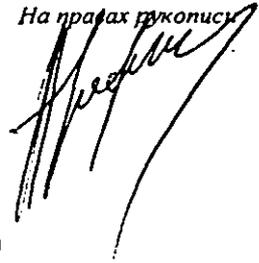


37  
А-807

*На правах рукописи*



**Арсфьев Роман Сергеевич**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОПРОЕКТИРОВАНИЮ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

Сочи – 2004

Работа выполнена в Сочинском государственном университете  
туризма и курортного дела

06-09729

Научный руководитель:

С. И. УШИНСКОГО

доктор педагогических наук, профессор  
Тюнников Юрий Станиславович

Официальные оппоненты:

К. Д. УШИНСКОГО

доктор педагогических наук, профессор  
Малиночка Эмиль Григорьевич

кандидат педагогических наук  
Семенова Наталья Гавриловна

ОКК

Ведущее учреждение:

Ярославский государственный  
педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского

Защита состоится 18 ноября 2004 года в 14 часов на заседании диссер-  
тационного совета Д 212.255.01 в Сочинском государственном универси-  
тете туризма и курортного дела по адресу: 354000, г. Сочи, ул. Советская,  
26-а, конференц-зал.

С данной копией можно ознакомиться в библиотеке СГУТиКД.

16 октября 2004 года.

«

Н. Шайфутдинова

Шайфутдинова Н.Ш.

37  
A807

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

*Актуальность исследования.* В современном обществе на первый план выдвигаются ценности саморазвития, самообразования, самопроектирования личности, которые лежат в основе новой образовательной парадигмы. Другой отличительной особенностью, складывающейся в педагогике и образовании, является компетентно-ориентированный подход, согласно которому в качестве целей и результатов образования рассматриваются ключевые компетентности. Приоритетное место в профилированной программе современного учителя отводится коммуникативной компетентности, позволяющей эффективно решать педагогические задачи в меняющихся социокультурных условиях.

Коммуникативная компетентность и способы ее формирования являются предметом многочисленных психологических, лингвистических, педагогических исследований (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Богачек, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, В.Н. Панкратов, Н.И. Шевандрин и др.). Проблему коммуникативной компетентности педагога рассматривают Н.В. Бордовская, Л.М. Митина, А.К. Михальская, Н.Н. Обозов, А.А. Реан, Л.А. Шипилина, Е.А. Юнина, В.А. Якунин и др. Данный феномен анализируется в контексте понятий «коммуникативное взаимодействие» (Л.А. Шипилина), «коммуникативные умения» (А.Н. Леонтьев, И.П. Раченко, В.А. Якунин), «коммуникативность» (Н.Н. Обозов, Р.А. Паропина), «коммуникативные качества, свойства личности» (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.А. Лабунская, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская, А.У. Хараш), «коммуникативные процессы» (Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев, В.А. Якунин).

Как показывают многочисленные исследования, в современных условиях необходим такой способ формирования коммуникативной компетентности, который обеспечивал бы развитие всех ее составляющих (не только знаний, умений, навыков, но и опыта общей и профессионально-педагогической коммуникации, коммуникативно значимых качеств, эмоционально-ценностного отношения к коммуникативной деятельности). В этой связи на передний план выдвигаются задачи коммуникативного самовершенствования, целенаправленной и последовательной подготовки студентов к самопроектированию коммуникативной компетентности.

Проблема самопроектирования рассматривается в психологии, философии, менеджменте, педагогике. Философы (В.И. Розанов, Ж.-П. Сартр, В.С. Соловьев и др.) и психологи (А.Г. Асмолов, В.И. Клейман, А.А. Леонтьев, А.Н. Счастливцев) рассматривают самопроектирование как сущностную природу человека, выражающуюся в его «способности строить самого себя, а значит, постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности» (А.А. Леонтьев), как способ культурного самоопределения. Психологами раскрыты возможности самопроектиро-

вания как формы психотехнической практики (В.И. Клейман), как механизма восприятия научного и художественного образа (А.Н. Счастливцев). В менеджменте обоснована эффективность использования самопроектирования как «обучения действием» (Л.Д. Гительман).

В практике вузовского образования имеются условия и предпосылки для целенаправленной организации процесса по формированию у будущего педагога готовности к самопроектированию своей коммуникативной компетентности: прежде всего следует положительно оценить осознание студентами и преподавателями значимости целей саморазвития коммуникативной компетентности, интегративный потенциал содержания учебных дисциплин, возможность опоры на взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы. Однако эти и другие не менее значимые предпосылки и условия в должной мере не используются. Заканчивая обучение в педагогическом вузе, многие студенты сохраняют позицию «Я – студент, из меня должны сделать специалиста». Изучение практики высшего педагогического образования показывает, что в настоящее время работа по формированию готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности целенаправленно не ведется, что обуславливает низкий уровень такой готовности у будущих педагогов.

Анализ педагогической теории и практики позволил выделить имеющиеся противоречия и сформулировать на их основе научные проблемы:

1. Педагогами обнаружен значимый потенциал самопроектирования как элемента профессионального самовоспитания (В.С. Безрукова, С.Б. Елканов), механизма развития личности учителя (В.А. Сластенин), формирования профессиональной позиции педагога (Н.М. Борьтько), его текстовой компетенции (А.М. Мамадалиев), способа актуализации определенных способностей и качеств личности (Ю.С. Тюнников), формы культурного самоопределения личности (А.А. Попов), нового типа проектирования содержания образования (В.И. Байденко). Вместе с тем в качестве способа формирования коммуникативной компетентности педагога самопроектирование не рассматривается. В этой связи следует констатировать: в современных социально-педагогических условиях актуальным и востребованным является готовность педагога к самопроектированию коммуникативной компетентности, однако удовлетворение этого запроса сдерживается недостаточной разработанностью педагогических основ процесса формирования данного качества личности у студентов педагогического вуза. Это противоречие позволяет сформулировать исходную проблему исследования: каким образом проектировать и организовывать процесс формирования готовности будущего педагога к самопроектированию коммуникативной компетентности?

