор показал, что наблюдается тенденция экстенсивного развития исследований не только проблемы общения, но и проблемы коммуникативной компетентности личности, их количественный рост, выделение новых аспектов анализа.

В реферируемом диссертационном исследовании проблема коммуникативной компетентности рассматривается с позиций дидактики. Дидактическая концепция базируется на идеях Б.Г. Ананьева о связи между общением и обучением. За основу взят его подход к обучению не только как к

передаче и усвоению информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межличностных взаимоотношений (Б.Г. Ананьев).

Ряд других исследователей также рассматривают передачу знаний как процесс непосредственного общения преподавателя со студентами. Содержанием этого процесса является передача и восприятие профессиональных знаний как учебной информации через лекции.

Далее в первой главе представлена характеристика традиционных путей и средств формирования коммуникативной компетентности. При анализе традиционных путей и средств формирования коммуникативной компетентности мы исходили из возможностей подготовки личности в целом. Коммуникативная подготовка рассматривается в литературе, в основном, как часть профессиональной подготовки специалиста или как часть его переподготовки по профилю деятельности. Если пути, формы, средства подготовки специалиста к общению информативному достаточно четко структурированы и определены по каждой области знания, то подготовка специалиста к процессу общения, остается предметом дискуссий на протяжении ряда лет. В качестве одной из признанных форм коммуникативной подготовки в научно-теоретической литературе и психолого-педагогической практике считают социально-психологический тренинг – многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека (Н.Ю. Хряцева, С.И. Махланов, 1999 г.). Разновидностью тренинга являются имитационные игры, ролевые и деловые игры, так как деятельность участников игр имеет не только материальный, но и знаковый характер и протекает в той или иной форме общения, тем самым, создавая условия для тренировки в коммуникативной деятельности независимо от профессиональных целей игры.

В психологической литературе популярность Т-групп, а также метода групповой дискуссии, лежащего в основе деятельности многих из них, объясняется потребностью людей в общении, которая произрастает из явления дегуманизации культуры современного мира. Отмечается, что модель межличностного взаимодействия в группе, построенная на основе чувства причастности, поддержки, внимания друг к другу, создает условия для успешной коммуникативной деятельности. Очевидно, что эффект групп интенсивного обучения иностранному языку, 80% выпускников которых по нашим данным высказывают удовлетворенность возможностью общения, представляемой условиями обучения, имеет те же корни.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что малоиспользуемым резервом в деле формирования коммуникативной компетентности являются занятия по иностранному языку. Педагогические возможности работы в естественно функционирующей академической группе недооцениваются исследователями. Большинство из них концентрируют внимание либо на формировании коммуникативной компетенции как конечной цели (лингвистический аспект), либо на развивающих возможностях групповой работы (психологический аспект).

Всё вышесказанное обусловило наш интерес к дидактическим условиям функционирования языковой группы, представленным во второй главе данной работы.

Вторая глава "Дидактические условия формирования коммуникативной компетентности личности студента языкового вуза" посвящена анализу комплексной системы дидактических условий, под которой понимается совокупность взаимосвязанных обстоятельств процесса обучения. Основная задача состояла в том, чтобы выявить закономерности процесса обучения иноязычному общению и использовать их для цели формирования коммуникативной компетентности обучаемых.

Во второй главе определяется ряд важных для исследования понятий: предметная дидактика, гуманизация образования, учебный языковой материал, языковой вуз, обучающие технологии и др.

В частности, предметная дидактика как педагогическая наука, в задачи которой входит определение содержания, методов, форм обучения данному предмету, анализируется с учетом принципа историзма, являющегося методологическим выражением саморазвития действительности в его направленности по оси времени в виде целостного неразрывного единства таких состояний, как прошлое, настоящее и будущее. Данный принцип включает в себя изучение современного состояния предмета, реконструкцию его прошлого и прогнозирование его дальнейшего развития. При рассмотрении генезиса учебного предмета подтверждено, что знание иностранного языка всегда и везде в мире было одним из показателей образованности человека. Тому свидетельствуют выдающиеся педагоги прошлого (Д. Дидро, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) и современные исследователи (Г.А. Кигайгородская, Е.П. Бочарова, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, Л.В. Марищук, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов и др.).

С позиций современного состояния предмета проанализированы цели обучения иностранному языку. Привычная методическая формулировка целей, подразумевающая решение комплекса практических, воспитательных, развивающих, образовательных задач при обучении иностранному языку, уступает место новым подходам, обусловленным социальным заказом общества. Ведущей целью обучения иностранному языку в новых условиях является развитие коммуникативной компетенции обучаемых. Представлена характеристика шести базовых параметров коммуникативной компетенции: лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, стратегического, социокультурного и социального.

Далее во второй главе обсуждается вопрос о содержании обучения иностранному языку. При переходе от анализа дидактической системы к анализу дидактического процесса понятие "содержание" трансформируется в понятие "учебный материал". Учебный материал понимается в данной работе как обработанное в дидактических целях и определенным образом зафиксированное знание.

Следуя логике системного подхода, вслед за характеристикой целей и содержания обучения далее представлены средства педагогической коммуникации,

дан анализ особенностей профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, обозначена специфика учебной деятельности изучающего иностранный язык, исходя из понимания преподавания и учения как двух сторон дидактического процесса, предполагающего гармонию интересов обеих сторон. Краткое описание содержания второй главы начнем с характеристики обучаемых.

Особенности деятельности студента языкового вуза исследовались на том основании, что "если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях" (К.Д. Ушинский).

Психологической диагностике предшествовал социологический опрос, проведенный с целью изучения мотивов поступления испытуемых в языковой вуз. Данные опроса приводятся ниже.

Таблица 1

Данные опроса методом анкетирования студентов о мотивах поступления в языковой вуз

№№	Мотив поступления в языковой вуз	I курс	II курс	III курс
1	Интерес к профессии филолога	5%	21%	26,5%
2	Интерес к профессии учителя иностранного языка	2%	35,5%	11%
3	Интерес к профессии переводчика	77%	62,5%	75%
4	Гарантия занятости (рабочего места)	22%	31%	56%
5	Возможность поездки за рубеж	50%	58,5%	30%
6	Желание работать в коммерческих структурах	36%	20%	4%
7	Отсрочка от службы в армии	2%	3%	2,3%

На следующем этапе исследования обучаемые обследовались с помощью разнообразных средств диагностики; результаты обследования представлены в параграфе 2.3 второй главы диссертации. Здесь будут обозначены те характеристики, которые определяют успешность или неуспешность процесса учебной коммуникативной деятельности студентов. В частности, выяснялась самооценка обучаемых, степень их догматизма, качества обратно пропорционального уровню самооценки, а также предпочитаемая обследуемыми линия поведения в конфликте. Как показывает опыт, конфликтные ситуации неизбежны в условиях учебного процесса в языковом вузе в связи с тем, что участники дидактического процесса поставлены в отношении излишне тесного взаимодействия логикой самого учебного процесса, вследствие чего имеет место столкновение взглядов, интересов, мнений, мотивов как в среде обучаемых, так и между обучающими и обучаемыми, которые нередко исповедуют разные системы ценностей. На гистограмме представлены данные обследования репрезентативной выборки с помощью теста К. Томаса, позволяющего определить предпочитаемую тактику поведения в конфликте (см. рис. 1).

