

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева»

В.И. ТЕСЛЕНКО

С.В. ЛАТЫНЦЕВ

Коммуникативная компетентность:
формирование, развитие,
оценивание

Красноярск 2007

ББК 74

Т 36

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, профессор

Н.А. Эверт

Кандидат физико-математических наук, доцент

Л.В. Кашкина

Тесленко В.И., Латынцев С.В.

Т 36 Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание:

Монография/ В.И. Тесленко, С.В. Латынцев; Краснояр. гос. пед. ун-т им.

В.П. Астафьева. – Красноярск, 2007. – 256 с.

ISBN 978-5-85981-226-4

На основе системного и деятельностного подходов выделены основные тенденции процесса формирования, развития и оценивания коммуникативной компетентности обучаемых. На дидактическом и методическом уровнях рассматриваются содержательные и процессуальные аспекты моделей коммуникаций, разработана авторская методика формирования и развития коммуникативной компетентности. Излагаются концептуальные положения теории формирования и развития коммуникативной компетентности обучаемых в системе образования.

Адресована преподавателям и студентам педагогических вузов, учителям средних учебных заведений, а также всем заинтересованным в использовании компетентностного подхода в обучении.

ISBN 978-5-85981-226-4

ББК 74

Издана на средства внутривузовского гранта № 11-07-1/НШ «Проектирование и создание измерительного инструментария для оценки профессионального становления будущего учителя»

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2007

© Тесленко В.И.,

Латынцев С.В., 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение: постановка проблемы исследования	4
Глава 1. Формирование коммуникативной компетентности	
1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения	8
1.2. Психолого-дидактические основы формирования коммуникативной компетентности	27
1.3. Критерии и уровни сформированности у обучаемых коммуникативной компетентности	48
Глава 2. Развитие коммуникативной компетентности в процессе обучения	
2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у обучаемых коммуникативной компетентности	67
2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности	86
2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного материала в формировании и развитии коммуникативной компетентности	139
Глава 3. Оценивание сформированности коммуникативной компетентности	
3.1. Технология проверки эффективности методики формирования и развития коммуникативной компетентности	170
3.2. Оценка сформированности коммуникативной компетентности	186
Заключение	193
Приложения	196
Литература	233

ВВЕДЕНИЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. В конце XX века произошел переход от индустриального общества к постиндустриальному и информационному, что привело к значительным изменениям в экономическом и социальном аспектах жизни российского общества. В системе образования также происходят изменения, связанные с процессом вхождения Российской Федерации в европейское открытое образовательное пространство. В контексте происходящего перехода меняются требования к уровню подготовки выпускников общеобразовательных и высших учебных заведений. Школа и вуз должны обеспечивать развитие творческих и коммуникативных способностей обучаемых, умений свободно ориентироваться в нарастающем потоке информации, быстро овладевать современными информационными технологиями, принимать решения, адекватные быстро изменяющимся социально-экономическим условиям. К сожалению, содержание образования пока в очень малой степени отражает современные тенденции в обществе. В системе образования центральное место по-прежнему занимает знаниево-просветительская парадигма, направленная на получение учащимися и студентами системы знаний, умений, навыков, которые очень часто оказываются невостребованными вне самой системы образования. В результате качество подготовки специалистов очень часто оказывается несоответствующим требованиям, предъявляемым со стороны современного информационного общества.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» указано, что в основу обновления содержания образования положена ориентация на формирование ключевых компетентностей обучаемых в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах. В связи с этим объективно осуществляется переход от традиционного подхода в образовании к компетентностному и деятельностному подходам, в реализации которых выделяют четыре аспекта: ключевые компетентности; обобщенные предметные умения; прикладные предметные умения; навыки практической деятельности.

Компетентностный и деятельностный подходы в определении целей и со-

держания образования не являются совершенно новыми для российской школы и вуза. Они построены на принципах организации учебного процесса как динамической системы, на таких информационных взаимодействиях объектов и субъектов обучения, в результате которых учебная информация не только оказывает непосредственное воздействие на сознание, но и, будучи преобразованной в личностный смысл, повышает эффективность её восприятия и последующего преобразования.

Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности является ведущей в работах отечественных психологов (В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина и др.), педагогов (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и др.) и методистов (В.И. Земцова, С.Е. Каменецкий, Е.В. Оспенникова, А.И. Подольский, Ю.А. Сауров, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, Т.М. Шамало и др.) и их последователей. В этом русле были разработаны отдельные технологии обучения и выполнены разноплановые исследования. Теория и практика развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, которые воссоздают модель исследовательской деятельности, переносимой в учебный процесс, были фактически фундаментом компетентного подхода. Близкие идеи разрабатывались дидактической школой М.Н. Скаткина – И.Я. Лернера – В.В. Краевского, где в содержание образования были введены как самостоятельные компоненты опыт творческой деятельности и опыт эмоционального отношения. Другими словами, выдвигалась идея опыта деятельности как самостоятельного результата обучения наравне со знаниями и умениями. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур.

В настоящее время в соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов каждый выпускник школы или вуза должен быть подготовлен к информационно-коммуникативной деятельности и обладать набором ключевых компетентностей. В их состав входит коммуникативная компетентность, которая, по мнению ряда авторов (И.А. Зимняя, В.А. Кальней,

А.В. Хуторской и др.), является основополагающей для формирования ряда других ключевых компетентностей. В этой связи многие авторы считают формирование коммуникативной компетентности обучаемых одной из главных на сегодняшний день целей образования.

Понятие «коммуникативная компетентность» не является новым в психолого-педагогической литературе. Существует достаточно большое число разнообразных подходов к определению этого понятия, и на сегодня однозначной трактовки понятия «коммуникативная компетентность» пока нет. В состав коммуникативной компетентности, как правило, включают совокупность коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Достигнутый на сегодня в педагогике в целом и в методиках обучения в частности уровень разработки отдельных аспектов обсуждаемой проблемы создают необходимую теоретическую и практическую основу для её целостного анализа и построения моделей формирования коммуникативной компетентности обучаемых в их учебной деятельности по предмету. Это становится особенно актуальным в современных условиях, т.к. необходимость формирования и развития коммуникативной компетентности обучаемых отражена в требованиях Государственных образовательных стандартов.

Формирование целого ряда общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности, заявленных в качестве обязательных для выпускников учебных заведений, тем или иным образом связано с построением коммуникации в ходе учебно-познавательной деятельности в системе организованного обучения. Вместе с этим коммуникативные умения и навыки не выделены в отдельные группы, не приведен их перечень. Последнее обстоятельство формирует противоречие и определяет сложность его преодоления, которое связано с необходимостью изменения позиции учителя и преподавателя в системе школьного и вузовского обучения.

Проблемами, связанными с коммуникацией в профессиональной деятельности личности, занимались многие исследователи, такие как В.А. Адольф, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Бордовская, Г.М. Дридзе, В.А. Кан-Калик, В.А. Лабунская, А.Н. Леонтьев, Л.М. Митина, А.К. Михальская, А.В. Мудрик,

Р.А. Парошина, А.А. Реан, Л.А. Шипилина, В.А. Якунин и др. Вместе с тем в научно-методических работах проблеме формирования коммуникативной компетентности выпускников уделяется недостаточно внимания.

Анализ многочисленных работ, посвященных проблемам преподавания различных предметов, собственной профессиональной деятельности и опыта работы других учителей и преподавателей вузов показывает, что одной из главных причин, препятствующих формированию коммуникативной компетентности выпускников в процессе обучения, является недостаточное количество научных, научно-методических работ, методических рекомендаций, касающихся рассматриваемой проблемы.

Таким образом, в настоящее время существуют **противоречия**:

- между запросом со стороны современного информационного общества на подготовку конкурентоспособных специалистов и неготовностью к этому системы общего и высшего образования, базирующейся на знаниево-просветительской парадигме;
- между достаточной изученностью общих вопросов, связанных с проблемами формирования компетентностей обучаемых, и слабой разработкой проблем формирования отдельных компетентностей, в том числе коммуникативной, в процессе обучения в школах и вузах;
- между активно развивающейся теорией формирования коммуникативной компетентности в психолого-педагогической науке и недостаточностью научно-методических разработок по её применению в процессе обучения.

Выделенные противоречия обозначили **проблему**, которая состоит в выделении структуры коммуникативной компетентности и разработке методики формирования, развития и оценивания коммуникативной компетентности выпускников в процессе обучения в средних общеобразовательных и высших учебных заведениях. Актуальность и недостаточная разработанность проблемы послужили основанием выбора темы монографии.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлена недостаточная методическая разработанность проблемы реализации компетентностного и деятельностного подходов в организации учебной и внеучебной деятельности учащихся и студентов. Проблеме формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения уделяется мало внимания. При рассмотрении коммуникативной компетентности в качестве обобщенной, включающей в себя устную и письменную компетентности, раскрываются широкие возможности учебных предметов для формирования у обучающихся этой компетентности. Выделяются критерии и уровни сформированности коммуникативной компетентности, а также подходы к разработке измерительного инструментария на основе оценочно-диагностических карт.

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения учащихся

За последние 10 лет в Российской Федерации произошли серьезные изменения, касающиеся экономического и социального аспектов жизни общества. Россия стала страной, ориентирующейся на общемировые тенденции, строящей рыночную экономику и правовое государство, в котором на первом месте должен стоять человек, обладающий значительно большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности. Эти фундаментальные процессы разворачиваются в контексте перехода цивилизации к новому состоянию: от традиционного (конец XIX – первая половина XX вв.) индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному. К сожалению, эти принципиально новые тенденции пока в очень малой мере нашли свое отражение в содержании школьного образования, хотя именно они должны стать основой кардинальной его модернизации [89].

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

Попытки изменить содержание образования [19; 21; 166 и др.] до сих пор касались, прежде всего, включения (исключения) тех или иных тем в программы существующих учебных предметов. Стремление, не меняя стержня, ядра и основы содержания образования, ответить на требования современного общества привело к увеличению объема разрозненных сведений и введению в учебные планы предметов отдельных тем, изучение которых целесообразно только при профильном обучении. При этом большинство обучаемых оказывается не мотивировано на достаточно глубокое изучение всех предметов программы. В результате опора осуществляется не на познавательные интересы, а прежде всего на память. Это не только вызывает перегрузку обучаемых, которую невозможно снять ограничением количества предметов или учебных часов, но и приводит к резкому снижению познавательной мотивации даже у тех обучаемых, которые демонстрируют высокий уровень обученности.

Ориентация учебных заведений на получение высоких академических результатов ведет к свертыванию воспитательных аспектов образования, дезориентации родителей, которые связывают жизненную успешность своих детей только с поступлением в вуз, не учитывая их способности и потребности, к отсутствию у 60 % выпускников школ, которые не поступили в вузы, реальных жизненных планов и умений уверенно самоопределиться и действовать в непредсказуемых и непонятных условиях жизни общества [26,151].

Расширение по экстенсивному типу содержания образования, его односторонняя ориентация на академические ЗУНы являются причинами увеличивающегося отсева подростков из школ, что влияет на их взаимодействие с окружающей средой и в конечном счете усугубляет социальные проблемы и конфликты [37; 76; 88].

Многочисленные попытки интеграции учебных предметов, количество которых постоянно возрастает, поиск внутри- и межпредметных связей в условиях уплотнения содержания учебных программ чаще всего оказываются малоэффективными, потому что при сохранении старой знаниево-просветительской парадигмы содержания образования не ясны, да и не могут стать явными основания, на которых возможна такая интеграция [86; 130; 220].

В настоящий момент, как отмечают исследователи [72; 214; 220 и др.], главная проблема заключается в неэффективности системы общего образования, и это ощущается всеми участниками образовательного процесса. Учителя говорят, что дети изменились и учить их стало труднее. Ученики говорят, что не испытывают интереса к школьному учению. Родители готовы вкладывать большие денежные средства в дополнительное образование своих детей, которое в большинстве случаев практически не отличается от школьного. Неэффективность заключается в том, что не видно результата, значимого вне самой системы образования.

Многие современные ученые [3; 7; 10; 24; 26; 28 и др.] говорят о кризисе знаниево-просветительской парадигмы образования и о его причинах. Например, В.А. Болотов, В.В. Сериков [33] выделяют такие причины резкого снижения эффективности образования на современном этапе развития общества: во-первых, в мире накоплен огромный объем информации, значительная часть которой устаревает быстрее, чем ученик окончит школу, и поэтому эффективное добывание информации становится одной из приоритетных сфер деятельности человека; во-вторых, существуют хранилища информации, к которым любой человек, имея соответствующего рода навыки, может получить свободный доступ, поэтому отпадает необходимость нагружать память ученика большим объемом информации, которая часто оказывается невостребованной в его будущей профессиональной деятельности.

В программе развития российской школы трансформация содержания образования предполагает последовательный переход от сегодняшнего учебно-предметного, основанного на так называемых «основах наук» содержания к личностно ориентированному, деятельностному, основанному на выращивании и формировании универсальных способов освоения мира и взаимодействия с ним [89; 190].

В этой связи переход от знаниево-просветительской парадигмы образования к деятельностно-творческой может быть представлен в виде схемы, отражающей структуру процесса развития компетентностей с учетом требований современного этапа развития образования.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития компетентностей

В рамках модернизации содержания образования более весомым становится деятельностный компонент, который представлен на рис. 1 как способы деятельности I, II, III родов. Способы деятельности I рода в содержании обучения в основном образовании представляются как первичное освоение методов теоретического и эмпирического познания на основе алгоритмически заданных учителем действий по овладению содержанием этих методов. Способы деятельности II рода позволяют ученику проводить прикладные исследования под руководством учителя. Наконец, способы работы с источниками знаний, самостоятельная деятельность по добыванию необходимой в данной жизненной ситуации информации – это способы деятельности III рода. Выделенная в схеме знаниевая компонента (научные знания; миропонимание; образовательные ценности) выступает в качестве средства для выполнения таких видов деятельности, как первичное освоение методов познания;

прикладные исследования под руководством учителя; самостоятельная научно-познавательная деятельность.

Основной задачей можно считать формирование у учащихся на основе знаний, умений, навыков и связанных с ними способов деятельности универсальных качеств, позволяющих наиболее эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Эти качества носят название «компетенции», а владение личности ими называется «компетентностью» [72; 86]. Таким образом, в структуре содержания обучения, помимо традиционных ЗУНов и способов деятельности, с ними связанных, появляется элемент, определяющий способность учащегося решать проблемы и задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний и опыта учебно-познавательной деятельности, приобретенных в процессе обучения.

Компетентность выпускника определяется совокупностью ключевых, базовых и специальных компетентностей [13]. Ключевые компетентности относятся к творческо-познавательному потенциалу личности и необходимы в любой познавательной деятельности. Базовые компетентности отражают специфику определенной, узконаправленной деятельности. Специальные компетентности связаны с методами познания в рамках одного учебного предмета (рис. 1).

Исходя из изложенного выше, можно утверждать следующее: традиционный подход в обучении в современном быстро меняющемся обществе практически исчерпал себя. Объективно осуществляется переход к новому компетентностному подходу в образовании. Правительство России занимает в решении этого вопроса деятельностную позицию. Результатом работы явилась публикация «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [89].

Стратегия Правительства России исходит из важной роли образования:

- в создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечении высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

- в укреплении демократического правового государства и развитии гражданского общества;
- в кадровом обеспечении динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью;
- в утверждении статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

В качестве главного результата учебно-воспитательного процесса в школе рассматривается готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Важными целями образования должны стать:

- развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации;
- умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства);
- готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;
- толерантность; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Все большее число исследователей в настоящее время сходятся во мнении, что образование есть и деятельностный процесс и результат этого процесса. В качестве базиса обновленного содержания общего образования следует рассматривать систему формируемых у учащихся ключевых компетентностей [190].

В этой связи основным результатом образовательного процесса должна стать не передача учащимся системы знаний, умений и навыков, а формирование и развитие системы ключевых компетентностей учащихся в интеллекту-

альной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах.

Компетентностный и деятельностный подходы в определении целей и содержания общего среднего образования не являются совершенно новыми, а тем более чуждыми для российской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности является ведущей в работах таких отечественных педагогов и методистов, как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, Г.П. Щедровицкий и их последователей. В этом русле были разработаны отдельные учебные технологии и учебные материалы [52; 135; 136; 183; 194; 199; 201; 204; 205 и др.]. Теория и практика развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [228], которые воссоздают модель исследовательской деятельности, переносимой в учебный процесс, были фактически фундаментом компетентностного подхода. Близкие идеи разрабатывались дидактической школой М.Н. Скаткина – И.Я. Лернера – В.В. Краевского [194], где в содержание образования были введены как самостоятельные компоненты опыт творческой деятельности и опыт эмоционального отношения. Другими словами, выдвигалась идея опыта деятельности как самостоятельного результата обучения наравне со знаниями и умениями. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям российского общества.

Главная идея компетентностного подхода, по мнению многих исследователей [2; 3; 20; 33; 86; 212; 214; 220; 221 и др.], состоит в том, что при получении образования не следует ограничиваться суммой знаний и умений, передаваемой учащимся. Для достижения высокой эффективности образования эти знания и умения должны использоваться при решении широкого круга задач, касающихся сферы будущей профессиональной деятельности учащихся. До сих пор нет однозначной трактовки понятия «компетентностный подход». В разных рабо-

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

тах [109; 130; 221 и др.] в содержание этого понятия включены: развитие способностей человека, определенных качеств его личности и т.д.

В своей работе мы остановимся на определении компетентностного подхода, сформулированном В.А. Болотовым и В.В. Сериковым [33]: «Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы». Здесь акцент ставится на способности человека максимально эффективно использовать информацию для разрешения проблем, с которыми выпускник неизбежно столкнется в жизни. Таким образом, основным результатом школьного образования выступает подготовленность выпускников школы к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности.

Логика компетентностного подхода предполагает формирование готовности к применению получаемых знаний, умений, навыков в процессе дальнейшего образования и профессиональной деятельности. Данный подход построен на принципах организации учебного процесса как динамической системы, таких информационных взаимодействиях между объектами и субъектами, в результате которых учебная информация оказывает не только непосредственное воздействие на сознание, но и, будучи преобразованной в личностный смысл, повышает эффективность её восприятия и последующего преобразования.

Таким образом, можно сказать, что центральным ядром содержания учебной программы при использовании компетентностного подхода должна стать не информация фактологического характера по различным учебным дисциплинам, а компетенции и соответствующие им компетентности в данных предметных областях. На их развитие у учащихся должны быть направлены усилия учителя при проведении учебных занятий по этим дисциплинам. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» подчеркивается, что понятие «компетентность» «шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка). Это понятие несколько иного смыслового ряда. Понятие "компетентность" включает не только когнитивную и

операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [190, с. 14].

Компетенции и компетентности, таким образом, становятся центральными понятиями в исследованиях, касающихся использования компетентностного подхода в образовании, а также внедрения в образовательный процесс педагогических технологий, в основу которых положены его основные идеи.

Поскольку проблема нашего исследования связана с разработкой методики формирования и развития коммуникативной компетентности, необходимо подробно остановиться на подходах к определению понятий «компетенция» и «компетентность». Данные понятия достаточно часто и широко рассматриваются в педагогике и психологии. Это во многом обусловлено тем фактом, что до настоящего момента нет единого подхода к определению этих важнейших понятий.

В психологии понятие «компетентность» (англ. *competency*) трактуется как психосоциальное качество, означающее силу и уверенность, исходящие от чувства собственной успешности и полезности, что дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением [72]. Социально-психологическая компетентность означает способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений. Такая социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность. В состав данного вида компетентности включается ряд факторов: 1) умение ориентироваться в социальных ситуациях; 2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 3) умение выбирать адекватные способы обращения с людьми и реализовать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет умение поставить себя на место другого, прибегнув к рефлексии, которая понимается в психологии как процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектов, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей субъектов, участвующих в совместной деятельности.

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

В педагогике [86; 223] под компетентностью понимают уровень образованности специалиста, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных задач, проблем и определения личностной позиции. Чтобы иметь возможность контролировать и сравнивать качество образования отдельных людей, следует иметь перечень компетенций в виде личностного ресурса, которыми овладел обучающийся [214]. Особенно остро осозналась необходимость наличия такого перечня компетенций в связи с развитием Болонского процесса и обсуждением Общеευропейских компетенций на основе образовательных стратегий и выделения общих компетенций – знания, умения, экзистенциальная компетенция, способность учиться на основе таких личностных качеств, как интро- и экстравертизм [236]. В результате каждый обучающийся создает свою компетентностную парадигму, включая в нее и инвариантные для определенной профессиональной деятельности компетенции. Важно отметить тот факт, что любой учащийся должен быть признан в качестве компетентного и полноправного партнера во взаимоотношениях двух субъектов образовательного процесса [26; 72].

Нередко понятия «компетентность» и «компетенция» используются как синонимичные, часто смешиваются и не дифференцируются, хотя в настоящее время в отечественной педагогической науке принято разграничивать их [76].

Рассматривая понятие «компетенция», ряд авторов связывает его с определенными сферами человеческой деятельности – судебная психиатрия, язык и психолингвистика, – понимая при этом под компетенцией наличие у человека ответственности, определенных способностей осознания последствий, владение базовыми, абстрактными правилами, знаниями, позволяющими одному субъекту общаться с другими. Только что описанная трактовка понятия «компетенция» дает возможность четко дифференцировать два подхода, применимые к любому виду деятельности, а именно: 1) подход, связанный с получением знаний, 2) подход, связанный с практическим использованием знаний, – с учетом различий между понятиями «компетенция» и «употребление», предложенными Н. Хомским [213].

Как отметил Н. Хомский, «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции» [213, с. 9]. Здесь следует обратить внимание на то, что именно употребление есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности», в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками, т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

Таким образом, уже в 60-х годах прошлого века было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. При этом отметим, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное от них «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе; толкование последнего приводилось в словарях. Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» [97] приводится следующее определение: «Компетентный (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». Схожее определение дается понятию «компетентный» в словаре С.И. Ожегова: «Компетентный – знающий, осведомленный в какой-то области» [185].

Новый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой [60] определяет компетентность как: 1) отвлеченное существительное по значению прилагательного «компетентный», 2) обладание компетенцией; правомочность. Компетенция же понимается как: 1) область знаний, круг вопросов, в которых кто-то хорошо осведомлен, 2) круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица.

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

Подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической науке достаточно много. Исследователи приводят различные определения этих понятий.

А.В. Хуторской дает следующее определение: «Компетенция в переводе с латинского «competentia» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [86] .

Другое определение понятия «компетенция» предложено С.Е. Шишовым, В.А. Кальней: «Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению» [222, с. 71].

Свое развитие понятие «компетенция» получило в работе С.Е. Шишова, И.Г. Агапова: «...общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированная на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленная на её успешное включение в трудовую деятельность» [220, с.10].

При определении понятия «компетентность» нам представляется очень важным её трактовка как готовности личности к деятельности, поскольку основной целью образования на современном этапе становится воспитание конкурентоспособной личности, готовой к применению знаний в своей профессиональной деятельности.

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» [151] дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ...некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [169, с. 253]. При

этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» это не что иное, как «мотивированные способности» [169, с. 258], они соотносятся с ценностями.

Быть компетентным – означает обладать способностью (умением) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт (М.В. Рыжаков).

Компетентность – это способность к осуществлению реального жизненного действия (С.Л. Братченко).

Компетентность – это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность. Поскольку у любого действия существуют два аспекта – ресурсный и продуктивный, – то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт (Б.Д. Эльконин [228]).

Компетентность определяет возможность эффективно действовать за пределами штатных учебных ситуаций (В.А. Болотов [33]).

Интересный подход к определению понятия «компетентность» осуществляет Е.И. Огарев [148; 150]. Под компетентностью он понимает оценочную категорию, которая характеризует человека как субъекта деятельности, способного планировать и осуществлять эффективные действия, направленные на достижение поставленной цели. В структуре компетентности он выделяет ряд компонентов: 1) глубокое понимание существа решаемых задач и проблем; 2) знание и опыт, накопленные в области деятельности; 3) овладение передовыми достижениями; 4) умение выбирать адекватные условиям средства и способы деятельности; 5) чувство ответственности за результаты своей деятельности; 6) способность к анализу и коррекции своей деятельности в процессе достижения своей цели [148].

Э.Ф. Зеер, различая понятия «компетенция» и «компетентность», считает, что знания, умения и опыт определяют компетентность человека, а способность мобилизовать их обуславливает компетенцию образованной профессионально успешной личности [68].

Другого мнения придерживается А.В. Хуторской. В одной из своих работ он отмечает: «...Мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к об-

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

разовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [86].

В своей работе мы тоже будем различать понятия «компетенция» и «компетентность» и основываться на их трактовке, данной в работе [3]. Остановимся на следующих определениях:

- компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, а также знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу объектов, процессов и необходимых для качественной реализации практико-ориентированной деятельности;
- компетентность – владение субъектом деятельности: 1) соответствующей компетенцией, включающей его личностно-мотивированное отношение к ней и предмету деятельности; 2) системой эмоционально-ценностных ориентаций в соответствующей деятельности.

Компетентности формируются в процессе обучения не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник.

Российские и зарубежные исследователи насчитывают от 3 до 37 видов компетентностей, формирование которых возможно на этапе обучения в основной школе. Поэтому проблема отбора базовых (ключевых, универсальных) компетентностей является одной из центральных в условиях модернизации системы российского образования.

И.Д. Фрумин в своем докладе на конференции «Педагогика развития» выдвинул следующий тезис: «Не существует теории, которая позволяет логически строго определить набор умений, навыков или иных требований к подготовке школьников, а следовательно, и определить набор предметов и других единиц содержания. Фактически учебный план и учебные программы являются продуктом договоренности. Также по договоренности они и меняются. Поэтому можно сказать, что все дискуссии о логических основаниях выбора системы ключевых компетентностей мало осмыслены. Этот набор будет результатом договоренности, а его корректировка и развитие – результатом апробации и реф-

лекции опыта. Постепенно он превратится в нечто очевидное и привычное для всех» [212].

Все ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки:

1. Ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях.
2. Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.
3. Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

В зарубежной литературе [236] авторы при выделении ключевых компетентностей чаще всего опираются на систему ключевых компетентностей, разработанных Советом Европы. Эта система определяется теми проблемами, которые стоят перед современным европейским обществом (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.), а также качествами, которые необходимы человеку в профессиональной деятельности. Дж. Равен, автор книги «Компетентность в современном обществе», на основе проведенных исследований определяет эти умения следующим образом:

- способность работать самостоятельно, без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;
- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т.е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими);
- умение принимать решения на основе здравых суждений, т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически [24].

Как видно из приведенного анализа литературы, авторы в своих исследованиях основное внимание уделяют общим вопросам, связанным с проблемами формирования и развития компетенций и компетентностей. На наш взгляд, большинство авторов незаслуженно обходят вниманием тему формирования отдельных компетентностей, в том числе коммуникативной, у учащихся в процессе обучения, хотя именно эта проблема стоит перед сегодняшней системой образования наиболее остро. В своем исследовании мы постараемся сделать определенные шаги в решении вопроса, связанного с формированием и развитием коммуникативной компетентности, входящей в состав ключевых.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» система ключевых компетенций соотносится с изменением содержания образования (соответственно, и его результата), которое для общего образования выступает как «новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции» [89, с. 10].

В набор ключевых компетенций для системы общего образования включают:

- политические и социальные компетенции, такие как способность брать ответственность на себя, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических общественных институтов;

- компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе, такие как понимание различий, уважение друг к другу, способность жить с людьми других культур, языков, религий, убеждений;
- компетенции в области коммуникации, такие как владение устным и письменным общением, несколькими языками и др.;
- компетенции, связанные с обществом информации, такие как владение информационными технологиями, понимание возможности их применения, силы и слабости, способность критического отношения к распространяемым СМИ информации и рекламе и др.;
- компетенции, связанные с формированием способности постоянного самообразования как основы непрерывной подготовки в профессиональном плане, достижения успеха в личной и общественной жизни [207].

Наиболее полный набор, на который мы будем опираться, разработан А.В. Хуторским. Мы остановимся на четырех основных группах ключевых образовательных компетенций, наиболее значительных в контексте нашего исследования:

1. Средства мировоззренческой ориентировки (ценностно-смысловая компетенция).
2. Знания и умения в определённой сфере (учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая).
3. Круг вопросов, по которым следует быть осведомлённым (общекультурная).
4. Основание для освоения способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (компетенция личностного самосовершенствования) [203].

Владение данными образовательными компетенциями определяет систему ключевых компетентностей личности, которая должна быть сформирована в ходе учебно-воспитательного процесса. Коммуникативная компетентность входит в систему ключевых компетентностей, выделяемых разными авторами. Кроме того, ряд авторов считает коммуникативную компетентность личности

1.1. Состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике обучения...

основополагающей для формирования остальных ключевых компетентностей. Можно выделить комплекс причин, выдвигающих коммуникативную компетентность в разряд ключевых.

Первая причина – это общественный запрос. Если говорить более конкретно, таких запросов несколько.

1. Запрос от взрослого профессионального делового мира, который остро ощущает дефицит в практических коммуникативных умениях выпускников школы. Не случайно сейчас наблюдается всплеск интереса к различным коммуникативным тренингам, курсам делового общения и т.п.

Роль общения в современном деловом мире постоянно возрастает. Решение проблемы определяется сегодня не уникальностью мышления того или другого специалиста, а эффективной организацией коллективной работы разных специалистов, т.е. их коммуникативной компетентностью. Возросла роль электронных коммуникационных систем. В связи с этим появилось много новых понятий: «виртуальная среда», «виртуальные переговоры», «виртуальная сделка», «телеобмен», «виртуальная конференция» и др.

Это в первую очередь означает уметь работать в команде на общий результат, участвовать в принятии решений, уметь сделать понятным смысл своего высказывания для другого и понимать точку зрения своих партнеров. Кроме этого, нужно уметь работать с информацией, используя различные информационные технологии, продуктивно разрешать конфликты, публично представлять результаты своей работы, учитывая содержательную критику.

Можно сказать, что сформированность коммуникативной компетентности на высоком уровне становится важнейшим требованием к специалистам для многих современных профессий.

2. Запрос от формирующегося гражданского общества. Происходит стирание границ, перемешивание различных этнических и социальных групп, которое приводит к возникновению так называемого поликультурного общества, что требует развития компетентности в сфере межкультурной коммуникации.

3. Развитие массовой коммуникации, использование манипулятивных технологий требуют от современного человека умений ориентироваться и в этой сфере, осваивая роль «критического зрителя» или «критического читателя».

Вторая причина может быть сформулирована исходя из потребностей самой сферы образования. Определяя основной смысл образования как развитие практических способностей и умений, необходимых человеку для достижения успеха в личной, профессиональной и общественной жизни, одной из ключевых назовём его коммуникативную компетентность. Если обратить внимание на список «общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности», предлагаемых Государственным стандартом общего образования [207], то станет очевидным, что многие из них связаны с коммуникацией, но представлены разрозненно, без указания общей основы:

- адекватно воспринимать устную речь и быть способным передавать содержание прослушанного текста в сжатом или развернутом виде в соответствии с ситуацией речевого общения;
- выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения;
- владеть монологической и диалогической речью, соблюдая принятые этические нормы общения;
- владеть навыками осознанного, беглого чтения текстов различных стилей и жанров, проводить их информационно-смысловой анализ;
- создавать письменные высказывания, адекватно передавая содержание прослушанного или прочитанного текста с заданной степенью конкретности;
- составлять план, тезисы, конспект;
- владеть хотя бы одним иностранным языком на уровне функциональной грамотности [207].

Третья причина, выдвигающая коммуникативную компетентность личности в число ключевых, заключается в том, что коммуникация, понятая как обмен значениями (информацией) между индивидами посредством общей систе-

мы символов (знаков), не сводится только к вербальной коммуникации и является способом и одновременно условием существования любого макро- или микрочеловеческого информационного общества.

Таким образом, можно заключить, что формирование и развитие коммуникативной компетентности необходимо осуществлять на всех этапах учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Изучение каждого из учебных предметов должно в той или иной мере способствовать формированию коммуникативных умений обучаемых, а в конечном итоге – и формированию у них коммуникативной компетентности.

Организация процесса формирования коммуникативной компетентности осуществляется с учетом основополагающих дидактических принципов и важнейших норм, в соответствии с которыми строится развитие коммуникативной компетентности обучающихся. Остановимся подробно на психолого-дидактических основах формирования коммуникативной компетентности.

1.2. Психолого-дидактические основы формирования коммуникативной компетентности

Понятие «коммуникативная компетентность» не является новым в психолого-педагогической литературе. Тем не менее, проводя анализ разнообразных научных источников, можно сделать вывод, что на сегодняшний момент однозначной трактовки понятия «коммуникативная компетентность» не существует.

Понятие «коммуникативная компетентность» в профессиональной деятельности личности выделяют Н.В. Бордовская, Л.М. Митина, А.К. Михальская, А.А. Реан, В.А. Якунин. Вместе с тем эти и другие авторы оперируют при характеристике профессиональной деятельности такими понятиями, как коммуникативность (В.А. Якунин), коммуникативные умения (А.Н. Леонтьев, В.А. Якунин), коммуникативные качества, свойства личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.А. Лабунская, А.В. Мудрик), коммуникативные процессы (Г.М. Дридзе, А.А. Леонтьев, В.А. Якунин).