2. Объектом специального рассмотрения во многих работах выступают барьеры педагогического общения. По сути, коммуникативную компетентность можно рассмотреть как способность педагога преодолевать та-

кие барьеры. Коммуникативные барьеры рассматривают в качестве «ключевого пункта» обращения к педагогической реальности, показателя эффективности профессиональной деятельности (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова и др.), инструмента регулирования и развития педагогической коммуникации (Р.Т. Байярд, Д. Райярд, В.В. Рыжов, Е.В. Цуканова, Р.Х. Шахуров). Предложены различные классификации коммуникативных барьеров (В.В. Кан-Калик, А.К. Маркова, Л.А. Поварицина и др.). Вместе с тем, возможности целенаправленного использования такого рода барьеров в процессе формирования готовности педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности не выявлены. Возникает проблема: какие группы коммуникативных барьеров и в какой логической структуре следует использовать при формировании готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности?

3. Построение целостного процесса формирования у студентов готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности предполагает опору на междисциплинарную интеграцию, использование резервов взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы. Интегративный подход к формированию коммуникативной культуры учителя представлен в исследованиях А.В. Батыршева, Е.В. Бондаревской, В.И. Журавлева, Ю.Н. Кулоткина, А.К. Михальской и др. В них показаны детерминанты, цели, содержание, способы, общие условия такой интеграции. В тоже время в исследованиях не раскрыты приоритетные направления, целефункциональная и логико-содержательная основа междисциплинарной интеграции в целях подготовки студентов к самопроектированию и саморазвитию своей коммуникативной культуры. Практическая потребность в интеграции различных дисциплин в целях формирования готовности студентов к самопроектированию коммуникативной компетентности по-новому ставит вопрос о разработке комплекса педагогических средств. Возникает проблема: какое содержание и каких дисциплин следует использовать в процессе формирования готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности? Какой педагогический инструментарий может обеспечить эффективное использование данного содержания на различных этапах данного процесса?

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально апробировать междисциплинарный процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к самопроектированию коммуникативной компетентности.

**Объект исследования:** педагогический процесс формирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

**Предмет исследования:** педагогические условия формирования готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности и ис-

пользования ее в качестве способа профессионального становления будущего педагога.

**Гипотеза исследования:** Формирование коммуникативной компетентности будущего педагога будет эффективным и обеспечит ее непрерывное саморазвитие, если:

- в качестве системообразующего фактора данного процесса выступает самопроектирование коммуникативной компетентности;

- содержание дисциплин общей гуманитарной, общепрофессиональной и предметной подготовки интегрировано и использовано в целях формирования готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности;

- целе-функциональной и логико-содержательной основой процесса формирования такой готовности выступает специально отобранная система коммуникативных барьеров;

- процесс формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности осуществляется на основе программы, которая закладывает ориентировочную основу собственной активности студентов и управляющих воздействий преподавателей.

**Задачи исследования:**

1. Выделить особенности коммуникативной компетентности как интегративного свойства личности современного педагога.

2. Обосновать самопроектирование в качестве способа формирования такой компетентности.

3. Разработать типологию коммуникативных барьеров как проектную основу процесса формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности.

4. Разработать программу самопроектирования коммуникативной компетентности и определить содержание учебных дисциплин, на основе которого возможна реализация программы.

5. Экспериментально апробировать разработанную программу самопроектирования коммуникативной компетентности будущих педагогов.

**Общей теоретико-методологической основой исследования** являются психологические теории самопроектирования как механизма развития личности (В.И. Клейман, А.Н. Счастливцев и др.), философско-антропологическая теория самостроительства человека (В.И. Розанов, Ж.-П. Сартр, В.С. Соловьев и др.), педагогические теории самовоспитания (О.С. Гребенюк, С.Б. Елканов, А.И. Кочетов, М.И. Рожков, Л.И. Рувинский и др.) и самопроектирования (В.И. Байденко, В.С. Безрукова, А.А. Попов, В.А. Слостенин, Ю.С. Тюнников, П.Г. Щедровицкий и др.), психологические и лингвистические теории коммуникации (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Богачек, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, В.Н. Панкратов, Н.И. Шевандрип и др.), теории педагогического общения и коммуникативной компетентности педагога (Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская,

В.И. Добрович, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, Л.А. Поварницына, А.А. Рсан, В.В. Рыжков, Е.В. Цуканова, Л.А. Шипилина, Е.А. Юнина, В.А. Якунин), методические основы педагогических исследований (В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.С. Леднев), теоретические основы педагогической интеграции (А.П. Беляева, М.Н. Берулава, А.А. Кирсанов, Ю.С. Тюнников и др.) и педагогического проектирования (С.В. Воробьева, Е.С. Заир-Бек, И.И. Ильясов, Ю.С. Тюнников и др.).