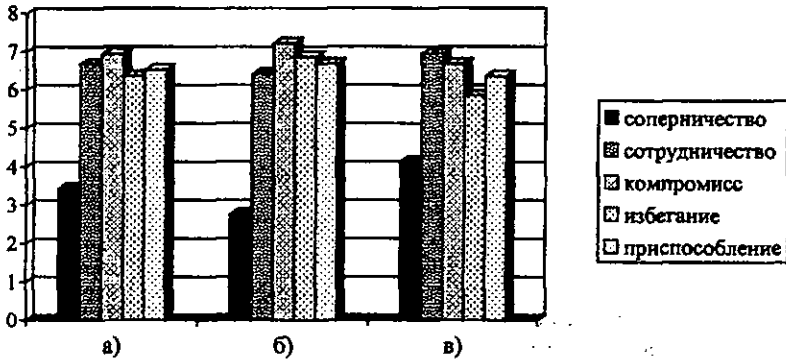


Рис. 1. Способы поведения в конфликтных ситуациях, характерных для а) всей выборки (n=336); б) гомогенной языковой группы (n=168); в) гетерогенной языковой группы (n=168)

Сравнительный анализ предпочитаемых форм поведения показывает, что в ситуации конфликта обучаемые как гомогенных, так и гетерогенных групп используют “смешанную” стратегию, при этом они несколько более склонны к установлению компромисса, чем к выбору, например, более конструктивной линии поведения – линии сотрудничества. В гетерогенных группах несколько больше баллов по параметру “соперничество” набрали учащиеся гетерогенных групп, 4,33 против 2,76. Хотя в целом использование разнообразных тактик в конфликтной ситуации положительно характеризует обучаемых, тем не менее, количество баллов 6,14 из 12 набранных ими по параметру “сотрудничество”, свидетельствовало в пользу необходимости разработки программы экспериментального обучения коммуникативно-грамотному поведению.

Преподаватели, как участники двустороннего дидактического процесса, также были обследованы с помощью теста К. Томаса. Данные диагностики будут представлены ниже.

Диагностика предпочитаемой линии поведения в конфликте была проведена ещё и в связи с перепроверкой данных исследования К. Мезр, по мнению которой учителя иностранного языка коммуникабельны, легко и свободно общаются, однако из всех групп учителей они наиболее авторитарны и конфликтны (К. Мезр, 1993 г.). Перепроверка данных до некоторой степени подтвердила это мнение (см. табл. 2)

Данные обследования учителей по методике К. Томаса
в разных выборках

Выборки	Показатели	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
(n = 34) Учителя общеобразовательных предметов в школе		2,05	6,57	8,6	6,68	6,1
(n = 40) Учителя математического профиля		2,54	6,4	6,2	7,85	6,01
(n = 25) Учителя иностранного языка в школе		2,99	7,30	8,51	6,72	4,48
(n = 30) Преподаватели иностранного языка в вузе		3,04	7,36	6,64	6,68	6,28

Отметим, что преподаватели иностранного языка в вузе более бескомпромиссны в общении, что свидетельствует о наличии конфликта отношений, обусловленного несоответствием желаемого и действительного отношения партнеров по общению друг к другу. Опасность такого рода конфликта увеличивается в условиях принудительных отношений, какими до некоторой степени являются отношения субъектов учебного процесса.

Специфика профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка определялась с помощью опросника "Преподаватель иностранного языка глазами студента", разработанного нами на основе методики измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности. Деятельность преподавателя оценивалась студентами по девятибалльной системе

Качественный анализ статистических характеристик опросника "Преподаватель глазами студента" подтвердил неумение вузовского преподавателя снять напряжение и усталость аудитории (3,25), неспособность положительно влиять на настроение студентов (3,91); неспособность сопереживать студенту, сочувствовать ему в сложных для него ситуациях (3,80). Выявлено, что при дефиците "человечности" у преподавателя иностранного языка в вузе признак, связанный с умением пользоваться невербальными средствами общения, получил высокий балл (6,97), что свидетельствует о некоторой искусственности поведения и также говорило в пользу необходимости гуманизации отношений между преподавателем и студентами и поиска средств гуманизации дидактического процесса в целом.

Кроме характеристики участников дидактического процесса во второй главе представлен анализ средств педагогической коммуникации, относящихся к дидактическим условиям функционирования языкового вуза. Средства педагогической коммуникации включают методы, формы и средства обучения. Под методами мы понимаем блоки обучающих технологий, определяющих порядок проведения обучения. Анализ научно-теоретической литературы позволяет утверждать, что в основу классификации современных обучающих технологий могут быть положены следующие характеристики:

- объемность, интеграция и скоординированность познавательных, коммуникативно-познавательных, эмоциональных и действительно-практических аспектов обучения и потребностей обучения;
- гуманная форма процесса изучения учебного предмета посредством расширения субъект-объектных связей в парах "субъект-субъект", "субъект-среда" и "субъект-учитель";
- создание непринужденной обстановки, позитивной атмосферы, снимающей напряжение, а также способствующей раскрытию творческих способностей учащегося; устранение препятствий, вызванных негативно воздействующими эмоциями, например, страхом.

Активные методы обучения и их разновидность – "игровой метод" базируются на вышеобозначенных принципах. Во второй главе диссертации представлена классификация игр, широко применяемых в учебном процессе в современном языковом вузе. В частности, отмечается, что *игровой метод* – это практический метод обучения иностранному языку, который характеризуется тем, что основным источником информации о языке и стимулом к овладению иноязычным общением являются выполняемые в соответствии с правилами игры действия, речевые и неречевые. Дидактические игры подразделяются на языковые и речевые, а также на игры с элементами соревнования и элементами перевоплощения. Среди языковых игр выделяют – лексические, грамматические, орфографические, а среди речевых – наиболее популярной является ролевая игра – вид учебной деятельности, в процессе которой обучаемые участвуют в воображаемых, условных социальных ситуациях, которые должны по ходу игры вывить содержание правил и ролевые функции, существующие в эпизодах реальной жизни.