Под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с субъектами профессионального и межличностного общения. В состав коммуникативной компетентности, как правило, включают совокупность коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [122].

Коммуникативная компетентность в исследованиях социальных психологов и педагогов рассматривается в связи с деятельностью людей и общением. Так, А.А. Леонтьев подчеркивает, что «общение есть не только взаимодействие людей в обществе, а в первую очередь взаимодействие людей как членов общества» [114], тем самым определяя общение как вид деятельности.

Понятие общения разрабатывалось многими исследователями и имеет разнообразные трактовки. На наш взгляд, наиболее объемно это понятие представила Л.П. Буева, которая интерпретирует общение как процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности.

Данное понятие разработано на стыке философии, социологии и социальной психологии и носит наиболее общий характер. Оно нацелено на изучение любых взаимосвязей между различными общественными субъектами, к которым относятся люди, социальные группы, социальные слои общества. На социальном уровне общение является необходимым условием для передачи социального опыта и культурного наследия от одного поколения другому. В типичной социальной ситуации общение определяет организация совместной деятельности людей.

В более узком психологическом смысле общение понимается как процесс и результат установления контактов между людьми или взаимодействие субъектов посредством различных знаковых систем. В психологическом словаре [167] общение рассматривается как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совмест-

ной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга. Определение интересно тем, что выделяет основное содержание общения, а именно: передачу информации, взаимодействие, познание людьми друг друга. Эти три характеристики содержания принято рассматривать как аспекты общения. Передача информации рассматривается как коммуникативный аспект общения; взаимодействие – как интерактивный аспект общения; понимание и познание людьми друг друга – как перцептивный аспект общения. Наиболее полно общение может быть изучено в единстве всех трех аспектов, однако при анализе понятия имеет смысл рассматривать каждый аспект отдельно.

Ключевыми словами в понимании сущности общения являются следующие: контакт, связь, взаимодействие, обмен, способ объединения. Наиболее точным словом для обозначения общения как социально-психологического феномена, на наш взгляд, является слово контакт, т.е. соприкосновение. Контакт между людьми осуществляется посредством языка и речи. Речь является основным средством общения. Она может быть рассмотрена как объективация человеческого сознания посредством знаковой системы. Речь возникла в качестве одной из форм проявления возникающего сознания и прошла сложнейшие стадии развития на филогенетическом и онтогенетическом уровнях как одна из высших психических функций человека. Манера речи определяет мироощущение человека, его культуру. Качество речи зависит от гармонии содержания, отношения и воздействия. Содержание связано с информацией, отношение – с эмоциональным контекстом, который привносит в речь сам человек; воздействие определяется влиянием речи на другого или других. Допустим, нам необходимо оценить социально-психологическое качество речи говорящего. В этом случае необходимо выяснить, насколько содержательной является его информация, интересуется ли она самого говорящего и влияет ли его сообщение на других людей.

Речь осуществляется посредством языка – знаковой системы, которая кодирует информацию в том или ином виде.

Важнейшим фактором речи являются паралингвистические средства передачи информации. К ним относятся: громкость речи, темп, особенности произнесения звуков, тембр голоса, жесты, мимика, позы и т.д. Совокупность паралингвистических средств, сопровождающих общение, определяет его контекст. Паралингвистические средства могут подтверждать смысл сказанного, либо, наоборот, опровергать его. Противоречие между сказанным и выраженным через паралингвистические средства следует рассматривать как фактор неполноценного общения.

Выделяют различные виды общения, которые чаще всего определяются по специфике обратной связи. Общение может быть непосредственным и опосредованным, межличностным и массовым. Непосредственное общение – это прямое естественное общение «лицом к лицу», когда субъекты взаимодействия находятся рядом и общаются посредством речи и паралингвистических средств. Непосредственное общение является наиболее полноценным видом взаимодействия, потому что индивиды получают максимальную информацию. Они видят человека, с которым разговаривают, могут правильно оценить не только содержание сказанного, но и отношение к нему говорящего. Непосредственное общение может быть формальным и межличностным. Оно может также осуществляться между двумя субъектами и одновременно между несколькими субъектами в группе. Однако непосредственное общение реально только для малой группы, т.е. такой, в которой все субъекты взаимодействия лично знают друг друга. В любом случае прямое непосредственное общение является двусторонним и характеризуется полной и оперативной обратной связью.

Опосредованное или косвенное общение происходит в ситуациях, когда индивиды отдалены друг от друга временем или расстоянием, например, если субъекты разговаривают по телефону или пишут письма друг другу. Опосредованное общение представляет собой неполный психологический контакт. Обратная связь здесь затруднена или отдалена. Вполне очевидно, что при таком взаимодействии человек не получает полной информации. Опосредованное общение, так же как и непосредственное, может осуществляться между двумя субъектами и в группе.

К особому виду общения относится массовое общение, определяющее социальные коммуникативные процессы.

Опосредованное массовое общение чаще всего носит односторонний характер и связано с массовой культурой и средствами массовой коммуникации. Почти каждый цивилизованный человек включен в поток мировой информации благодаря прессе, радио, телевидению, компьютерной связи. Поскольку многие средства массовой коммуникации передают информацию большому количеству людей, рассредоточенных на огромных территориях, в одно время, обратная связь весьма затруднена, но все же существует. У людей под влиянием содержания информации, передаваемой такими источниками, формируются мотивы, установки, которые в дальнейшем определяют их социальные поступки.

Развитие общения в мире определяется развитием всех общественных процессов. Общение меняется не только из-за постоянного совершенствования технических средств связи между людьми, но также и из-за изменений некоторых социальных функций человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Особенности общения в современном мире связаны и с ценностями, которые вносит в жизнь каждого человека социальный контроль, и с изменением образа жизни и его относительной стандартизацией в связи с развитием массовой культуры.

Выделенные этапы педагогического общения представляют собой определенный инструментарий не только для формирования и развития коммуникативной компетентности обучаемых, но и профессиональной компетентности учителя школы или преподавателя вуза.

Некоторые ученые выделяют коммуникативную компетентность в качестве компонента профессиональной компетентности, выполняющего три основные функции: 1) обмен информацией; 2) организация взаимодействия; 3) восприятие и формирование образа другого человека и установление взаимодействий [55].

А.Б. Зверинцев также рассматривает коммуникативную компетентность как «способность к взаимодействию людей в процессе общения, в процессе передачи эмоционального и интеллектуального содержания» [67]. Несколько

иной взгляд выражают А.Н. Леонтьев и Н.В. Кузьмина. А.Н. Леонтьев под коммуникативной компетентностью понимает совокупность коммуникативных умений, а именно: владеть социальной перцепцией, или «чтением по лицу»; понимать, а не только видеть, т.е. адекватно моделировать личность собеседника, его психическое состояние и т.п. по внешним признакам; «подавать себя» в общении с членами коллектива; оптимально строить свою речь в психологическом плане, т.е. умения речевого общения, речевого и неречевого контакта с окружающими. Н.В. Кузьмина [101] относит коммуникативные знания, умения и навыки к универсальным свойствам личности наряду с такими свойствами, как направленность, доброжелательность к людям, подготовленность, организованность и др.

Коммуникативная компетентность, рассматриваемая Л.М. Митиной, является необходимым критерием оценки деятельности личности и предполагает владение широким кругом знаний, умений и навыков и сформированность у личности способности отстаивать «собственную личностную позицию» [128] с помощью определенных технологий.

Ряд авторов рассматривают коммуникативную компетентность в связи с поведением человека, его психологическими свойствами и качествами. По мнению В.Н. Панферова [156], коммуникативная компетентность является сквозной характеристикой человека, пронизывает все подструктуры его личности. Коммуникативные качества, свойства раскрывают отношение к людям, к себе и особенности взаимоотношений между людьми, что непосредственно характеризует сам процесс общения.

Коммуникативная компетентность характеризуется определенным уровнем развития общей чувствительности к людям (социальная сенситивность), восприятия (социальная наблюдательность), памяти и мышления (понимания), представлений и воображения, проявляющихся наиболее полно в рефлексивности, эмоциональной отзывчивости (эмпатии), т.е. всех психических процессов. Коммуникативное поведение учителей и преподавателей вузов, имеющих высокие достижения в педагогической деятельности, характеризуется «высоким уровнем» развития интеллекта, большой общительностью и эмоциональностью,

развитыми нравственными ценностями, высокой требовательностью к себе и другим, адекватным восприятием себя и других, более высоким уровнем самоконтроля и самоорганизации, повышенной социальной и профессиональной активностью, а также новаторством и творчеством [233].

В коммуникативной компетентности проявляется сочетание таких качеств, как уверенность в себе, психологическая зрелость, способность проявлять в коммуникации дружелюбие и эмоциональную выразительность, высокую степень самоконтроля, способность занимать лидирующую позицию в общении [129].

Определенная часть исследователей характеризует коммуникативную компетентность личности через её способности в общении как способность к образованию межличностных отношений, обеспечивающих успешную коллективную деятельность и нахождение в ней своего места, сплочению коллектива, способность привлекать к себе людей [162].

Анализ психолого-педагогических исследований [67; 82; 122; 233 и др.] относительно сущности коммуникативной компетентности позволяет сделать вывод о том, что коммуникативная компетентность личности должна рассматриваться в связи с характеристикой взаимодействия людей, способностями в общении.

Модель общения как деятельности представляется строгой последовательностью следующих составляющих [171]:

- первоначально у коммуникатора возникает определенная мотивация или потребность в общении под воздействием тех или иных внекоммуникативных факторов;
- одновременно формируется коммуникативное намерение (коммуникативная интенция);
- формулируется коммуникативная задача, анализируются условия задачи;
- планирование (программирование) коммуникативных (в т.ч. речевых) действий при помощи внутреннего (субъективного) кода;
- семантико-грамматическая реализация плана высказывания.

В социальной психологии, философии и педагогике общение рассматривается как:

- самостоятельный вид человеческой деятельности;
- самостоятельная категория из разряда общественных отношений;
- взаимодействие людей в целях установления взаимоотношений;
- «система целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в коллективной деятельности, реализующих общественные и личностные, психологические отношения и использующих специфические средства, прежде всего язык».

По своему назначению общение многофункционально. Выделяют три основных группы функций: 1) когнитивную, связанную с взаимным обменом информацией и познанием людьми друг друга; 2) аффективную, направленную на формирование межперсональных взаимоотношений; 3) регулятивную, состоящую в управлении и коррекции каждым участником общения собственного поведения и поведения других, а также в организации совместной деятельности. Отдельные ученые (А.Б. Зверинцев, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин) в своих работах понятиям «общение» и «коммуникация» придают один смысл. В то время как большинство ученых (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Г.М. Дридзе, М.С. Каган, Л.В. Митина, К.К. Платонов, В.А. Якунин и др.) считают, что отождествление этих понятий является необоснованным.

Известно, что процесс общения является многомерным и многоуровневым, о чем свидетельствуют разнообразные формы и разновидности коммуникаций: «...общение прямое и косвенное, непосредственное и опосредованное, деловое и личное, межперсональное и межгрупповое и др.» [23]. Непосредственное общение, в свою очередь, представлено речевым и невербальным общением.

В онтогенетическом развитии человека невербальные формы общения (жесты, мимика, пантомима) предшествуют речевой форме общения. В историческом плане на основе непосредственных форм общения возникают его опосредованные формы. Их отличительная черта – преодоление необходимого для прямого общения «единства места и времени действия» [206]. Так, появление

письменности и книгопечатания освободило людей от необходимости непосредственного общения, многократно увеличило число источников усвоения человеческого опыта.

Известно, что общение выступает как одно из условий объединения людей для совместной деятельности. Если же коммуникацию рассматривать как любую связь между людьми, все способы социальных связей и взаимосвязей, то при таком понимании процесс коммуникации становится более общим по отношению к общению, если общение рассматривать как непосредственную форму взаимодействия между людьми. Отсюда следует, что общение между людьми характеризует коммуникативную компетентность и является её составляющей.

Из приведенных выше подходов к определению коммуникативной компетентности видно, что большинство ученых рассматривают её как владение личностью умением общаться с членами коллектива или социальной группы. В нашем исследовании подобная трактовка понятия «коммуникативная компетентность» не в полной мере удовлетворяет обозначенным целям и задачам. Нам представляется целесообразным рассматривать это понятие в более широком аспекте, понимая в качестве субъектов коммуникации не только отдельных людей, но и любые виртуальные образовательные среды, в которых возможны получение, передача, обработка информации, а также эффективное взаимодействие на основе обмена этой информацией. В пользу этого можно привести ряд доводов:

1) при рассмотрении коммуникации как процесса получения, обработки и обмена информацией становится очевидным необходимость обладания личностью способами работы с информацией не только при межличностном общении, но и при использовании различных печатных и электронных источников информации;

2) полученная информация должна оказывать убеждающее воздействие, направленное на формирование внутренних убеждений учащегося. В процессе восприятия информации учащийся должен проявлять внутреннюю активность, т.е. процесс восприятия информации должен строиться как процесс решения

определенной познавательной проблемы. Средством реализации внутренней активности должны выступать доказательство, обоснование, аргументация высказанных идей, взглядов, мнений. В случае невозможности построения общения с реальным собеседником необходимо использовать дополнительные средства для построения коммуникации – виртуальные среды.

Для того чтобы сформулировать рабочее определение «коммуникативной компетентности», необходимо определиться с трактовкой понятий «коммуникация», «коммуникативный» и «компетентность», лежащих в основе рассматриваемого нами понятия.

В современном словаре иностранных слов «коммуникация» определяется как: «1) общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д.; 2) специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности; 3) важнейший механизм становления индивида как социальной личности, проводника установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; 4) средство коррекции асоциального проявления индивида или группы» [187]. В психологическом словаре «коммуникация есть смысловой аспект социального взаимодействия» [167]. Философский словарь трактует коммуникацию как «процессы социального взаимодействия, взятые в их знаковом аспекте (язык, пара- и экстралингвистические, оптико-кинетические знаковые системы), основывающиеся на взаимопонимании, дискуссии (современный экзистенциализм и персонализм)» [208].

Мы придерживаемся мнения о различии понятий «общение» и «коммуникация», рассматриваем коммуникацию как процесс обеспечения многофункциональности общения (а именно основных трех групп функций: когнитивной, аффективной, регулятивной), но признаем их тесную взаимосвязь и взаимопроникновение.

По оценке А.А. Леонтьева, одной из наиболее интересных моделей коммуникаций является модель Л. Тайера, который вводит три основных координаты общения: «коммуникационные способности», «базисные процессы» и «уровень анализа». «Коммуникативные способности» автор разделяет на «стратегические», т.е. способности говорящего понять коммуникативную ситуацию, и

«тактические», обеспечивающие возможность вступить в успешную коммуникацию (переход от речевого намерения к осуществлению речевого общения). «Базисные процессы»: «распространение», или «передача», «усвоение» и «обработка». «Уровни анализа»: «организационный» уровень, «межличностный» и «внутриличностный» уровни [114].

Понятие «коммуникативный» чаще всего отождествляется с понятием «коммуникабельный» и характеризуется как «способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их, общительный» [167].

В психолого-педагогических исследованиях (В.Д. Ширшов, Л.К. Аверченко, В.Е. Семенов и др.) коммуникативность характеризуется как:

- активность в установлении контактов, открытость, общительность, ответственность и непринужденность поведения, эмоциональная зрелость, независимость мышления, стремление в своих решениях полагаться на себя, уверенность в себе и своих силах, уравновешенность, стремление и умение работать с людьми, в коллективе, готовность к сотрудничеству, способность спланировать людей, оказывать помощь и поддержку;
- качество, представляющее совокупность ряда существенных относительно устойчивых свойств личности, способствующих коммуникативному процессу (приему, хранению и передаче различного рода информации);
- одна из трех составляющих общения (коммуникативная, интерактивная, перцептивная).

Ряд авторов пытаются проникнуть в суть и охарактеризовать коммуникативность со стороны содержания коммуникации, определяя коммуникацию «как обмен сообщениями между людьми» [179], подчеркивают, что «заключенная в сообщениях информация всегда выступает как "субъективно-интерпретированное" содержание». «Содержание всякого сообщения оказывается многократно опосредованным различными психологическими особенностями как коммуникатора, так и реципиента. Коммуникатор формирует сообщение в соответствии со своими личностными особенностями, своими пред-

ставлениями о реципиенте и отношениями к нему, социально-психологической ситуацией. С помощью личных смыслов кодирует и придает ему форму в соответствии со спецификой средства (канала) коммуникации. Далее, будучи воспринятым, сообщение вновь изменяется в зависимости от того, кто является его получателем» [179].

«Коммуникативность» понимается как «построение жизнедеятельности по принципу соорганизации с другими людьми», дополнение и усиление друг друга, осознание ситуации «один в поле не воин» [229], стремление искать подобных по духу людей и умение их ценить, умение жить сообща, не конфликтовать с окружающими, с наименьшими потерями выходить из конфликтных ситуаций.

В соответствии с принятой нами трактовкой понятия «компетентность» (§1.1) «компетентный» – обладающий знаниями, умениями, способами деятельности, необходимыми для продуктивной деятельности по отношению к выделенной области деятельности и успешного разрешения проблемных ситуаций в этой области. Таким образом, исходя из определений рассмотренных выше понятий, можно дать рабочее определение понятия «коммуникативная компетентность».

Коммуникативная компетентность является характеристикой личности человека, его способности, которая проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные практические ситуации (в том числе коммуникативные). Это результат процесса овладения личностью знаниями, умениями, навыками в сфере получения, передачи и обмена информацией, выражающийся через использование способов деятельности, обеспечивающих субъекту эффективность общения.

Как уже говорилось в предыдущем параграфе, на современном этапе развития образования образовательный процесс в большинстве случаев представляет собой процесс тривиальной информатизации учащихся (передача знаний посредством изложения учебной информации и её восприятие учащимися путем заучивания), способствующий формированию определенных знаний, умений, навыков на репродуктивном уровне (или знаний на уровне их воспроизведе-

дения в аналогичных ситуациях). Деятельность учащихся, связанная с получением знаний, носит в основном исполнительский характер. Как правило, полученные подобным образом знания ученик не использует в практических ситуациях своей жизни и деятельности.

Логика рассмотрения коммуникативной компетентности диктует необходимость создания в процессе образования условий для осуществления успешной осмысленной деятельности, в которой учащийся приобретал бы опыт реализации коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своего коммуникативного поведения. Коммуникативные умения помогают развить коммуникативную способность и достичь коммуникативной компетентности. Такая логика не отменяет понятия способности, но и не сводит коммуникативную компетентность только к ней.

Коммуникативная компетентность проявляется в самооценке личности и оценке партнера по общению, построении коммуникации, умении получать необходимую информацию в процессе общения в любых информационных средах, умении эффективно использовать полученную информацию в процессе решения задач, умении и готовности передавать информацию остальным членам коллектива в доступной форме. Самая высшая степень проявления коммуникативной компетентности заключается в готовности личности использовать сформированные у него знания, умения, способы деятельности для организации информационной среды с целью разрешения проблемных ситуаций, в которых эта личность заинтересована.

Умение грамотно производить обмен информацией с окружающими – это одна сторона коммуникативной компетентности. Вторая сторона – это убеждающее воздействие полученной информации, т.е. умение учащегося понимать предмет обсуждения. Без понимания учащийся не может эффективно ни принимать информацию, ни передавать её. Повысить общий уровень сформированности коммуникативной компетентности – это значит увеличить глубину и скорость понимания определенного вида информации. Усвоение знаний, т. е. превращение их в качества личности, связано с формированием внутренних убеждений.

Учащиеся, сталкиваясь с каким-либо противоречием в предмете, несоответствием тому, что до этого им было известно, с чем-то непонятным и трудно объяснимым, начинают анализировать этот предмет, выделять в нем отдельные элементы, сопоставлять их, устанавливать связи между ними, делать выводы, т.е., по существу, они отвечают на какие-то свои незаданные, скрытые вопросы. В таких случаях успех поисков ответов и в целом решения зависит, прежде всего, от первого, исходного звена мыслительной деятельности – от обнаружения и постановки себе скрытого вопроса (процесса, обычно слабо осознаваемого). Понимание, таким образом, возникает на этапе обнаружения вопроса и выступает как начальная стадия мышления [57]. При этом ученик осуществляет процесс коммуникации с виртуальным собеседником, в качестве которого может выступать текст с заложенными в него ответами на интересующие ученика вопросы или обучающая компьютерная программа, выполняющая те же функции.

Исходный принцип, определяющий внутреннюю активность личности в процессе восприятия учебной информации, можно было бы сформулировать так: структура изложения содержания, заключенного в источнике, должна соответствовать психологической структуре познавательной деятельности человека, при этом доминирующую роль должна играть самостоятельная учебно-познавательная деятельность учащихся по овладению новой информацией.

Для осуществления подобного рода коммуникативной деятельности в структуре личности коммуниканта должны быть выражены:

1) определенные качества, черты гуманистической направленности («уверенность в себе, психологическая зрелость; способность проявлять в коммуникации дружелюбие и эмоциональную выразительность; активность; высокая степень самоконтроля и способность занимать лидирующую позицию в общении; отсутствие внутренней конфликтности; способность к рефлексии, эмпатии; критичности и тенденции к саморазвитию» [129]);

2) коммуникативные знания, умения и коммуникативная техника (когнитивная, связанная с взаимным обменом информацией и познанием людьми друг друга; аффективная – с формированием межперсональных (межличностных) взаимоотношений; регулятивная, состоящая в управлении каждым участником

общения собственным поведением и поведением других, а также в организации совместной деятельности);

3) готовность и желание к реализации полученных коммуникативных знаний, умений, навыков в сфере профессиональной деятельности.

Данная структура составляет сущность коммуникативной компетентности будущей гармонично развитой личности.

В нашем исследовании будем рассматривать коммуникативную компетентность личности как систему двух взаимодополняющих ключевых компетентностей: устной и письменной. При этом коммуникативная компетентность будет выступать в качестве *обобщенной компетентности*. Дополняя и расширяя понятие «обобщенное умение», данное А.В. Усовой [135; 204], и понятие «общая компетенция», данное С.Е. Шишовым, И.Г. Агаповым [220; 221], сформулируем следующее определение: обобщенная коммуникативная компетентность – это владение личностью универсальным набором компетенций в сфере коммуникации, обеспечивающее эффективность процесса получения, обработки, передачи информации не только в рамках одного вида учебно-познавательной деятельности, но и во всех сферах социокультурной деятельности человека. Обобщенная коммуникативная компетентность субъекта деятельности направлена на разрешение проблем в различных предметных областях и представляет собой высокий уровень развития его коммуникативных компетентностей (устной и письменной).

В структуре содержания обобщенной коммуникативной компетентности можно выделить такие компетенции, как способность и готовность:

- искать (запрашивать различные базы данных, получать информацию и др.);
- изучать (организовывать взаимосвязь знаний и систематизировать их, организовывать свои собственные приемы обучения и др.);
- размышлять (критически относиться к поступающей информации, занимать позицию в дискуссиях, выковывать свое собственное мнение и др.);

- включаться в деятельность (входить в группу или коллектив и вносить свой вклад, нести ответственность и др.);
- сотрудничать (сотрудничать и работать в группе, договариваться на основе разумного компромисса и др.);
- адаптироваться (использовать новые технологии усвоения информации, показывать стойкость перед трудностями и др.).

Устная и письменная компетентности, входящие в состав обобщенной коммуникативной компетентности, представляют собой владение личностью соответствующими компетенциями в сфере коммуникации. О владении личностью данными видами компетентностей можно судить по проявляемой ей готовности и способности к продуктивной деятельности в коммуникативных ситуациях. Под коммуникативной ситуацией в учебном процессе мы будем понимать совокупность условий и обстоятельств, возникающих в рамках коммуникативного процесса (получения, обработки, передачи информации и её обмена) и требующих от участников для эффективного разрешения этой ситуации реализации коммуникативных компетенций при работе с готовыми источниками информации, создании собственных информационных источников, построении взаимодействий в коллективе.

Функциональные компоненты процесса формирования обобщенной коммуникативной компетентности представлены на рис. 2, где показано, что формируемые в процессе изучения предметные знания, умения, навыки, а также обобщенные умения составляют знаниевый компонент содержания обучения и являются базисом для овладения учащимися способами учебно-познавательной деятельности относительно изучаемого круга проблем в различных образовательных областях.

В совокупности эти функциональные компоненты могут выполнять для учителя ориентировочные функции при организации процесса формирования компетенций ученика согласно приведенной выше структуре содержания обобщенной коммуникативной компетентности (с. 42) и составляют ресурсный потенциал для её развития.

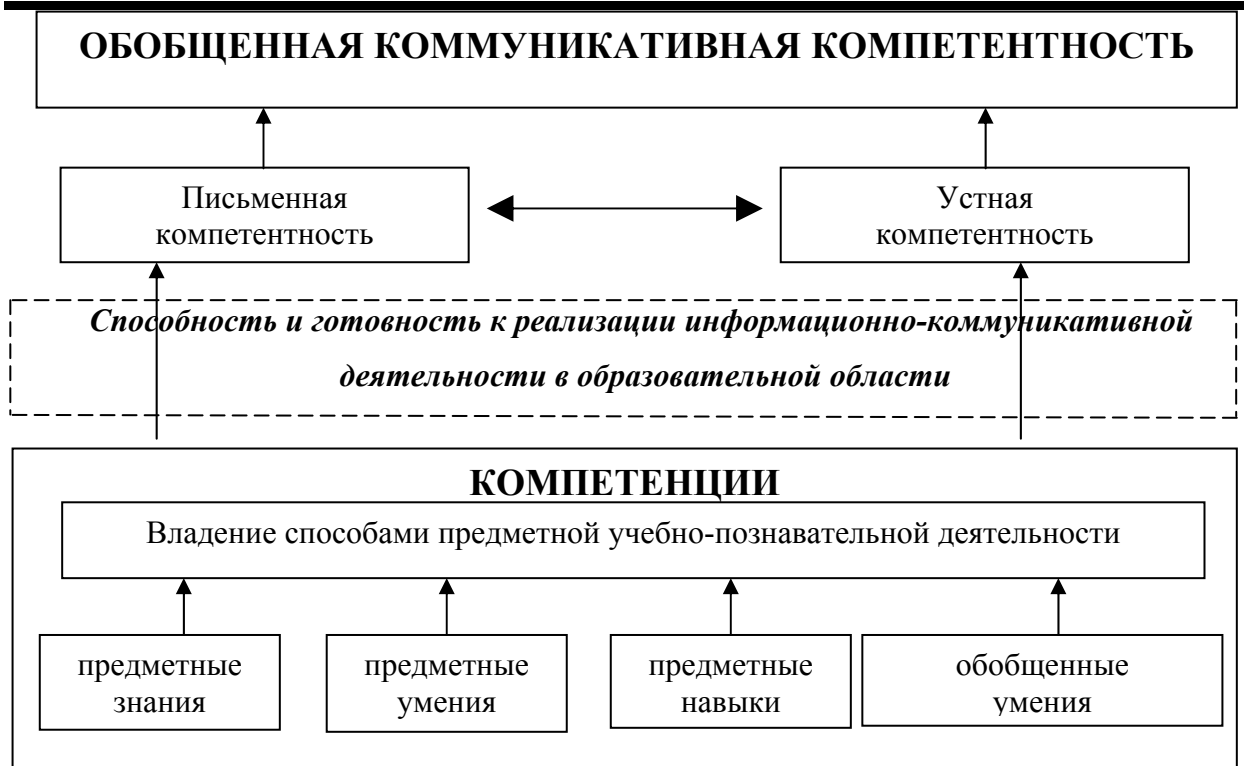


Рис. 2. Функциональные компоненты процесса формирования обобщенной коммуникативной компетентности

Сформированность устной и письменной компетентностей определяется степенью проявления учащимся способности и готовности к реализации соответствующей компетенции при решении определенного круга проблем в ходе учебно-познавательной деятельности. Если устная и письменная компетентности проявляются у учащегося как взаимодополняющие, то они образуют обобщенную коммуникативную компетентность.

Необходимым условием формирования компетентностей личности (в нашем случае устной и письменной, а затем и обобщенной коммуникативной) выступает реализация на занятиях деятельностного подхода. При выполнении этого условия следует ожидать качественного перехода компетенций учащегося в компетентности, который проявляется через осознание личностью своей готовности к реализации знаниевого потенциала в практической деятельности. При этом, остановившись на определении, данном Г.А. Ларионовой [108], будем считать, что готовность – это такое состояние личности, которое характеризуется владением способами восприятия, переработки и передачи информации, осознанием потребностей и мотивов её применения при самостоятельной постановке и решении учебно-познавательных проблем.

Учебные предметы представляют широкие возможности для формирования обобщенной коммуникативной компетентности. Это обусловлено тем, что изучение их сопровождается широким спектром практических действий, которые учащимся необходимо выполнять. Большая часть видов учебно-познавательной деятельности тем или иным образом может осуществляться как решение коммуникативных задач. При этом формы работы с информацией могут быть как индивидуальные, так и групповые.

В работах А.В. Усовой и её последователей [202; 204; 205] выделена структура научного знания. Основными структурными элементами являются: научные факты, понятия, законы, гипотезы и теории, методы научного исследования.

Виды деятельности учащихся приведены в работе А.В. Усовой, З.А. Вологодской [204]. Авторы классифицируют деятельность учащихся по основному виду и подразделяют её на следующие семь групп: 1) работа с учебником и дополнительной (учебной и научно-популярной) литературой; 2) экспериментальные и практические работы; 3) аналитико-вычислительные; 4) графические; 5) проектно-конструкторские; 6) работы по классификации и систематизации; 7) применение знаний для объяснения или предсказания явлений и свойств тел.

Большая часть указанных видов деятельности предполагает применение учащимися коммуникативных умений для построения коммуникации с различными источниками информации при индивидуальной учебно-познавательной деятельности, но практически не учитывает необходимости построения коммуникации между членами учебного коллектива в ходе занятий.

Как было сказано выше, для осуществления учащимися продуктивной учебно-познавательной деятельности в условиях перехода к новой парадигме образования необходимо развивать у них способность к сотрудничеству в ходе осуществления коллективной деятельности по поиску, преобразованию и обмену учебной информацией и формировать готовность к этому при проведении занятий. Поэтому нам кажется целесообразным в систему видов деятельности учащихся, выделенную в работе [204], добавить такой вид деятельности, как

получение знаний об изучаемом явлении или процессе в ходе коллективной учебно-познавательной деятельности.

В табл. 1 приведены соответствия между видами учебной деятельности и формируемыми у учащихся коммуникативными и интеллектуальными умениями, способствующими развитию обобщенной коммуникативной компетентности.

Таблица 1

Соответствие между видами учебной деятельности и формируемыми интеллектуальными и коммуникативными умениями

Виды учебной деятельности	Интеллектуальные умения	Коммуникативные умения
1	2	3
Работа с учебником и дополнительной (учебной и научно-популярной) литературой	<ol style="list-style-type: none"> 1. Видеть проблему, текстовую ситуацию. 2. Выделять основную задачу в увиденной и прочитанной информации. 3. Анализировать, сопоставлять и сравнивать информацию из различных источников 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выделять дополнительную и избыточную информацию в тексте с информацией о процессах и явлениях. 2. Дополнять информацию о процессах и явлениях из различных источников
Экспериментальные и практические работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнить и обобщать данные, полученные в ходе выполнения серии экспериментов 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Получать информацию о наблюдаемом в эксперименте объекте, явлении. 2. Объяснять опыты, наблюдения
Графические работы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использовать различные виды печатного и электронного наглядно-иллюстративного материала для пояснения собственного рассказа 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Получение и передача информации об изучаемых процессах и явлениях с помощью графиков, схем, таблиц, анимированного электронного наглядно-иллюстративного материала

Продолжение табл.1

1	2	3
Применение знаний для объяснения или предсказания явлений и свойств тел	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представить план ответа (схема, реферат и т.д.). 2. Формулировать выводы 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выделять общие существенные свойства объектов и явлений. 2. Формулировать задачу, проблему
Получение знаний об изучаемом явлении или процессе в ходе коллективной учебно-познавательной деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Применять эвристические способы для получения нужной информации в ходе коллективной работы 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осуществлять совместную деятельность по получению информации о наблюдаемом процессе или явлении в ходе практических работ

Кроме выделенных видов деятельности немалую роль при изучении различных предметов играет такой специфический вид деятельности, как решение задач. Например, как было показано в исследованиях Н.Н. Тулькибаевой [199; 200; 201], решение задач не только способствует закреплению изученного материала, расширению кругозора учащихся, углублению их знаний по предмету, но и требует применения обучающимися коммуникативных умений для успешного осуществления данного вида деятельности. Это связано с тем, что у обучаемых нередко возникают затруднения при самостоятельной работе над решением задачи, в связи с чем появляется потребность в обмене информацией относительно содержания задачи и способов её решения. Г.А. Вайзер в своей работе [38] показывает связь между положительной мотивацией школьников к изучению предмета и их успешностью в решении задач, которой способствует активное взаимодействие учащихся в ходе осуществления этого вида деятельности. В этой же работе сказано, что при вовлечении обучаемых в процесс составления задач, «выступая в качестве составителей, школьники глубже проникают в авторский замысел ученых, создателей учебников и задачников, познают структуру задачи, особенности выражения её условий, возможности переформулирования текстов, "секреты" конструкций сложных, нестандартных,

проблемных, интересных задач» [38, с. 3]. В ходе исследования, проведенного Г.А. Вайзер, выяснилось, что в процессе составления задач у школьников возникает потребность в сотрудничестве, при этом оказалось, что продуктивность совместной работы зависит от соотношения уровней усвоения учебного материала учащимися, объединившимися в группы.