**Методы исследования:** В соответствии с целями и задачами использовались *теоретические методы*: системный анализ проблемы, структурно-функциональное изучение коммуникативной компетентности, классификация коммуникативных барьеров, моделирование междисциплинарного процесса формирования готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности, теоретическое обобщение результатов исследования; *эмпирические методы*: наблюдение, беседа, анкетирование, анализ государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ, контент-анализ сочинений студентов, педагогический эксперимент.

**Личный вклад автора** в получение научных результатов определяется разработкой концептуальных положений исследования, планированием и проведением эксперимента по данной проблеме, разработкой педагогических и диагностических материалов, руководством и непосредственным участием в экспериментальной работе.

**Этапы и опытно-экспериментальная база исследования.** Исследование выполнялось поэтапно с 2000 по 2004 гг. на базе Социально-педагогического института Сочинского государственного университета туризма и курортного дела и состояло из трех этапов.

**На первом этапе** (2000–2001 гг.) осуществлялось теоретическое осмысление проблемы самопроектирования коммуникативной компетентности будущего педагога, изучение ее предпосылок в практике высшего педагогического образования. Данный этап включал разработку научного аппарата исследования, планирование и подготовку опытно-экспериментальной работы.

**На втором этапе** (2001–2002 гг.) проводился констатирующий педагогический эксперимент, была разработана классификация коммуникативных барьеров, программа самопроектирования коммуникативной компетентности будущих педагогов, определена методика формирующего эксперимента, проведена пилотажная апробация диагностических средств.

**Третий этап** (2002–2004 гг.) включал проведение формирующего эксперимента, обработку его результатов, формулирование выводов и подготовку методических рекомендаций.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– уточнены особенности коммуникативной компетентности как интегративного свойства личности педагога (направленность на разрешение

противоречий педагогического общения, деятельностный и ситуационный характер проявления, незавершенность, этапность и многофакторность формирования, различие компетентности как свойства личности и формы его проявления), ее структура (коммуникативные знания, умения, опыт общей и профессионально-педагогической коммуникации, эмоционально-ценностное отношение к коммуникативной деятельности), современные требования к ней (психологическая и этическая подготовка к общению, готовность к преодолению негативных стереотипов и коммуникативных барьеров, к проектированию и самопроектированию педагогического общения);

– определены исходные модели взаимодействия содержания различных дисциплин при решении задач формирования готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности, в основу которых положены сущностные признаки самопроектирования (проблемная самоидентификация, деятельностный характер, структурно-логическая упорядоченность, иерархичность, объектность, контекстность, персептивный характер, социокультурная обусловленность, различие проекта и формы его проявления) и особенностями коммуникативной компетентности;

– определены принципы формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности (коммуникативного барьера, профессиональной направленности, программной обеспеченности, объектной спецификации, персонифицированности, социокультурной направленности, неполноты), которые предопределяются особенностями коммуникативной компетентности и признаками самопроектирования;

– разработана типология коммуникативных барьеров, позволяющая конкретизировать целе-функциональную и логико-содержательную основу междисциплинарного процесса формирования у студентов педагогического вуза готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности;

– разработана блочно-этапная структура программы самопроектирования коммуникативной компетентности, в соответствии с которой спроектирован междисциплинарный процесс формирования указанной готовности и систематизирован его педагогический инструментарий.

*Теоретическая значимость исследования* состоит в обосновании самопроектирования коммуникативной компетентности в качестве эффективного способа профессионального саморазвития педагога; уточнении понятий, раскрывающих содержание проблемы формирования коммуникативной компетентности с позиций задач ее самопроектирования («коммуникативная компетентность педагога», «самопроектирование коммуникативной компетентности педагога», «программа самопроектирования коммуникативной компетентности», «коммуникативный барьер»); определении логики и содержательной базы взаимодействия учебных дисциплин с

ориентацией их на многоуровневое формирование готовности будущего педагога к самопроектированию коммуникативной компетентности; выявлении комплекса условий эффективной реализации программы самопроектирования коммуникативной компетентности педагога.

*Практическая значимость исследования* заключается в том, что в нем определены цели, содержание, этапы, педагогический инструментарий формирования готовности студентов педагогического вуза к самопроектированию коммуникативной компетентности; предложена программа самопроектирования коммуникативной компетентности, применение которой на разных этапах профессионально-педагогической подготовки активизирует профессиональное саморазвитие студентов. Представленные в исследовании модель формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности, классификация коммуникативных барьеров и проблемно-коммуникативных ситуаций могут быть положены в основу совершенствования технологий преподавания психолого-педагогических дисциплин и содержания программы педагогической практики. Авторский спецкурс «Основы профессионально-коммуникативной культуры» может быть включен в содержание национально-регионального (вузовского) компонента общепрофессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

*Апробация результатов исследования.* Основные положения и результаты исследования докладывались на первой Международной молодежной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы устойчивого развития туристско-рекреационного комплекса стран Черноморского бассейна. Повестка дня на XXI век» (Сочи – Ялта, 2001), Всероссийской научно-практической конференции «Личность и бытие: Личность и образование» (Краснодар, 2003), Международных научно-методических конференциях «Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах» (Сочи, 2002–2004); заседаниях кафедры педагогики Социально-педагогического института Сочинского государственного университета туризма и курортного дела.

*Достоверность результатов исследования* обеспечивается ориентацией на современные методологические подходы к проблемам самопроектирования коммуникативной компетентности будущего педагога; опорой на фундаментальные психологические, педагогические, философские теории; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов; а также методов статистической обработки результатов исследования, адекватных целям и задачам исследования.