Учебная деятельность оказывает своё обучающее и воспитывающее воздействие не только через содержание или выбор методов, но и через её организацию. Проблему выбора оптимальных форм организации учебной деятельности обучаемых современные исследователи в области дидактики не оставляют без внимания. Анализом форм обучения занимались В.И. Андреев, Г.И. Арефьева, Ю.Б. Зотов, В.И. Загвязинский, С.В. Иванов, А.А. Карпенко, А.А. Лсоэтьев, И.Я. Лернер, Р.П. Мильруд, И.Г. Петренко, М.М. Сидоров, В.А. Якуния и др. Многие из них называют групповую форму и её разновидность – "динамические диады" или "пары сменного состава" наиболее оптимальной. В данной работе представлено теоретическое обобщение различных идей и создана классификация обучающихся возможностей "сменных пар". Кроме того, показано позитивное влияние использования технологии организации учебной деятельности студентов в парах сменного состава на формирование их коммуникативных качеств. Характеристику дидактических условий функционирования языковой группы завершает классификация средств обучения.

Для целей нашего исследования интерес представляет система В. Оконя, который называет три основных группы средств:

- природные средства, которые непосредственно представляют саму действительность;
- технические средства, которые косвенно отображают действительность (визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, манипулятивные, автоматические средства и модели);
- символические средства, которые представляют действительность с помощью соответствующей символики, например, живого и печатного слова, звуков, технических рисунков и т. п.

В целом во второй главе нашли отражение результаты анализа научно-теоретической литературы по проблеме дидактического обеспечения функционирования языкового вуза в современных условиях.

Третья глава "Характеристика авторской дидактической системы формирования коммуникативной компетентности у студентов на занятиях по специальности. Методическое обеспечение исследования" посвящена выявлению и апробации авторской дидактической системы на занятиях по специальности.

Дидактический процесс рассматривается как совокупность алгоритма функционирования — системы последовательных учебных операций, составляющих познавательную деятельность обучаемых, и алгоритма управления их познавательной деятельностью — системы последовательных действий преподавателя по слежению, контролю и коррекции деятельности студентов. Без связующего звена два алгоритма будут изолированы друг от друга. Таким элементом может быть метод (игра), форма (динамическая диада). В данном исследовании в качестве связующего звена элементов дидактического процесса определен учебный материал или учебный текст как средство его фиксации.

Традиционно учебный текст понимается как речевое сообщение в звуковом или графическом оформлении, состоящее из стандартных лексико-грамматических, логико-структурных моделей, подлежащих усвоению. Учебный текст, предлагаемый в данной работе, представляет собой опорный текст простой структуры, стилистически нейтральный, *ритмически* организованный, содержащий клише разных уровней: от слова до предложения. Эти тексты, ритмически организованные с соответствием с ритмом знакомой обучаемым песни, легко откладываются в пределах оперативной памяти обучаемых с тем, чтобы быть перенесенными на позиции более развернутого характера и внести вклад в интегрирование языкового материала, из которого собеседники черпают языковые средства, одновременно пополняя его в процессе иноязычного общения на занятиях.

Идея использования ритма в дидактическом процессе требует краткого обоснования. Как известно, развитие всех природных процессов подчинено колебаниям с определенной периодичностью. Ритмические колебания — это разновидность движения. Иными словами, всякое движение обладает ритмом, основным признаком которого является повторение соизмеримых единиц.

В дидактическом процессе энергия, вызванная внешним раздражением у взрослого обучаемого, может перейти на внутреннюю работу, работу мозга и не

проявиться в движении, тогда как у ребенка большая часть энергии почти всегда переходит в движение. Задача педагога заключается в том, чтобы управлять этой энергией. История педагогики знает немало сторонников активного обучения. К ним относится, например, В.П. Вахтеров, который, в частности, отмечал: "Ученик развивается не только тогда, когда он читает или слушает учителя, но и тогда, когда он так или иначе реагирует на то, что видит или слышит. Ученик развивается тогда, когда сам действует" (В.П. Вахтеров "Основы новой педагогики", 1903 г.).

Предлагая обучаемым *ритмически организованный* текст для хоровой декламации, чтения речитативом или пения, мы тем самым даем им шанс для самоактуализации. Традиционный способ подачи учебной информации, так называемый *drill*, способен лишь вызвать состояние монотонии у обучаемых разного возраста — состояние, отличающееся подавлением психической активности, которое может перейти в свою противоположность — непродуктивное возбуждение. Оба состояния одинаково не способствуют гармонизации отношений между участниками дидактического процесса, равно, как и его эффективности.

Другим достоинством ритмически организованных текстов и технологии работы с ними является их способность откорректировать эмоциональное мироощущение обучаемых. Подчеркнем, что ритмом обладает не только движение материи, но и жизнь звука, причем ритм связан со звуком, как в музыке, так и в речи. Повторы мелодических периодов и ритмическая организация текста могут совпадать; у обоих ритмов обнаруживаются общие закономерности: в том и в другом случае ритмическое движение развивается во времени и в пространстве; словесный ритм и музыкальный ритм служат целям продуктивного общения, обладая эффектом эмоционального заражения. Помимо того, что ритмические повторения доставляют человеку чисто физическое удовольствие, упорядочивая всякое движение, ритм упорядочивает и речь, тем самым, удовлетворяя элементарные психологические потребности обучаемых. В соответствии с иерархией фундаментальных потребностей, предложенной А. Маслоу, наиболее высокой в этом ряду является потребность в самоактуализации (развитие способностей). Таким образом, если ритмостимуляция способствует лучшей работе памяти, мобилизации внимания, снятию утомления, то пение или декламация текстов обладает эффектом активизации положительных эмоций обучаемых.

В целом технология обучения с помощью предлагаемых нами текстов, отраженная на рис. 2, обеспечивает позитивный настрой обучаемых на общение, доброжелательное отношение их к собеседнику, которое транслируется вербально и невербально, создавая психологически комфортную атмосферу для учебной коммуникативной деятельности.