Из сказанного выше можно заключить, в контексте нашего исследования, что формирование обобщенной коммуникативной компетентности учащихся возможно на основе осуществления учебно-познавательной деятельности при работе с учебником и дополнительной научно-популярной литературой; при решении и составлении задач; при наблюдении и постановке реальных и виртуальных экспериментов; при выполнении работ, связанных с графическими объектами, отражающими сущность процессов и явлений.

Как показано в работах В.Я. Синенко [180; 181], эксперимент обладает большими возможностями для организации индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности учащихся. Поэтому следует особо остановиться на возможностях формирования коммуникативной компетентности при проведении эксперимента. Деятельность учащихся при проведении эксперимента предполагает одновременное комплексное применение ими широкого набора коммуникативных умений, таких как: а) выделять информацию о цели эксперимента, о процессе или явлении, лежащем в основе эксперимента; б) выбирать способ краткого, логичного, физически грамотного кодирования полученной информации; в) фиксировать информацию о ходе эксперимента в устной и письменной форме с применением специальной знаковой системы и наглядно-иллюстративного материала (графиков, схем, чертежей, анимации); г) систематизировать, обобщать полученную информацию, формулировать выводы из эксперимента и излагать их грамотно в устной и письменной форме; д) обмениваться информацией, получаемой в ходе эксперимента, с партнерами; е) прийти к общему решению поставленной проблемы при парной и групповой работе в ходе выполнения эксперимента. Таким образом, эксперимент как специфический вид учебной деятельности обеспечивает занятиям определенные преимущества при формировании обобщенной коммуникативной компетентности

учащихся благодаря возможности комплексного развития у них коммуникативных умений в ходе осуществления данного вида деятельности.

В значительной степени способствует формированию коммуникативной компетентности применение знаний, осуществляемое в ходе выполнения специальной системы упражнений по уточнению признаков понятий, их отграничению, отделению существенных признаков от несущественных; по сравнению и сопоставлению изучаемых свойств тел, процессов и явлений. Формирование умений творческого характера происходит при написании рефератов; при подготовке докладов, заданий по конструированию и моделированию, работ с элементами исследования; при поиске новых способов решения задач, новых вариантов опытов; при самостоятельной разработке методики постановки опыта. Кроме того, формирование обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся невозможно без постановки их в ситуации взаимодействия, сотрудничества при выполнении заданий.

Выделенные на рис. 2 предметные знания, умения, навыки формируются как ресурсный потенциал учащегося для развития его компетенций, устной и письменной компетентностей и в итоге – обобщенной коммуникативной компетентности. Для реализации этого ресурсного потенциала на занятиях необходимо организовать коммуникативную деятельность учащихся в соответствии с уровнями сформированности у них обобщенной коммуникативной компетентности. Данные уровни, критерии для их определения и оценочно-диагностические средства будут рассмотрены в следующем параграфе.

1.3. Критерии и уровни сформированности у обучаемых коммуникативной компетентности

Выявление закономерностей протекания процесса формирования коммуникативной компетентности учащихся при обучении является конструктивной основой планирования профессиональной деятельности учителя, учебно-познавательной деятельности учащихся, а также определения основных критериев эффективности этого процесса.

1.3. Критерии и уровни сформированности у обучаемых коммуникативной...

Для этого необходимо выделить ряд важнейших задач, определяющих дальнейший ход исследования проблемы:

- 1) определение уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности;
- 2) разработка специальной системы заданий, направленных на коррекцию и повышение уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности;
- 3) разработка и реализация методики формирования обобщенной коммуникативной компетентности учащихся в процессе обучения.

Для решения первой задачи оказалось необходимо: а) разработать уровни сформированности обобщенной коммуникативной компетентности обучаемых; б) дать характеристику уровней; в) разработать в соответствии с этим методику диагностики уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности.

Решение второй задачи потребовало: а) определить структуру деятельности учащихся при осуществлении ими коммуникации в ходе учебно-познавательной деятельности на занятиях; б) выделить коммуникативные умения учащихся, необходимые для осуществления каждого вида коммуникативной деятельности в соответствии с выделенными уровнями сформированности обобщенной коммуникативной компетентности; в) разработать систему заданий для корректировки отдельных коммуникативных умений, необходимых для осуществления учащимися коммуникативной деятельности в соответствии с выделенной структурой и уровнями сформированности обобщенной коммуникативной компетентности.

Для решения третьей задачи необходимо: а) на основе выделенной структуры деятельности учащихся при формировании у них обобщенной коммуникативной компетентности разработать методику, позволяющую учителю физики создать на занятиях условия для осуществления этой деятельности; б) предоставить учителю необходимую методическую базу для диагностики уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся и коррекции у них отдельных коммуникативных умений.

В качестве критериев уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся нами выбраны: *a* – способность и готовность к реализации коммуникативных компетенций в процессе обучения; *b* – владение учащимися коммуникативными компетенциями.

Выделенные критерии позволяют провести разделение обучающихся по группам в соответствии с показателями уровней проявления коммуникативных компетенций в учебно-познавательной деятельности.

Мы считаем наиболее целесообразным выделение четырех уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности (и соответствующих им групп учащихся): I уровень – базовый; II уровень – оптимально-адаптивный; III уровень – творческо-поисковый; IV уровень – рефлексивно-оценочный.

Приведем характеристику каждого из этих уровней.

I уровень – базовый. Самый низкий уровень, характерен для учащихся, которым учитель передает знания в виде целостного и законченного свода авторитетной и непротиворечивой информации, не подлежащей сомнению. Овладение учебной информацией учащимися происходит в основном путем заучивания. При этом формирование системы знаний, умений, навыков у них осуществляется на репродуктивном уровне (т.е. на уровне их воспроизведения в аналогичных ситуациях). Для учащихся на базовом уровне характерно владение коммуникативными компетенциями в степени, недостаточной для эффективного построения ими коммуникации при осуществлении учебно-познавательной деятельности. Учащиеся крайне редко проявляют готовность к реализации коммуникативных компетенций в учебных коммуникативных ситуациях. В названии уровня отражено то, что учащиеся, находящиеся на этом уровне, обладают базовым набором знаний, умений, навыков, т.е. базой для формирования у них обобщенной коммуникативной компетентности.

II уровень – оптимально-адаптивный. Этот уровень характерен для большей части выпускников общеобразовательных учебных заведений. Учащиеся, которые находятся на данном уровне, не владеют в достаточной мере всеми коммуникативными компетенциями для эффективного осуществления учебной

коммуникации. Готовность к проявлению обобщенной коммуникативной компетентности проявляют нерегулярно (в некоторых случаях – эпизодически). Название уровня отражает то, что учащиеся, достигшие этого уровня, обладают набором коммуникативных компетенций, потенциалом для их развития и способны к построению простых коммуникаций в информационной среде (образовательной и профессиональной).

III уровень – творческо-поисковый. Этого уровня достигают учащиеся, которых принято называть «продвинутыми». Учащиеся, достигшие этого уровня, характеризуются достаточным развитием всего набора коммуникативных компетенций, проявляют готовность к реализации их в учебных коммуникационных ситуациях. Достаточно успешно действуют в проблемных ситуациях, связанных с поиском, передачей и творческим преобразованием информации. Название уровня указывает на то, что учащиеся, обобщенная коммуникативная компетентность которых достигла этого уровня сформированности, готовы к адаптации в информационной среде благодаря развитой у них способности к эффективному разрешению различных проблемных ситуаций, связанных с обменом информацией.

IV уровень – рефлексивно-оценочный. Уровень, которого достигает ограниченное число выпускников. Это связано с тем, что на данном уровне у обучаемого сформированные коммуникативные компетенции становятся средством для достижения определенных целей в области учебной и профессиональной деятельности, а также для формирования других качеств личности, базирующихся на коммуникативных компетенциях. На этом уровне учащиеся самостоятельно выделяют интересующие их проблемы и организуют коммуникативные ситуации для разрешения этих проблем. Ученики, достигшие рефлексивно-оценочного уровня, обладают большими возможностями при работе с информацией в современной информационной среде благодаря способности организовывать эффективную взаимосвязанную коммуникативную деятельность в группе или коллективе.

Развитие обобщенной коммуникативной компетентности происходит при организации различных видов учебно-познавательной деятельности учащихся в

ходе усвоения ими системы понятий. Учебно-познавательная деятельность может осуществляться учениками на различных уровнях, в зависимости от того, насколько плодотворно происходило формирование у них системы интеллектуальных умений и навыков на предыдущих этапах обучения. Разные авторы (В.П. Беспалько, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.Ф. Талызина, А.В. Усова и др.) предлагают разнообразные подходы к классификации учебно-познавательной деятельности учащихся в соответствии с уровнем усвоения ими учебного материала. На наш взгляд, подход к классификации уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности тесно связан с видами учебно-познавательной деятельности, предлагаемыми В.П. Беспалько [27]. В соответствии с его классификацией учебно-познавательная деятельность делится на четыре уровня:

- 1) деятельность по узнаванию (ученический уровень) – обеспечивает только такое качество знаний, как правильность, т.е. правильное выполнение аналогичных заданий, не требующих трансформации полученных знаний, пересказа текста, формулировки правил, теорем и т.д. без собственных комментариев;
- 2) деятельность по решению типовых задач (алгоритмический уровень) – обеспечивает такое качество знаний, как полнота и действенность, т.е. ученик может перечислить все ведущие элементы знаний, дать определение каждому из них, охарактеризовать основные их признаки, а также выполнить задания по теме с применением полученных знаний и умений;
- 3) деятельность, связанная с выбором действия (эвристический уровень), – обеспечивает выполнение таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение и выделение главного, обобщение. Перед учеником возникает проблемная ситуация, требующая нахождения путей овладения новыми методами и приемами поиска информации;
- 4) деятельность по поиску решения (творческий уровень) – обеспечивает опору учащихся на свой жизненный опыт, работу воображения и активное мышление. Позволяет ученику создать оригинальный речевой

1.3. Критерии и уровни сформированности у обучаемых коммуникативной...

продукт, в той или иной мере отражающий его индивидуальные склонности и способности.

Наблюдается положительная корреляция между уровнями сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся и уровнями осуществления ими учебно-познавательной деятельности.

Существует большое количество видов учебно-познавательной деятельности, в которых учащиеся могут проявлять и развивать коммуникативные компетенции, входящие в состав устной и письменной компетентностей, являющихся, в свою очередь, составляющими обобщенной коммуникативной компетентности. Нам представляется целесообразным в рамках устной и письменной компетентностей операционализировать деятельность обучаемых, т.е. представить её в виде системы действий, связанных с реализацией коммуникативных компетенций.

В устной и письменной компетентностях мы выделяем несколько направлений коммуникативной деятельности учащихся, в наибольшей степени отвечающих специфике системы учебных занятий:

в устной компетентности:

- 1) использование соответствующего понятийно-терминологического аппарата при общении на занятиях;
- 2) использование принятых норм и правил общения при построении коммуникации на занятиях;
- 3) участие в обсуждениях и учебных дискуссиях, организованных для изучения понятий, законов, теорий;
- 4) выступление с сообщениями и докладами по содержанию изучаемых понятий, законов, теорий;

в письменной компетентности:

- 1) использование готовых печатных, цифровых учебных и научно-популярных источников информации для получения необходимых сведений об изучаемых понятиях, законах, теориях;

- 2) подготовка собственных текстовых материалов (реферата, доклада, сообщения) для передачи полученной информации относительно изучаемых понятий, законов, теорий другим учащимся;
- 3) использование виртуальных образовательных сред для поиска необходимой информации, создания новой информации, её обмена и представления для свободного обсуждения.

Выделенные направления деятельности определяют содержание процесса формирования у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности и позволяют выделить систему коммуникативных умений, необходимых учащимся для построения коммуникаций в ходе учебно-познавательного процесса на занятиях. Коммуникативные умения учащихся, относящиеся к каждому из выделенных направлений деятельности, представлены на рис. 3.

На рис. 3 изображена структура обобщенной коммуникативной компетентности, в состав которой входят устная и письменная компетентности. Основу устной компетентности составляют: 1) соблюдение норм и правил общения; 2) владение понятийно-терминологическим аппаратом. Основу письменной компетентности составляют: 1) владение основами работы с печатными источниками информации; 2) владение основами работы в виртуальных образовательных средах. Выделенные основы для устной и письменной компетентностей являются необходимым условием для организации специальных видов учебной деятельности (выступление с сообщением или докладом; участие в обсуждениях и дискуссиях; использование готовых источников информации; подготовка собственных материалов для передачи информации и др.), в ходе выполнения которых формируется и развивается обобщенная коммуникативная компетентность.

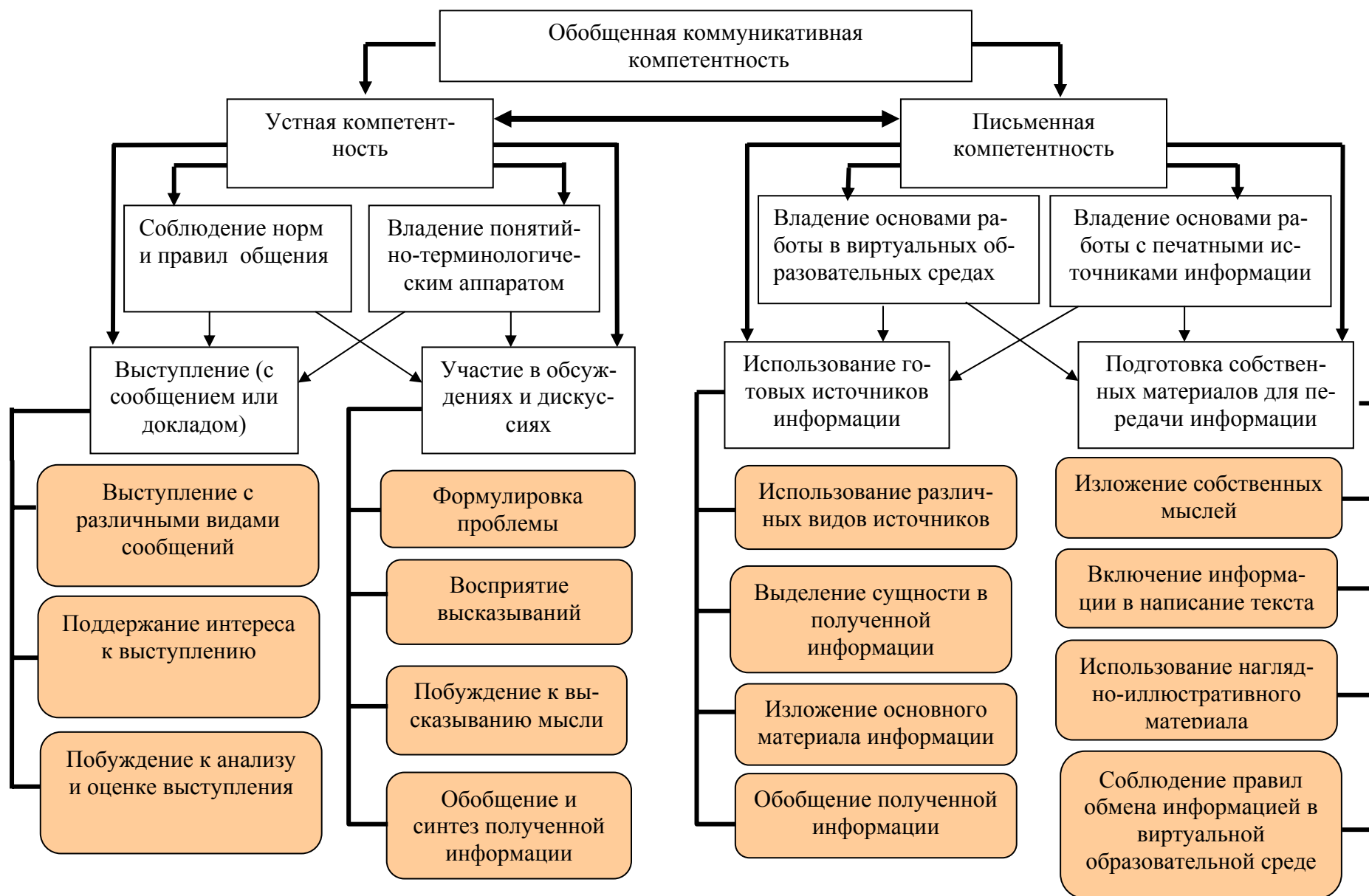


Рис. 3. Структура обобщенной коммуникативной компетентности и пути её формирования

Это развитие осуществляется через формирование способности и готовности учащихся к реализации ряда коммуникативных компетенций, базисом для которых являются коммуникативные умения. Таким образом, при осуществлении каждого из выделенных видов специальной учебной деятельности необходимо развивать специфический набор коммуникативных умений, качество реализации которых определит уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся.

Применяя поэлементный и пооперационный анализ деятельности учащихся в учебных коммуникативных ситуациях, можно проверить у них уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности. Для этих целей на основе системы коммуникативных умений, представленных на рис. 3, нами разработаны минимальные оценочно-диагностические карты (табл. 2, 3) по оценке и диагностике уровня сформированности устной и письменной компетентностей. В состав оценочно-диагностических карт включены показатели, определяющие действия учащихся, основанные на коммуникативных умениях, при осуществлении ими учебно-познавательной деятельности. Для каждого из показателей указаны приметы их распознавания, которые дифференцируются по четырем выделенным нами уровням сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся.

Данные оценочно-диагностические карты позволяют провести диагностику уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся в ходе осуществления ими учебно-познавательной деятельности. Оценочно-диагностические карты используются для мониторинга качественных изменений в уровне проявления коммуникативных умений учащегося, относящихся к устной и письменной компетентностям.

Таблица 2

**Минимальная оценочно-диагностическая карта по оценке уровня
сформированности устной компетентности**

Комму- никативные умения	Уровни			
	рефлексивно- оценочный	творческо-поис- ковый	оптимально- адаптивный	базовый
1	2	3	4	5
Участие в обсуждениях и учебных дискуссиях				
Формулировка проблемы	Самостоятельно предлагает и формулирует проблему для об- суждения	Самостоятельно формулирует проблему для об- суждения	Приводит аргу- менты, высказы- вая мнения и идеи	Высказывает ре- плики, касаю- щиеся только предмета обсуж- дения
Восприятие высказываний	Высказывает собственное мнение о реше- нии проблемы и создает вокруг себя группу, за- интересованную в её решении	Воспринимает высказанные мысли и выра- жает собствен- ное мнение о предмете обсуж- дения	Воспринимает критически вы- сказанные (дру- гими учащими- ся) мысли	Воспринимает однозначно мысли, выска- занные другими учащимися
Побуждение к высказыванию мыслей	Мотивирует группу на прове- дение мини-дис- куссии для обсу- ждения выделен- ной проблемы	Участвует ак- тивно в дискус- сии, побуждает других выска- зать свои мнения по обсуждаемой проблеме	Задаёт вопросы, соответствую- щие высказыва- ниям участников по выделенной проблеме	Не проявляет ак- тивности в обсу- ждении про- блемы

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Обобщение и синтез полученной информации	Вырабатывает на основе высказываний участников дискуссии свой подход к решению проблемы и проявляет готовность к его реализации	Подводит итог дискуссии (по выделенным вопросам, заданной проблеме), систематизирует и обобщает высказывания по теме обсуждения	Подводит (частично) итоги по обсуждаемому вопросу (задаче, проблеме)	Затрудняется в подведении итогов сказанному по обсуждаемому вопросу (задаче, проблеме)
Выступление с сообщением или докладом				
Выступление с различными видами сообщений	Выступает с сообщением или докладом по обсуждаемой проблеме и проводит анализ своей исследовательской деятельности	Выступает с сообщением или докладом по обсуждаемой проблеме с представлением результатов своей поисковой деятельности	Выступает с развернутыми сообщениями по обсуждаемой проблеме	Выступает только по необходимости с краткими сообщениями по определенной теме
Поддержание интереса к выступлению	Показывает аргументировано в своём докладе успехи в решении данной проблемы	Использует яркие речевые средства, не давая аудитории потерять интерес к своему докладу или сообщению	Вызывает интерес аудитории к теме своего сообщения	Не обращает внимания на аудиторию во время своего сообщения

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
Побуждение к анализу и оценке выступления	Побуждает аудиторию к анализу и оценке собственной исследовательской деятельности по обсуждаемой проблеме	Побуждает аудиторию задавать вопросы и высказывать свои мнения, касающиеся предмета выступления	Побуждает аудиторию задавать вопросы по теме своего сообщения	Не побуждает аудиторию задавать вопросы и высказывать свои мнения по теме своего сообщения

Таблица 3

Минимальная оценочно-диагностическая карта по оценке уровня сформированности письменной компетентности

Коммуникативные умения	Уровни			
	рефлексивно-оценочный	творческо-поисковый	оптимально-адаптивный	базовый
1	2	3	4	5
Использование готовых источников информации				
Использование различных видов источников	Использует успешно при работе над проблемой весь спектр печатных и цифровых образовательных ресурсов	Пользуется одновременно печатными источниками информации и интернет-ресурсами	Пользуется одновременно несколькими печатными источниками информации по данной проблеме	Отбирает конкретную литературу по данной проблеме
Выделение физической сущности и полученной информации	Выделяет самостоятельно сущность процесса или явления и формулирует собственные обобщения и выводы	Может выделить самостоятельно сущность процесса или явления	Может выделить сущность процесса и явления, о котором идет речь в тексте, пользуясь обобщенным планом	Испытывает затруднения в выделении сущности процесса или явления, о котором идет речь в тексте

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5
Обобщение полученной информации	Делает обобщения по обсуждаемой проблеме на основе оптимального количества источников информации и организует обсуждение полученной информации	Делает обобщения по обсуждаемой проблеме на основе оптимального количества источников информации и представляет полученную информацию для всеобщего обсуждения	Может обобщить информацию по рассматриваемой проблеме на основании нескольких источников	Может обобщить информацию по рассматриваемой проблеме, на основании только одного источника
Изложение основного материала	Без затруднения излагает прочитанную информацию из учебника и учебной литературы и проявляет готовность высказать собственное мнение о прочитанном	Может изложить прочитанную информацию и провести консультацию по вопросам, касающимся сущности текста	Может изложить прочитанную информацию и дать краткую аннотацию к тексту учебника или учебной литературы	Не может без консультации выделить до конца смысл прочитанного материала в учебнике по выделенной теме
Подготовка собственных материалов для передачи информации				
Изложение собственных мыслей	Излагает свои мысли по данному вопросу в виде структурно-логически связанного сообщения с собственными выводами и обобщениями	Излагает свои мысли по данной теме в виде структурно-логически связанного сообщения	Излагает свои мысли по данной теме в виде небольшого числа логически связанных предложений	Излагает свои мысли по данной теме в виде набора отдельных, логически не связанных предложений

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
Использование наглядно-иллюстративного материала	Использует оптимальную комбинацию различных готовых и собственных видов наглядно-иллюстративного материала (печатные и электронные средства)	Использует готовый сложный наглядно-иллюстративный материал (сложноструктурированные схемы, таблицы, анимации, мультимедиа) со своими дополнениями для подтверждения собственного рассказа	Использует готовый наглядно-иллюстративный материал (чертежи, простые схемы, таблицы, различные виды диаграмм) для подтверждения собственного рассказа	Использует готовый простой наглядно-иллюстративный материал (рисунки, простые чертежи, графики) для подтверждения собственного рассказа
Включение информации в написание текста	Включает в рассказ информацию, полученную на основании различных источников с собственным видением путей решения обсуждаемой проблемы	Включает в рассказ информацию из нескольких источников и дополняет её собственными выводами и обобщениями относительно обсуждаемой проблемы	Включает в рассказ информацию, обобщенную из нескольких источников, относящуюся только к обсуждаемой проблеме	Включает в рассказ информацию на репродуктивном уровне, относящуюся только к обсуждаемой проблеме
Соблюдение правил обмена информацией в виртуальной образовательной среде	Организует работу по поиску и обмену информацией с помощью виртуальной образовательной среды между группами учащихся	Активно участвует в работе по поиску и обработке информации в виртуальной образовательной среде в составе творческой группы учащихся, заинтересованных решением определенной проблемы	Структурирует получаемую и передаваемую информацию, выделяя в ней основную и избыточную	Получает и передает большой объем избыточной информации, используя большое количество источников в виртуальной образовательной среде

Оценка общего уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся осуществляется на основании оценочно-диагностических карт и складывается из двух составляющих: 1) уровня сформированности устной компетентности; 2) уровня сформированности письменной компетентности. Выделенные уровни сформированности устной и письменной компетентностей определяются в ходе наблюдения за деятельностью учащихся во время учебных занятий. Основанием для оценки уровней сформированности служат приметы распознавания степени проявления коммуникативных умений. Каждая примета распознавания будет считаться нормировочным показателем и оцениваться определенным количеством баллов для каждого из уровней.

Надежность и обоснованность получаемых результатов обеспечивается: 1) соответствующей обработкой систем примет распознавания в оценочно-диагностической карте, сопоставлением данных, полученных при наблюдении за действиями учащихся при осуществлении ими различных видов коммуникации; 2) тщательным анализом результатов педагогического эксперимента; 3) использованием методов математической статистики в обработке результатов.

Указанные составляющие обобщенной коммуникативной компетентности позволяют подойти к оценке уровня её сформированности у учащихся комплексно, в соответствии с оценочно-диагностическими материалами, приведенными выше. Подсчет общего балла, характеризующего уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся, мы предлагаем осуществлять по формуле:

$$\overline{У.С.} = A + B,$$

где $\overline{У.С.}$ – уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности; A – уровень сформированности устной компетентности; B – уровень сформированности письменной компетентности. Уровни A и B определялись согласно критериям для выявления уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности (см. с. 50).

1.3. Критерии и уровни сформированности у обучаемых коммуникативной...

Значения *A* и *B* являются суммой значений нормировочных показателей в оценочно-диагностических картах по оценке соответствующей компетентности и соответствуют коммуникативным действиям, совершенным учащимися в ходе занятий.

В оценочно-диагностических картах по определению уровня сформированности устной и письменной компетентностей каждому нормировочному показателю приписывается определенное число баллов на каждом уровне: базовый – 1 балл; оптимально-адаптивный – 2 балла; творческо-поисковый – 3 балла; рефлексивно-оценочный – 4 балла.

Максимально возможное количество баллов на каждом из уровней определяется количеством нормировочных показателей – 15 – и составляет для базового уровня – 15; оптимально-адаптивного – 30; творческо-поискового – 45; рефлексивно-оценочного – 60.

Соответствие уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности и интервалов суммарных баллов приведено в табл. 4.

Таблица 4

Интервалы суммарных баллов

Уровни	Базовый	Оптимально-адаптивный	Творческо-поисковый	Рефлексивно-оценочный
Баллы	10–21	22–32	33–43	44–54

Такое ранжирование интервалов суммарных баллов соответствует подходу к оценке сформированности умений, предлагаемому В.П. Беспалько [27]. Основываясь на его подходе, мы будем считать, что сформированность коммуникативной компетентности достигает базового уровня в случае, если суммарный балл, набранный учащимся, составляет 70 % от максимально возможной суммы на базовом уровне, т.е. 10 баллов. Базовому уровню соответствуют следующие 70 % от длины интервала между максимальным значением баллов на соседних уровнях. При дальнейшем увеличении суммарного балла результат попадает в область, соответствующую оптимально-адаптивному уровню (следующий 70 %-ный интервал). Соответствие следующих интервалов суммарных баллов и

ГЛАВА 1. Формирование коммуникативной компетентности

уровней сформированности коммуникативной компетентности показано на рис. 4.

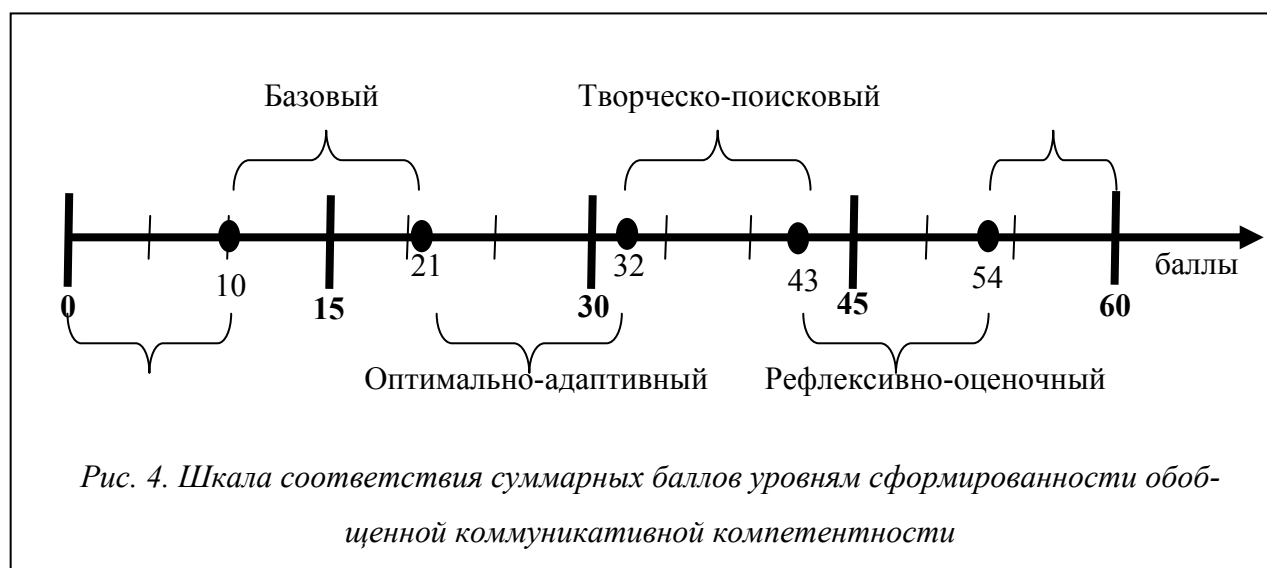


Рис. 4. Шкала соответствия суммарных баллов уровням сформированности обобщенной коммуникативной компетентности

Представляют интерес интервалы баллов 0–9 и 55–60. Первый интервал соответствует уровню, на котором находятся учащиеся с недостаточно сформированным понятийно-терминологическим аппаратом. Вследствие этого у них не происходит функционирования знаний. Такие ученики не способны эффективно осуществлять работу с учебной информацией и строить коммуникацию во время учебного занятия на основе соответствующего рассматриваемой теме понятийно-терминологического аппарата. Второй интервал соответствует уровню одаренных детей, которые свободно владеют широким спектром средств коммуникации и используют различные методы построения их в коллективе в ходе учебно-познавательного процесса. Как показывают наши исследования, учащихся, попадающих в эти интервалы, крайне мало (в сумме не более 2–3 % от общего количества участвующих в педагогическом эксперименте). Разрабатываемая нами методика формирования коммуникативной компетентности нацелена на учащихся, способных работать на выделенных нами уровнях. При работе как с отстающими, так и с одаренными учениками требуется учет индивидуальных особенностей каждого из них, выделение специальных критериев и показателей, по которым можно установить результативность про-

цесса формирования обобщенной коммуникативной компетентности у таких учащихся. Это может быть проблемой для дальнейших исследований.

Согласно проведенным нами исследованиям, наблюдается положительная корреляция между уровнем сформированности коммуникативной компетентности у учащихся и сформированностью профессиональной коммуникативной компетентности у учителя. Нами выделены 3 группы учителей в соответствии с их индивидуально-личностными и профессиональными качествами (см. § 2.1). Как показывают наши наблюдения, у учителей, относящихся к первой группе, на занятиях учащиеся проявляют отдельные коммуникативные умения на достаточно высоком уровне. Этот факт дает основание полагать, что при осуществлении учителем целенаправленной деятельности по формированию коммуникативной компетентности большой процент учащихся достигнет III и IV уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности.

Ученики, обучающиеся у учителей второй группы, на занятиях проявляют коммуникативные умения нерегулярно. Уровень проявления этих умений, как правило, соответствует I–II уровням сформированности обобщенной коммуникативной компетентности. При целенаправленном формировании коммуникативной компетентности у таких учащихся следует обращать особое внимание на увеличение степени их самостоятельности при взаимодействиях в ходе учебной деятельности.

У третьей группы учителей ученики практически не проявляют коммуникативные умения на занятиях. Это приведет к тому, что при внедрении разработанной нами методики, направленной на формирование обобщенной коммуникативной компетентности, могут возникнуть проблемы, связанные с отсутствием у учащихся коммуникативного опыта и положительного отношения к осуществлению коммуникации на занятиях, что в конечном итоге не позволит ученикам достичь высокого уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности.