*На защиту выносятся следующие положения:*

1. Самопроектирование коммуникативной компетентности – социально и профессионально обусловленная проектировочная деятельность педагога, направленная на овладение культуры педагогической коммуникации в целях непрерывного профессионального саморазвития. Самопро-

ектирование коммуникативной компетентности выступает как способ профессионального саморазвития педагога, выполняя в этом процессе функции самоактуализации, саморегуляции, социализации, рационализации, оптимизации.

2. Процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к самопроектированию коммуникативной компетентности предполагает интеграцию содержания дисциплин общей гуманитарной, общепрофессиональной, предметной подготовки, всех видов педагогических практик, а также работу куратора и студентов по индивидуальным программам. Системообразующую роль в данной интеграции выполняет спецкурс «Основы профессионально-коммуникативной культуры педагога».

3. Целе-функциональной и логико-содержательной основой процесса формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности являются коммуникативные барьеры, которые выступают в виде препятствия в реализации эффективного педагогического общения, актуализируют некое несоответствие, противоречие и требуют преодоления. Для профессионального становления педагога существенное значение имеет система барьеров, включающая два основных класса (ценностно-смысловые и операционные барьеры) и семь групп (перцептивные, имиджевые, межкультурные, самооценочные, парадигмально-ролевые, эмпатийные и технико-коммуникативные барьеры), с учетом которых конструируются проблемно-коммуникативные ситуации.

4. Самопроектирование коммуникативной компетентности организуется по индивидуальной программе, которая понимается как ориентировочная основа поэтапного освоения студентом культуры педагогической коммуникации и как проект согласованных взаимодействий с преподавателями. Структура такой программы включает блок коммуникативной самоидентификации (выявление и постановку проблем будущего педагога как носителя коммуникативной культуры), целе-функциональный блок (содержит генеральную цель – формирование готовности студентов к самопроектированию коммуникативной компетентности и частные цели, которые соотносятся со структурой такой компетентности), конструктивно-технологический блок (конструирование содержания и педагогического инструментария достижения поставленных целей), блок коммуникативной практики (самопроектирование коммуникативной компетентности в различных ситуациях педагогического общения), контрольно-коррекционный блок (контроль преподавателями и самоконтроль студентами результатов самопроектирования коммуникативной компетентности).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

Во введении обоснована актуальность проблемы, определен объект, предмет, цель и задачи исследования; раскрыты его новизна, теоретиче-

ская и практическая значимость; указаны теоретико-методологические основы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе – «*Самопроектирование коммуникативной компетентности как проблема профессионального становления будущего педагога*» – проведен содержательный анализ понятий «коммуникативная компетентность», «самопроектирование»; выделены особенности коммуникативной компетентности как интегрального свойства личности современного педагога, признаки и функции самопроектирования в процессе профессионального саморазвития педагога; определены принципы формирования готовности будущего педагога к самопроектированию коммуникативной компетентности; проанализированы предпосылки самопроектирования коммуникативной компетентности будущего педагога.

Во второй главе – «*Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности*» – обоснована необходимость использования коммуникативных барьеров как проектной основы самопроектирования коммуникативной компетентности; представлена разветвленная классификация коммуникативных барьеров будущего педагога; описаны содержание, структура, педагогический инструментарий, условия успешной реализации программы самопроектирования коммуникативной компетентности будущего педагога, проанализированы результаты ее экспериментальной апробации.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Предпринятый в работе анализ основных понятий, раскрывающих содержание проблемы формирования коммуникативной компетентности, показал, что *компетентность* понимается как интегральное свойство индивидуальности, обеспечивающее успешность деятельности в меняющихся условиях (С.И. Змеев), способность мобилизовать в определенной ситуации полученные знания и опыт; *коммуникативная компетентность* – как характеристика взаимодействия людей; совокупность знаний и умений, личностное качество и поведение, проявляющиеся в отношениях с людьми; способность к эффективному общению. Проведенный анализ понятия «*коммуникативная компетентность педагога*» позволил выделить основные ее *особенности*: *направленность на разрешение противоречий педагогического общения; деятельностный и ситуационный характер проявления; незавершенность; этапность и многофакторность формирования; различие компетентности как свойства личности и формы ее проявления.*

Обобщение подходов к определению структурных компонентов коммуникативной компетентности педагога позволило разработать *четырёхкомпонентную структуру коммуникативной компетентности педагога*, включающую: *коммуникативные знания* (законов логики и аргументации, межличностных отношений, профессионально-педагогического этикета,

коммуникативно-педагогических технологий и др.); *коммуникативные умения* (ориентации в ситуациях педагогического общения, установления педагогических контактов, самопрезентации, реализации коммуникативных ролей в педагогических ситуациях, моделирования педагогического общения и речевого поведения, быстрого и адекватного реагирования в различных педагогических ситуациях, продуктивного разрешения педагогических конфликтов, педагогически организованной подачи информации, самоконтроля и саморегулирования); *коммуникативно значимые качества* (эмпатию, общительность, терпимость, доброжелательность, принципиальность, требовательность, увлеченность, психологический такт, самостоятельность, активность, самообладание, социально-психологическую наблюдательность, социальную сенситивность, рефлексивность); *опыт общей и профессионально-педагогической коммуникации* (свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, техникой общения, способами и инструментарием достижения коммуникативных целей); *эмоционально-ценностное отношение к коммуникативной деятельности* (гуманистическую направленность, установку на эмоционально-положительное отношение к учащимся, родителям, коллегам, независимо от их личностных качеств, отношение к учащемуся как к высшей ценности, субъекту, активному соучастнику педагогического общения).