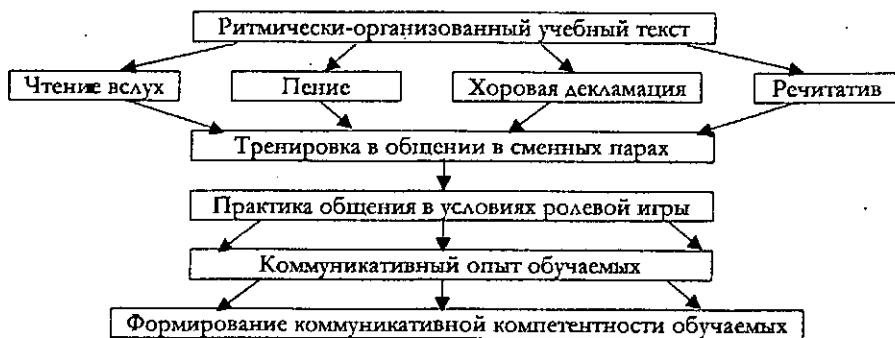


Рис. 2. Технология работы с ритмически организованными учебными текстами

Как видим, путь от декламации ритмически упорядоченных учебных текстов, как разновидности учебной информации, до высот самоактуализации в сфере общения потребует от обучаемого некоторых усилий. Подчеркнем, что под учебной информацией мы понимаем дидактически обработанный языковой материал, представляемый в форме, облегчающей его усвоение, и позволяющий, как мы предполагаем, формировать коммуникативную компетентность обучаемых. Предлагаемая модель учебной информации создана именно с целью облегчения учебного труда студентов и учеников. Систематизация психолого-педагогических возможностей авторской дидактической системы представлена ниже (см. рис. 3):



Рис. 3. Психолого-педагогические возможности авторской дидактической системы

Кроме характеристики авторской дидактической системы в третьей главе представлен инструмент для количественного измерения уровня коммуникативной компетентности и другие средства диагностики, позволившие исследовать коммуникативные возможности обучающихся и обучаемых.

“Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности” (ПКК) прошла апробацию на большой группе студентов-практикантов ($n=300$) и группе учителей ($n=50$).

В основу методики положен метод субъективного шкалирования. Было подготовлено 30 шкал, представляющих собой интервальные симметричные шкалы, то есть заданные противоположными по смыслу формулировками. Шкала оценок – это методический прием, позволяющий распределить совокупность изучаемых объектов по степени выраженности общего для них свойства. Для экспликации оценок использовался набор категорий, которые естественным образом упорядочивались по степени убывания выраженности свойств личности, связанного с коммуникативной компетентностью.

Основной характеристикой балльной шкалы является ее диапазон (балльность шкалы), который определяется качеством оценочных точек (градаций). Мы использовали 10-балльную шкалу, имеющую 10 оценочных точек, при наличии одной стабильной точки 0. Более высокий балл (максимально – 10) присваивался тем суждениям, которые соответствовали свойству личности, более ярко выраженному при наблюдении или самоанализе. Низкий балл (минимально – 0) соответствовал менее выраженному свойству личности. Шкалы конструировались следующим образом: на этапе сбора данных для разработки шкал (формирование суждений для парного сравнения) использовались методы анализа литературы, наблюдения, контент-анализа, индивидуальной экспертной оценки. Определив с помощью индивидуальной экспертной оценки набор категорий (суждений) для парного сравнения, и разделив пары суждений на три группы, в соответствии со структурой исследуемого свойства, мы получили инструмент для его измерения.

Проверка надежности предлагаемой методики проводилась путем сравнительного анализа данных, полученных в результате повторного экспертного оценивания студентов экспериментальной выборки. Интервал между собеседованиями – три месяца.

Надежность методики подтверждена показателями, снятыми у той же выборки студентов с помощью параллельной методики (“Методика измерения коммуникативных умений оценивания” Н.В. Кузьминой, С.А. Копотева).

Методика прошла проверку на валидность параллельным путем и посредством факторного анализа. Использовался метод главной компоненты в соответствии со следующим принципом: снимаемая на данном шаге компонента должна учитывать как можно большую долю необъятного разброса данных. В результате исследования была определена факторная структура педагогической коммуникативной компетентности. Ее слагаемыми стали:

1. Способность устанавливать контакт с аудиторией.
2. Стремление к взаимопониманию с другими.
3. Способность управлять своим эмоциональным состоянием.
4. Способность располагать к себе и транслировать собственную расположенность собеседнику.

Выявленные параметры позволили в дальнейшем совершенствовать методику измерения коммуникативной компетентности.

Апробированный вариант "Методики измерения ПКК студентов-практикантов" стал инструментом по определению уровня самооценки студентов, а также инструментом экспертного оценивания.

Четвертая глава посвящена разработке экспериментальной программы формирования коммуникативной компетентности обучаемых в условиях дидактического процесса, проверке её эффективности и обсуждению результатов экспериментального обучения.

Формирование коммуникативной компетентности у студентов языкового вуза осуществлялось в соответствии с экспериментальной программой, структура которой отражает структуру исследуемого свойства и является изоморфной структуре общения, т. е. включала три модуля: когнитивный, поведенческий и эмотивный.

В основу программы положена предварительно разработанная модель формирования исследуемого качества, в который определены не только параметры, но и этапы, а также формы обучения студентов (см. табл. 3).

Таблица 3

Модель формирования коммуникативной компетентности обучаемых в условиях языкового вуза

№	Этапы Параметры	Формы обучения				
		I	II	III	IV	V
1	Когнитивный	Введение в специальность	Цикл психолого-педагогических дисциплин			
			Самостоятельная работа студентов (СРС)	Спецкурс "Освоение педагогической коммуникативной компетентности"	Спецкурс "Освоение профессионализма преподавателя иностранного языка"	
2	Поведенческий	Учебная коммуникативная деятельность студентов на занятиях по специальности		"Микропреподавание" Педагогическая практика Деловые игры Ролевые игры		
3	Эмотивный	Практика иноязычного общения в процессе аудиторных занятий		Опыт публичного выступления в процессе участия в студенческих научных конференциях; защита курсовой и выпускной квалификационной работы		

Программа экспериментального обучения базировалась на следующих дидактических принципах:

- социально-ценностная направленность и целеустремленность обучения;
- научность обучения;
- практическая направленность коммуникативной подготовки;
- доступность обучения;
- активность и мотивированность учебной коммуникативной деятельности;
- соблюдение дифференцированного и индивидуального подходов в обучении при приоритетных групповых формах организации деятельности обучаемых;

- гармоничность структурно-содержательных составляющих процесса формирования коммуникативной компетентности обучаемых;
- гуманизация учебного процесса.