Применение оценочно-диагностических карт в ходе осуществления учебного процесса на основе разработанной нами методики позволяет учителю выявлять как общий уровень сформированности обобщенной коммуникативной

ГЛАВА 1. Формирование коммуникативной компетентности

компетентности у учащихся, так и уровень реализации ими отдельных коммуникативных умений. На каждом из этапов обучения на основе анализа получаемых результатов, учитель может составить индивидуальные программы развития обобщенной коммуникативной компетентности для всех учащихся с учетом их личностных качеств и опыта деятельности в коммуникативных ситуациях. Такие индивидуальные программы направлены на повышение уровня сформированности устной и письменной компетентностей учащихся в построении коммуникаций в учебной и внеучебной деятельности. Для развития каждого коммуникативного умения в программу должны быть включены специальные задания, направленные на повышение уровня проявления коммуникативных компетенций на каждом этапе обучения.

Таким образом, выделенные нами критерии и уровни сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся позволяют разработать систему специальных заданий и методику её реализации в процессе обучения, направленные на коррекцию и развитие коммуникативных умений и, как следствие, на повышение уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Большая роль в формировании и развитии коммуникативной компетентности учащихся (студентов) отводится целенаправленной профессионально-методической деятельности учителя школы (или преподавателя вуза). С учетом психолого-педагогических основ для формирования коммуникативной компетентности разрабатывается структура деятельности обучающихся при осуществлении коммуникации на различных занятиях. Для развития рассматриваемой компетентности в процессе обучения разрабатывается специальная методика на основе моделей коммуникации, этапов развития обобщенной коммуникативной компетентности и учебно-методического комплекса, включающего в себя систему учебных занятий и модель системы заданий.

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся коммуникативной компетентности

Процесс формирования и развития у учащихся (студентов) коммуникативной компетентности позволяет определить существенные этапы работы учителя школы (преподавателя вуза) и требует от него определенных профессиональных качеств, позволяющих осуществлять профессионально-методическую деятельность по реализации современных образовательных технологий, обеспечивающих успешность этого процесса.

В своей работе Н.В. Кузьмина [99] показала, что педагогическая деятельность – это сложная динамическая система, состоящая из ряда компонентов, которые внутренне взаимосвязаны между собой. Кузьмина Н.В. выделяет в ней

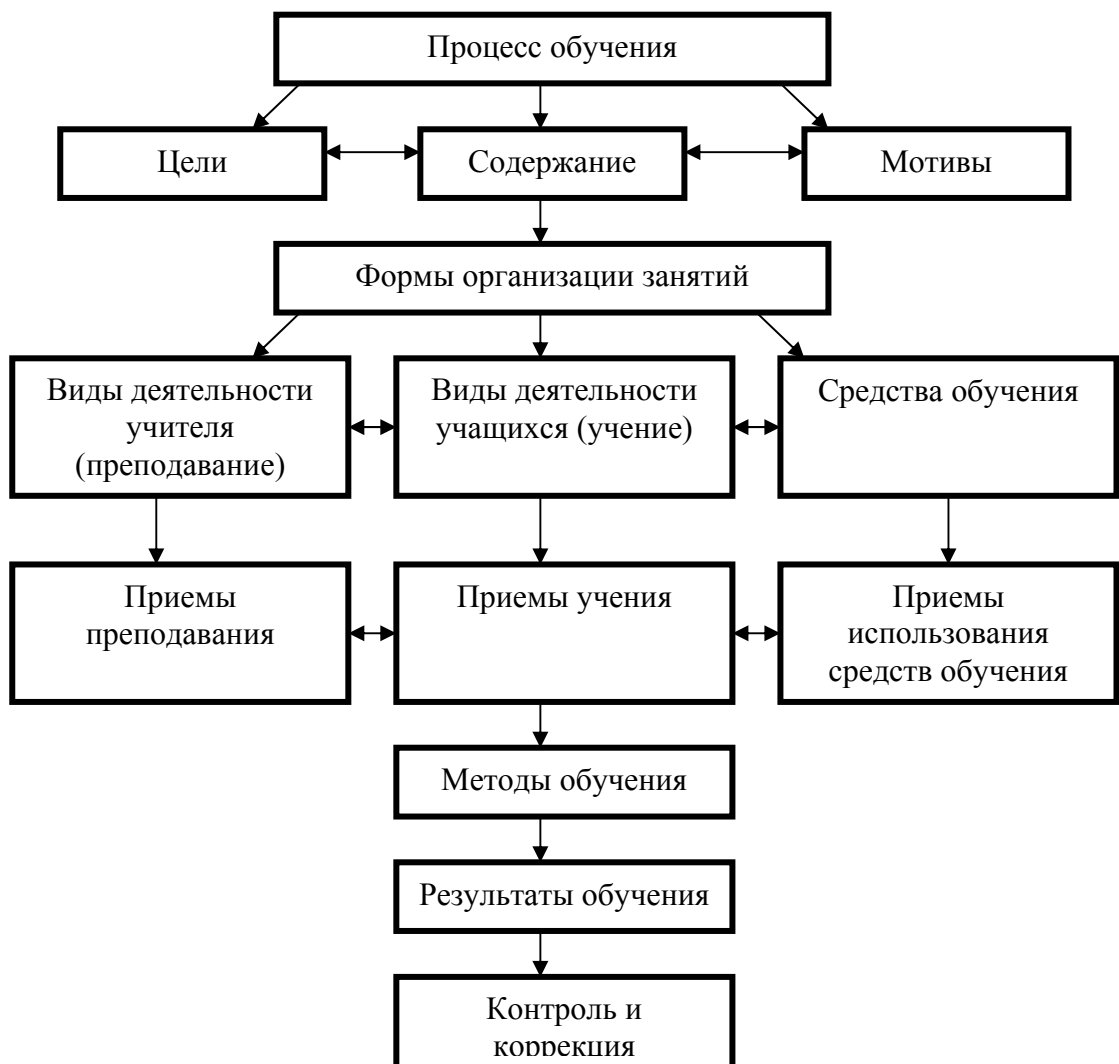


Рис. 5. Структура процесса обучения

конструктивный, организаторский, проектировочный, коммуникативный и гностический виды деятельности.

Данный подход к педагогической деятельности представляется нам наиболее интересным. Мы разделяем данную точку зрения и считаем возможным использование приведенных основных компонентов педагогической деятельности в качестве исходных для решения вопроса о структуре деятельности учителя, направленной на формирование коммуникативной компетентности у учащихся в процессе обучения. Мы придерживаемся следующего определения процесса обучения – это целенаправленное, организованное с помощью специальных методов и разнообразных форм активное обучающее взаимодействие учителей и учащихся, обеспечивающее планомерное формирование необходимых для дальнейшей жизни качеств личности и учитывающее индивидуально-психологические особенности учащихся.

Структура процесса обучения изображена на рис. 5, где показана взаимосвязь элементов процесса обучения, определяющих деятельность учителя и учащихся, осуществляемую в соответствии с целями обучения, в рамках его содержания, на основании мотивов обучения.

Важную роль при построении процесса обучения играет соответствие поставленным целям выбираемых форм, средств, приемов и методов обучения, которые в совокупности определяют его результаты.

В соответствии с современными подходами [3] более правильно будет рассматривать педагогическую деятельность учителя с точки зрения сформированности у него профессиональной компетентности.

Проблема профессиональной педагогической компетентности современными исследователями рассматривается в соответствии со сложившейся в отечественной психолого-педагогической науке традицией – через анализ свойств педагога, значимых для его успешной профессиональной деятельности. Впервые в научной литературе термин «профессиональная компетентность» был введен Н.В. Кузьминой [100]. В структуру профессиональной компетентности она включает систему способностей педагога, основанную на ранее выделенных [99] видах педагогической деятельности. Данная система включает в себя

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся...

гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности (если следовать современной терминологии, то необходимо рассматривать скорее не способности, а соответствующие им базовые компетентности).

В соответствии с трактовкой Н.В. Кузьминой гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе.

Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, распределенных во времени на весь период обучения, что готовит обучающихся к самостоятельному решению задач.

Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося.

Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. И.А. Зимняя [73], рассматривая систему факторов, выделенную Н.В. Кузьминой, добавляет в неё фактор речевой культуры (содержательность, обращенность, ответственность).

Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся, самоорганизации собственной деятельности педагога.

Профессиональную компетентность учителя рассматривают в своих работах В.А. Адольф [2; 3], В.А. Кальней, С.Е. Шишов [222], А.К. Маркова [125], Н.А. Эверт [226] и др.

Профессиональная компетентность педагога в исследованиях В.А. Адольфа характеризуется, во-первых, формой взаимосвязи познавательной и профессиональной активности, во-вторых, фактором, снижающим психическую напряжённость и повышающим эмоциональную устойчивость, в-третьих, регулятором и механизмом последовательного превращения учебной деятельности учащегося в профессиональную деятельность специалиста [5, с. 51].

А.К. Маркова, рассматривая профессиональную компетентность, включает в неё свойства личности педагога, обеспечивающие наилучшие результаты его профессиональной деятельности. По её мнению, профессионально компетентным является «...такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитании школьников» [125].

Таким образом, А.К. Маркова в содержание понятия профессиональной компетентности включает такие компоненты, как педагогическое общение и субъективные свойства учителя. И.А. Зимняя [73] добавляет к структуре профессиональной компетентности «...профессионально-педагогические и предметные знания и умения (как профессиональная компетентность в узком собственном смысле этого термина)».

В.А. Адольф выделяет ряд специальных критериев, позволяющих оценить профессиональную компетентность учителя:

- избирательность (характеризуется степенью принятия педагогических целей, профессионально и личностно значимых для индивида);
- осознанность (раскрывается способностью целенаправленно управлять собственной умственной деятельностью, овладевать способами грамотного анализа профессиональных ситуаций);
- результативность (измеряется конкретными итогами деятельности, связанными с педагогическим преобразованием проблемных ситуаций);

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся...

- творчество (определяется умением преобразовывать нестандартные педагогические ситуации в социально и личностно значимых целях, а также находить оптимальные варианты их решений);
- заинтересованность (выражается через умения совмещать интересы личные и профессиональные) [5, с. 51–52].

Анализируя исследования по проблеме «профессиональная компетентность», можно сделать следующий вывод: при достаточно глубоком и всестороннем рассмотрении компонентов педагогической деятельности как слагаемых компетентности педагога мало внимания уделяется профессиональной коммуникативной компетентности учителя.

Наряду с этим, как показали исследования Н.В. Кузьминой [99], на успехи в работе учителя оказывает влияние характер его отношения к своей профессии и умение ставить перед собой педагогические задачи.

Кроме того, по мнению авторов работ [2; 4; 100; 226 и др.], профессиональная компетентность определяется уровнем проявления профессиональной готовности к реализации профессиональной деятельности и её совершенствованию. «Повышение уровня компетентности специалиста вызывает необходимость совершенствования его подготовленности к диалогу в различных сферах профессиональной деятельности. Готовность человека к любой деятельности можно выразить формулой: готовность = желание + знание + умение. Тогда компетентность выражается формулой: компетентность = мотив + диалог + деятельность» [4, с. 49]. На основе изучения психолого-педагогической литературы выделяют следующие показатели (критерии) готовности учителя к профессиональной деятельности:

- 1) понимание социальной роли и функций учителя в современном обществе;
- 2) наличие общественно значимых мотивов выбора профессии учителя и педагогического идеала;
- 3) глубина овладения понятиями профессиональной чести, профессионального долга, чувства принадлежности к учительству и гордости за свою профессию;

- 4) стремление к высокому профессиональному уровню овладения психолого-педагогическими знаниями, специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками; степень реального владения ими на разных ступенях обучения и соответствие его профилю;
- 5) наличие потребности в педагогическом общении с детьми, уровень культуры общения, развитие реальных форм проявления данной потребности;
- 6) степень владения активными формами и видами воспитательной деятельности и практического участия в ней;
- 7) наличие и динамика личностных профессионально значимых качеств: требовательности, педагогического достоинства, компетентности, профессиональной ответственности и др.;
- 8) степень проявления и уровень практического владения системообразующей функцией педагогического труда – организаторской;
- 9) наличие и динамика потребности в профессиональном самообразовании и самовоспитании.

В связи с этим представляет интерес диссертационное исследование Г.А. Засобиной [66]. Автором диссертации выделяются три основные группы учителей.

Первая группа учителей видит свое назначение в том, чтобы помогать учащимся самостоятельно приобретать знания, учить их учиться. Они стремятся к познанию закономерностей процесса учения для более эффективного управления им. Вторая группа считает, что их основная задача – преподнести новый материал учащимся как можно полнее, доступнее, интереснее. Они совершенствуют преподавание, способы передачи информации учащимся. Третью группу, довольно многочисленную, по мнению автора, составляют учителя, которые в силу низкой квалификации и недостаточного знания своего предмета не могут целенаправленно руководить учебным процессом.

Выделенные в исследовании группы учителей характеризуются в основном по способу передачи информации и способности руководить учебно-познавательной деятельностью учащихся. К сожалению, не проводится анализ сформированности коммуникативной составляющей профессиональной компе-

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся...

тентности учителя. К настоящему времени нет целенаправленных исследований по выявлению влияния коммуникативной компетентности учителя на успешность формирования её у учащихся. Таким образом, можно сделать вывод: на эффективность формирования у учащихся коммуникативной компетентности оказывают влияние: 1) отношение учителя к педагогической профессии; 2) профессиональная готовность и способность к реализации данного вида деятельности.

С целью проверки представлений учителей о структуре деятельности, направленной на формирование у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности, и оценки их готовности к внедрению компетентностно-ориентированного подхода в учебный процесс в 2003/04 учебном году нами было проведено анкетирование учителей физики общеобразовательных учебных заведений (школ № 27, 11, 10, 4, 51, 58, 14, лицея № 2, гимназии № 2) Центрального района г. Красноярска. Вопросы анкеты приведены в Приложении 2.

Анализ результатов анкетирования в беседах с учителями (в опросе участвовало 38 учителей) позволил получить следующие данные:

- большая часть опрошенных (77 %) знакома с понятийным аппаратом компетентностно-ориентированного подхода;
- структуру обобщенной коммуникативной компетентности в общих чертах представляет себе 48 % опрошенных, остальные 52 % не знакомы с данным понятием;
- переход к новым формам проведения учебных занятий считают необходимым 82 % учителей, причём 73 % из них видят объективную необходимость в этом, т.к. учащиеся теряют интерес к физике как учебному предмету, остальные связывают переход с требованиями нового Государственного образовательного стандарта;
- использование активных методов обучения на занятиях происходит регулярно у 12 % опрошенных, эпизодически – у 20 %, остальные 68 % анкетированных практически не применяют активные методы на занятиях;

- около 78 % учителей нуждаются в учебно-методическом сопровождении при формировании обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся. Такое распределение можно объяснить тем, что у учителей нет опыта проведения занятий по формированию обобщенной коммуникативной компетентности и на данный момент практически отсутствует методическое обеспечение, позволяющее учителю качественно подготовить, эффективно провести такие занятия;
- учителя отмечают (80 %), что при хорошем уровне подготовки по физике им часто не хватает знаний в области современных педагогических технологий, направленных на формирование обобщенной коммуникативной компетентности. Зачастую у учителей (52 % опрошенных) нет возможности познакомиться с опытом применения таких технологий на практике.

Проанализировав полученные ответы, мы сделали следующие выводы:

1) большинство учителей видят объективную необходимость в использовании компетентностного и деятельностного подходов в обучении; 2) целенаправленная деятельность по формированию у учащихся коммуникативной компетентности практически не осуществляется; 3) большая часть учителей физики испытывает затруднения в организации учебных занятий на основе активных методов обучения.

Анализ посещения уроков учителей, беседы с учащимися подтверждают выводы, сделанные на основе анкетирования. Следует отметить, что примерно 60 – 70% учебного времени на занятии занимает речь учителя. Это связано как с объективными, так и с субъективными причинами. К объективным причинам относятся перенасыщение учебных программ теоретическим материалом, недостаточное количество учебного времени для организации на занятиях самостоятельной деятельности учащихся. Субъективные причины связаны с недостаточной высокой развитостью профессиональной коммуникативной компетентности учителей.

В подтверждение этого следует привести результаты исследования (табл. 5), которое было направлено на изучение методического ресурса учителя

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся...

лей по их самооценке. Учителям предлагалось оценить, насколько часто на их занятиях осуществляется тот или иной вид коммуникативной деятельности.

Таблица 5

Методический ресурс учителя

Методический ресурс учителя	Использую достаточно часто	Использую время от времени	Использую редко	Не использую никогда
Учебная беседа	20 %	25 %	28 %	27 %
Учебная дискуссия	18 %	32 %	36 %	14 %
Парная работа	41 %	48 %	5 %	6 %
Групповая работа	39 %	40 %	7 %	14 %
Различные формы работы у доски	37 %	38 %	15 %	10 %
Преобладание речи учителя на занятии	70 %	22 %	8 %	0 %
Преобладание речи учащихся на занятии	30 %	33 %	28 %	9 %

Анализируя данные табл. 5 и результаты беседы с учителями по проблеме формирования коммуникативной компетентности учащихся, мы пришли к выводу, что учителя отмечают пассивность учащихся, их неумение общаться и нежелание поддерживать беседу по изучаемой теме в ходе учебных занятий. Вместе с этим учителя подчеркивают свою недостаточную готовность к построению занятий таким образом, чтобы максимально формировать и развивать коммуникативные умения учащихся.

Анализ полученных результатов позволяет нам высказать предположение о том, что существует объективная необходимость в исследовании и решении проблемы, связанной с противоречием между необходимостью перехода от знаниево-просветительской парадигмы среднего образования к личностно-творческой и неготовностью специалистов, работающих в системе образования, к этому переходу. Данный переход подразумевает внедрение новых форм и методов обучения, обеспечивающих усиление деятельностного аспекта образования, который может являться основой формирования у учащихся ряда компе-

тентностей, в том числе коммуникативной. Для успешного решения обозначенной проблемы необходимо предоставить учителям методики, позволяющие внедрить процесс формирования и развития компетентностей в систему современного образования.

Определение структуры деятельности учителя при формировании обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся требует в первую очередь постановки вполне определенных целей в учебно-познавательной деятельности и построения индивидуальных образовательных траекторий для каждого учащегося. Тесная связь обучения, воспитания и развития предполагает выдвижение педагогических целей по формированию коммуникативной компетентности в единстве образовательных, воспитательных и развивающих задач. Для определения конкретных целей обучения важно установить не только то, что должен, но и что реально может достичь каждый учащийся на каждом определенном этапе учебной деятельности.

Успешность и эффективность процесса формирования коммуникативной компетентности у учащихся зависят от ряда факторов, которые следует разделить на несколько групп: 1) факторы, характеризующие личностные и индивидуальные особенности учителя, уровень сформированности у него профессиональной коммуникативной компетентности; 2) факторы, определяющие способность и готовность (профессиональную компетентность) учителя к реализации образовательных технологий, направленных на формирование коммуникативной компетентности у учащихся; 3) факторы, характеризующие знание учителем особенностей протекания коммуникативного процесса при взаимодействии учащихся в учебном коллективе, приемов и способов регулирования коммуникативной деятельности учащихся при обучении; 4) факторы, характеризующие личностные и индивидуальные особенности учащихся.

Все эти факторы в целом не только характеризуют эффективность организации деятельности учащихся при формировании у них коммуникативной компетентности в процессе изучения различных учебных предметов, но и позволяют выделить систему знаний, умений у учителя и учащихся, влияющих на качество формирования коммуникативной компетентности. К этой системе от-

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся...

носятся следующие показатели: 1) знание учителем приемов учебной работы и умственной деятельности; 2) уровень умелости учителя при построении коммуникации с учащимися; 3) познавательный интерес учителя; 4) умение вызвать интерес у учащихся к самостоятельной работе с источниками информации; 5) умение планировать свою деятельность и деятельность учащихся при организации и разрешении учебных коммуникативных ситуаций; 6) умение организовать совместную работу; 7) степень подготовленности учащихся по предмету; 8) знание методики обучения учащихся самостоятельной работе с информацией; 9) степень готовности учителя к данному виду деятельности; 10) умение правильно оценить сформированность отдельных коммуникативных умений учащихся в ходе осуществления ими учебно-познавательной деятельности; 11) знание и умение применять способы организации и подачи материала в зависимости от разной функционально-целевой направленности информации; 12) знание индивидуально-возрастных особенностей учащихся; 13) личные особенности учителя; 14) знание особенностей восприятия учащимися информации из различных видов источников; 15) анализ собственной деятельности при разрешении учебных коммуникативных ситуаций; 16) умение организовывать и проводить систематический мониторинг уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся; 17) умение находить оптимальные формы и средства для построения коммуникации на занятиях; 18) отношение учащихся к данному виду деятельности; 19) степень самостоятельности ученика при взаимодействиях в учебной деятельности; 20) умение учитывать при построении занятий коммуникативный опыт, накопленный учащимися.

Система выделенных знаний и умений была предложена учителям для экспертной оценки уровня влияния отдельных показателей на эффективность формирования обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся. Оказалось, что в оценке знаний и умений наблюдается несовпадение мнений, но явно выделились группы учителей, которые поставили высокие оценки отдельным показателям.

Изучение взаимозависимости между отдельными показателями выделенной системы позволило нам сделать вывод, что они тесно связаны между собой (значимо отличаются от нуля коэффициенты корреляции, превышающие величину 0,25). Высокая взаимозависимость оценок всех показателей говорит о том, что развивать умение формировать обобщенную коммуникативную компетентность у учащихся необходимо в системе подготовки будущего учителя, ориентированной на учет выделенных показателей.

Для глубокого анализа влияния выделенных знаний и умений на изучаемый процесс возникла необходимость определения степени значимости каждого из показателей. С этой целью был применен экспертный метод [29; 30].

Учителям исследуемой группы было предложено оценить значимость показателей, выделенных выше. Данные показатели сгруппированы по четырём группам факторов. Всесторонний анализ ранжирования позволил выделить три группы учителей в соответствии со значимостью для них каждой из групп факторов. Полученные с помощью экспертной оценки результаты позволили провести анализ этих групп учителей.

1-я группа. Эта группа предъявляет высокие требования к себе при организации деятельности по формированию обобщенной коммуникативной компетентности учащихся. Об этом говорит тот факт, что личностные и индивидуальные особенности учителя они выделили в качестве одного из ведущих факторов, влияющих на организацию этой деятельности. У них сложилась определенная система знаний, навыков и умений в организации коммуникативной деятельности учащихся на занятиях. Данная группа положительно относится к педагогической профессии и считает, что смысл их деятельности не только в том, чтобы дать систему знаний учащимся, но и формировать у них умения приобретать знания самостоятельно и обмениваться ими. Они убеждены, что на формирование у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности существенное влияние оказывает первая, вторая и третья группы факторов. Для учителей этой группы характерно творческое отношение к учебному процессу и организации занятий.

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся...

2-я группа. Учителя этой группы считают, что на эффективность деятельности по формированию у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности оказывают влияние в большей степени знание особенностей построения учебного коммуникативного процесса на занятиях; подбор приемов и способов построения учебного занятия. В меньшей мере влияют первая и вторая группы факторов. Для данной группы характерно то, что они любят доминировать во время проведения занятий, уделяют большое внимание преподаванию и поэтому не проявляют готовности к организации самостоятельной учебной коммуникативной деятельности учащихся в учебном процессе.

3-я группа. По мнению учителей этой группы, специально развивать коммуникативные умения учащихся в процессе обучения не обязательно. Коммуникативная компетентность учащихся формируется не целенаправленно. Для этой группы учителей характерна неполная осведомленность в вопросах методики формирования коммуникативной компетентности и построение учебного процесса в его различных организационных формах.

Таким образом, выделено три группы учителей с различным уровнем сформированности профессиональной коммуникативной компетентности. Все это позволяет сделать определенный вывод: на фоне осмысления и уверенности в знаниях содержательной части предмета учителя испытывают заметные трудности в организации деятельности по формированию коммуникативной компетентности, что определяет в конечном итоге невысокий по средним показателям уровень развития обобщенной коммуникативной компетентности учащихся.

Можно заключить, что успешность процесса формирования коммуникативной компетентности учащихся зависит от индивидуально-личностных и профессиональных качеств учителя.

В этой связи актуальной становится проблема формирования коммуникативной культуры субъектов образования. Если под культурой понимают совокупность духовных возможностей человека, которая задает цели личностного бытия, то «коммуникативная культура – это совокупность умений и навыков в области общения; знаний межличностного взаимодействия, которое способст-

вует взаимопониманию и эффективному решению задач общения» [188].

Многие авторы определяют коммуникативные способности как комплекс индивидуальных особенностей человека, благоприятствующих построению личностного и делового взаимодействия (общения) с людьми (пониманию других, установлению, поддержанию и бесконфликтному прекращению контактов).

В психологическом справочнике (под редакцией М.К. Тутушкиной) коммуникативная культура педагога рассматривается как искусство социального взаимодействия, опосредованного педагогической деятельностью и свойствами личности педагога. Коммуникативная культура изучается А.С. Белкиным, Ю.А. Гагиным, В.С. Грехневям, В.А. Кан-Каликом, А.А. Леонтьевым, К.Л. Левитаном, Л.М. Митиной, В.В. Соколовой, В.А. Слостениным, Т.Д. Тимофеевой, Е.А. Юниной, В.А. Шрамм и другими. По мнению авторов, она характеризуется не только владением речью, этикой, но и содержательной стороной коммуникации, то есть умением вести объяснительный процесс. К.М. Левитан определяет коммуникативную культуру педагога через восприятие и понимание личности ученика культуру отношений и обращений, влияние и взаимовлияние, сообщения и убеждения [111]. В.С. Грехнев в качестве важного компонента коммуникативной культуры педагога выделяет самовосприятие [50]. В.А. Кан-Калик говорит о том, что ее важным компонентом является вербальное и невербальное воздействие [82].

Согласно исследованиям В.В. Соколовой, коммуникативная культура представляет собой совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения и выступает в качестве условия комфортного существования личности, ее самореализации [188]. Автор считает, что учитель с низким уровнем эмоциональной культуры, слабо сформированной речевой культурой, проявляющимися в невысокой культуре общения и профессиональной культуре, неспособен создать культурно-развивающий потенциал среды, позитивно воздействующей на личность ученика. Выделяя в структуре коммуникативной культуры такие компоненты, как эмоциональный,

2.1. Структура деятельности учителя по формированию и развитию у учащихся...

речевой, информационный и логический, автор считает основным компонентом культуру речи. Последняя предстает в виде речевых коммуникативных умений, которые обуславливают выбор языковых средств, адекватных целям, условиям и адресату, что обеспечивает автору речи незатрудненное построение речевых высказываний для оптимального решения задач общения. Важную часть коммуникативных умений составляет умение располагать, выстраивать речевые высказывания, т.е. логико-композиционные коммуникативные умения. Автор считает, что коммуникативную культуру личности формируют три группы коммуникативных умений, обеспечивающих успешность коммуникативной деятельности: социально-психологические, речевые и логико-композиционные умения.

Обосновывая значимость культуры речи в коммуницировании педагога, Е.А. Юнина выделяет такие ее характеристики, как правильность (владение нормами литературного языка – орфографической, грамматической, лексической и стилистической), выразительность (осуществление воздействия на эмоции и чувства), ясность (обеспечение адекватности понимания сказанного), точность (использование слов в полном соответствии с их языковым значением), краткость (отбор таких языковых средств, которые были бы направлены на выражение главной мысли, тезиса; умение говорить по существу), уместность (организация языковых средств, которые обеспечивают соответствие речи целям и условиям общения) [229]. Особо значимы в речевом поведении учителя его индивидуально-стилевые черты. Успех речевого высказывания в определенной сфере общения во многом зависит от того, насколько ярко проявляется индивидуальный стиль говорящего. Речь учителя должна представлять собой образец устной речи научного стиля в его учебно-научной и научно-популярной разновидностях, поскольку, излагая научные сведения при объяснении нового материала, учитель использует приемы популяризации.

Некоторые исследователи выделяют отдельные аспекты коммуникативной культуры. Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.В. Мудрик – коммуникативные способности педагога, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Китайгородская, В.Н. Куницына – коммуникативную компетентность.

Ценными для нашей работы являются исследования Ю.А. Гагина, В.А. Шрамма, Т.Д. Тимофеевой и др., в которых разрабатываются диагностические подходы в оценке коммуникативной культуры педагога. Диагностики направлены на узнавание и распознавание отдельных сторон коммуникативной культуры педагога, в частности способности к речевому воздействию, поощрению словом поведения учащихся, коммуникативной поддержки, выдержанности и деликатности педагога и т.д. Подчеркивается важность исключения коммуникативного поведения унижающего личность учащегося [44].

Опираясь на известные психолого-педагогические исследования в области коммуникативной культуры, мы определили комплекс ее составляющих: способность быстро ориентироваться в меняющихся условиях общения; умения: а) получить информацию о реальных интересах и актуальном состоянии партнера по общению, обеспечить успешность коммуникативного акта; б) соотносить содержание, способ, ритм и характер общения с различными психофизическими и социальными особенностями восприятия и реагирования партнеров по общению; в) проявлять адаптивность и не строить отношение на застывших стереотипах, учитывать подвижность среды, интеллектуально-коммуникативную адаптивность, общительность (альтруизм, способность испытывать конструктивное удовольствие от процесса общения); г) находить адекватные содержанию акта общения коммуникативные средства; д) оценивать эмоциональное содержание собеседника по выражению лица, жестикуляции, речи, путем отождествления себя с ним; е) моделировать внутренний мир ребенка, воспринимать мир таким, какой он есть в данный момент; ж) владеть специальной техникой общения (слушать и прислушиваться, ставить себя на место другого, не торопиться с выводами и т.д.).

Анализ состояния рассматриваемой проблемы показал, что содержание деятельности учителя по формированию у учащихся коммуникативной компетентности раскрывается при сравнении соответствующих компонентов педагогической деятельности учителя. Такое сравнение дает возможность, на наш взгляд, определить компоненты педагогической деятельности, соответствующие проявлению у учителя высокого уровня профессиональной коммуникатив-

ной компетентности:

1. Проектировочный:

- заранее разрабатывает специальную систему заданий, направленную на формирование, развитие у учащихся коммуникативной компетентности с учётом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, а также их уровня обученности по учебным предметам;
- заранее разрабатывает правила, по которым должна строиться учебная коммуникативная деятельность учащихся на занятиях;
- заранее определяет трудности, которые могут возникнуть у учащихся при выполнении системы заданий;
- проектирует учебные ситуации для организации коммуникативной деятельности учащихся на основе изучаемого материала.

2. Гностический:

- заранее изучает уровень сформированности у учащихся как отдельных коммуникативных умений, так и обобщенной коммуникативной компетентности в целом;
- определяет особенности материала, обеспечивающие формирование и развитие обобщенной коммуникативной компетентности учащихся;
- анализирует свою педагогическую деятельность при организации работы по формированию и развитию обобщенной коммуникативной компетентности учащихся.

3. Конструктивный:

- определяет конкретные цели и задачи применения специальных педагогических технологий, направленных на развитие у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности;
- разрабатывает планы проведения системы занятий, направленных на развитие коммуникативной компетентности с учетом деятельностного подхода;
- создает учебные ситуации для успешной организации коммуникативной деятельности учащихся на занятиях.

4. Коммуникативный:

- формирует у учащихся интерес к коммуникативной деятельности в рамках изучаемой на занятии темы;
- вырабатывает линию поведения (учителя и учащихся) во время занятий, позволяющую каждому участнику коммуникативного процесса чувствовать свою значимость;
- стимулирует успешность учащихся в ходе коммуникативной деятельности (постановка вопросов, побуждающих к размышлению, поиску).

5. Организаторский:

- организует совместную деятельность учащихся в процессе формирования у них обобщенной коммуникативной компетентности;
- организует анализ и самоанализ результатов этой совместной деятельности на всех этапах учебных занятий, направленных на развитие обобщенной коммуникативной компетентности;
- организует выполнение намеченного плана по формированию и развитию у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности при проведении системы занятий.

Выделенную характеристику структуры педагогической деятельности учителя при организации работы по формированию обобщенной коммуникативной компетентности учащихся, на наш взгляд, необходимо использовать при организации обучения будущих учителей в педагогическом вузе. Можно выделить несколько положений, на которых должен строиться процесс обучения будущего учителя:

1. Наряду с фундаментальной подготовкой необходимо уделять большое внимание способам передачи знаний, основанным на информационно-деятельностном подходе к обучению.
2. Приемы организации самостоятельной деятельности студентов должны быть направлены на осуществление активного межличностного взаимодействия.

3. Освоение студентами большей части учебных дисциплин должно осуществляться в процессе выполнения системы проектных заданий, направленных на решение практических задач дальнейшей профессиональной деятельности.
4. Методика формирования обобщенной коммуникативной компетентности не должна преподаваться как отдельная дисциплина (или тема в рамках учебной дисциплины), её следует реализовывать в системе учебных занятий. Только в этом случае можно добиться, чтобы студент перенес приобретенный коммуникативный опыт на будущую профессиональную деятельность.
5. Изучение различных учебных дисциплин предполагает рассмотрение множества явлений, процессов и теорий. Многообразие подходов к изучению явлений, процессов и теорий раскрывает широкие возможности для проведения учебных занятий в форме проблемных семинаров, дискуссий, «мозговых штурмов» и др., позволяющих реализовать активные методы обучения, что способствует формированию коммуникативной компетентности будущего учителя.