Коммуникативная компетентность педагога имеет инвариантные общечеловеческие характеристики и в то же время характеристики, исторически и культурно обусловленные. Предпринятый в работе анализ типичных проблем современного педагога, связанных с недостаточным уровнем сформированности коммуникативной компетентности, позволил определить *современные требования к коммуникативной компетентности педагога*: такая компетентность должна проявляться не только в общении с учащимися, но и с коллегами, администрацией образовательного учреждения, родителями; включать навыки делового общения, умения кооперации, установку на деловое сотрудничество и диалогическое общение с учащимися и коллегами, опыт разрешения ситуаций нравственного выбора, эмоционально-ценностное отношение к коммуникативной деятельности, готовность к коррекции негативных стереотипов общения, к эффективному управлению педагогическим общением, его проектированию и самопроектированию.

Проведенный в работе теоретический анализ показал, что в период профессиональной подготовки будущего педагога важно сформировать у него готовность к *самопроектированию коммуникативной компетентности*. Самопроектирование личности декларируется в качестве приоритетной ценности современной образовательной парадигмы и рассматривается как один из видов социально-педагогического проектирования, как процесс самостороительства, самоделания, освоения и присвоения схем и норм самоорганизации. Рассмотрение самопроектирования в контексте

близких по смыслу понятий показало, что самопроектирование является *важным этапом самовоспитания и саморазвития* и в то же время *обязательным условием их эффективности* и выступает как *метарегулятор самовоспитания*. Самоуправление и самоконтроль можно рассматривать в качестве *механизмов самопроектирования*. В работе проанализированы различные аспекты обращения к проблеме самопроектирования в философии, психологии, педагогике, менеджменте. Их систематизация позволила определить *самопроектирование коммуникативной компетентности педагога* как социально и профессионально обусловленную проектировочную деятельность педагога, направленную на овладение культурой педагогической коммуникации в целях непрерывного профессионального саморазвития.

В диссертации выделены *сущностные признаки самопроектирования как процесса профессионального саморазвития*: проблемная самоидентификация, деятельностный характер, структурно-логическая упорядоченность, иерархичность, объектность, контекстность, перспективный характер, социокультурная обусловленность, различие проекта (как замысла и совокупности генеральных идей) и формы его проявления (как результата практической деятельности). Перечисленные признаки соотношены с особенностями коммуникативной компетентности как интегрального свойства личности педагога, и сделан вывод: *именно самопроектирование коммуникативной компетентности обеспечивает ее оптимальное развитие*. В то же время самопроектирование коммуникативной компетентности выступает как способ профессионального саморазвития педагога, выполняя в этом процессе *функции* самоактуализации, саморегуляции, социализации, рационализации, оптимизации.

Особенности коммуникативной компетентности педагога и признаки самопроектирования позволили определить концептуальные *принципы формирования готовности педагога к самопроектированию коммуникативной компетентности*: коммуникативного барьера, профессиональной направленности, программной обеспеченности, объектной спецификации, персонализированности, социокультурной направленности, неполноты.

В работе выявлены *условия и предпосылки самопроектирования коммуникативной компетентности будущего педагога* в практике высшего педагогического образования. Основанием для их выделения послужили результаты анкетирования студентов и преподавателей Социально-педагогического института Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, Адыгейского государственного университета, Армавирского государственного педагогического университета; данные, полученные в процессе анализа сочинений студентов «Самоанализ общения» и «Моя попытка самовоспитания»; анализа стандартов и учебных программ. Полученные результаты показали, что в практике высшего педагогического образования имеются определенные условия и предпосылки

самопроектирования коммуникативной компетентности будущего учителя: значительный интегративный потенциал содержания учебных дисциплин, осознание студентами и преподавателями значимости целей саморазвития коммуникативной компетентности и др. Однако целенаправленная организация процесса формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности не ведется, что обуславливает низкий уровень такой готовности у студентов.

Деятельностный характер коммуникативной компетентности и самопроектирования как способа ее формирования позволил заключить, что в качестве исходного содержания и проектной основы процесса формирования готовности будущего учителя к самопроектированию коммуникативной компетентности должны выступать различные группы коммуникативных барьеров. В работе осуществлен сравнительный анализ классификаций коммуникативных барьеров педагога, выполненных В.А. Кан-Каликом, А.К. Марковой, Р.Х. Шакурковым и др., и представлена авторская типология таких барьеров, включающая два основных класса – *ценностно-смысловые* и *операционные барьеры*. *Ценностно-смысловые барьеры* связаны с отсутствием у педагога ценностного видения ситуаций педагогического общения, неумением выявить и реализовать ценности и смыслы педагогического общения, обеспечить ценностную направленность образовательного процесса, соотносить постулируемые и генерируемые ценности и смыслы, личностные и социальные, определить ценности и смыслы, генерируемые учащимися, соотносить свои ценности, смыслы и ценности, смыслы учащихся. *Операционные барьеры* служат отражением неадекватных действий педагога в конкретных ситуациях педагогического общения и подразделяются на семь групп. *Перцептивные барьеры* связаны с искаженным восприятием партнера по общению, ситуации общения, себя в ситуации общения; *парадигмально-ролевые* – с неверным ролевым выбором или же несоотнесенностью ролевых позиций участников педагогического взаимодействия; *самооценочные* – с неадекватной самооценкой педагога, когда он не хочет замечать своих промахов, ошибок, сопротивляется критике в свой адрес или, наоборот, слишком критично относится к себе, занимается постоянным «самобичеванием»; *имиджевые* – с неадекватным имиджем педагога либо с игнорированием процесса создания должного имиджа; *межкультурные* – с различием культур учителя и учащихся; *эмпатийные* – с неумением или нежеланием педагога понять ученика, его переживания и чувства; *техничко-коммуникативные* – с недостаточным владением техникой общения. К каждому классу и группе определен типовой набор барьеров, с учетом которых сконструированы *проблемно-коммуникативные ситуации*, содержащие явно выраженную или скрытую проблему, несоответствие, конфликт. В исследовании разработана *конструктивно-технологическая матрица коммуникативных барьеров*, которая служит проектной основой междисциплинарного процесса формирования

готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности.