В педагогическом эксперименте приняло участие 5 групп студентов языкового вуза, в том числе группа слушателей вечерних курсов иностранного языка и группа учителей иностранного языка, которая обследовалась в качестве контрольной группы наряду с группой пятикурсников неязыкового факультета. Характеристика групп, принявших участие в педагогическом эксперименте, представлена в табл. 4. Общее количество участников экспериментального обучения на данном этапе исследования составило 299 человека.

Таблица 4

Общая характеристика групп педагогического эксперимента

Выборка	Содержание и технология обучения	Количество студентов
Экспериментальная группа I (ЭГ ₁ – IV курс)	Экспериментальное обучение по полной программе за исключением 2-й педагогической практики	25
Экспериментальная группа II (ЭГ ₂ – V курс)	Экспериментальное обучение по полной программе в соответствии с параметрами авторской дидактической системы	25
Экспериментальная группа III (ЭГ ₃ – V курс)	Обучение в рамках экспериментальной программы педагогической практики. Использование традиционной обучающей технологии на занятиях по специальности	25
Экспериментальная группа IV (ЭГ ₄ – Курсы "Ин. яз")	Обучение основано на авторской дидактической системе. Основное обучающее средство – сборник учебных текстов Г.С. Трофимовой "Приятное чтение"	42
Экспериментальная группа V (ЭГ ₅ – I, II, III курсы)	Обучение основано на авторской дидактической системе. Сборник учебных текстов "Приятное чтение" является дополнительным к основному учебнику	112
Контрольная группа V (КГ ₁ – V курс неязыкового ф-та)	Обучение основано на типовом учебном плане с применением традиционных методов обучения	25
Контрольная группа II (КГ ₂ – Учителя ин. языка)	Стаж педагогической работы от 10 до 15 лет. Опыт коммуникативной деятельности приобретается методом проб и ошибок	45

Педагогический эксперимент проходил в три этапа. На I-ом этапе выяснялась самооценка уровня владения педагогической коммуникативной компетентностью участниками экспериментального обучения. Базой для исследования стала педагогическая практика студентов. Данные самооценки уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности студентов были включены в матрицы-задания для факторного анализа. Факторная структура в матрицах по экспериментальным выборкам оказалась представленной 4 факторами общей информированностью от 75% до 85% в разных выборках. В контрольной выборке было получено лишь три фактора. Распределение признаков не позволило сформировать фактор, характеризующий способность практикантов устанавливать контакт с аудиторией, что подчеркивает, с одной стороны, недостатки в коммуникативной подготовке студентов контрольной группы, а с другой стороны свидетельствует об эффективности экспериментальной программы обучения в группах ЭГ₁, ЭГ₂, ЭГ₃. Кроме того, выявлена тенденция к объединению в один фактор разноплановых признаков, имеющих максимальный факторный вес, по экспериментальным выборкам, что может свидетельствовать о связности личностных характеристик студентов этих групп. Одноплановость (принадлежность к одному параметру) признаков, составляющий фактор, говорит о нестабильности либо односторонности анализируемой личностной способности студентов контрольной группы).

Помимо факторного анализа по итогам I-го этапа исследования был проведен уровневый анализ. Инструментом для проведения уровневого анализа также стала "Методика измерения уровня ПКК студентов-практикантов". Экспертные оценки по каждому признаку-суждению усреднялись. Полученные балльные оценки переводились в ранги. Студентам, набравшим наибольшее число баллов, присваивался 1-ый ранг (высокий уровень сформированности ПКК); наименьшее – 5 ранг (низкий уровень сформированности ПКК). Было выявлено 5 уровней: высокий (в 8,01 и более баллов); средне-высокий (8,00–7,03); средний (7,02–6,18); средне-низкий (6,17–3,86); низкий (3,85 и менее баллов). Результаты уровневого анализа представлены в табл. 5.

Таблица 5

Распределение студентов экспериментальных и контрольной групп по уровням сформированности педагогической коммуникативной компетентности по итогам I-го этапа исследования

Уровни	Баллы	Выборки, в %		
		ЭГ ₁	ЭГ ₂	КГ ₁
1. Высокий	в 8,01 и более	20	20	20
2. Средне-высокий	8,00–7,03	24	40	16
3. Средний	7,02–6,18	32	20	12
4. Средне-низкий	6,17–3,86	16	16	44
5. Низкий	3,85 и менее	8	4	8

Проанализировав результаты диагностики уровня сформированности ПКК в экспериментальной и контрольной группе, можно сделать следующие выводы:

1. Количество студентов-мастеров общения практически совпадает во всех трех выборках;
2. Наибольшие различия наблюдаются на средне-высоком и на средне-низком уровнях сформированности ПКК: на средне-высоком уровне показатель по группе V – ЭГ₂ достигает максимальной точки относительно двух других выборок (40%), а на средне-низком – максимальным оказался показатель по контрольной группе (44%).

Иными словами, показатели по группе ЭГ₂ обучавшейся по полной программе, свидетельствуют в её пользу. Содержательная характеристика пяти уровней сформированности коммуникативной компетентности в сокращенном варианте приводится ниже:

Студента с *высоким уровнем* ПКК отличает высокая степень информированности в области общения; умение устанавливать контакт с группой учащихся и отношения взаимопонимания с каждым из них; владение речевыми и невербальными средствами общения, с помощью которых он легко транслирует собственную расположенность собеседнику. Способен управлять своим эмоциональным состоянием. Для него характерна инициативность и непринужденность в общении.

На *средне-высоком уровне* ПКК студент стремится адекватно оценивать нравственные и волевые качества собеседников. Умение устанавливать целесообразные отношения с собеседником ограничены кругом учащихся в своих однокурсников; имеются некоторые затруднения в общении со старшими по возрасту и положению собеседниками. Для студентов на средне-высоком уровне ПКК характерно не столько умение, сколько стремление к установлению контакта с группой и отношений взаимопонимания и сотрудничества с отдельными учащимися.

Средний уровень ПКК характеризуется тем, что, с одной стороны, студенты так же, как представители других уровней, испытывают стремление к установлению отношений сотрудничества с другими; способны определять уровень их информированности, симпатии и антипатии; владеют нормами литературного языка, в повседнеии следуют этическим нормам. С другой стороны, для данной группы студентов препятствием на пути к эффективному общению является

- низкий уровень информированности в области межличностного общения;
- невладеение невербальными средствами общения; неуверенность в жестях, позе, мимике;
- невыразительность используемых вербальных средств общения, неумение владеть голосом;
- неспособность управлять своим эмоциональным состоянием перед большой аудиторией и в ситуации конфликта.