Организация профессиональной подготовки с учетом выделенных положений обеспечивает устойчивые тенденции развития у учителя профессиональной коммуникативной компетентности. Это создает необходимые условия для успешной подготовки к разработке учебных занятий, ориентированных на развитие обобщенной коммуникативной компетентности учащихся.

Осуществление учителем деятельности по формированию и развитию обобщенной коммуникативной компетентности учащихся в соответствии с рассмотренной нами структурой педагогической деятельности мы считаем одним из важных дидактических условий по реализации разработанной нами методики. Остановимся более подробно на методике формирования и развития обобщенной коммуникативной компетентности учащихся (студентов) в процессе их обучения в школе (вузе).

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

Логика формирования и развития обобщенной коммуникативной компетентности диктует необходимость создания специальной методики, содержание которой определяется общими целями школьного и вузовского образования и направлено на внедрение в учебный процесс форм и методов обучения, позволяющих формировать у учащихся (студентов) систему компетенций для осуществления эффективной коммуникативной деятельности.

Любая компетентность формируется и развивается в процессе осуществления деятельности, связанной с разрешением проблем, постановкой целей, определением результатов, поиском способов решения и т.д. Особенностью обобщенной коммуникативной компетентности является то, что коммуникация, как особый вид деятельности, всегда встроена в другие виды деятельности и обусловлена ими. Следовательно, обобщенная коммуникативная компетентность личности является средством для осуществления эффективной деятельности в различных ситуациях и служит основой для формирования других видов компетентностей.

В учебной и внеучебной деятельности каждый ученик занимает различные коммуникативные роли и позиции. Чем чаще он исполняет разные коммуникативные роли, тем на более высоком уровне у него происходит формирование коммуникативных компетенций. Ведущую роль в этом играет взаимосвязанная коммуникативная деятельность учителя и учащихся (преподавателя и студентов). В наиболее общем виде коммуникативные роли можно обозначить как «роль Слушающего, роль Говорящего, роль Читающего и роль Пишущего» [76]. Эти роли выделены в соответствии с четырьмя основными видами речевой деятельности: 1) восприятие информации из устной речи; 2) изложение информации в устной речи; 3) восприятие информации при прочтении текста; 4) изложение информации при написании текста.

Деятельностный подход к формированию и развитию обобщенной коммуникативной компетентности требует создания в процессе обучения условий для осуществления специальной деятельности, в которой учащийся (студент) приобретал бы опыт реализации коммуникативных умений, рефлексии и корректировки своего коммуникативного поведения.

Обеспечение реализации выделенных условий возможно при построении процесса обучения на основе решения учащимися различных коммуникативных задач. При этом под коммуникативной задачей мы понимаем задачу, решение которой требует применения вербальных и невербальных действий учащимися для достижения поставленной цели в определенной коммуникативной ситуации.

Для создания выделенных условий нами разработаны три модели коммуникации с учетом анализа работ [45; 76; 82 и др.] по выделенной проблеме (см. табл. 6). Поскольку коммуникация базируется на ценностях, определяемых для себя каждым её участником, в каждой модели выделим аксиологический аспект и программу коммуникативных действий учащихся, осуществляемых в ходе учебно-познавательной деятельности.

Аксиологический (ценностный) аспект моделей коммуникации представляет собой формирование у учащихся совокупности специфических ценностей коммуникативной деятельности. Эта совокупность представлена ценностями-знаниями (знаниевая составляющая), которые определяют владение учащимися соответствующим понятийно-терминологическим аппаратом учебного предмета; ценностями-качествами (функциональная составляющая), представленными многообразием взаимосвязанных и взаимодополняющих индивидуальных статусных и поведенческих качеств личности учащегося. Ещё одной составляющей являются ценности-отношения (коммуникативная составляющая), раскрывающие совокупность отношений учащихся, внутреннюю позицию каждого ученика по отношению к себе, собственной учебно-познавательной деятельности.

Таблица 6

Обобщенная таблица моделей коммуникации

	I модель Субъект-объектная коммуникация в учебной деятельности	II модель Субъект-субъектная коммуникация в учебной деятельности	III модель Субъект-субъектная коммуникация во внеучебной деятельности
Аксиологический аспект модели	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ценности – информации передаваемой «себе». 2. Ценности – запланированного изменения в контексте речевого воздействия. 3. Ценности – понятийно-терминологического аппарата учебного предмета 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ценности – понимания других участников при разрешении коммуникативной ситуации. 2. Ценности – совместной деятельности в коммуникативной ситуации. 3. Ценности – построения коммуникации в структуре и логике изложения содержания учебного предмета 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ценности – познания явлений, законов, закономерностей, процессов и т.д. 2. Ценности – выбора стратегии коммуникации (участие в конференциях, олимпиадах, диспутах, проектах, виртуальных образовательных средах и т.д.). 3. Ценности – позитивного изменения уровня проявления коммуникативных умений в определенной образовательной области
Программа коммуникативных действий учащегося	<ul style="list-style-type: none"> • определяет цель передачи информации себе; • определяет смысл передаваемой себе информации; • определяет способы анализа переданной себе информации; • использует различные источники информации; • сравнивает подходы к исследуемому вопросу в разных источниках; • интерпретирует переданную себе информацию в соответствии с выделенной проблемой; • вырабатывает свои подходы к решению исследуемой проблемы; • подготавливает собственное выступление на основе переданной себе информации; • подбирает аргументы; • прогнозирует возможные вопросы; • использует языковые средства, соответствующие излагаемой проблеме 	<ul style="list-style-type: none"> • формирует общие представления о предмете обсуждения; • получает информацию о простых вопросах во время обсуждения; • слушает и понимает речь участников, соотносит их высказывания со своими; • выражает свои мысли ясно и адекватно обсуждаемой ситуации; • включается в дискуссию относительно простых вопросов и принимает в ней активное участие; • грамотно излагает свои мысли по обсуждаемой проблеме перед аудиторией и заинтересовывает слушателей; • аргументировано излагает перед аудиторией результаты своей работы; • привлекает аудиторию к разрешению выделенной проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> • использует дополнительные информационные ресурсы для самостоятельного изучения законов, явлений и т.д.; • находит практико-ориентированные ситуации, в которых проявляются изучаемые законы, закономерности, явления и т.д.; • находит партнеров для совместной деятельности по изучению проблем; • излагает перед широкой аудиторией результаты своей самостоятельной работы, исследований и т.д.; • меняет способы работы с партнерами, если не удается разрешить коммуникативную ситуацию

Она рассматривается с точки зрения психологического наполнения (умение учащегося строить общение), информационного (функционирование у ученика понятийно-терминологического аппарата), функционального (построение коммуникации в ходе учебно-познавательной деятельности с помощью разнообразных форм и методов). Значительное место занимают ценности-средства (технологическая составляющая), сформированные у учащихся как система коммуникативных умений, необходимых для эффективного построения коммуникации. В структуру ценностей коммуникативной деятельности также входят ценности-цели (мировоззренческая составляющая), которые являются логическим основанием смысла построения коммуникации. Они включаются в культуру прогнозирования, целеполагания, проектирования, моделирования собственного развития и развития других субъектов коммуникативного процесса. В представленной системе ценностей основополагающими являются ценности-знания и ценности-отношения. Остальные три группы ценностей (качества, средства, цели) входят в состав первых двух групп.

Приведем краткую характеристику выделенных моделей коммуникации.

1 модель. Субъект-объектная коммуникация.

Осуществляется одним участником коммуникативного процесса. В данной модели субъектом коммуникации будет выступать ученик, а объектом – «виртуальный собеседник». В этом случае обучающийся выстраивает коммуникацию не с реальным собеседником, а с воображаемым, роль которого может выполнять информация текста учебника, справочника, книги, электронного образовательного ресурса.

Аксиологический аспект модели:

- 1) ценности – информации передаваемой «себе»;
- 2) ценности – запланированного изменения в контексте речевого воздействия;
- 3) ценности – понятийно-терминологического аппарата предмета.

Программа коммуникативных действий учащегося:

- определяет цель передачи информации себе;
- определяет смысл передаваемой себе информации;

- определяет способы анализа переданной себе информации;
- использует различные источники информации;
- сравнивает подходы к исследуемому вопросу в разных источниках;
- интерпретирует переданную себе информацию в соответствии с выделенной проблемой;
- вырабатывает свои подходы к решению исследуемой проблемы;
- подготавливает собственное выступление на основе переданной себе информации;
- подбирает аргументы;
- прогнозирует возможные вопросы;
- использует языковые средства, соответствующие излагаемой проблеме.

II модель. Субъект-субъектная коммуникация в учебной деятельности.

Осуществляется несколькими участниками коммуникативного процесса на занятиях. Каждый из учащихся – участников коммуникативного процесса – будет выступать субъектом коммуникации. Данная модель коммуникации предполагает реализацию учащимися коммуникативных умений в процессе получения учебной информации при работе в паре, группе, коллективе.

Аксиологический аспект модели:

- 1) ценности – понимания других участников при разрешении коммуникативной ситуации;
- 2) ценности – совместной деятельности в коммуникативной ситуации;
- 3) ценности – построения коммуникации в структуре и логике изложения содержания учебного предмета.

Программа коммуникативных действий учащегося:

- формирует общие представления о предмете обсуждения;
- получает информацию о простых вопросах во время обсуждения;
- слушает и понимает речь участников, соотносит их высказывания со своими;

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

- выражает свои мысли ясно и адекватно обсуждаемой проблеме, ситуации;
- включается в дискуссию относительно простых вопросов и принимает в ней активное участие;
- грамотно излагает свои мысли по обсуждаемой проблеме перед аудиторией и заинтересовывает слушателей;
- аргументировано излагает перед аудиторией результаты своей работы;
- привлекает аудиторию к разрешению выделенной проблемы.

III модель. Субъект-субъектная коммуникация во внеучебной деятельности.

Осуществляется несколькими участниками коммуникативного процесса в ходе внеучебных мероприятий. Каждый из учащих – участников коммуникативного процесса будет выступать субъектом коммуникации. Эта модель предполагает развитие и реализацию коммуникативных умений у учащихся, заинтересованных в углубленном изучении предметов, в процессе парной, групповой, коллективной творческой и исследовательской деятельности.

Аксиологический аспект модели:

- 1) ценности – познания явлений, законов, закономерностей, процессов и т.д.;
- 2) ценности – выбора стратегии коммуникации (участие в конференциях, олимпиадах, диспутах, проектах, виртуальных образовательных средах и т.д.);
- 3) ценности – позитивного изменения уровня проявления коммуникативных умений в образовательных областях.

Программа коммуникативных действий учащегося:

- использует дополнительные информационные ресурсы для самостоятельного изучения законов, процессов, явлений и т.д.;
- находит практико-ориентированные ситуации, в которых проявляются изучаемые законы, закономерности, явления и т.д.;

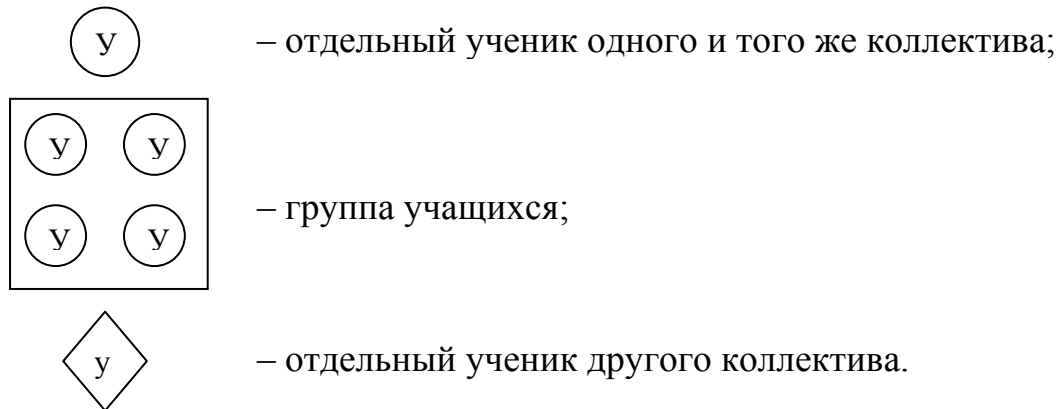
- находит партнеров для совместной деятельности по изучению проблем;
- излагает перед широкой аудиторией результаты своей самостоятельной работы, исследований и т.д.;
- меняет способы работы с партнерами, если не удастся разрешить коммуникативную ситуацию.

Выделенные в моделях коммуникативные действия можно формировать с помощью различных форм учебно-познавательной деятельности учащихся: коллективной, групповой, парной, индивидуальной.

Под коллективом мы будем понимать организованную группу учащихся, объединенную общими ценностями коммуникативной деятельности, направленной на достижение общих целей, стоящих перед учениками в процессе обучения. В процессе обучения учитель в коллективе может выделить специальные группы учащихся, которые будут различаться по групповым целям, интересам, потребностям, нормам, ценностям, ожиданиям. Здесь под группой понимается общность учащихся, формируемая в ходе учебно-познавательной деятельности для разрешения отдельных коммуникативных ситуаций в рамках общей цели. Минимальный объем такой группы – два ученика. Группа, состоящая из двух учащихся, называется парой.

Самой простой, с точки зрения построения коммуникации, является работа в парах. По мере развития обобщенной коммуникативной компетентности учащихся появляется возможность перехода к групповой и коллективной формам учебно-познавательной деятельности. Развитие обобщенной коммуникативной компетентности учащихся осуществляется в специально организованной коммуникативной деятельности в пять этапов: адаптация, общение в парах, адаптивное групповое общение в учебной деятельности, адаптивное коллективное общение в учебной деятельности, интегративное общение во внеучебной деятельности. На рис. 6 показано прохождение учащимся всех этапов развития обобщенной коммуникативной компетентности с учетом построения коммуни-

кации на основе выделенных нами моделей. В схеме приняты следующие условные обозначения:



На этапе адаптации ученик осуществляет субъект-объектную коммуникацию (I модель) с информационными источниками и информационными средствами. На этом этапе у учащегося происходит развитие базовых коммуникативных умений, на основании которых строится субъект-субъектная коммуникация (II модель) на следующем этапе развития обобщенной коммуникативной компетентности. На этапе общения в парах учащийся приобретает умения разрешать простые коммуникативные ситуации при работе в малой группе. Следующий этап развития обобщенной коммуникативной компетентности включает в себя групповую работу учащихся по разрешению коммуникативных ситуаций, являющихся составными частями общей проблемы, поставленной учителем на системе занятий. На этапе адаптивного коллективного общения в учебной деятельности происходит взаимодействие учащегося не только со своей группой, но и с членами остальных групп, занятых разрешением других коммуникативных ситуаций в рамках общей цели.

При дальнейшем развитии коммуникативных умений ученик может самостоятельно ставить цели своей коммуникативной деятельности в процессе изучения физики и строить субъект-субъектную коммуникацию (III модель) не только с членами своего коллектива, но и с членами других коллективов в ходе внеучебной деятельности (при участии в конференциях, проектах, телекоммуникационных проектах и т.д.). На каждом из последующих этапов развития обобщенной коммуникативной компетентности, начиная с общения в парах,

осуществляется работа с информационными источниками и информационными средствами.

Для успешного внедрения в практику обучения выделенных моделей коммуникации и прохождения учащимися всех этапов развития обобщенной коммуникативной компетентности должны учитываться специальные дидактические условия:

1. Построение учебных занятий по схеме разрешения актуальных учебных проблем.
2. Организация учебных коммуникативных ситуаций в процессе организованного разрешения актуальных проблем.
3. Выделение узловых учебных проблем в рамках учебного предмета и организация процесса формирования коммуникативной компетентности с учетом этих проблем.
4. Построение процесса разрешения актуальных проблем на основе инвариантной схемы разрешения коммуникативных ситуаций.
5. Использование системы специальных заданий в качестве базиса для формирования обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся.
6. Определение содержания системы специальных заданий на основании жизненного опыта ученика, с учетом сформированных у него коммуникативных умений.
7. Организация внеучебной деятельности с учетом её практической значимости для учащихся и их потребностей.
8. Создание во внеучебной деятельности коммуникативных ситуаций, позволяющих учащимся осуществлять расширенную коммуникативную деятельность, отличную от осуществляемой на занятиях.
9. Разработка и использование оценочно-диагностических инструментов, в основу которых положены поэлементный и пооперационный анализ коммуникативной деятельности учащихся.

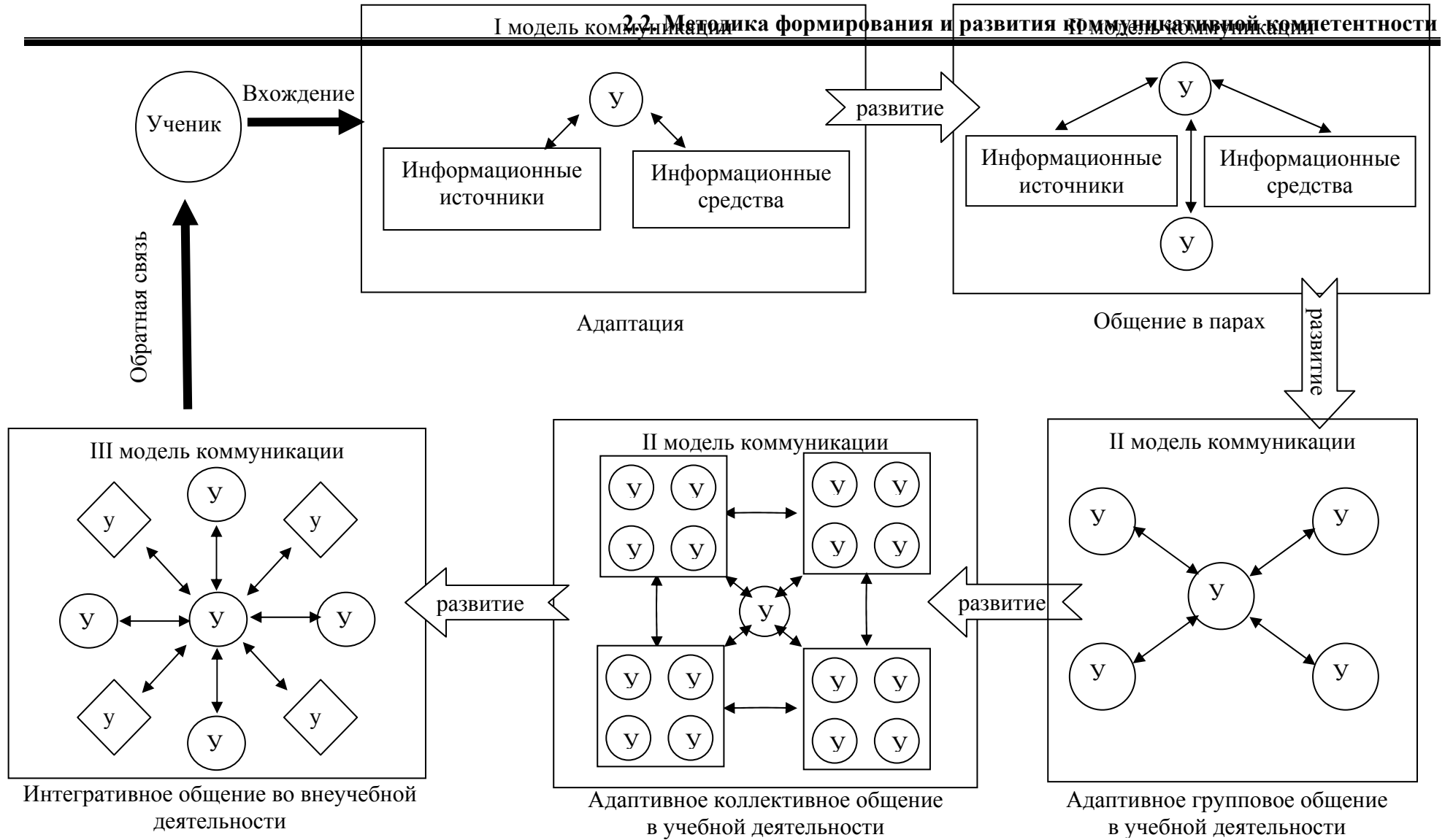


Рис. 6. Этапы развития обобщенной коммуникативной компетентности

С учетом этих условий подбирались специальные формы и методы обучения, позволяющие формировать у учащихся набор компетенций для осуществления эффективной коммуникативной деятельности. Эти формы и методы обучения должны обеспечивать познавательную мотивацию личности при выполнении индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности учителя и других учащихся, активность в ходе получения учебной информации. В наибольшей степени обозначенным требованиям удовлетворяет группа современных методов обучения, которые носят название «активные методы обучения», побуждающих учащихся к активной мыслительной, практической и коммуникативной деятельности в процессе овладения учебным материалом. Применение системы активных методов обучения предполагает, главным образом, не изложение учителем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение учащимися, а организацию взаимосвязанных видов учебно-познавательной деятельности, направленных на развитие у обучаемых предметных, надпредметных и межпредметных компетенций.

Активные методы обучения реализуются через систему специальных форм учебных занятий: «мозговой штурм», «круглый стол», форум, дебаты, проблемный семинар, ролевая игра, имитационная игра, деловая игра, фокус-группа и др.

Например, при проектировании занятий в основной школе должна быть реализована I модель коммуникации: субъект-объектная коммуникация. Это связано с необходимостью формирования у учащихся базиса (владение понятийно-терминологическим аппаратом по учебному предмету и навыками получения и обработки информации из различных источников) для осуществления взаимодействия с другими учащимися в процессе учебно-познавательной деятельности. В старшей школе должны реализовываться в равной степени все выделенные нами модели.

В старших классах для предоставления учащимся возможности построения коммуникации на основе II модели возможно использование таких форм учебных занятий, которые полностью построены на применении активных методов

обучения. В табл. 7 приведены формы учебных занятий, соответствующие им активные методы обучения и рекомендуемые модели коммуникации.

Таблица 7

Соответствие моделей коммуникации активным методам обучения и формам учебных занятий

Модели коммуникации	Активные методы обучения	Формы учебных занятий
Субъект-объектная (I модель)	Проектный	Фокус-группа
	Ситуационный	«Мозговой штурм»
Субъект-субъектная (II модель)	Игровой	Ролевая игра, имитационная игра, деловая игра
	Дискуссионный	«Круглый стол», форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание, проблемный семинар

Табл. 8 состоит также из трех частей. В первой части выделены рекомендуемые модели коммуникации; во второй – результаты коммуникативной деятельности, получаемые на основе активных методов обучения; в третьей – активные методы обучения.

Таблица 8

Соответствие моделей коммуникации активным методам обучения и результатам коммуникативной деятельности

Модели коммуникации	Результаты коммуникативной деятельности	Активные методы обучения
Субъект-объектная (I модель)	Умение оформлять проект, телекоммуникационный проект	Проектный
	Умение работать с разнообразными источниками информации	Ситуационный
Субъект-субъектная (III модель)	Умение работать в коллективе	Игровой
	Умение работать в группе, коллективе	Дискуссионный

В старшей школе применение активных методов обучения имеет следующие отличительные особенности:

- работа в группе предполагает вовлечение учащегося в активную учебно-познавательную деятельность независимо от его желания;
- успешность работы группы требует не кратковременной и эпизодической деятельности обучаемого, а устойчивой и длительной работы каждого её участника в течение всего занятия;
- высокая результативность обеспечивается самостоятельной творческой выработкой решений, повышенной мотивацией и эмоциональностью обучаемых.

Использование активных методов обучения на занятиях в старшей школе необходимо начинать с формирования у учащихся отдельных коммуникативных умений на занятиях в основной школе. В связи с этим ученикам основной школы на занятиях предлагается система специальных заданий, формирующая и развивающая базовые коммуникативные умения. Если определять коммуникацию как взаимодействие речевых субъектов, то ученик должен быть субъектом собственного речевого действия, собственной коммуникативной стратегии. Структура изложения учебного материала должна соответствовать логике возникающих у ученика вопросов. В противном случае есть большая вероятность того, что эффективность коммуникативной деятельности учащихся будет достаточно низкой, т.е. необходимая информация не будет усвоена. Для постановки вопросов необходимо организовывать целенаправленное общение обучаемых на основе разработанных моделей коммуникаций.

Целенаправленное общение в рамках сложной кооперации (парной, групповой или коллективной) – это специально организованный, мотивируемый, непрерывно управляемый и контролируемый логико-коммуникативный процесс. В ходе этого процесса возможно возникновение ряда проблемных вопросов:

- Проблемный вопрос 1 (вопрос-понятие). В качестве его отражения выступает одно из вопросительных слов (например, «в чем», «каковы», «что» и т.д.), к которому дополняется конкретный дополни-

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

тельный термин: «считается», «выраженный», «является», «представляет» и т.д. В общей логической структуре вопроса данный термин сливается в единый оператор (например, «в чем заключается», «каковы свойства» и т.д.). Характер оператора определяет характер логической операции с понятием или с познавательным действием. В целом вопрос-понятие содержит одиночную мыслительную операцию, которая касается логической структуры конкретного понятия или действия.

- Проблемный вопрос 2 (вопрос-суждение). Применяются следующие три основных вида: вопрос-суждение свойства; вопрос-суждение существования; вопрос-суждение отношений. Логическая структура вопросов-суждений включает: субъект вопроса или базис; предикат вопроса или искомое; логическую связку, которая совместно с вопросительным словом выполняет функцию оператора вопроса. Вопрос-суждение содержит двойное мысленное побуждение: требует раскрыть базисное и искомое понятия по содержанию и объему; установить формально-логическую или диалектическую связь между ними.
- Проблемный вопрос 3 (вопрос-умозаключение). Такой вопрос требует от обучающегося преобразовать, видоизменить учебный материал и тем самым присвоить себе. Такие вопросы строятся по следующим схемам: «Если бы какой-то..., как бы...», «Чтобы вы чувствовали...», «Как изменилось бы..., если бы...», «Если бы..., что бы...».

Задания в системе могут быть следующих типов:

1. Задания с алгоритмическим способом описания коммуникативной ситуации, предполагающие выполнение учащимися:
 - одного алгоритма;
 - последовательности простых алгоритмов.

Задания этого типа направлены на развитие у учащихся коммуникативных умений при работе с информацией, содержащейся в различных текстовых ис-

точниках. Исходя из логики вопросов, возникающих у обучаемых, задания следует подбирать таким образом, чтобы они предполагали деятельность учащихся по нахождению текстовой проблемной ситуации и её разрешению. Содержащиеся в учебных текстах проблемные ситуации имеют следующие особенности:

- а) проблемные текстовые ситуации – это ситуации скрытого вопроса, объединяющего текстовый субъект и предикат в текстовом суждении. Понимание таких ситуаций начинается не с осознания вопроса (который не задан), а еще раньше – с обнаружения и самостоятельной его постановки на основе анализа материала текста – и завершается нахождением ответа на него;
- б) текст нередко содержит не только условия, которые порождают у учащегося вопрос, но и готовый ответ на несформулированный вопрос или материал, необходимый для самостоятельного нахождения (конструирования) ответа на него;
- в) ответ на скрытый вопрос можно найти либо в самом тексте, либо посредством воспроизведения имеющихся знаний, рассуждения, обращения к другому лицу или иному источнику;
- г) характерной чертой проблемной текстовой ситуации является новизна содержащейся в ней информации, которая вызывает потребность в познании нового.

Задания, предполагающие выполнение учащимися одного алгоритма, подразумевают работу по выделению текстового субъекта и текстового предиката в простом тексте (например, в тексте параграфа учебника). Текстовый субъект обозначает то, о чем говорится в тексте. Текстовый предикат – это то, что говорится в тексте о текстовом субъекте. Текстовый субъект и текстовый предикат вместе составляют текстовое суждение. Учащийся должен выполнить предлагаемое задание и оформить результат своей деятельности в форме краткого логически связанного устного или письменного сообщения. Работа учащихся может быть организована с помощью индивидуальных карт, содержащих отрывок

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

текста и поле, предназначенное для записи результатов выполнения задания. В качестве примера приведем индивидуальную карту с заданием на определение понятия «теплопроводность» (физика, 8 класс).

Индивидуальная карта

Задание	Отрывок текста
Прочитайте отрывок текста, определите, о каком явлении идет речь, и дайте определение этого явления	Внутренняя энергия, как и всякий вид энергии, может передаваться от одного участка тела к другому. Перенос энергии от более нагретых участков тела к менее нагретым в результате теплового движения и взаимодействия частиц называется теплопроводностью. При теплопроводности само вещество не перемещается от одного конца тела к другому
Результат (заполняется учащимся)	
<i>Явление – теплопроводность. Определение – перенос энергии от одной части тела к другой без переноса вещества</i>	

Индивидуальные карты должны научить учащихся уже в основной школе самостоятельно анализировать и усваивать учебную информацию, делать из нее необходимые выводы и обобщения. Это будет способствовать развитию у школьников мобильности, конструктивности, способности принимать решение в ситуации выбора, прогнозировать и оценивать результаты своей учебно-познавательной деятельности.

Такая организация учебного процесса основывается не только на выделении в сознании учеников и фиксации их внимания на главном, общем, но и на формировании у обучающихся обобщенных видов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих самостоятельное продвижение в определенной области.

Преобразование учебного процесса предполагает отказ от значительной части традиционных способов изучения материалов с изменениями в его содержании: замену изучения множества частных объектов и явлений изучением на основе деятельностного подхода укрепленных самостоятельных базовых единиц знаний – ступеней и средств, существенно необходимых для формирования у обучаемых коммуникативных компетенций.

Деятельностный подход реализуется в возрастании роли самостоятельной работы обучаемых по приобретению и усвоению знаний за счет формирования

положительных мотивов в обучении и умений методологического характера.

При этом реализуются следующие идеи: единства (материальное единство и научная картина мира); вариативности (соотнесение со способностями, познавательными интересами и возможностями обучающихся); гуманизации (изучение предмета как важнейшего элемента общечеловеческой культуры).

Задания в индивидуальных картах могут содержать информацию на:

- 1) начальные определения понятий;
- 2) анализ понятий: выяснение (определение) совокупности свойств (характеристик), присущих данному объекту познания; выделение основных свойств объектов познания; закрепление знаний по основным свойствам объекта;
- 3) объединение (синтез) знаний о свойствах объекта познания в его единое целое описание;
- 4) систематизация знаний на внутрипонятийном уровне;
- 5) классификация и систематизация понятий на основе существенного признака.

Информация в индивидуальных картах должна побуждать обучаемых смотреть на объекты познания с разных сторон, видеть их противоречивую сущность для осознания закона единства и взаимодействия противоположностей. Усвоение материала будет значительно успешнее при условии осознания обучаемыми себя как субъектов познания, их личностного участия, сопричастности к обучению.

Задания, предполагающие выполнение учащимися последовательности алгоритмических действий, подразумевают работу по нескольким последовательным алгоритмам для достижения необходимого результата. Последовательность действий может быть следующей: 1) выделение текстового субъекта и предиката в простом тексте; 2) выделение текстовых субъектов и предикатов более низких уровней; 3) сопоставление и дополнение результатов деятельности при работе в парах; 4) оформление конечного результата в форме устного или письменного сообщения. Работа учащихся может быть организована с помощью усложненных индивидуальных карт, в которых, помимо отрывка текста

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

и задания, присутствуют поля для записи результатов выполнения каждого из последовательных алгоритмов. В качестве примера приведем усложненную индивидуальную карту с заданием по определению понятия «теплопроводность» (физика, 8 класс).

Усложненная индивидуальная карта

Задание	Отрывок текста	
Прочитайте отрывок текста и определите: о каком явлении идет речь; научный факт, связанный с этим явлением; подтверждения факта; объяснение подтвержденного факта с физической точки зрения	<p>Из жизненного опыта мы знаем, что одни вещества имеют большую теплопроводность, чем другие. Железный гвоздь, например, нельзя долго нагревать, держа в руке, а горящую спичку можно держать до тех пор, пока не коснется руки.</p> <p>Очень малую теплопроводность имеет сильно разреженный газ. Объясняется это тем, что теплопроводность, т.е. перенос энергии от одной части тела к другой, осуществляют молекулы или другие частицы; следовательно, там, где частиц очень мало, теплопроводность также очень мала</p>	
Результат (заполняется учащимся)		Дополнения (при работе в паре)
Явление	<i>Теплопроводность</i>	
Научный факт	<i>Разные вещества имеют разную теплопроводность</i>	
Подтверждения факта	<i>1. Железный гвоздь нельзя долго нагревать, держа в руке; 2. Горящую спичку можно держать до тех пор, пока не коснется руки; 3. Сильно разреженный газ имеет очень малую теплопроводность</i>	
Объяснение подтвержденного факта с физической точки зрения	<i>Перенос энергии от одной части тела к другой осуществляют молекулы или другие частицы; следовательно, там, где частиц очень мало, теплопроводность также очень мала</i>	

В таких индивидуальных картах задания имеют неполноту условий их предъявления, нечеткость цели. Каждому обучаемому предоставляется возможность своего восприятия ситуации, проблемы и, следовательно, выбора способа деятельности для их решения.