В работе обосновано, что самопроектирование коммуникативной компетентности предполагает высокий уровень собственной активности студентов, переход их с позиции *«Я студент, меня учат и воспитывают, готовят из меня специалиста»* на позицию *«Я – будущий педагог, и я готовлю себя к этой деятельности с помощью преподавателей, я строю в себе профессионала»*. Такая активность не может быть стихийной – необходима ориентировочная основа, которую закладывает программа самопроектирования коммуникативной компетентности. Последняя определена в исследовании, во-первых, как последовательность действий студентов, текстуально оформленных и направленных на овладение ориентировочной основой самопроектирования коммуникативной компетентности, и, во-вторых, как проект адекватных управляющих воздействий преподавателей. Программа разрабатывается с учетом индивидуальных особенностей студентов при целенаправленной поддержке со стороны преподавателей.

В диссертации разработана *блочно-этапная структура* данной программы, которая представлена четырьмя блоками и тремя этапами. *Коммуникативно-самоидентифицирующий блок* включает выявление и постановку будущим педагогом своих проблем как носителя коммуникативной культуры, «инвентаризацию» компонентов своей коммуникативной компетентности. Поскольку основным содержанием коммуникативной компетентности является способность эффективно преодолевать различного рода коммуникативные барьеры, то на данном этапе необходимо осознание студентом имеющихся у него коммуникативных барьеров и оценка своих способностей к их преодолению. Особо важной представляется самоидентификация студентов в координатах высокой коммуникативной культуры.

*Целе-функциональный блок* содержит генеральную цель процесса – формирование готовности студентов к самопроектированию коммуникативной компетентности – и частные цели, которые соотносятся со структурой такой компетентности и с типологией коммуникативных барьеров. Частными целями являются самопроектирование ценностно-смысловой сферы личности педагога, его морально-этических принципов; коммуникативных знаний, умений и навыков; имиджа педагога; коммуникативно значимых качеств: поликультурной компетентности; ролевых позиций и индивидуального стиля общения.

*Конструктивно-технологический блок* включает конструирование содержания и педагогического инструментария достижения поставленных целей. Цели формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности реализуются на материале дисциплин общей гуманитарной (иностранный язык, философия, культурология, политология, социология), общепрофессиональной (педагогика,

психология), предметной подготовки, национально-регионального компонента (риторика, педагогическая этика, основы самостоятельной работы студента, коррекция педагогической деятельности), всех видов педагогических практик. Значительная роль отводится работе куратора со студенческой группой. Системообразующим является авторский спецкурс «Основы профессионально-коммуникативной культуры педагога», который проводится во втором семестре.

*Практико-коммуникативный блок* предполагает применение готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности в различных ситуациях педагогического общения. Этот блок реализуется в рамках психолого-педагогического практикума, а также – всех видов педагогических практик и в воспитательной работе куратора с группой.

*Контрольно-коррекционный блок* включает контроль преподавателями и самоконтроль студентами результатов самопроектирования коммуникативной компетентности, который осуществляется с помощью методов психодиагностики, тестирования, само- и взаимооценок, решения проблемно-коммуникативных ситуаций. В соответствии с результатами контроля планируется дальнейшая работа по самопроектированию коммуникативной компетентности. Проводятся консультации студентов с преподавателями психолого-педагогических и выпускающих кафедр по различным аспектам самопроектирования коммуникативной компетентности.

Программа самопроектирования коммуникативной компетентности реализуется в три *этапа*, соотносимых с этапами профессиональной подготовки будущих педагогов. *Препедевтико-установочный этап* (1–2 семестры) предполагает коммуникативный самоанализ, профессиональную самоидентификацию, овладение основами самопроектирования. Для данного этапа показательны: положительная мотивация саморазвития и профессионально-коммуникативной деятельности, акцентирование внимания на профессионально-педагогической рефлексии и самооценках коммуникативной деятельности, выявлении имеющихся проблем, ограничений, затруднений; сопряжение знаний по коммуникативным и психолого-педагогическим дисциплинам; включение коммуникативной культуры в общий контекст овладеваемой профессии. Дидактическое и организационно-методическое сопровождение этапа базируется на интегративном взаимодействии дисциплин общей гуманитарной и общепрофессиональной подготовки, системообразующей основой которых выступает спецкурс «Основы профессионально-педагогической культуры», проводимый во 2 семестре.

*Локально-моделирующий этап* (2–8 семестры) предполагает конструирование и реализацию отдельных программ самопроектирования (самопроектирование ценностно-смысловой сферы, коммуникативных знаний, умений, навыков, имиджа, коммуникативно значимых качеств, поликультурной компетентности, индивидуального стиля общения и ролевых

парадигм). На этом этапе формируются отдельные коммуникативные знания, умения, навыки. Специфика этапа определяется условиями локального моделирования коммуникативной деятельности, включением коммуникативных умений в содержание овладеваемой профессии путем применения их в реальной практике общения в студенческой группе и педагогического общения в ходе прохождений ознакомительной, учебной и методической практик.