Средне-низкий уровень ПКК характеризуется тем, что студенты, испытывая все те же трудности в общении, что и представители среднего уровня, более

категоричны в восприятии и оценке других. Студенты этого уровня склонны недооценивать волевые и нравственные качества собеседника и переоценивать свои собственные.

Студентов с *низким уровнем коммуникативной компетентности* отличает неумение выразить своё отношение к ситуации общения, невладение средствами выразительности речи, неумение логично и последовательно строить свое высказывание. Вместе с тем их характеризует авторитарная направленность личности в общении.

Выявленные сходства и различия признаков в матрицах факторного анализа, показатели уровня анализа, полученные в экспериментальных и контрольной выборках, совпали с данными статистической обработки материалов, которые подтвердили, что по всем трем параметрам обнаружен положительный итог экспериментального обучения (см. табл. 6).

Таблица 6

Показатели самооценки коммуникативной компетентности студентов экспериментальных и контрольной групп по основным параметрам

Параметры Выборки	А Когнитивный	В Поведенческий	С Эмотивный	Общий средний балл самооценки КК студентов
I курс (n=39) ЭГ ₅	6,911	7,147	6,124	6,727
II курс (n=45) ЭГ ₅	7,138	7,350	5,893	6,794
III курс (n=28) ЭГ ₅	6,631*	6,863*	6,220	6,571*
IV курс (n=25) ЭГ ₁	7,323*	7,268*	6,509	7,031*
V курс (n=25) ЭГ ₂	7,539*	7,601*	7,119*	7,420*
Учителя (n=45) КГ ₂	8,011*	8,093*	7,305	7,803*

* звездочками обозначены статистически достоверные различия

Сравнивая самооценку студентов экспериментальной выборки и группы учителей средних школ (средний педагогический стаж – 10 лет), мы отмечаем у последних более высокие баллы самооценки ПКК по параметрам “А” и “В”, что подчеркивает роль опыта реальной педагогической деятельности. Многолетний опыт общения с детьми в школе может компенсировать упущения в коммуникативной подготовке специалистов в педвузе. Данный вывод несколько не умаляет значимости целенаправленной систематической подготовки студентов к общению как виду профессионально-педагогической деятельности еще в стенах вуза. Более того, даже опыт не позволил учителям оценивать себя высоким баллом по эмотивному параметру. Средняя самооценка студентов экспериментальной

группы V-ЭГ₂ составляет 7,11 балла (параметр "С"), а группы учителей – 7,30 балла. Различия эти статистически не достоверны.

Таким образом, выяснив, что экспериментальные условия в меньшей степени повлияли на эмотивную составляющую, на II-ом этапе эксперимента основной целью стала интеграция тех обучающих форм, средств, технологий, которые бы активизировали третий компонент коммуникативной компетентности и повлияли бы на её повышение в целом. Именно на данном этапе авторские дидактические материалы и алгоритмы работы с ними стали использоваться системно и целенаправленно как на курсах иностранного языка, так и в группах I-III курсов языкового вуза и на курсах иностранного языка для взрослых. Кроме того ставилась задача проверить влияние авторской дидактической системы и на "поведенческую" составляющую коммуникативной компетентности обучаемых. Занятия проходили в режиме интенсивного обучения, специфика которого состоит в целенаправленном использовании обучающего эффекта группового взаимодействия, социально-психологического феномена воздействия группы на личность. Одной из целей при этом является обучение навыкам эффективного поведения, необходимого для организации продуктивного взаимодействия между людьми.

Степень сформированности коммуникативной компетентности по педагогическому параметру определялась с помощью методики измерения педагогической коммуникативной компетентности и теста конфликтности К. Томаса (в модификации Н.В. Гришиной) (см. табл. 7).

Таблица 7

Данные о предпочитаемой линии поведения в конфликте в экспериментальной группе до и после обучения

Линия поведения	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Выборка (n = 42)					
ЭГ ₄ До обучения	4,04	7,06	6,42	5,48	7,00
ЭГ ₄ После обучения	3,42	*8,68	7,9	5,34	4,66
КГ ₂ (контрольная выборка "Учителя")	2,44	6,98	6,38	7,44	6,76

Динамика показателей в экспериментальной группе до и после обучения является достаточно выразительной и позволяет судить об изменениях в структуре личности обучаемых по показателям, характеризующим поведение личности в конфликте. Один из основных показателей по тактике *сотрудничества* получил максимальный балл после обучения студентов по экспериментальной программе. В контрольной выборке ("Учителя") максимальным оказался показатель по тактике *избегания*.

Качественный анализ содержания программы и наблюдение за реальным учебным процессом показал, что максимально воздейственной на поведенческий компонент структуры коммуникативной компетентности оказалась система заданий на занятиях по специальности, обеспечивающих эффективную тренировку обучаемых в общении. При этом использовались естественные возможности группы как средства тренинга.

Задания – речевые действия в конкретной ситуации – соотносят конкретный учебный материал с ситуацией его употребления, позволяют управлять речевым поведением обучаемых, детерминируя выбор и употребление как вербальных, так и невербальных средств общения. Преподавателем программируются мимика и жесты, демонстрирующие доброжелательность, открытость позы, запрещается критика в адрес собеседника, исключаются негативные оценочные суждения. В результате дух сотрудничества, который царит в группе, благотворно действует на каждого обучаемого. В поведении каждого реализуются нормы и правила поведения группы. Именно этим объясняется положительная динамика в выборе линии поведения обучаемыми экспериментальной группы, выявленная с помощью теста К. Томаса.

Воздействие авторской дидактической системы на формирование коммуникативной компетентности обучаемых по эмотивному параметру исследовалась как методом включенного наблюдения, так и с помощью опросника Джонсварда, позволившего выявить преобладающее эго-состояние обучаемых. Результаты экспериментального обучения отражены на рис. 4.