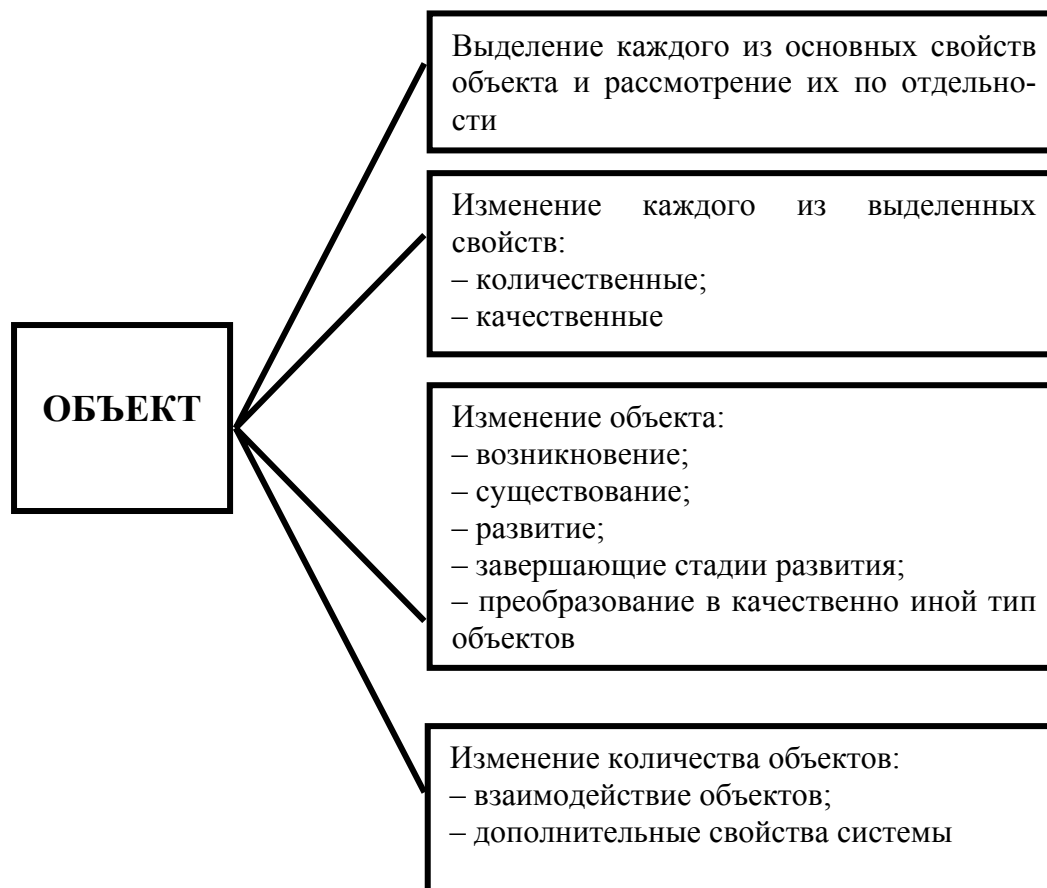
Отдельные задания в картах требуют для их решения использования различных логических приемов: анализа, синтеза, обобщения и т.д. Предлагается также выполнение заданий с использованием алгоритмических действий с научными понятиями:

- 1) выделение определения основного понятия;

- 2) анализ необходимых и достаточных условий для выделения основных признаков определяемого объекта (явления, процесса);
- 3) переформулировка основного понятия (выделение ключевых слов с подбором их синонимов; перестановка отдельных фраз и слов в предложении и т.д.);
- 4) нахождение ошибок (научных, логических, методических и т.д.) в неправильно сформулированных определениях данного понятия;
- 5) составление таблиц следующего вида:

Понятия	Признаки	Задания формирующие знания об этих признаках	Выводы

- 6) работа с обобщающими схемами типа:



2. Задания на комбинацию разных элементов знаний и простых умений (используются индивидуальные творческие возможности каждого учащегося), к которым относятся обобщенные планы, разработанные

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

А.В. Усовой [135; 136; 204], формулирующиеся в виде алгоритмических предписаний.

Алгоритм при разрешении коммуникативной ситуации характеризуется:

- а) массовостью – способностью обеспечить решение однотипной коммуникативной ситуации;
- б) детерминированностью – однозначностью результата разрешения коммуникативных ситуаций при заданных исходных данных;
- в) дискретностью – расчлененностью коммуникативной ситуации на отдельные действия, возможность выполнения которых не вызывает сомнения.

Задания этого типа предполагают индивидуальное, парное или групповое выполнение учащимися алгоритмических предписаний, содержащихся в приведенных ниже обобщенных планах деятельности учащихся при изучении физических явлений, законов, теорий, при осуществлении наблюдений и выполнении опытов. Деятельность учащихся на основе обобщенных планов должна осуществляться как решение коммуникативных задач и разрешение коммуникативных ситуаций с учетом выделенных моделей коммуникации. Минимальное число коммуникативных ситуаций определяется количеством связей между субъектами и предикатами в каждом плане. Субъект отражается в заголовке плана. Каждый пункт плана содержит предикат, относящийся к этому субъекту.

<i>План изучения явлений</i>	Субъектов – 1 (явление) Предикатов – 8
<ol style="list-style-type: none">1. Выяснить внешние признаки явлений (признаки, по которым обнаруживается явление).2. Выяснить, при каких условиях протекает явление.3. Изучить сущность явления, механизм протекания его (на основе опытов или на основе работы с учебником); объяснить явление на основе известных научных теорий.4. Установить связь данного явления с другими явлениями.5. Выяснить, с помощью каких величин можно дать количественную характеристику явления и выразить его связь с другими явлениями.6. Записать формулу, выражающую связь между этими величинами.7. Познакомиться (по учебнику и дополнительной литературе) с наиболее важными при-	

ГЛАВА 2. Развитие коммуникативной компетентности в процессе обучения

менениями явления на практике.

8. Привести примеры вредного действия явления, познакомить со способами предупреждения его

План изучения теории

Субъектов – 1 (теория)
Предикатов – 7

1. Выяснить, какие опытные факты послужили основанием для разработки теории.
2. Основные понятия данной теории.
3. Основные положения (ядро) теории.
4. Выяснить, каков математический аппарат данной теории, записать её основные уравнения.
5. Указать опыты, подтверждающие основные положения данной теории.
6. Выяснить, какой круг явлений (или свойств тел) объясняется данной теорией.
7. Назвать основные следствия из теории: какие явления или свойства тел предсказаны на основе данной теории? Какие законы вытекают из неё, могут быть сформулированы на основе дедукции?

План деятельности при изучении законов

Субъектов – 1 (закон)
Предикатов – 7

1. Уяснить, связь между какими величинами или явлениями выражает закон.
2. Прочитать и осмыслить формулировку закона.
3. Записать математическое выражение закона.
4. Указать, на основе каких опытов был впервые открыт и сформулирован закон, когда, кем.
5. Какие опыты, подтверждающие справедливость закона, могут быть поставлены в условиях учебного кабинета?
6. На основе какой теории был (или мог быть) предсказан закон как её следствие (на основе умозаключений дедуктивного характера)?
7. Провести примеры использования данного закона в научных исследованиях и в практической деятельности

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

<i>План деятельности при наблюдениях</i>	Субъектов – 1 (наблюдаемый процесс или явление) Предикатов – 7
<ol style="list-style-type: none">1. Определить объект наблюдения.2. Уяснить цель наблюдения.3. Создать условия, необходимые для наблюдения.4. Определить пригодные для данного случая способы кодирования (фиксирования) информации, получаемой в процессе наблюдения.5. Провести наблюдение, сопровождая его выполнением избранных способов кодирования получаемой при этом информации.6. Провести анализ данных наблюдения.7. Сформулировать выводы	

<i>План деятельности по выполнению опытов</i>	Субъектов – 1 (опыт или демонстрация) Предикатов – 11
<ol style="list-style-type: none">1. Уяснить (или сформулировать) цель опыта.2. Сформулировать гипотезу, положенную в основу опыта.3. Определить условия, необходимые для проведения опыта.4. Разработать принципиальную схему опыта.5. Разработать план проведения эксперимента.6. Определить необходимые для проведения эксперимента приборы и материалы, проверить их наличие на рабочем столе.7. Собрать установку для проведения опыта.8. Продумать способ записи результатов измерений9. Провести эксперимент, при этом записать результаты измерений.10. Произвести необходимые расчеты.11. Выполнить анализ полученных данных, сформулировать выводы.	

В старших классах предлагаются следующие виды заданий:

1. Комплексные задания с неопределенными условиями (исследовательские задачи, предполагающие работу с большим количеством источников информации).
2. Задания, связанные с построением многоступенчатой коммуникации (разрешение коммуникативных ситуаций в виртуальной образовательной среде).

3. Задания, предполагающие осуществление проектной деятельности (исследовательские задания, требующие активного коммуникативного взаимодействия между участниками проекта).

Эти задания требуют организации процесса обучения на основе активных методов. Занятия, построенные на основе активных методов обучения, предполагают возникновение различных коммуникативных ситуаций. Можно выделить несколько типов этих ситуаций по нарастанию трудности для учащихся:

- 1) сложные коммуникативные ситуации, требующие дедуктивных или индуктивных рассуждений;
- 2) теоретические коммуникативные ситуации, требующие поисковых действий;
- 3) комплексные динамические коммуникативные ситуации, требующие разнообразных описаний. В этих ситуациях осуществляется взаимосвязь устной и письменной коммуникаций, которые дополняют друг друга.

Коммуникативные ситуации, возникающие в ходе учебных занятий, могут разрешаться с использованием инвариантной и проблемной схем, приведенных ниже.

Инвариантная схема разрешения коммуникативной ситуации включает следующие шаги:

- мотивация на разрешение сложившейся коммуникативной ситуации;
- постановка цели;
- определение проблемы, её описание и анализ;
- планирование решения, поиск способов и средств разрешения коммуникативной ситуации;
- реализация способов решения;
- проверка и описание результатов коммуникативной ситуации.

Проблемная схема разрешения коммуникативной ситуации предполагает следующие действия учащихся:

- описание проблемы обсуждаемой ситуации;
- определение цели;

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

- выделение позиций и субъектов по обсуждению коммуникативной ситуации;
- перевод цели в задачи для обсуждения;
- определение структуры деятельности по разрешению коммуникативной ситуации;
- определение степени недостаточности информации для разрешения коммуникативной ситуации;
- разделение работы на части;
- сравнение результатов деятельности в парах, группах, коллективе;
- коллективное принятие решений;
- анализ разрешенной коммуникативной ситуации;
- развитие коммуникативной ситуации;
- корректировка коммуникативного поведения.

Выделенные схемы можно отнести к обобщенным планам по разрешению коммуникативных ситуаций. Выбор той или иной схемы (плана) разрешения коммуникативной ситуации зависит от уровня сформированности у учащихся коммуникативных умений, накопленного ими опыта разрешения подобных коммуникативных ситуаций, степени сложности изучаемого материала. Учащимся, сформированность обобщенной коммуникативной компетентности которых соответствует базовому и оптимально-адаптивному уровням, для успешной коммуникативной деятельности целесообразно использовать инвариантную схему. Учащимся, достигшим высоких уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности, для полной реализации своего коммуникативного потенциала необходимо действовать в соответствии с проблемной схемой (планом) разрешения коммуникативной ситуации.

С учетом вышеизложенного нами была разработана система заданий, направленная на формирование обобщенной коммуникативной компетентности учащихся. Приведем примеры таких заданий.

1. Организация дискуссии на занятиях.

Её можно организовать как между отдельными учениками, так и между группами, причем для развития коммуникативной компетентности более ценна

ГЛАВА 2. Развитие коммуникативной компетентности в процессе обучения

работа в группе. В этом случае коммуникативные умения развиваются сразу в двух направлениях: учащийся работает внутри «своего» коллектива и в то же время учится входить в контакт с представителями «чужой» группы, придерживающейся иного мнения по рассматриваемой проблеме.

Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация (табл. 9).

Таблица 9

Этапы развития дискуссии

Этап	Действия учащихся	Действия учителя
Ориентация – вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы	<ol style="list-style-type: none">1. Знакомятся с проблемой.2. Формулируют цели дискуссии	<ol style="list-style-type: none">1. Формулирует проблему.2. Создает мотивацию.3. Формулирует правила ведения дискуссии
Оценка – создается ситуация сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей	<ol style="list-style-type: none">1. Излагают свои соображения по обсуждаемой теме.2. Проводят конструктивную критику.3. Формулируют предложения по решению рассматриваемой проблемы	<ol style="list-style-type: none">1. Не позволяет участникам отклоняться от выбранной темы.2. Концентрирует высказанные мнения, оперативно проводит анализ.3. Поддерживает высокий уровень активности участников
Консолидация – вырабатываются определенные единые или компромиссные позиции, решения. Осуществляется контролирующая функция занятия	<ol style="list-style-type: none">1. Соотносят полученные результаты с поставленными целями.2. Проводят самоанализ, приходят к согласованному мнению.3. Принимают групповое решение по обсуждаемой проблеме	<ol style="list-style-type: none">1. Помогает анализировать дискуссию.2. Подводит участников к конструктивным выводам.3. Оценивает деятельность каждого участника дискуссии

В процессе дискуссии у учащихся развиваются следующие коммуникативные умения:

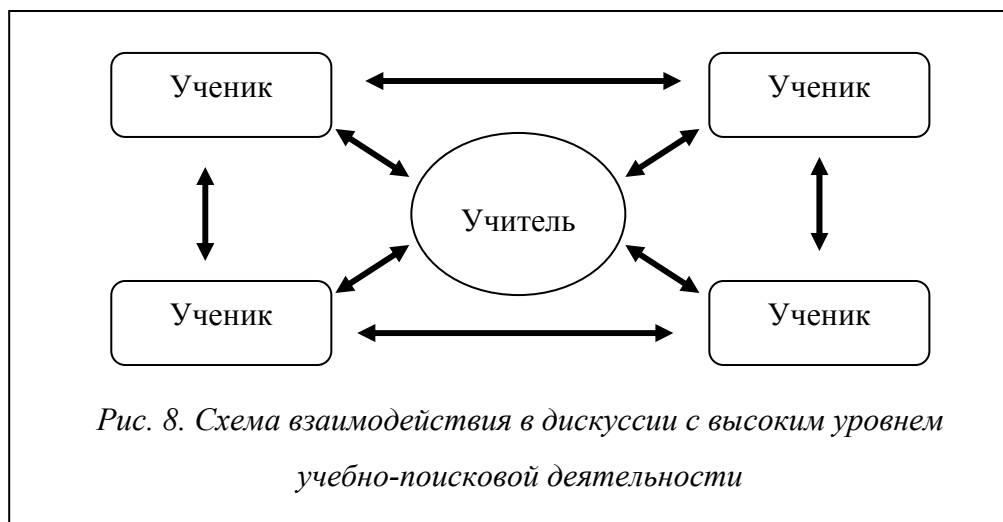
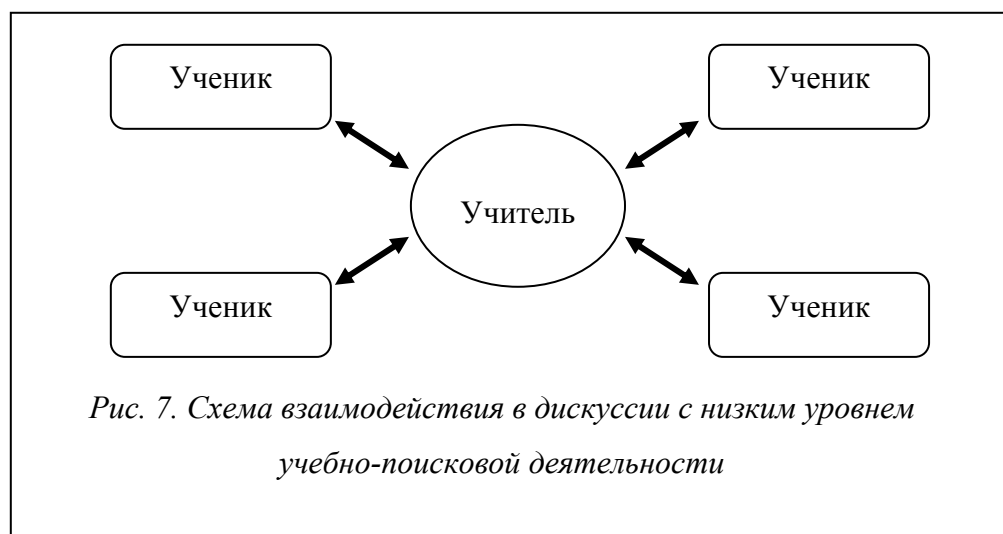
- свободно и грамотно использовать специальную терминологию;

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

- внимательно и заинтересованно слушать каждого выступающего;
- понимать суть того, что было сказано другими участниками дискуссии;
- быстро реагировать на изменения в коммуникативной ситуации;
- занимать лидирующую или подчиненную позицию;
- конструктивно вести диалог;
- принимать объективные решения.

Существуют различные формы дискуссий: «круглый стол», заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, «аквариум» и другие.

Ход дискуссии зависит от уровня сформированности учебно-поисковой деятельности учащихся (рис. 7 и 8).



На начальном этапе, когда учащиеся не обладают обобщенной коммуникативной компетентностью выше базового уровня, наиболее целесообразно использовать дискуссии с низким уровнем учебно-поисковой деятельности. В пользу этого можно привести ряд доводов: во-первых, учащиеся, находясь на

базовом уровне, еще не способны к продуктивному взаимодействию между собой, минуя учителя; во-вторых, такая схема взаимодействия позволяет учителю более оперативно отслеживать ход дискуссии и при необходимости корректировать его; в-третьих, такая схема взаимодействия позволяет учащемуся почувствовать себя в ситуации успеха, осуществляя плавный переход от знакомой ему формы проведения занятия – урока – к новой форме – проблемному семинару.

Дискуссию с низким уровнем учебно-поисковой деятельности учащихся лучше проводить с учителем в роли ведущего (эволюционирующая дискуссия). Лучше всего для такой дискуссии подходит форма «симпозиума» – формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, после чего отвечают на вопросы других участников дискуссии.

Рассмотрим в качестве примера методику организации и проведения проблемного семинара на основе разработанной нами системы заданий с целью формирования у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности.

2. Проблемный семинар по теме «Основы молекулярно-кинетической теории».

2.1. Этапы педагогической деятельности учителя при подготовке к проблемному семинару.

I. Проектировочный:

- разработка раздаточного материала, в котором будут приведены доводы в пользу того или иного положения МКТ, с учётом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся и их подготовленности;
- разработка правил проведения дискуссии;
- определение трудностей, которые могут возникнуть у учащихся при работе с раздаточным материалом;
- проектирование учебной ситуации для организации дискуссии учащихся на основе предоставленного учебного материала.

II. Гностический:

- изучение уровня сформированности у учащихся умения работать с учебным текстом;

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

- изучение уровня подготовленности учащихся по теме «Внутреннее строение вещества».

III. Конструктивный:

- определение конкретных целей и задач семинара;
- разработка плана проведения семинара с учетом деятельностного подхода;
- отбор материала из учебной литературы для подготовки учащихся к семинару;
- отбор текстов и предварительная их обработка для изготовления раздаточного материала;
- постановка перечня обсуждаемых вопросов.

IV. Коммуникативный:

- формирование у учащихся интереса к дискуссионной деятельности по выделенной теме;
- выработка линии поведения (учителя и учащихся) во время семинара, позволяющей каждому участнику чувствовать свою значимость;
- стимулирование продвижения учащихся в ходе семинара (постановка стимулирующих вопросов, побуждающих к размышлению, поиску).

V. Организаторский:

- организация совместной деятельности при проведении семинара;
- анализ поведения учителя во время семинара.

2.2. Цели семинара.

Образовательные

Учащиеся:

- имеют представление о внутреннем строении вещества;
- знают основные положения молекулярно-кинетической теории и способах их обоснования;
- приводят примеры, подтверждающие основные положения молекулярно-кинетической теории.

Воспитательные

- воспитание у учащихся способности с уважением относиться к высказываниям других участников дискуссии.

Развивающие

Учащиеся:

- анализируют, обобщают, систематизируют информацию о внутреннем строении вещества;
- работают с научным текстом для получения необходимой информации;
- активно участвуют в дискуссии при получении необходимой информации.

2.3. Планируемые результаты (на основе деятельностного подхода).

Учащиеся должны

Знать:

- основные положения молекулярно-кинетической теории;
- прямые и косвенные доказательства основных положений молекулярно-кинетической теории.

Уметь:

- самостоятельно проводить подготовку к семинару;
- определять основную идею в простых текстах;
- поддерживать дискуссию относительно простых предметов, приводя аргументы, высказывая мнения и идеи;
- слушать, понимать речь участников и соотносить их высказывания со своими;
- аргументировано обосновывать свою точку зрения;
- подводить итог сказанному;
- задавать вопросы.

2.4. Учебно-методическое обеспечение семинара.

Учитель готовит раздаточный материал, в котором отражены доводы в пользу трех положений молекулярно-кинетической теории: 1) вещество состоит из частиц; 2) эти частицы беспорядочно движутся; 3) частицы взаимодействуют между собой.

Замечание: ученик должен осуществлять с информацией текста те же самые операции, которые были показаны на примере содержания простых текстов (см. с. 100–101). Опора при этом осуществляется на коммуникативные умения, сформированные у учащихся на занятиях в основной школе при реализации субъект-объектной модели коммуникации (I модель).

Приведенный ниже раздаточный материал содержит в себе необходимую информацию для обсуждения положений молекулярно-кинетической теории во время дискуссии. Предварительно содержание материала разбивается учителем на текстовые субъекты и текстовые предикаты. Учащиеся с высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности могут это сделать самостоятельно. Между текстовыми субъектами и текстовыми предикатами устанавливаются логические связи согласно методике, описанной в работе [75]. В контексте нашего исследования выделенная методика была модернизирована и применялась для конструирования различных коммуникативных ситуаций.

Установленные логические связи на основе разработанных моделей коммуникации трансформируются в систему коммуникативных задач для достижения поставленной цели в определенной коммуникативной ситуации. Деятельность учащихся с приведенными текстами строится как поиск ответов на последовательность коммуникативных задач при субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействиях в ходе проблемного семинара.

Основное содержание текстов, предложенных учащимся, структурируется ими и оформляется в виде таблицы фактов и мнений, которая заполняется в конце семинара по итогам дискуссионной деятельности. Пример такой заполненной таблицы показан на с. 126 данного параграфа (табл. 11).

Ниже приведены структурированные тексты по основным положениям молекулярно-кинетической теории. В каждом тексте выделены текстовые субъекты и текстовые предикаты. Для краткости текстовый субъект называют просто «субъектом» и обозначают «С»; текстовый предикат – просто «предикатом» и обозначают «П». Предлагаемые учащимся тексты содержат несколько субъектов и предикатов, которые обозначены, соответственно, С1, С2, С3... и П1, П2, П3... Части текста, являющиеся субъектами, ставят перед учащимися пробле-

му, разрешить которую можно, используя информацию, содержащуюся в соответствующем предикате. Предикат может являться одновременно субъектом для следующих частей текста, которые будут выступать предикатами к нему. В этом случае часть текста имеет двойное обозначение, например П2С3 (см. текст 1). Внутри субъектов и предикатов могут содержаться вложенные текстовые суждения, включающие собственные субъекты и предикаты. Нумерация вложенных субъектов и соответствующих им предикатов отражает принадлежность их к внешнему текстовому суждению, например С1.с1 – вложенный субъект с1, относящийся к внешнему субъекту С1, С1.п1 – вложенный предикат п1, относящийся к внешнему субъекту С1 (см. текст 1).

К одному субъекту могут относиться несколько предикатов, которые характеризуют различные стороны субъекта. В этом случае нумерация предикатов будет отражать принадлежность к субъекту и собственный порядковый номер, например (см. текст 1) П3.1 – первый предикат, входящий в третье текстовое суждение. Также один предикат может относиться к нескольким субъектам в рамках одного текстового суждения, например С1.1, С1.2 – субъекты, П1 – предикат (см. текст 2). На основании таких логических операций проектируется система коммуникативных задач, которая в результате трансформируется в систему коммуникативных ситуаций.

Текст 1. Первое положение молекулярно-кинетической теории.

Структурированное содержание текста 1

С1	Если жидкость оставить на длительное время в открытом сосуде, то через некоторое время она испарится.
С1.с1	
С1.п1	
С1.с2	
С1.п1	Факт постепенного исчезновения жидкости из сосуда говорит о том, что вещество не сплошное, а состоит из отдельных частиц, которые постепенно покидают сосуд.
С1.с2	Если взять одинаковые объемы воды и спирта (например, 100 мл), а затем смешать, то можно заметить, что объем получившейся смеси не 200 мл, как следовало ожидать, а примерно 180 мл.
С1.п2	Следовательно, вещества состоят из отдельных частиц, которые в смеси расположены более плотно, чем в воде и спирте, взятых по отдельности.

<p>П 1</p>	<p>Уже в глубокой древности, за две с половиной тысячи лет до нашего времени, зародилось представление, что все окружающие нас тела состоят из мельчайших частиц, недоступных непосредственному наблюдению. Однако лишь за последние 150 лет развилось и было экспериментально обосновано современное учение о молекулах и атомах.</p>
<p>С 2</p>	<p>Представление о молекулярном строении тел на первый взгляд не согласуется с нашим обычным опытом: мы не наблюдаем этих отдельных частиц, тела представляются нам сплошными. Однако это возражение нельзя считать убедительным. М.В. Ломоносов в одной из своих работ писал: «Нельзя также отрицать движение там, где глаз его не видит; кто будет отрицать, что движутся листья и ветви деревьев при сильном ветре, хотя издали он не заметит никакого движения. Как здесь из-за отдаленности, так и в горячих телах вследствие малости частичек вещества движение скрывается от взоров». Итак, причина кажущегося разногласия в том, что атомы и молекулы чрезвычайно малы.</p>
<p>П 2 С 3</p>	<p>Мельчайшие частицы, из которых состоят различные вещества, называются молекулами. При этом в одних случаях, например у паров металлов, у инертных газов (гелий, аргон и др.), мельчайшие частицы вещества представляют собой отдельные атомы; а в других – подобные частицы состоят из нескольких атомов, например у водорода, кислорода и азота – из двух, у углекислоты – из трех и т. д.</p>
<p>П 3.1</p>	<p>В лучший оптический микроскоп, который дает возможность различать предметы, размеры которых не меньше $(2-3) \cdot 10^{-7}$ м, рассмотреть отдельные молекулы, даже самые крупные, нельзя. Однако целый ряд косвенных методов позволил не только надежно доказать существование молекул и атомов, но даже установить их размеры. С помощью электронного микроскопа были получены фотографии отдельных крупных молекул.</p>

П 3.2

О том, что размеры молекул чрезвычайно малы, можно судить и без измерений, исходя из возможности получать очень малые количества разных веществ. Разведя 1 мл чернил (например, зеленых) в литре чистой воды, а затем, разведя 1 мл этого раствора еще раз в литре воды, мы получим разведение в 1000000 раз. И все же мы увидим, что последний раствор имеет заметную зеленую окраску и вместе с тем вполне однороден. Следовательно, в самом малом объеме, который еще может различить глаз, даже при таком разведении находится очень много молекул красящего вещества. Это показывает, как малы молекулы.

П 3.3

Золото можно расплющивать в листки толщиной 0,1 мкм, а обрабатывая такие листки водным раствором цианистого калия, можно получать листки золота толщиной 0,01 мкм. Следовательно, размер молекулы золота значительно меньше одной сотой доли микрометра.

Двухкомпонентная структурно-логическая схема данного текста представлена на рис. 9.

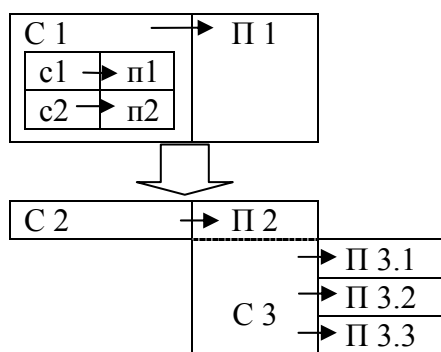


Рис. 9. Структурно-логическая схема текста 1

Содержание текста 1 разбивается на семь коммуникативных задач и содержит в себе три внешних субъекта и пять предикатов. Трудность этого текста заключается в том, что в первый внешний субъект включены вложенные текстовые суждения. Учитывая разработанные нами модели коммуникации, по предложенному тексту 1 ученики могут спроектировать как минимум три коммуникативные ситуации на основе решения коммуникативных задач.

Текст 2. Второе положение молекулярно-кинетической теории.

Структурированное содержание текста 2

С 1.1 Сопоставим несколько простых фактов. Положим в стакан холодного чая кусок сахара. Сахар растает и образует густой сироп на дне стакана. Этот сироп хорошо виден, если посмотреть сквозь стакан на свет. Оставим стакан в покое на несколько часов. Останется ли сироп на дне стакана? Нет, он постепенно разойдется по всему стакану. Это распространение сахара по объему стакана происходит самопроизвольно, так как никто чая не перемешивал. Точно так же расходуется по комнате запах (например, если открыть флакон с духами); это происходит даже в том случае, если воздух в комнате неподвижен.

С 1.2 Проведем еще такой опыт: уравновесим на весах большой открытый сверху сосуд. Если в этот сосуд напустить углекислый газ, то равновесие нарушится, так как углекислый газ тяжелее воздуха. Однако через некоторое время равновесие восстановится. Дело в том, что углекислый газ разойдется по всему помещению, а сосуд будет заполнен воздухом с очень малой примесью углекислого газа.

С 1.3 Если наблюдать в сильный микроскоп любые маленькие частицы, находящиеся в совершенно спокойной жидкости или газе (например, капельки жира в воде, частицы, из которых состоит дым, или капельки тумана в воздухе), то обнаруживается, что эти частицы непрерывно движутся, причем направление движения изменяется случайным образом. Движение маленьких частиц сильнее, чем больших.

П 1 Во всех этих случаях одно вещество (сахар, пары ароматических веществ, углекислый газ) распространяется в другом (в воде, в воздухе). Такое явление, при котором два вещества сами собой смешиваются друг с другом, называется *диффузией*. При диффузии вещество распространяется во все стороны, в том числе вверх, т.е. против силы тяжести. Явление диффузии показывает, что молекулы вещества все время движутся. Например, при диффузии сахара в воде разные молекулы растворенного сахара движутся в разные стороны между тоже движущимися молекулами воды, и, таким образом, сахар постепенно распространяется по всему сосуду, заполненному водой.

С 2	Здесь может возникнуть вопрос: почему же мы при обычном наблюдении не замечаем этого движения в телах? Почему тело не движется как целое, хотя все его молекулы находятся в движении?
П 2 С 3	Объяснить это можно тем, что при молекулярном движении разные молекулы движутся в самых разнообразных направлениях, так что тело в целом покоится. При полной беспорядочности движения молекул и большом их числе для любой молекулы найдется другая молекула, летящая приблизительно в противоположную сторону с той же скоростью.
П 3	Это явление, открытое в 1827 г. английским ботаником Робертом Броуном, получило название броуновского движения. Причина явления очень долго оставалась непонятной, пока не было доказано, что это движение частиц вызвано толчками окружающих молекул жидкости или газа. Хотя молекулы жидкости (или газа) ударяют частицы со всех сторон, все же их удары не уравнивают полностью друг друга. Иногда случайное действие ударов на частицу с какой-нибудь стороны окажется несколько сильнее, чем с других сторон, в результате чего частица начнет двигаться в некотором направлении. Затем перевесят удары какой-нибудь другой стороны, и частица начнет двигаться в новом направлении. Результатом является беспорядочное движение частицы.

Структурно-логическая схема текста 2 представлена на рис. 10.

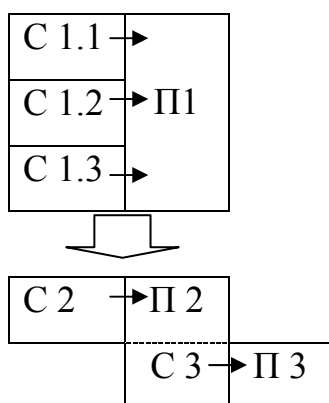


Рис. 10. Структурно логическая схема текста 2

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

Содержание текста 2 разбивается на пять коммуникативных задач, включающих в себя пять внешних субъектов и три предиката. При структурировании данного текста у учащихся могут возникнуть затруднения, поскольку в первом текстовом суждении три субъекта поясняются одним предикатом. При работе с текстом 2 учащиеся могут смоделировать, по меньшей мере, три коммуникативные ситуации.

Текст 3. Третье положение молекулярно-кинетической теории.