*Системно-моделирующий* этап характеризуется формированием высокой коммуникативной культуры как структурной составляющей квалификации современного учителя. Формирование коммуникативной компетентности происходит в условиях системного моделирования профессионально-педагогической деятельности, когда коммуникативная компетентность приобретает четкую практико-ориентированную направленность, опыт коммуникативной деятельности сопрягается с опытом профессионально-педагогической деятельности при решении конкретных коммуникативных задач. Задачи системно-моделирующего этапа реализуются в первую очередь посредством дисциплин предметной подготовки.

*В работе выделены условия успешной реализации разработанной программы самопроектирования коммуникативной компетентности: концептуальность* (реализуется на основе принципов формирования готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности будущего учителя), *интегративность* (реализуется на основе межпредметной интеграции дисциплин общей гуманитарной и общепрофессиональной подготовки, системообразующим является спецкурс «Основы профессионально-коммуникативной культуры»), *структурная упорядоченность* (последовательная реализация указанных блоков), *этапность* (реализуется в три этапа, соотносимых с этапами профессиональной подготовки).

В диссертации представлены *результаты экспериментальной апробации разработанной программы* и дана *оценка ее возможностей в формировании готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности*. Эксперимент проводился в 1–3 семестре на базе социально-педагогического института СГУТиКД (специальность 050303 – Иностранный язык). *Коммуникативно-самоидентифицирующий блок* реализовывался в 1 семестре в рамках дисциплин «Педагогика» (раздел «Введение в педагогическую деятельность»), «Русский язык и культура речи», «Основы самостоятельной работы студента». Основное внимание было уделено *задачам коммуникативного самоанализа, самоидентификации в координатах высокой коммуникативной культуры*. В качестве *основного педагогического инструментария* выступали самооценка коммуникативно значимых качеств, психодиагностические методики, написание мнимосочинений. *Результатом* реализации этого блока стало составление каждым студентом «Карты коммуникативной личности».

67760-90

*Целе-функциональный и конструктивно-технологический* блоки реализовывались во 2 семестре в рамках авторского спецкурса «Основы профессионально-коммуникативной культуры», а также дисциплин «Психология», «Педагогика», «Философия», «Практический курс иностранного языка» Основное внимание было уделено *задачам* формирования у студентов умений корректно ставить цели самопроектирования коммуникативной компетентности и конструировать эффективные средства их достижения. В качестве основного *педагогического инструментария* выступали: прием «внутренней конкуренции», индивидуальные и групповые проекты, педагогические студии и мастерские, учебные игры, проблемно-коммуникативные ситуации, дискуссии. *Результатом* реализации этих блоков стало составление каждым студентом программы самопроектирования коммуникативной компетентности.

*Практико-коммуникативный блок* реализовывался в 3 семестре в рамках дисциплины «Психолого-педагогический практикум». Основное внимание было уделено *задачам* практической реализации программы и формированию умений самопроектирования в различных ситуациях педагогического общения. В качестве основного *педагогического инструментария* выступали: решение проблемно-коммуникативных ситуаций с последующим анализом, ведение «Дневников самопроектирования». Основным *результатом* этого блока стало развитие коммуникативных умений и навыков, коммуникативно значимых качеств, расширение опыта общей и профессионально-педагогической коммуникации.

*Контрольно-коррекционный блок* реализовывался в конце 3 семестра в ходе итоговой диагностики. Основное внимание было уделено *задачам* формирования у студентов умений самоконтроля и самокоррекции результатов самопроектирования коммуникативной компетентности. Основным *педагогическим инструментарием* этого этапа являлись само- и взаимооценки, анализ решения проблемно-коммуникативных ситуаций. *Результатом* реализации этого блока стала коррекция разработанной программы самопроектирования коммуникативной компетентности и составление новых программ.

Оценка уровня готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности производилась на основе разработанных критериев. *Личностный критерий* позволял оценить способность будущего педагога к самопроектированию себя как коммуникативной личности, *деятельностный критерий* – способность к самопроектированию своей коммуникативной деятельности в различных ситуациях педагогического общения, *мотивационный критерий* – позитивное отношение к самопроектированию как способу саморазвития коммуникативной компетентности. В соответствии с требованиями необходимости и достаточности каждый критерий конкретизирован соответствующим набором показателей, которые представлены в табл. 1.

По степени сформированности готовности к самопроектированию коммуникативной компетентности студенты, участвующие в эксперименте, были разделены на три уровня готовности: высокий, средний и низкий.

Таблица 1

Критерии и показатели готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
Личностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ умение выделять затруднения, ограничения, барьеры своего профессионально-педагогического становления в качестве коммуникативной личности</li> <li>▪ умение ставить цели своего коммуникативного саморазвития</li> <li>▪ умение достигать поставленных целей адекватными средствами</li> <li>▪ умение контролировать и корректировать результаты коммуникативного саморазвития</li> </ul>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ умение выделять коммуникативные барьеры в решении конкретных задач педагогического общения</li> <li>▪ способность мобилизовать себя в различных ситуациях педагогического общения</li> <li>▪ умение достигать целей педагогического общения оптимальными средствами</li> <li>▪ умение корректировать процесс педагогического общения</li> </ul>
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ самоидентификация в координатах высокой коммуникативной культуры</li> <li>▪ наличие гуманистических ценностей педагогического общения</li> <li>▪ устойчивая мотивация к самопроектированию коммуникативной компетентности</li> <li>▪ устойчивая мотивация к преодолению коммуникативных барьеров</li> </ul>

Для определения уровня готовности были разработаны *диагностические средства*. Личностный критерий оценивался по результатам составления студентами программы самопроектирования коммуникативной компетентности, деятельностный – по результатам решения проблемно-коммуникативных ситуаций, мотивационный – по результатам анкетирования.