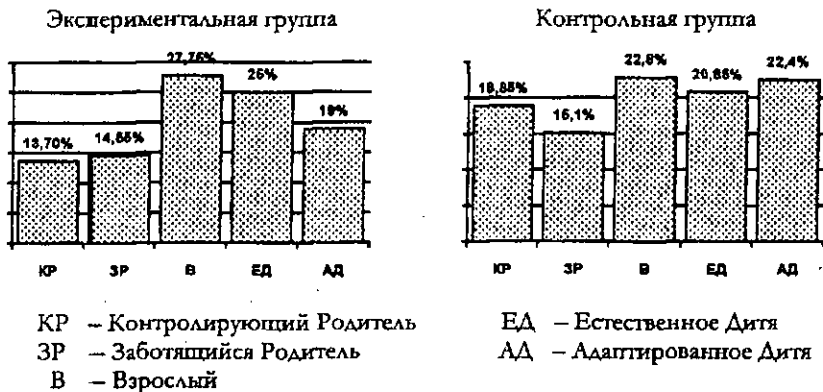


Рис. 4. Влияние авторской дидактической системы на Эго-состояние студентов языкового вуза

Визуально наблюдаемая разница в процентном соотношении невелика – 26% ЕД в экспериментальной группе против 20,85% в контрольной, однако соотношение цифр по всем другим параметрам говорит в пользу экспериментальной программы обучения. Методом наблюдения за реальным педагогическим процессом подтвержден факт активизации подструктуры личности, которую называют “Естественным ребенком”, что проявилось в артистизме, импровизации, интуиции, эмпатическом понимании обучаемыми друг друга и преподавателя.

На III-ем этапе педагогического эксперимента был проведен содержательный анализ факторосоставляющих признаков методом их кластеризации с целью оценки трудностей эмотивного характера (см. рис. 5).

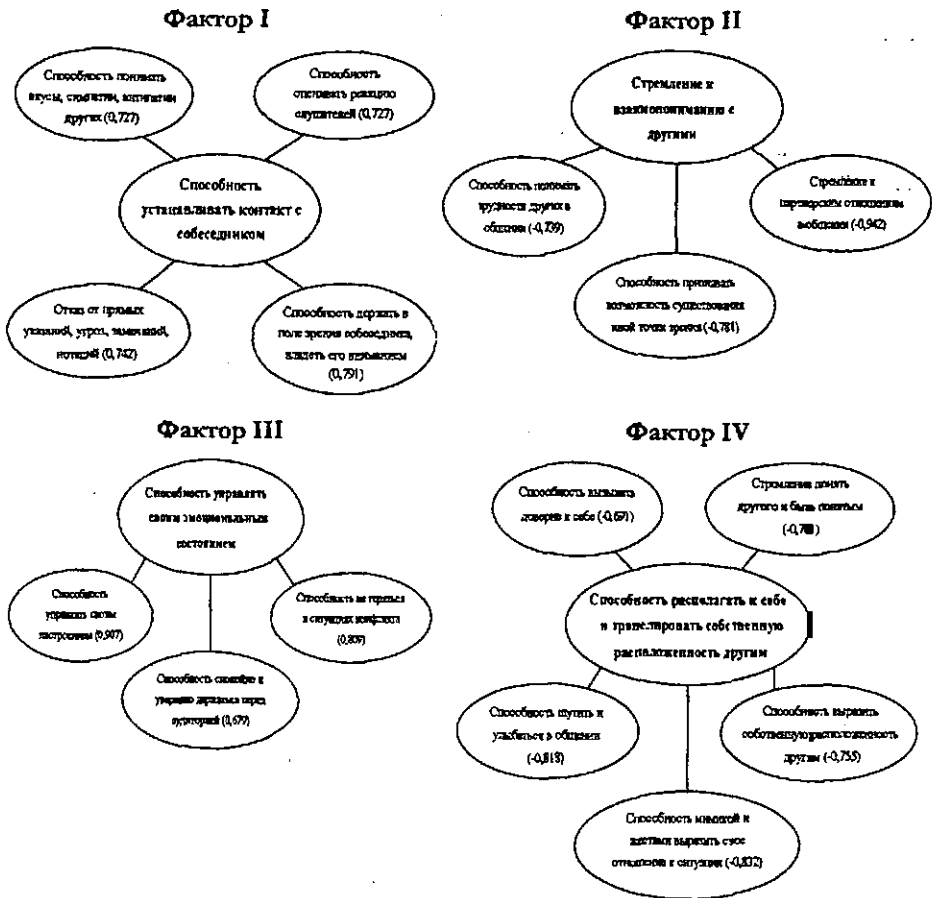


Рис. 5. Результаты содержательного анализа факторосоставляющих признаков структуры коммуникативной компетентности обучаемых

Содержательный анализ данных показал, что эмотивная составляющая коммуникативной компетентности нашла свое отражение в факторе III – “Способность управлять своим эмоциональным состоянием”, что предполагает способность управлять своим настроением, не теряться в ситуации конфликта и уверенно держаться перед аудиторией.

Содержательный анализ факторосоставляющих признаков “способности управлять своим эмоциональным состоянием” в сопоставлении с данными обследования обучаемых экспериментальных групп по тесту К. Томаса, по методике измерения уровня коммуникативной компетентности, с помощью опросника Джонгарда и с данными, полученными методом включенного

наблюдения и беседы с испытуемыми, также подтвердил, что в целом программа экспериментального обучения оказала позитивное воздействие на формирование исследуемого качества по эмоциональному параметру. Тем не менее, на последнем этапе исследования была предпринята перепроверка возможностей авторской дидактической системы влиять на эмоциональное самочувствие обучаемых, которое измерялось с помощью дополнительных средств диагностики. Факторосоставляющие признаки "способности управлять своим эмоциональным состоянием" в содержательном аспекте были учтены при разработке модификационного варианта методики измерения уровня коммуникативной компетентности обучаемых, который был проверен на надежность и валидность и затем использовался в качестве измерительного инструмента в экспериментальной группе школьников, обучавшихся по нашей технологии. Приводимые в работе данные обследования позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой интегративной дидактической системы, позволяющей решать задачу формирования коммуникативной компетентности не только у студентов, но и у младших школьников, что в целом доказывает истинность поставленной гипотезы.

Таким образом, если традиционно дидактические условия рассматриваются в педагогических исследованиях как фактор, влияющий на результаты обучения, то в данной работе доказано положительное влияние системы дидактических условий на процесс формирования коммуникативной компетентности обучаемых в разных педагогических системах.

В заключении делаются обобщения по результатам проведенного исследования и формулируются основные выводы.

- Проведено обобщение теоретических идей в области коммуникации. В качестве иллюстративного материала использован учебный предмет "иностранный язык" в языковом вузе. Особенностью данного учебного предмета являются более тесные связи между обучением и общением. Общение на иностранном языке есть цель и средство обучения, а обучение ему и есть общение. Именно поэтому проблему коммуникативной компетентности стало возможно проанализировать через призму учебной коммуникативной деятельности студентов языкового вуза.
- Модель формирования коммуникативной компетентности обучаемых, предложенная в данном исследовании, представляет собой систему, в которой выделены пять этапов и три подструктуры, соответствующие трем структурным составляющим коммуникативной компетентности.
- На основе модели формирования коммуникативной компетентности разработана интегративная система обучения, представляющая собой многогранную полифункциональную систему, которая включает обучаемых во взаимодействие с группой, преподавателем, учебной информацией и своими учениками. Обучаемые приобретают опыт коммуникативной деятельности через установление интегрированных связей между элементами комплексной системы дидактических условий.