Структурированное содержание текста 3

С 1	<p>Если открыть кран в трубке, соединяющей сверху два баллона, один из которых наполнен газом, а другой – пустой, то часть газа из первого баллона немедленно перейдет во второй.</p> <p>Если же первый баллон будет наполнен жидкостью или твердым телом, переход вещества во второй (пустой) баллон не произойдет. Если пренебречь незначительным испарением, то и жидкость, и твердое тело останутся на своих местах.</p>
П 1.1	<p>Чем объясняется эта разница между поведением газов, жидкостей и твердых тел? Когда вещество находится в жидком и твердом состояниях, между его молекулами действуют силы, мешающие молекулам вещества разлетаться во все стороны. Будем называть эти силы <i>молекулярными силами</i>, или <i>силами взаимодействия</i>.</p>
П 1.2 С 2	<p>Силы взаимодействия очень слабо проявляются в газах и парах. Мы знаем, что в газах и парах молекулы удалены друг от друга на значительно большее расстояние, чем молекулы в жидкостях и твердых телах.</p>
П 2 С 3	<p>Естественно предположить, что силы взаимодействия быстро убывают с расстоянием и поэтому заметно действуют лишь на небольших расстояниях между молекулами; этим и объясняется, что они почти не проявляют себя в газах.</p>

<p>П 3 ПЗ.с1</p>	<p>Части стеклянного стакана прочно сцеплены между собой, и для их разъединения, т. е. для разрушения стакана, требуется значительная сила. Однако стоит стакану разбиться – и разбитые части уже не взаимодействуют между собой, если их прикладывать друг к другу.</p>
<p>ПЗ.п1</p>	<p>Прикладывая части разбитого стекла друг к другу, мы сближаем лишь ничтожное число молекул. Остальные молекулы остаются на расстоянии, хотя и небольшом, однако достаточном для того, чтобы взаимодействие молекул было ничтожно малым.</p>
<p>ПЗ.с2</p>	<p>В случаях с мягкими материалами, применяя достаточные силы, можно соединить не совсем ровные поверхности. Это, например, можно сделать со свинцом. Если два свежесрезанных свинцовых бруска прижать друг к другу, то они слипаются так, что могут выдержать вес большой гири. Нагретые и вследствие этого размягченные куски стекла при соприкосновении слипаются.</p>
<p>ПЗ.п2</p>	<p>В этих случаях сближается до достаточно малого расстояния большое число молекул и силы взаимодействия оказываются большими.</p>
<p>С 4</p>	<p>Жидкости и твердые тела гораздо труднее сжимаются, чем газы. Чтобы уменьшить их объем, например на 1 %, жидкости (и твердые тела) нужно подвергнуть во много раз большему давлению, чем газы.</p>
<p>П 4</p>	<p>Этот факт говорит в пользу того, что кроме сил притяжения существуют и силы отталкивания, которые начинают действовать при уменьшении расстояний между молекулами.</p>

На рис. 11 показана структурно-логическая схема текста 3.

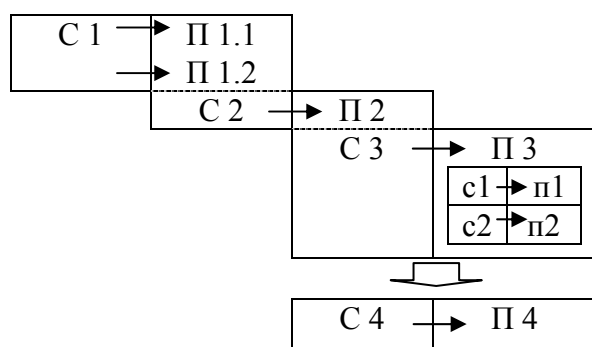


Рис. 11. Структурно-логическая схема текста 3

2.2. Методика формирования и развития коммуникативной компетентности

Содержание текста 3 разбивается на семь коммуникативных задач и включает в себя четыре внешних субъекта и пять предикатов. В состав третьего предиката включены два вложенных текстовых суждения, что представляет сложность для учащихся при работе с текстом. По данному тексту ученики могут спроектировать не менее четырех коммуникативных ситуаций.

2.5. Ход дискуссии во время семинара.

Класс делится на три группы, каждая из которых ставит перед собой коммуникативные задачи и трансформирует их в коммуникативные ситуации. Таким образом, положения молекулярно-кинетической теории на семинаре рассматриваются в ходе мини-дискуссий, составляющих основное содержание общей дискуссии. Поэтапно ход общей дискуссии представлен в табл. 10.

Таблица 10

Этапы общей дискуссии на проблемном семинаре

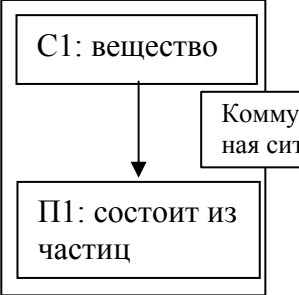
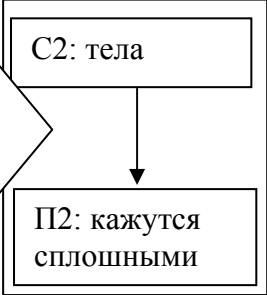
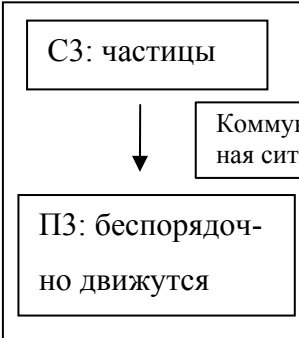
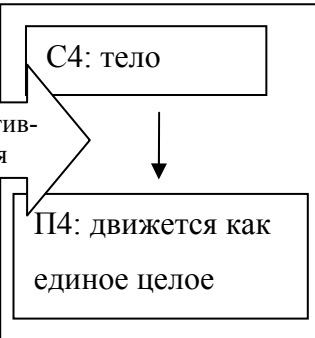


Этап	Действия учащихся	Действия учителя
Ориентация	1. Знакомятся с проблемой, обозначенной учителем. 2. Формулируют цели семинара: выделить и обосновать научными фактами основные положения молекулярно-кинетической теории. 3. Работают с раздаточным материалом, пытаясь выделить основную идею из текста и факты, подтверждающие или опровергающие эту идею	1. Формулирует проблему: необходимо сформулировать и доказать основные положения молекулярно-кинетической теории. 2. Знакомит учащихся с правилами проведения дискуссии
	Методические замечания	
Правила проведения дискуссии: <ul style="list-style-type: none">• каждое высказывание должно быть подкреплено фактами;• каждый участник должен иметь возможность высказаться;• каждое высказывание, позиция должны быть внимательно рассмотрены;• выступления должны проходить организованно, каждый участник может выступать только с разрешения ведущего; повторные выступления могут быть только отсроченными, недопустима перепалка между участниками		

Этап	Действия учащихся	Действия учителя
Оценка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Группа формулирует то положение молекулярно-кинетической теории, о котором идет речь в предложенном тексте. 2. Каждый участник группы озвучивает какой-либо факт, выделенный группой из текста, тем самым обосновывая сформулированное положение МКТ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не позволяет участникам отклоняться от выбранной темы. 2. Поддерживает высокий уровень активности участников путем постановки уточняющих вопросов. 3. Предлагает участникам других групп привести доводы против сформулированного положения МКТ, а участникам выступающей группы – аргументированно возразить, основываясь на предлагаемом материале
	Методические замечания	
	<p>В целях обеспечения высокого уровня активности участников семинара ведущий во время дискуссии может задавать вопросы примерно следующего содержания:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Какие еще сведения можно использовать? 2. Какие факторы могут оказывать влияние? 3. Какие здесь возможны альтернативы? 4. Что ты имеешь в виду, когда говоришь? 5. На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях? 6. Когда, при каких условиях это утверждение будет верно? 7. Как можно показать, что это верно? 	

Этап	Действия учащихся	Действия учителя
Консолидация	1. Подводят итог сказанному.	1. Корректирует неточности полученных результатов.
	2. Заканчивают заполнение таблицы фактов и суждений.	2. Оценивает работу каждого участника семинара по следующим критериям:
	3. Проводят самоанализ на предмет соответствия полученных результатов и целей семинара	<ul style="list-style-type: none"> • активность; • конструктивность высказываний; • умение изложить свои соображения в доступной форме
Методические замечания		
<p>Большое влияние на продуктивность работы учащихся во время семинара оказывают «паузы ожидания»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • между вопросом ведущего и ответом участника; • между ответом участника и реакцией на него со стороны ведущего. <p>«Паузы ожидания» позволяют выступающим наиболее полно изложить свою точку зрения, а остальным участникам – детально обдумать услышанное</p>		

Результатом совместной работы учащихся на семинаре должно стать заполнение таблицы фактов и мнений, составленной путем обобщения высказываний, сделанных участниками семинара (табл. 11). Для её успешного заполнения учащимся необходимо представлять свои суждения структурно. Коммуникативная ситуация возникает при обнаружении учащимися несоответствия между суждениями, отражающими содержание основных положений молекулярно-кинетической теории, и эмпирическими фактами. При разрешении коммуникативных ситуаций следует использовать возможности физического эксперимента для организации коммуникативной деятельности учащихся. В ходе этой деятельности ученики должны получить из эксперимента информацию, подтверждающую основные положения МКТ, и провести продуктивный обмен этой информацией в мини-группе и коллективе. В случае если суждения, предложенные учащимися, окажутся неполными или неточными, учителю на заключительном этапе следует попросить учащихся еще раз сформулировать эти положения и при необходимости сразу внести поправки.

**Таблица фактов и мнений по основным положениям
молекулярно-кинетической теории**

Мнение (основное положение молекулярно-кинетической теории)	Кажущиеся несоответствия эмпирических фактов и положений МКТ	Факты, подтверждающие положения молекулярно-кинетической теории (получены в ходе эксперимента)
<p>Вещество состоит из частиц</p> 	<p>Тела кажутся сплошными</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фотографии отдельных молекул, полученные с помощью электронного микроскопа. 2. Постепенное испарение веществ. 3. Растворение одних веществ в других (например, чернил в воде). 4. Несоответствие объемов смеси веществ и этих же веществ, взятых отдельно
<p>Частицы беспорядочно движутся</p> 	<p>Тело движется как единое целое</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самопроизвольное перемешивание веществ (диффузия в жидкостях и газах). 2. Броуновское движение
<p>Частицы взаимодействуют между собой</p> 	<p>Твердые тела просто так не соединяются</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Жидкости и газы не распределяются по всему предоставленному им объему. 2. Смоченные поверхности труднее разорвать, чем сухие. 3. Твердые тела не слипаются, но если их размягчить, то слипание происходит достаточно легко. 4. Жидкости и твердые тела очень сложно сжать

Рассмотренная структура проблемного семинара ориентирует учителя на формирование коммуникативных компетенций учащихся в соответствии с мотивационной, мобилизационной и контролирующей функциями обучения. Анализ результатов коммуникативной деятельности учащихся в ходе семинара проводился на основе специально разработанных (см. § 2.3) протоколов наблюдения и метода экспертных оценок.

Кроме проблемного семинара можно использовать другие формы учебных занятий, направленные на формирование у учащихся обобщенной коммуникативной компетентности: дидактические, ролевые игры и игры, ориентированные на победу, успех.

Игровая деятельность на занятиях как форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики, организуется с привлечением всех учащихся класса. Ценность игровых форм обучения для развития коммуникативной компетентности заключается в том, что учащиеся одновременно не только решают целый комплекс коммуникативных задач, но и разрешают различные коммуникативные ситуации, что способствует развитию у них следующих коммуникативных умений:

- распределять роли между участниками игры;
- принимать объективные решения;
- строить диалоговое общение с партнерами по игре для принятия согласованных решений;
- проявлять терпимость к интересам других участников игры;
- избегать конфликтных ситуаций;
- быстро реагировать на изменения, происходящие в коммуникативной ситуации;
- поддерживать высокий темп решения коммуникативных задач;
- владеть специальным понятийно-терминологическим аппаратом.

Правильно построенное учебное занятие на основе дидактической игры включает в себя четыре организационных этапа: ориентацию, подготовку, игру, подведение итогов. Структура игрового занятия представлена на рис. 12.

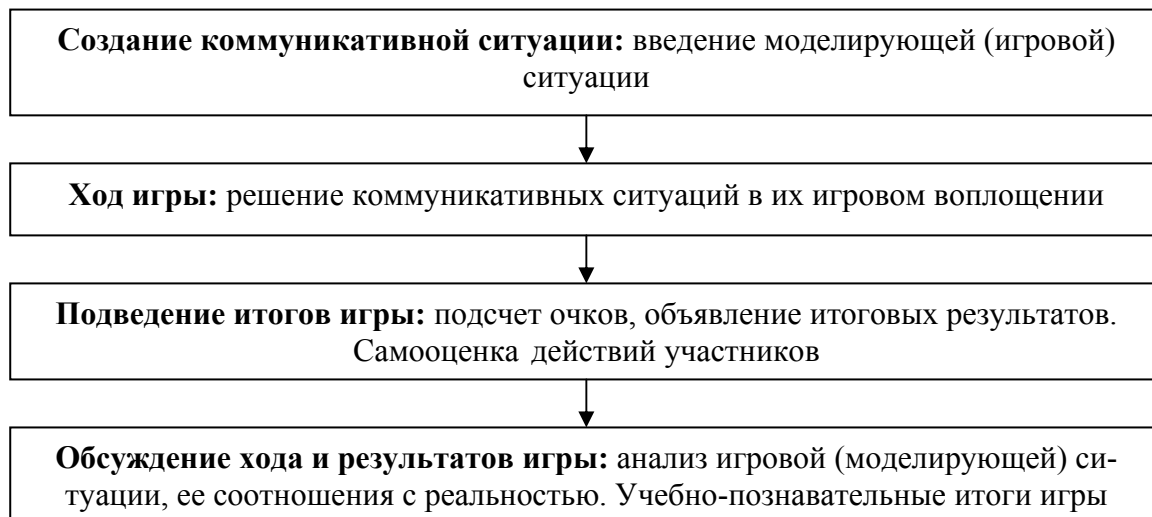


Рис. 12. Структура игрового занятия по разрешению коммуникативных ситуаций

Программа коммуникативных действий учителя и учащихся во время проведения игровых занятий представлена в табл. 12.

Таблица 12

**Программа коммуникативных действий учителя и учащихся
во время игры**

Этапы	Действия учащихся	Действия учителя
Ориентация – дается характеристика имитации, обзор правил и общего хода игры	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формируют мини-группы. 2. Знакомятся с проблемой. 3. Формулируют цели игры 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Информировывает участников об условиях игры. 2. Мотивирует участников на активную групповую деятельность
Подготовка – выполняется распределение ролей и изучается игровая ситуация в мини-группах	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучают ситуацию в мини-группе. 2. Распределяют роли внутри мини-группы. 3. Находят дополнительную информацию по теме игры; 4. Выбирают экспертов 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отвечает на вопросы, касающиеся организации игры. 2. Оказывает помощь в поиске дополнительной информации по теме игры. 3. Следит за соблюдением учащимися этических норм

Окончание табл. 12

Этапы	Действия учащихся	Действия учителя
Игра – исполнение мини-группами игровых задач, разрешение игровых ситуаций под наблюдением учителя	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполняют задания. 2. Дополняют, уточняют и опровергают действия других групп. 3. Эксперты фиксируют все выступления и дополнения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фиксирует последствия игровых действий. 2. Поддерживает высокий уровень активности в группе учащихся. 3. Руководит диалоговым взаимодействием
Подведение итогов – дается характеристика действиям мини-групп, оцениваются достижения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проводят самоанализ коммуникативной деятельности. 2. Фиксируют правильные результаты в соответствии с установленными правилами 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Делает описательный обзор и оценку действий участников. 2. Корректирует неточности полученных результатов у учащихся

Учитель на игровом занятии, в зависимости от степени сформированности у учащихся коммуникативной компетентности, может выполнять одну из следующих ролей: 1) инструктора; 2) судьи-рефери (поддерживать ход игры, т.е. соблюдать игровые правила); 3) тренера (подсказки, подбадривание нерешительного участника); 4) председателя-ведущего (не навязывает своих выводов и обобщений).

Игра является наиболее яркой формой контекстного обучения. Она должна состоять из двух содержательно взаимосвязанных моделей: имитационной и игровой. Имитационная модель представляет технологию производства каких-то работ (заключение договора, составление плана работы организации, подготовка лекции нового типа и т. п.), а игровая – структуру отношений людей во время проведения этих работ, их ролевые функции, правила действий. Принципиально то же самое происходит, например, на проблемной лекции, моделирующей дискуссию ученых по такому-то теоретическому вопросу; дискуссию, которая с необходимостью предполагает хотя бы двоих участников и диалог между ними. Ниже мы подробнее рассмотрим способы построения проблемной лекции как формы контекстного обучения, которая позволяет моделировать, воссоздавать не только предметное содержание какой-то деятельности, обеспе-

чивающее профессиональную компетентность человека, но и содержание отношений, в которые вступают люди при выполнении этой деятельности, т. е. социальное содержание.

Одно из важных положений концепции контекстного обучения – единство содержания обучения и формы организации учебной деятельности, в которой это содержание динамизируется и тем самым усваивается учащимися, студентами или слушателями.

Согласно концепции контекстного обучения формы учебной деятельности человека, как и ее содержание, должны быть адекватны содержанию и формам практической деятельности людей. Содержание жизни всегда проблемно, поэтому единицей анализа жизни выступает не «порция информации», а ситуация во всей своей неопределенности и противоречивости – проблемная ситуация. А формы организации социальной жизни и профессиональной деятельности – это всегда формы общения и взаимодействия: парного, группового или коллективного. И даже индивидуальная работа учащегося с текстом книги или компьютерной программой всегда предполагают специфический диалог с другим человеком – автором этой книги или программы.

Исходя из позиций знаково-контекстного подхода можно представить себе развитие лекционной формы от классически информационной до такой, которая через элементы проблемности и игрового моделирования уже перестает быть собственно лекцией. В этих переходных формах возрастает роль диалогического общения и взаимодействия, усиливается значение социального контекста в достижении целей лекции. На таких лекциях моделируются реальные отношения людей в проблемных ситуациях, формируется первичный опыт их разрешения и тем самым опыт теоретического мышления.

На проблемных лекциях процесс познания студентов (учащихся) приближается к поисковой, исследовательской деятельности. С их помощью обеспечивается достижение трех основных целей: усвоение студентами теоретических знаний; развитие теоретического мышления; формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

Успешность достижения цели проблемной лекции зависит от совместных усилий преподавателя и аудитории обучаемых. Основная задача преподавателя состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении обучаемых к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов (учащихся), порождает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем обучаемые «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии.

Общий эффект проблемной лекции определяется её содержанием, способом организации совместной деятельности и теми средствами общения, которые обеспечивают эффективную «трансляцию» личности преподавателя аудитории обучающихся.

В отличие от содержания информационной лекции, которое вносится преподавателем как с самого начала известный, подлежащий лишь запоминанию материал, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Этот дидактический прием позволяет создать у студентов иллюзию «открытия» уже открытого в науке. Студент не просто перерабатывает информацию, а переживает ее усвоение как субъективное открытие еще неизвестного для себя знания. Здесь не обойтись без участия мышления студента и его личностного отношения к усваиваемому материалу.

На проблемной лекции включение мышления студентов осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации еще до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание, например, о способе решения той или иной задачи. В традиционном обучении поступают наоборот – вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Необходимое, но еще не ставшее достоянием студента знание о способе решения задачи, условия или закономерности действия, получило в проблемном обучении статус «неизвестного».

Компонентами учебной ситуации, в которую преподаватель ставит студентов в проблемном обучении, являются: объект познания (материал лекции),

субъект познания (студент), процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом; особенности этого взаимодействия, обусловленные спецификой материала и дидактических приемов организации познавательной деятельности.

Таким образом, проблемная ситуация не сводится ни к характеристике субъективного состояния студента, переживающего некоторое интеллектуальное затруднение, ни к особенностям учебного материала. Проблемная ситуация – это совокупность параметров, описывающих состояние познающей личности, которая включена в организованную особым образом учебную среду, объективную по своему содержанию. Иначе говоря, проблемная ситуация – это характеристика субъекта и его окружения. Такое окружение создается преподавателем (субъектом обучения), им же опосредствуется и активность студента (субъекта познания), и на основе этого у него формируется и развивается коммуникативная компетентность.

Включение в проблемную ситуацию можно охарактеризовать как состояние человека, задавшего вопрос самому себе о неизвестном для него знании, способе умственного действия или принципе решения учебной задачи. Такой вопрос служит объективным показателем развития коммуникативной компетентности обучаемого в процессе взаимодействия с познаваемым объектом. Носителем нового знания первоначально является преподаватель, который строит лекцию таким образом, чтобы обусловить появление вопроса в сознании обучаемого.

Для этого учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, фиксирующей некоторое противоречие в ее условиях и завершающейся вопросом (вопросами), который это противоречие объективирует. Неизвестным является ответ на вопрос, разрешающий противоречие, которое студент переживает как интеллектуальное затруднение. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы.

Особым классом учебных проблем, содержащих в себе противоречие, являются задачи, которые в истории науки имели статус научных проблем и получили свое разрешение в трудах ученых, в производственной и социальной

практике. Приобщение обучаемых к истории и логике разрешения этих противоречий является основой формирования коммуникативной компетентности.

Учебные проблемы должны быть доступны по своей трудности для студентов, они должны учитывать познавательные возможности обучаемых, лежать в русле изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала и развития личности – общего и профессионального. Наибольшей ценностью (в плане развития коммуникативной компетентности) обладает такое построение учебного материала, которое позволяет раскрывать логику развития важнейших научных идей и теорий – логику восхождения от абстрактного к конкретному.

Достижение задач проблемной лекции обеспечивается дидактически обоснованным ее построением. Проблемной, как и любой лекции, присущ в качестве главного метод логически стройного устного изложения, способствующий точному и глубокому освещению основных положений данной науки, целостности и система точности ее содержания, источников и движущих сил и логики развития.

Учебная проблема и система соподчиненных подпроблем, составленных преподавателем до лекции, разворачивается на лекции в живой речи преподавателя. В условиях проблемной лекции приоритет принадлежит устному изложению диалогического характера с помощью соответствующих методических приемов (постановка проблемных и информационных вопросов, выдвижение гипотез и их подтверждение или опровержение, обращение к студентам «за помощью» и др.) преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению, дискуссии, которая может начаться непосредственно на лекции или на следующем семинаре. Чем выше степень диалогичности лекции, тем больше она приближается к проблемной и тем выше ее ориентирующий, обучающий и воспитывающий эффекты. И наоборот – чем ближе лекция к монологическому изложению, тем в большей мере она приближается к информационной. Таким образом, лекция становится проблемной в том случае, когда в ней реализуется принцип проблемности. При этом необходимо выполнение двух взаимосвязанных условий:

- 1) реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания учебного курса до лекции;
- 2) реализация принципа проблемности при развертывании этого содержания непосредственно на лекции.

Первое достигается разработкой преподавателем системы познавательных задач – учебных проблем, отражавших основное содержание учебного предмета; второе – построение лекции как диалогического общения преподавателя со студентами, предметом которого является вводимый лектором материал.

При этом в зависимости от методического замысла лекции диалогическое общение преподавателя с аудиторией может строиться как живой диалог со студентами по ходу лекции на тех ее этапах, где он дидактически целесообразен, либо как внутренний диалог, что наиболее типично для лекции проблемного характера. В последнем случае студенты вместе с преподавателем (во внутреннем диалоге с ним) ставят вопросы и отвечают на них или фиксируют вопросы в конспекте для последующего выяснения в ходе самостоятельных занятий, индивидуальной консультации с преподавателем или же обсуждения с другими студентами, а также на семинаре. Общение диалогического типа является необходимым условием порождения мышления участников образовательного процесса, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично. Прежде всего необходимо диалогическое включение преподавателя в общение со студентами, которое осуществляется при выполнении следующих условий:

- преподаватель входит в контакт со студентами не как «законодатель», а как собеседник, пришедший на лекцию «поделиться» с ними своим личностным содержанием;
- преподаватель не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем;
- новое знание должно быть истинным не только в силу авторитета преподавателя, ученого или автора учебника, но и в силу доказательства его истинности системой рассуждений;

- материал лекции включает обсуждение разных точек зрения на решение учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, ее содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий в истории науки;
- коммуникация со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения решения, разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;
- преподаватель ставит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, порождает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу лекции, в конечном итоге он добивается того, что студент думает совместно с ним.

Способность к внутреннему диалогу (самостоятельное мышление) формируется у студента только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога, живого речевого общения. Поэтому лекции проблемного характера необходимо дополнять системой семинарских занятий, организуемых как дискуссии, и диалогическими формами совместной самостоятельной работы студентов.

Средством управления мышлением студентов на учебно-проблемной диалогической лекции является система заранее заготовленных преподавателем проблемных и информационных вопросов, составляющих своеобразный «инструментальный ящик» преподавателя. Он извлекает из этого «ящика» те вопросы, которые необходимы в данный момент чтения лекции для достижения ее промежуточных и конечных целей. Проблемные вопросы – это такие вопросы, которые указывают на существо учебной проблемы и на область поиска неизвестного проблемной ситуации. Проблемные вопросы как бы направлены в будущее – в сторону поиска неизвестного пока студенту знания, условий или способов действий.

Информационные вопросы ставятся с целью актуализации уже имеющегося у студентов знания, необходимого для понимания существа проблемы и начала умственной работы по ее разрешению. Информационные вопросы как бы

направлены в прошлое – к тем знаниям, которыми студент в той или иной мере уже владеет. По внешней логической форме проблемные и информационные вопросы могут не различаться. Они различаются только по своим функциям в управлении познавательной деятельностью. Поэтому один и тот же вопрос может быть информационным для сильного студента и проблемным – для слабого студента. С помощью сочетания проблемных и информационных вопросов преподаватель может учитывать и развивать индивидуальные особенности каждого студента.

Диалогическое общение преподавателя со студентами, обеспечивающее возможности проблемного развертывания содержания учебного материала в ходе лекции, обусловлено следующими функциями вопроса:

- в вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного;
- указывает на искомое задачи и область поиска неизвестного проблемной ситуации (например, неизвестный пока студентам способ анализа условий, решения задачи и т. п.);
- ставит это неизвестное на структурное место цели познавательной деятельности студентов и тем самым оказывается фактором управления этой деятельностью;
- является средством вовлечения студента в диалогическое общение, в совместную с преподавателем мыслительную деятельность по нахождению решения познавательной задачи.

Сформулированный в живой диалогической речи вопрос одновременно выполняет все перечисленные функции, он становится средством развертывания проблемно представленного содержания учебной дисциплины, речи, общения и формирования коммуникативной компетентности.

Чтение лекций проблемного характера активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу и на основе этого развивается коммуникативная компетентность.

Разрешение описанных выше коммуникативных ситуаций происходит в интерактивном режиме, который предполагает взаимодействие всех участников образовательного процесса друг с другом, обмен информацией, совместное решение проблем, оценку действий коллег и своего собственного поведения, погружение в реальную атмосферу делового сотрудничества. При этом осуществляется постоянная смена режимов деятельности учащихся: игры, дискуссии, работа в малых группах, мини-лекции и т.д.

Такая система учебных занятий была нами разработана на основе системы заданий, системообразующим фактором которой является мотив, направленный на формирование обобщенной коммуникативной компетентности. Модель этой системы показана на рис. 13.

Система заданий в модели рассматривается структурно. На основе моделей коммуникации выделяются виды заданий: коммуникативные задачи и коммуникативные ситуации. Задания в системе выделяются для основной и старшей школ. Для учащихся основной школы задания формируются на основе алгоритмического способа описания и комбинации элементов знаний и простых умений. Такие задания выполняются в основном под руководством учителя для формирования следующих коммуникативных умений:

- участвовать в общении во время учебного занятия;
- отвечать на вопросы, касающиеся изучаемого материала;
- задавать вопросы, соответствующие содержанию изучаемого материала;
- давать комментарии;
- делать краткие и развернутые сообщения;
- рассказывать логично и последовательно.

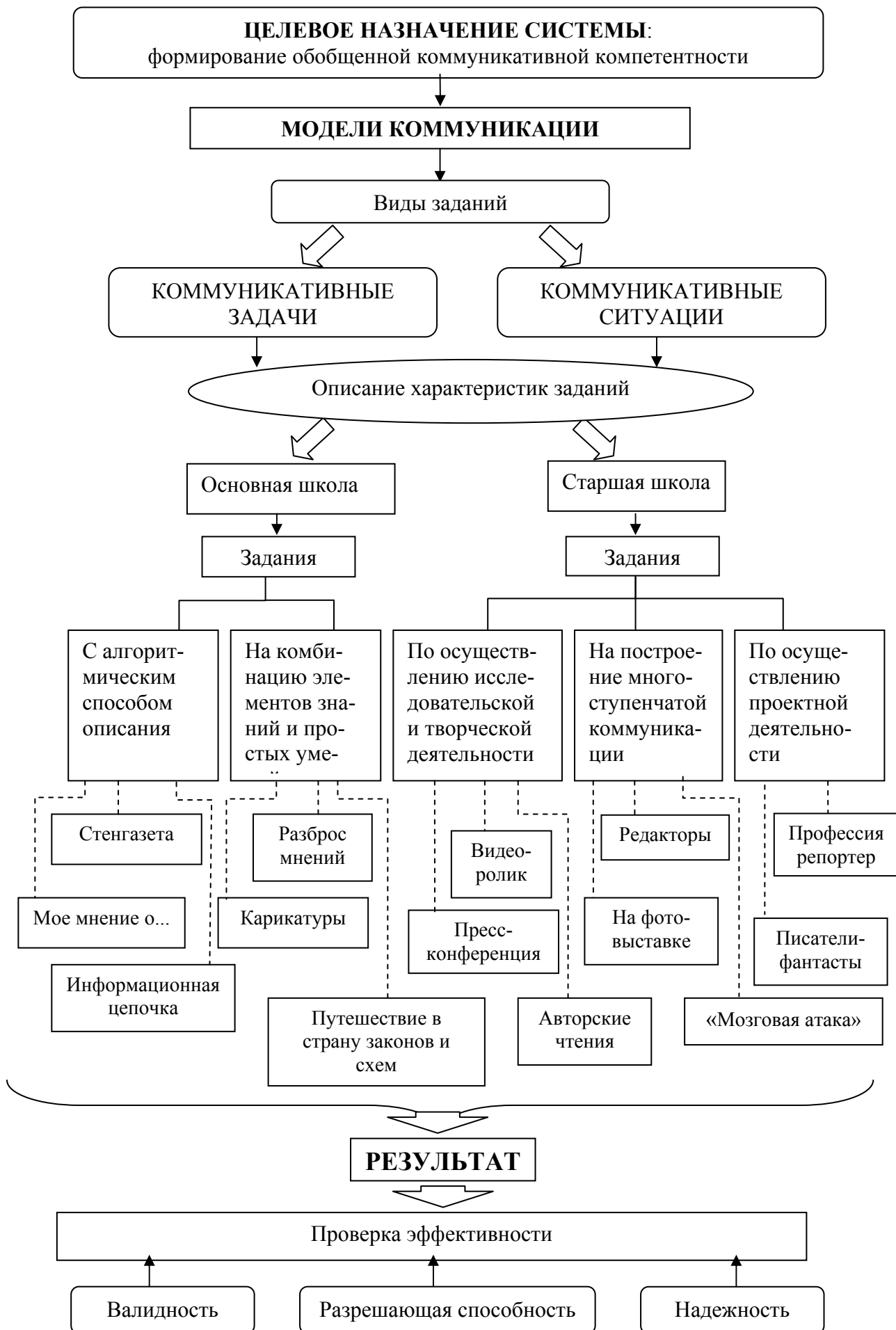


Рис. 13. Модель системы заданий

2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного...

Формирование заданий для учащихся старшей школы осуществляется на основе исследовательской и творческой деятельности, построения многоступенчатой коммуникации и проектной деятельности. Такие задания направлены на формирование следующих коммуникативных умений:

- вступать в контакт с партнером;
 - высказывать свою мысль образно и доступно;
 - использовать речевые и наглядно-образные, электронные средства, подтверждающие высказывания;
 - поддерживать беседу в паре, группе;
 - вести конструктивный диалог в виртуальной образовательной среде;
 - участвовать в дискуссии и проявлять активность;
 - принимать активное участие в конференциях, играх, проектах и телекоммуникационных проектах.

В модели приведены примеры коммуникативных упражнений, строящихся на основе выделенных типов заданий. Главным критерием оценки системы заданий является уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности, который определяет общую коммуникативную культуру учащегося.

2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного материала в формировании и развитии коммуникативной компетентности

Использование иллюстративного материала как одного из способов и средств при формировании и развитии коммуникативной компетентности обучаемых предполагает многоаспектный подход к его анализу и оценке.

Психологический аспект. В исследовании вопроса о содержании иллюстративного материала и его усвоении можно выделить три основных направления: 1) выделение психологических функций наглядно-иллюстративного мате-

риала [71, 104, 112]; 2) анализ особенностей восприятия этого материала [31, 65]; 3) выделение психологических условий для восприятия [49, 79].

Рассмотрим каждое из выделенных направлений.

1. Анализ первого направления показывает, что наглядный материал, в том числе и иллюстративный, может выполнять определенные психологические функции.

Так, в работе психолога А.Н. Леонтьева [113, 112] были выделены следующие психологические функции наглядного материала: а) конкретизировать представление, единичные знания учащегося; б) быть внешней опорой внутренних мыслительных действий, производимых учащимися в процессе усвоения материала. Анализ результатов исследований, проведенных Н.А. Менчинской [134], В.С. Якиманской [231] и др., позволили показать, что учебные иллюстрации, по сравнению с простым показом предмета, в действительности обладают преимуществом только при учете определенных психологических моментов. А.Н. Леонтьев в своей работе [112] предлагает учитывать два основных момента: 1) какую роль должен выполнить наглядный материал в усвоении; 2) в каком отношении находится предметное содержание наглядного материала к предмету, подлежащему усвоению. По мнению Н.А. Гончаровой, совпадение «...предмета познания и предмета изображения ведет к большой научной точности иллюстрации» [49, с. 167].