Итоговая диагностика в экспериментальной группе показала, что реализация описанной программы в практике вузовской подготовки позволяет на достаточно высоком уровне формировать готовность будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности.

Качественные изменения произошли по всем критериям готовности: личностному, деятельностному, мотивационному. Причем в большей степени выражены изменения по мотивационному и личностному критериям, в меньшей степени – по деятельностному. С помощью критерия Пирсона определена достоверность различий в распределении студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням готовности между нулевым и итоговым срезом. Эмпирические значения критерия Пирсона для экспериментальных групп составили 11,66 (личностный критерий), 12,64 (деятельностный критерий) и 37,98 (мотивационный критерий).

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать следующие *выводы*:

1. Сущность коммуникативной компетентности педагога раскрывают ее основные особенности: направленность на разрешение противоречий педагогического общения, деятельностный и ситуационный характер проявления, незавершенность, этапность и многофакторность формирования, различие компетентности как свойства личности и формы ее проявления. Эффективным способом формирования коммуникативной компетентности современного педагога является самопроектирование, которое выступает как способ профессионального саморазвития педагога, выполняя в этом процессе *функции* самоактуализации, саморегуляции, социализации, рационализации, оптимизации.

2. В педагогическом вузе необходима целенаправленная организация процесса формирования готовности будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности. Концептуальные основы построения такого процесса определяют принципы коммуникативного барьера, профессиональной направленности, программной обеспеченности, объектной спецификации, персонализированности, социокультурной направленности, неполноты.

3. Деятельностный характер коммуникативной компетентности и самопроектирования как способа ее формирования указывают, что в качестве основы процесса формирования готовности будущего педагога к самопроектированию коммуникативной компетентности выступают коммуникативные барьеры. Целенаправленное и пресмысленное использование коммуникативных барьеров в данном качестве позволяет обеспечить их классификация, включающая два основных класса барьеров (смыслотно-смысловые и операционные) и семь групп (перцептивные, имиджевые, самооценочные, парадигмально-ролевые, межкультурные, эмпатийные, технико-коммуникативные).

4. Логику построения процесса формирования готовности будущего педагога к самопроектированию коммуникативной компетентности определяет программа, включающая коммуникативно-самоидентифицирующую

пий, целе-функциональный, конструктивно-технологический, практико-коммуникативный, контрольно-оценочный блоки. Условиями успешной реализации программы являются *концептуальность, интегративность, структурная упорядоченность, этапность.*

5. Реализация данной программы в практике вузовской подготовки позволяет на достаточно высоком уровне формировать готовность будущих педагогов к самопроектированию коммуникативной компетентности. В качестве критериев сформированности такой готовности выступают *личностный* (способность будущего педагога к самопроектированию себя как коммуникативной личности), *деятельностный* (способность к самопроектированию своей коммуникативной деятельности в различных ситуациях педагогического общения), *мотивационный* (позитивное отношение к самопроектированию как способу саморазвития коммуникативной компетентности).

**Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:**

1. Арефьев Р.С., Шевченко М.В. Проектирование междисциплинарной системы профессионально-проблемных ситуаций // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Матер. 4-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч.1. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2002. – С. 118–119.
2. Арефьев Р.С., Мамадалиев А.М., Шевченко М.В. Педагогический инструментарий процесса формирования готовности к самопроектированию текстовой компетентности // Личность и бытие: Личность и образование: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Рябкиной, В.В. Знакова. – Краснодар, 2003. – С. 132–139.
3. Арефьев Р.С. Моделирование междисциплинарного процесса формирования готовности будущего учителя к самопроектированию коммуникативной компетентности // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Матер. 5-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 1. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. – С. 145–147.
4. Арефьев Р.С. Коммуникативные барьеры в структуре профессиональной деятельности учителя (к проблеме классификации) // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Матер. 5-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 1. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. – С. 153–155.
5. Мамадалиев А.М. Шевченко М.В., Арефьев Р.С. Об интеграции учебного содержания при формировании текстовой компетенции студентов педагогического вуза // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Матер. 5-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 2. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. – С. 78–80.

6. Арефьев Р.С. Программа саморазвития коммуникативной компетентности будущего учителя // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Матер. 6-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 2. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. – С. 225–227.

7. Арефьев Р.С. Формирование готовности к самопроектированию коммуникативной компетенции в педвузе // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Матер. 7-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 1. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2004. – С. 74–76.

8. Арефьев Р.С. Самопроектирование коммуникативной компетентности как способ профессионального саморазвития педагога // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательных сферах: Матер. 7-й Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 1. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2004. – С. 105–107.

Лицензия ЛР № 022330 от 30.09.99 г.  
Сдано в печать с готового оригинал-макета 10.09.04 г.

Подписано в печать 10.09.04 г.

Формат 60х90/16

Бумага офсетная

Гарнитура печати Times

Усл. печ. л. 1

Тираж 100 экз.

РИЦ СГУТиКД  
354000 г. Сочи, ул. Советская, 26-а