- Предложенная комплексная система дидактических условий позитивно влияет на повышение коммуникативной компетентности за счёт интеграции обучающих технологий, организационных форм и учебной информации.
- Экспериментально подтверждена эффективность системы дидактических условий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности студентов языкового вуза.
- По всем критериальным показателям был обнаружен положительный итог формирования коммуникативной компетентности в экспериментальных группах.

В целом интеграция различных инновационных способов и технологий обучения общению позволила обеспечить интенсификацию процесса формирования коммуникативной компетентности обучаемых, что доказано в ходе исследования. Каждая подструктура экспериментальной программы через реализацию собственного дидактического обеспечения способствовала достижению общего интегрированного результата в профессиональном и личностном становлении обучаемых.

Основные положения диссертации получили отражение в следующих публикациях автора:

Монографии

1. Основы педагогической коммуникативной компетентности. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1994. 76 с.
2. Педагогические основы обучения иностранным языкам. Ижевск: Издательский дом "Удмуртский университет", 1999. 283 с.

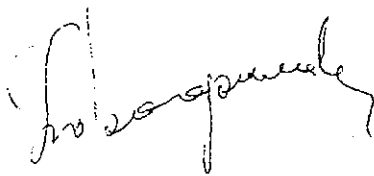
Учебные пособия

3. Практикум по спецкурсу «Коммуникативная компетентность будущего учителя»: Учеб. пособие для ст-тов. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. 40 с.
4. Практическая фонетика английского языка (Вводно-коррективный курс): Учеб. пособие для вузов и гуманитарных лицеев. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. 93 с. (в соавт.)
5. Технология общения через английский язык: Сб. текстов. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. 32 с.
6. Приятное чтение I: Учеб. пособие для начинающих. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. 98 с.
7. Приятное чтение II: Тексты на англ. яз. для начинающих говорить. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. 42 с.
8. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: Науч.-метод. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. 92 с. (в соавт.).
9. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя: Метод. рек-ции для учителей. Ижевск: Респуб. инновационный учеб.-метод. центр, 1997. 24 с.

Статьи

10. К проблеме активизации коммуникативного потенциала личности будущего учителя // Профессионализм педагога: Тез. докл. и сообщен. междунар. научно.-практ. конф. Ижевск: Изда-во Удм. ун-та, 1992. С. 218–219.
11. Диагностика уровня педагогической коммуникативной компетентности в системе непрерывного образования // Новые технологии в системе непрерывного образования: Сб. науч. статей. Минск: Изда-во ИПК образования, 1995. С. 73–76.
12. Коммуникативная компетентность преподавателя языкового вуза как грань педагогического мастерства // Современные методы совершенствования учебного процесса в вузе: Материалы междурег. науч.-мет. конф. Ижевск: Изда-во «Экспертиза», 1995. С. 134–135.
13. О новом коммуникативном имидже учителя иностранного языка // Женщины в меняющемся мире: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ижевск: Изда-во Удм. ун-та, 1996. С. 178–181.
14. К проблеме продуктивности обучения иностранному языку // Образование в Удмуртии: Информационно-метод. сб. Ижевск: Респ. инновационно-метод. центр, 1996. С. 91–94.
15. Результаты исследования по адаптации Шкалы догматизма М. Рокича // Образование в Удмуртии: Информационно-метод. сб. Ижевск: Респ. инновационно-метод. центр, 1996. С. 49–51 (в соавт.).
16. К проблеме создания текста как источника языковой информации для цели общения // Женщины и общество: вопросы теории, методологии и социальных исследований: Материалы III Международной науч.-практ. конф. Ижевск: Изда-во Удм. ун-та, 1997. С. 230–232.
17. Ритмо-текст как средство интенсивного обучения иностранному языку // Женщины и общество: вопросы теории, методологии и социальных исследований: Материалы Международной науч.-практ. конф. Ижевск: Изда-во Удм. ун-та, 1997. С. 232–233.
18. Дидактический аспект новой образовательной парадигмы // Акмеология 97; научная сессия. СПб.: С.-Петербургская Акмеологическая Академия, 1997. С. 306–312.
19. Инновационно-альтернативные технологии как условие формирования коммуникативной компетентности обучаемых // Образование в Удмуртии: Информационно-метод. сб. Ижевск: Респ. инновационно-метод. центр МНО УР, 1998. С. 96–99. (в соавт.)
20. К вопросу о рациональном отборе средств педагогической коммуникации для целей продуктивного обучения иностранным языкам // Акмеология 97; научная сессия. СПб.: С.-Петербургская Акмеологическая Академия, 1998. *Тезисы докладов*
21. Содержательные характеристики разных уровней педагогической коммуникативной компетентности студентов-практикантов // Творческая индивидуальность педагога: Тез. Респ. конф. Тюмень: Изда-во Тюменского гос. ун-та, 1991. С. 153–154.

22. Педагогическая коммуникативная компетентность как условие профессионализма учителя в общении // Профессионализм общения: Тез. докл. Респ. науч.-практ. конф. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. С. 28-30.
23. К вопросу об оценке студентами деятельности преподавателя // Профессионализм общения: Тез. докл. Респ. науч.-практ. конф. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1993. С. 12-14 (в соавт.).
24. Новые технологии обучения иностранным языкам как фактор, влияющий на профессионализм деятельности преподавателя: Тез. докл. 2-й Российской университетско-академической конф. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. С. 159-160.
25. Теоретический аспект проблемы продуктивности обучения речи на иностранном языке: Тез. докл. 3-й Российской университетско-академической науч.-практ. конф. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1997. С. 100-101.
26. Профессионализм общения // Респ. науч. практ. конф. 26 марта 1993. г. Ижевск. Редактирование сборника тез. докл. 125 с.
27. Специфика и возможности учебного предмета "иностранный язык": Тез. докл. 2-й Международной научной конференции. Набережные Челны: Изд-во Института управления, 1999. С.324-326.



Подписано в печать 17.02.2000.
Формат 60 x 84 1/16. Бумага офсетная.
Усл. п. л. 1,92. Тираж 100 экз.

Заказ № 289.

Типография Удмуртского госуниверситета.
426034. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4.