Содержание названных работ позволяет выделить основные пути в анализе наглядно-иллюстративного материала при создании коммуникативных ситуаций: 1) выделение предмета познания (что изображено?) в наглядно-иллюстративном материале; 2) выделение различных видов иллюстраций (как изображено?); 3) выявление отношения предметного содержания наглядно-иллюстративного материала к предмету, подлежащему усвоению, для формулировки коммуникативных задач.

2. Второе направление связано с особенностями процесса восприятия наглядно-иллюстративного материала. Решение этой задачи осуществляется исследователями в трех основных аспектах: а) поиске сигналов, влияющих на восприятие наглядного материала; б) выявление механизма восприятия; в) ана-

лизе психологического состояния обучаемого при целенаправленном восприятии наглядно-иллюстративного материала. В решении этой задачи психологическая наука в основном опирается на физиологию высшей нервной деятельности.

Во-первых, восприятие определяется, прежде всего, всей суммой сигналов, действующих непрерывно на различные рецепторы человека (глаз, ухо...). Однако, как показывает опыт, человек воспринимает всегда больше, чем сумму сигналов, действующих сейчас на рецепторы. Оказывается, сумма сигналов «...воспринимается памятью, установившимися связями» [40]. Таким образом, благодаря этим связям сумма сигналов превращается в цельный осмысленный образ.

Во-вторых, в восприятии огромное значение принадлежит первой сигнальной системе, хотя при этом активно участвует и вторая сигнальная система. Это было показано в работе Б.Ф. Ломова [120, 121]. Автор проводил специальное исследование по изучению механизма восприятия.

Представляет большой интерес вывод автора о материальной основе восприятия рисунков. Динамический стереотип является этой основой. Восприятие рисунка происходит благодаря динамической системности в работе больших полушарий головного мозга.

Теоретические положения физиологии высшей нервной деятельности учитывались в процессе разработки проблемы сочетания слова и средств наглядности Л.В. Занковым [64]. Благодаря включению физиологической методики в дидактическое исследование появилась возможность объяснить эффективность первой формы сочетания. Как отмечает автор, при использовании этой формы вызываются интенсивные ориентировочно-исследовательские реакции. Такая постоянная мобилизация ориентировочных рефлексов поддерживает деятельное состояние коры больших полушарий.

Физиологическая методика была использована Л.В. Занковым при изучении развития наблюдательности в зависимости от применения определенных форм сочетания слова и средств наглядности.

Это позволило автору: а) уделить серьезное внимание исследованию обобщения условных связей на отношение раздражителей; б) сделать вывод о том, что благодаря ориентировочно-исследовательским реакциям достигается повышение возбудимости определенной динамической структуры коры больших полушарий. Только тогда и «... выявляется, становится действенным средством, присущее первой сигнальной системе и заключающееся в тонкости анализа; образуется функциональная мозаика, которая служит основой дифференцирования и разгруппирования сходных объектов» [64].

Изложенная выше точка зрения на физиологический механизм восприятия наглядно-иллюстративного материала обязывает учитывать его при составлении специальной системы заданий, направленной на формирование у обучаемых определенных коммуникативных умений.

3. Третье направление исследования связано, как отмечалось выше, с поиском и выделением основных психологических условий для восприятия наглядно-иллюстративного материала. Решение этого вопроса тесно связано с источниками восприятия.

Есипов Б.П. выделяет следующие источники восприятия: а) слова учителя; б) непосредственное наблюдение изучаемых предметов и явлений; в) рассмотрение наглядных пособий, изображающих изучаемые явления; г) учебник, книги и другие печатные материалы.

Изучение особенностей восприятия различных источников информации рассматривалось в исследованиях М.Н. Скаткина [183], Л.В. Занкова [64]. М.Н. Скаткин отмечает, что восприятие о предмете образуется у учащихся путем наблюдений, описаний и направляется конкретной задачей.

Из изложенного ясно, что основное внимание требуется уделять созданию психологических условий для восприятия различных источников наглядно-иллюстративного материала. Следовательно, данное направление тесно связано с анализом особенностей восприятия данного материала.

Анализ содержания выше названных работ позволяет выделить следующие основные психологические условия при разработке системы коммуникативных задач на основе наглядно-иллюстративного материала.

2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного...

1. Система задач к иллюстрации должна создавать целостное представление о предмете познания (явлении, процессе, приборе и т.д.).
2. Коммуникативные задачи своим содержанием должны подготавливать, настраивать обучаемого на восприятие иллюстрации как единого целого, в котором выразительные средства тесно связаны с предметным содержанием.
3. В системе должно быть учтено, что восприятие – это творческий процесс.
4. При выполнении задач с наглядно-иллюстративным материалом следует учитывать основные условия, влияющие на процесс восприятия. Первая группа – внешние условия (создание специальной обстановки, сочетание слова и т.д.); вторая – настроенность, подготовленность, установка; третья – разъяснение иллюстрации, в частности соотношение предметного содержания наглядного материала к предмету, подлежащему усвоению.
5. Коммуникативные задачи в системе должны целенаправленно формировать и развивать коммуникативную компетентность обучаемых.

Дидактический аспект. Поиск путей использования наглядно-иллюстративного материала в формировании у обучаемых коммуникативной компетентности предполагает решение целого ряда дидактических задач и проблем.

Дидактический аспект связан с исследованием организации познавательной деятельности обучаемых при выполнении специальной системы коммуникативных задач. Для этого необходимо выяснить целевое назначение той или иной иллюстрации и соотнести содержание наглядно-иллюстративного материала с содержанием текста. Но и это еще не все. Задачи в системе должны предусматривать обучение не только тому, что рисунки, таблицы, чертежи, схемы, графики – это органическая часть учебника, учебного пособия и т.д., но и научить их работать с этой наглядностью. В связи с этим рассмотрим некоторые дидактические работы, представляющие наибольший интерес в контексте нашей проблемы.

Прежде всего отметим исследования Л.В. Занкова [64]. В своей работе автор подробно рассматривает вопросы активизации учащихся в обучении средствами наглядности. Л.В. Занков, рассматривая проблему правильного соотношения между словом и наглядностью, приходит к выводу, что к важнейшим условиям, обеспечивающим положительную роль наглядно-иллюстративного материала, относится «словесное указание и объяснение учителя».

Бесспорным достоинством исследований Л.В. Занкова является определение влияния деятельности учителя на организацию самостоятельной работы учащихся с иллюстрациями учебника.

Большой интерес с точки зрения обсуждаемой проблемы представляют исследования Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской [222]. Авторы отмечают, что для формирования научных обобщений (системы понятий) недостаточно лишь предъявления наглядного материала. Необходимо так организовать учебную деятельность, чтобы были созданы условия для самостоятельного усвоения понятия, выявления существенных и несущественных признаков через этот материал. Для самостоятельного усвоения понятия, по утверждению психологов, недостаточно только одной иллюстрации, поскольку ученику не представляется возможности самому сформулировать обобщение.

Таким образом, учителю важно рассмотреть «иллюстративные комплексы» [49]. Под этим подразумевается логическое системное соединение различных видов и типов рисунков для выражения одной темы или одного понятия. Только после этого следует продумать условия организации самостоятельной работы учащихся с наглядно-иллюстративным материалом и формировании у них коммуникативных умений.

При неправильном использовании наглядного материала, а в некоторых случаях вследствие его объективных особенностей, он может оказать и отрицательное влияние на усвоения знаний учащимися. Это показано в работах А.Н. Леонтьева [112], Е.Н. Кабановой-Меллер [79], А.А. Любинской [124] и др.

Таким образом, учителю для успешного формирования у учащихся коммуникативных умений следует знать: а) основные психологические и дидакти-

ческие функции иллюстративного материала; б) основные дидактические требования к выбору его в качестве предмета познания, усвоения и коммуникации.

По мнению А.А. Кыверялг [104], иллюстрации, выполняя свои основные функции – объяснительную и оформительскую – являются: 1) самостоятельным источником информации; 2) дополнением учебного текста; 3) возбудителем эмоций и побудителем познавательного интереса учащихся; 4) украшением учебника; 5) средством, гарантирующим индивидуальный стиль учения; 6) средством для создания проблемной ситуации.

В названной работе выделяются основные требования в выборе иллюстрации, а именно: 1) выбор иллюстрации определяется: а) содержанием учебного материала; б) целями и задачами учебно-познавательной деятельности; в) возрастными особенностями учащихся; г) дидактическими возможностями иллюстрации; 2) иллюстрации должны отвечать требованиям разнообразия с целью учета особенностей учащихся, для которых предназначен учебник.

Из изложенного ясно, что основное внимание в дидактических исследованиях по проблеме применения наглядно-иллюстративного материала авторы сосредоточивают на анализе средств наглядности для активизации учащихся в обучении. Этот анализ проводится по следующим направлениям: 1) рассмотрение условий, обеспечивающих положительную роль наглядного материала; 2) рассмотрение правильного соотношения между словом и наглядностью.

Качественно новый этап в исследовании наглядно-иллюстративного материала связан с переходом обучения в школе на новые программы. В этой связи появился ряд интересных работ [11, 56, 90, 106 и др.]. Их анализ позволяет заметить: 1) пока не существует единого подхода к классификации иллюстративного материала; 2) слаборазработанной остается методика организации совместной деятельности, системы «учитель – ученик» и «учитель – ученики» при формировании и развитии коммуникативной компетентности «обучаемого – обучаемых».

Один из важнейших дидактических принципов – принцип наглядности – находит свое отражение в учебнике, учебном пособии и т.д. Средствами последней служат как текст, так и иллюстрации, находящиеся в органическом

взаимодействии, дополняющие и объясняющие друг друга. В решении этого вопроса можно отметить интересные подходы.

Прежде всего следует отметить исследование В.И. Рывчина [173]. В своей работе автор подробно рассматривает систему «читатель – текст – иллюстрации».

В.И. Рывчин выделяет четыре основные ситуации в едином книжном тексте (содержание текста дополняется иллюстрацией; содержание иллюстрации дополняется текстом; иллюстрация и текст независимы; иллюстрации и текст зависимы, равноправны и неразделимы). Классификацию В.И. Рывчин проводит по таким признакам: по характеру связи сведений, содержащихся в тексте и иллюстрациях; по предмету изображения и методу отражения реальности.

По мнению Э.Г. Мингазова, классификацию средств наглядности нужно проводить по степени абстракции [138]. При этом автор выделяет два типа и восемь видов наглядности. Тип образной наглядности состоит из пяти видов: натуральная, объемная, изобразительная, графическая и условная. Тип необразной наглядности состоит из трех видов: схемы, таблицы, формулы. Разный подход к классификации можно объяснить тем, что иллюстрации выполняют многообразные функции: они дают отчетливое представление об изучаемых явлениях; способствуют прочному усвоению материала и не только несут смысловую нагрузку, но и делают учебник (пособие) более привлекательным.

Деление иллюстративного материала по характеру связей, сведений, степени абстракции, по характеру лежащих в их основе образа и методу отражения реальности, в каждом отдельном случае неполное. При такой классификации не получает своего разрешения вопрос о назначении иллюстрации.

Классифицировать иллюстративный материал можно по его роли в формировании понятий. Классификация по такому признаку позволяет подойти к решению вопроса о назначении наглядно-иллюстративного материала при разработке коммуникативных ситуаций или формулировке коммуникативных задач. Она помогает выделить:

1. Иллюстрации, основной целью которых является уточнение признаков объема и конкретизация понятий. Сюда относятся: а) рисунки, которые изо-

бражают конкретные явления, приборы, установки, тела, объекты. Они являются наглядной опорой для формирования у обучаемых образов изучаемых явлений, в них выделяются некоторые существенные признаки изучаемых явлений, веществ, тел. Такие рисунки можно назвать предметными. На условных рисунках выделяются существенные признаки при помощи специальных обозначений. Если при этом рисунок выполнен в цветном изображении, то он способствует созданию ярких представлений об изучаемом явлении, конкретизируя его. Такой рисунок помогает отграничить данное явление от ранее усвоенных. Схематические рисунки с помощью условных знаков выделяют существенные признаки, они способствуют передаче скрытых от непосредственного восприятия данные признаки тел или веществ; б) чертежи и рисунки-чертежи отграничивают существенные признаки от несущественных, дают представление о характере взаимодействия отдельных частей в приборе. На чертеже технического объекта можно увидеть способ его изготовления.

2. Иллюстрации, основной целью которых является установление или уточнение и закрепление связи данного понятия с другими. К ним относятся диаграммы, графики, схемы, формулы. Они выражают связь между величинами, находящимися в определенной функциональной зависимости. Такие иллюстрации помогают обогащать понятие рядом новых признаков.

3. Иллюстрации, основной целью которых является систематизация понятий и формирование у обучаемых умения классифицировать понятия. Сюда относятся таблицы, блок-схемы. Таблицы можно условно разделить на простые и сложные. К простым мы относим такие, которые дают сведения о величине. Сложные таблицы помогают проводить классификацию понятий. Иногда составляют классификационные схемы. Но подобные схемы практически не встречается в учебниках.

4. Иллюстрации, основной целью которых является демонстрация применений понятий. К ним относятся рисунки, фотографии, схемы, блок-схемы.

5. Иллюстрации, которые показывают новые признаки, связи между понятиями. Сюда можно отнести комбинированные иллюстрации: рисунок-чертеж, совмещенная схема с графиком, кинематическая схема и т.д.

В табл. 13 показаны виды иллюстраций по их роли в формировании понятий.

Таблица 13

Виды иллюстраций

1 группа	Уточняют признаки, объем понятия; конкретизируют понятие; выявляют общие черты и существенное различие	<ul style="list-style-type: none"> – рисунок предметный, условный, схематический; – цветной рисунок, – фотография; – рисунок-чертеж; – таблица величин
2 группа	Устанавливают, уточняют и закрепляют связь данного понятия с другим	<ul style="list-style-type: none"> – график; – схема, диаграмма; – формула
3 группа	Помогают проводить систематизацию и классификацию понятий	<ul style="list-style-type: none"> – схема классификационная, систематизирующая; – таблица классификационная, систематизирующая
4 группа	показывают новые признаки, связи между понятиями	<ul style="list-style-type: none"> – чертеж-рисунок; – совмещенная схема с графиком; – кинематическая схема
5 группа	показывают применение понятий	<ul style="list-style-type: none"> – рисунок; – фотография; – схема; – блок-схема; – таблица с техническим содержанием

Таким образом, каждый вид иллюстрационного материала играет свою специфическую роль при формировании научных понятий, поэтому только при правильном их сочетании можно достичь значительных успехов в этом процессе. Требуется тщательный отбор наглядных средств в соответствии с содержанием понятия и этапом формирования коммуникативных умений.

При этом возникают определенные трудности, а именно: 1) на страницах учебной литературы помещают разные виды иллюстраций, а они несут не оди-

наковую смысловую информацию; 2) разные виды иллюстраций применяются с успехом лишь на определенных этапах формирования понятий; 3) в учебной литературе не содержится конкретных указаний относительно того, как пользоваться наглядно-иллюстративным материалом.

Учитывая, что в процессе формирования и развития коммуникативной компетентности приходится последовательно проектировать и конструировать деятельность обучаемых с иллюстрациями, можно вычленить группы общих и специфических методов.

К первой группе методов можно отнести следующие:

1. Распознавание структуры элементов знаний в иллюстративном материале. Распознать структурные элементы знаний, значит, выделить, учитывая содержание учебного курса, информацию о явлении, величине, приборах и установках, о свойствах веществ, тел, о законе и практическом приложении теоретических положений и т.д. Особенности содержания материала определяют систему заданий в работе с каждой конкретной иллюстрацией.

2. Распознавание связи различных видов наглядно-иллюстративного материала с этапами формирования научных понятий.

3. Распознавание планов обобщенного характера для описания иллюстраций в учебной литературе. Планы обобщенного характера разработаны А.В. Усовой для более кратких и четких ответов при опросе. Применение таких планов при работе с иллюстрацией оптимизирует процесс усвоения содержащейся в ней информации.

Ко второй группе методов, используемых на этапе развития коммуникативной компетентности обучаемых, можно отнести следующие:

1. Проектирование плана рационального применения конкретной иллюстрации. Одним из необходимых условий рациональной работы с иллюстрацией является умение отвлекаться от избыточной и дополнительной информации и сосредотачивать свое внимание на главной, существенной. Это дает возможность разделить на части любую иллюстрацию, чтобы затем работать над каждой частью в отдельности.

2. Проектирование и конструирование системы заданий к иллюстрациям согласно выделенных выше требований к ней. Выделяя различные виды иллюстраций в учебной литературе, надо исходить из того, что каждый ее вид выполняет определенную роль в процессе формирования понятий. Соответственно можно рекомендовать план деятельности при формировании коммуникативной компетентности обучаемых. Выделим совокупность действий и операций, которые необходимо выполнить при ее организации: 1) определять, какой наглядно-иллюстративный материал может быть предложен обучаемым; 2) уяснить цель применения иллюстраций на данном этапе деятельности; 3) анализировать данную иллюстрацию; 4) разрабатывать план рационального применения иллюстраций на различных этапах формирования понятия; 5) разрабатывать задания к иллюстрации, выделив информацию для наблюдения, анализа, сравнения и обобщения; 6) продумывать организацию индивидуальной, групповой, коллективной работы обучаемых с данной иллюстрацией; 7) определять учителю (преподавателю) степень своего участия в этой работе; 8) выявлять трудности, которые могут возникнуть у обучаемых при работе с иллюстрацией; 9) проверять и анализировать самостоятельную работу обучаемых.

Для организации такой учебно-познавательной деятельности обучаемых по формированию у них коммуникативных умений, следует учитывать, что различные виды иллюстраций содержат определенную учебную информацию. Можно провести моделирование структуры связей между элементами информации наглядно-иллюстративного материала и этапами формирования научных понятий. Это моделирование представлено в виде графа (рис. 14) для удобства и наглядного восприятия.

Были приняты следующие обозначения: в вершинах графа – этапы формирования научных понятий и уровень сформированности того или иного понятия, ребра – связи между ними и наглядно-иллюстративным материалом учебника. Римскими цифрами показаны этапы формирования понятий, где: I – конкретно-чувственное восприятие, сопровождаемое анализом; II – сравнение, сопоставление наблюдаемых объектов, выделение в них общих, существенных свойств; III – абстрагирование; IV – определение понятия, синтез существенных

2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного...

признаков; V – уточнение и закрепление существенных признаков понятия; VI – установление связи данного понятия с другими; VII – применение понятия в решении задач учебного характера; VIII – классификация понятий; IX – применения понятия в решении задач творческого характера; X – обогащение понятия (выделение новых существенных признаков); XI – вторичное более полное определение понятия; XII – опора на данное понятие при изучении новых понятий; XIII – новое обогащение понятия.

Виды наглядности расположены поэтапно, по мере увеличения их абстракции. На нулевом уровне абстракции расположены предметные рисунки, показана их связь со схематическими и условными. По мере увеличения уровня абстракции располагаются чертежи, графики, схемы, таблицы, формулы. У формул самый высокий уровень абстракции. Между таблицами, диаграммой, гистограммой и номограммой показана желательная связь. Дело в том, что в учебной литературе много простых таблиц, но практически нет диаграмм, гистограмм и номограмм, поэтому обучающимся необходимо включать в задания для самостоятельной работы перевод таблиц на язык диаграмм, гистограмм и номограмм.

Вся деятельность сводится к конечному состоянию, к уровню сформированности того или иного понятия. Для определенного понятия или системы понятий, видя перспективы формирования и зная уровень, до которого должно быть сформировано понятие, можно применять с успехом наглядно-иллюстративный материал на различных этапах формирования коммуникативных умений. Каждый вид иллюстрации вносит свой вклад в этот процесс.

Организация самостоятельной работы обучаемых с наглядно-иллюстративным материалом должна осуществляться поэтапно: сначала включаются в систему задания к рисункам, таблицам, схемам; далее – к диаграммам, схемам, схематическим и условным рисункам, формулам и т.п.

Моделирование структуры связей позволяет выделить последовательность выполнения действий и определить степень сложности умственных операций обучаемых при самостоятельной работе с каждой конкретной наглядностью в учебной литературе.

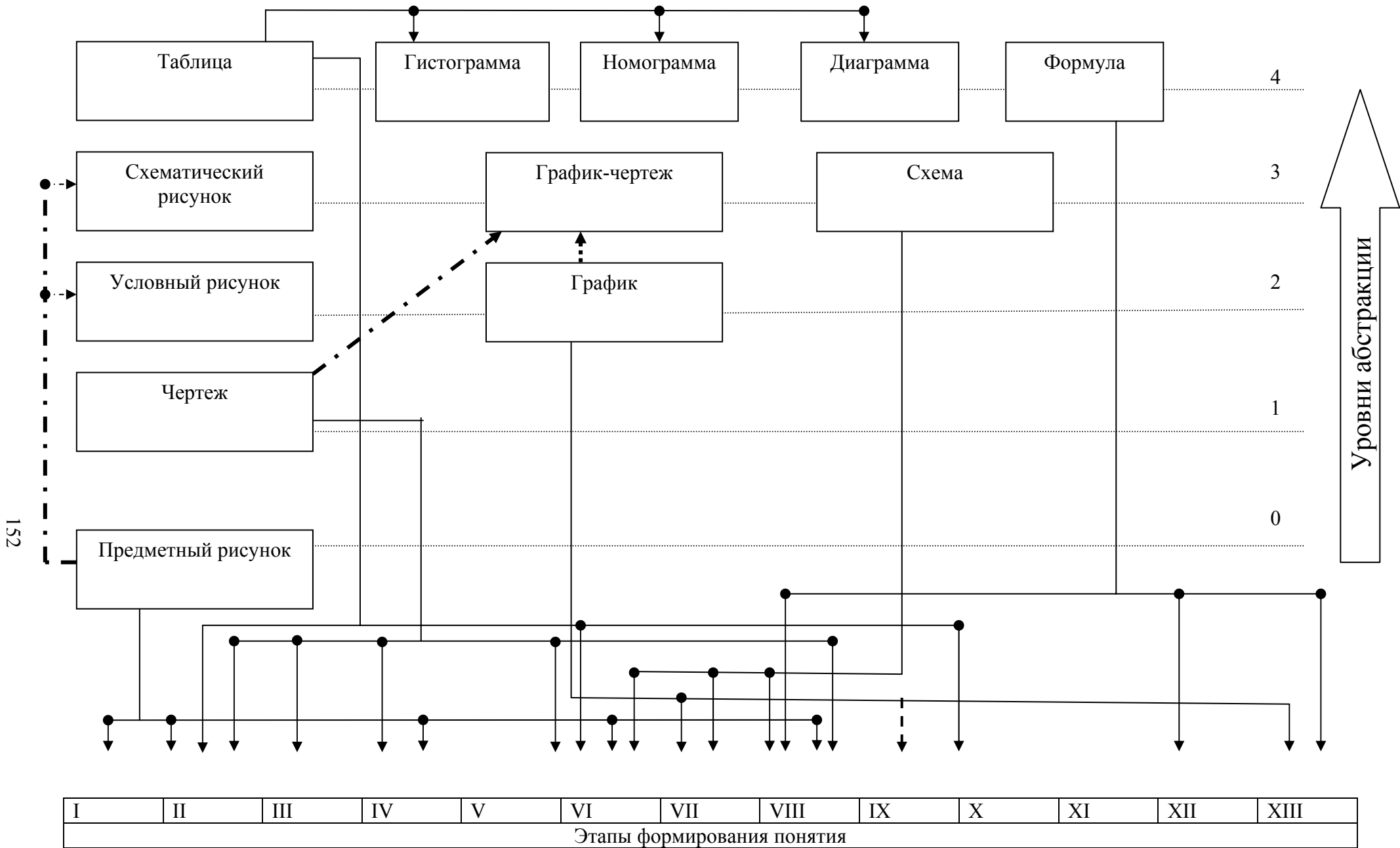


Рис. 14. Моделирование структуры связей наглядно-иллюстративного материала с этапами формирования научных понятий.

Использование плана деятельности и моделирования структуры связи при формировании у обучающихся умения самостоятельно работать с наглядно-иллюстративным материалом, позволяет широко применять его при формировании и развитии у них коммуникативной компетентности.

Совокупность действий и операций при организации самостоятельной работы обучаемых с иллюстрациями, на которых изображены опыты, будет несколько иной. А именно: 1) четкое выделение цели опыта; 2) соотнесение выделенной цели с содержанием текста учебника; 3) оценка степени выразительности и наглядности демонстрации на рисунке или фотографии, сопоставление увиденного с целью опыта; 4) расчленение собранной установки, проведение анализа рисунка; 5) выделение объекта для наблюдения, выделение той части рисунка, на которой показан эффект опыта; 6) сочетание увиденного на рисунке с объяснением; 7) формулирование вопросов по поводу сущности демонстрируемого явления; 8) обобщение результатов опыта с использованием рисунка и текста учебника; 9) формирование интереса к демонстрации, показанного на рисунке; 10) составление плана опыта по рисунку; 11) проведение контроля и оценки самостоятельной деятельности с данным рисунком.

Разработка системы заданий, подготавливающих обучаемых к самостоятельной деятельности с наглядно-иллюстративным материалом, требует определения первоначального уровня сформированности у обучаемого умения работать с иллюстративным материалом.

Для этого выделяют критерии умения работать с иллюстративным материалом. Обучаемый умеет работать с иллюстративным материалом, если у него сформированы следующие умения: 1) умение строго обосновывать показанное на рисунке, чертеже, таблице, схеме; 2) умение выделить (установить) условия протекания явления; 3) умение выделить главное, существенное в иллюстрации; 4) умение найти пояснение из текста и оценить, насколько точно оно описывает иллюстрацию; 5) умение, пользуясь иллюстрацией, установить взаимосвязь данного явления с другими; 6) умение по возможности определить количественную характеристику явления, пользуясь иллюстрацией и текстом учебника; 7) умение составить вопросы к иллюстрациям; 8) умение дополнить этот

материал; 9) умение составить рассказ, пользуясь различными видами иллюстраций; 10) умение выделять дополнительную информацию при цветном изображении иллюстрации; 11) умение определять, на каком этапе формирования понятия можно применять иллюстрацию; 12) умение составлять задание к иллюстрации; 13) умение проводить анализ и контроль своей деятельности.

Проводят более подробный анализ сформированности у обучаемых умений в работе с иллюстративным материалом на основании поэлементного и пооперационного методов.

Общий метод работы обучаемого с иллюстрациями формируется с помощью предписания, даваемого в форме заданий.

Предписание:

1. При работе с текстом параграфа внимательно посмотри на иллюстрации и определи, на каком этапе формирования того или иного понятия можно их применить.
2. Мысленно представь, хорошо ли данный рисунок (чертеж, схема и т.д.) показывает условие протекания явления, выделяет его существенные признаки.
3. Позволяет ли иллюстративный материал определить качественную характеристику явления: а) название величины; б) основная она или производная; в) векторная или скалярная.
4. Продумай, какую дополнительную информацию несет в себе иллюстрация.
5. Составь вопросы к данной иллюстрации.
6. Кратко запиши план своего ответа, используя информацию иллюстрации.
7. Сравни свой ответ с опорными пунктами обобщенного плана.
8. Составь задания к наглядно-иллюстративному материалу (в заданиях выдели информацию для наблюдения, анализа, сравнения и обобщения).

2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного...

Динамику процесса формирования у обучаемых коммуникативных умений при самостоятельной работе с иллюстрациями можно проследить, если знать:

- 1) общие закономерности изменения сформированности коммуникативных умений за данный промежуток времени;
- 2) закономерности влияния времени на степень развития коммуникативных умений в данных видах деятельности;
- 3) степень запаздывания сформированности коммуникативных умений у отдельных обучаемых.

Рассмотрим более подробно методику обучения самостоятельной работе с наглядно-иллюстративным материалом с помощью системы заданий.

Конструирование заданий включает в себя две группы функционально взаимосвязанных действий: 1) определение последовательности действия по предъявлению иллюстративного материала из учебной литературы и управлению процессом его усвоения с целью формирования коммуникативной компетенции; 2) определение характера и последовательности действий обучаемых по усвоению этого материала и формированию коммуникативных умений.

Содержание и структура действий каждой из названных групп имеет свои особенности и определяется целью и спецификой этапов формирования и развития коммуникативной компетентности.

Задания для самостоятельной работы с иллюстрациями учебника должны отвечать следующим требованиям:

– Задания должны отражать содержание наглядно-иллюстративного материала и текста при формировании понятий. Реализация этого требования предполагает выделение существенного в тексте и иллюстрации. Коммуникативный характер этой взаимосвязи определяется темой параграфа.

– Задания должны включать в себя: а) цель наблюдения; б) последовательность операций; в) способ фиксирования операций; г) форму отчетности о результатах деятельности.

– Задания должны направлять внимание обучаемых на изучение главного, существенного в формировании понятий при самостоятельной работе, активизировать этот процесс.

– Цели и задачи самостоятельной работы с иллюстрациями должны постоянно усложняться.

– При распределении заданий должны учитываться индивидуальные особенности обучаемых.

Учитывая выше названные требования, разрабатываются следующие виды заданий к рисункам, таблицам и т.д.

Первая группа формирует отдельные коммуникативные умения.

Первое задание. Самостоятельно обосновать увиденное на рисунке.

Разъяснение к заданию. Чтобы обосновать указанное на рисунке, необходимо: а) рассмотреть рисунок; б) рассказать о том, что изображено, записать план рассказа; в) обосновать увиденное, исходя из структурных элементов знаний; г) выявить неясности на рисунке; д) записать или сформулировать устно вопрос.

Второе задание. Самостоятельно выделить существенное в рисунке.

Разъяснение к заданию. Чтобы выделить существенное в рисунке необходимо: а) расчлнить рисунок на отдельные части; б) выделить главное в этих частях; в) установить существенные признаки на основании анализа, сравнения; г) отделить существенное от несущественных признаков.

Третье задание. Самостоятельно найти пояснение к рисунку из текста.

Разъяснение к заданию. Работая с текстом, необходимо: а) найти пояснение к рисунку в тексте; б) сравнить содержание текста с изображением на рисунке; в) оценить точность изображения; г) рассказать своими словами, что изображено на рисунке.

Четвертое задание. Самостоятельно понять прочитанное, сопоставить увиденное с прочитанным.

Разъяснение к заданию. Чтобы выполнить это задание, необходимо: а) воспроизвести прочитанное по частям; б) воспроизвести прочитанное в целом; в) записать или высказать свои мысли, используя иллюстрацию; г) отнестись критически к рисунку.

Пятое задание. Самостоятельно выделить дополнительную информацию при цветном изображении рисунка.

2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного...

Разъяснение к заданию. Чтобы выделить дополнительную информацию, необходимо: а) рассмотреть рисунок; б) вычленить основную информацию; в) отделить эту информацию от дополнительной, избыточной; г) оценить целесообразность цветного изображения.

Шестое задание. Самостоятельно обосновать показанное с учетом этапов формирования понятий (необходимо иметь таблицу структуры формирования научных понятий).

Разъяснение к заданию: а) рассмотреть рисунок; б) расчленить рисунок на отдельные части; в) выделить главное в рисунке; г) обосновать увиденное, исходя из структурных элементов знаний; д) работать со структурой формирования научных понятий.

Седьмое задание. Самостоятельно оценить, насколько точно пояснение из текста к рисунку удовлетворяет его содержанию.

Разъяснение к заданию. Чтобы оценить содержание текста и рисунка, необходимо: а) найти пояснение в тексте; б) сравнить его содержание с планом обобщенного характера; в) найти дополнительную литературу по заданию; г) внимательно рассмотреть рисунок; д) рассказать о том, что изображено и сравнить с содержанием текста.

Восьмое задание. Самостоятельно составить рассказ к рисунку.

Разъяснение к заданию. Чтобы составить рассказ, необходимо: а) рассмотреть рисунок; б) найти пояснение к рисунку; в) расчленить рисунок на отдельные части; г) выделить главное в этих частях; д) использовать план обобщенного характера; е) составить рассказ к рисунку, пользуясь обобщенным планом или самостоятельно.

Девятое задание. Самостоятельно составить задание к рисунку для своего товарища.

Разъяснение к заданию. Чтобы составить задание, необходимо: а) выделить информацию для наблюдения; б) выделить информацию для анализа; в) выделить информацию для сравнения и обобщения.

Вторая группа заданий формирует простую группу коммуникативных умений.

Задания к простому рисунку (см. рис. 15):

1. Расчленить рисунок на отдельные части.
2. Найти неясности на рисунки.
3. Установить назначение приборов на рисунке.
4. Выделить главное, существенное на рисунке.
5. Рассказать о действии приборов на рисунке.
6. Найти, какую часть текста дополняет рисунок.
7. Составить рассказ по рисунку.
8. Сделать схематический рисунок или чертеж.
9. Дополнить по возможности рисунок.

Задания к сложному рисунку (формирует сложные группы коммуникативных умений) (см. рис. 16):

1. Строго обосновать рисунок.
2. Оценить, насколько точно рисунок отвечает содержанию данного параграфа.
3. Составить вопрос к рисунку.
4. Составить рассказ по рисунку.
5. Выделить дополнительную информацию в рисунке.
6. Оценить, какое состояние системы показано на рисунке (начальное, промежуточное, конечное).
7. Оценить, насколько рационально выполнен рисунок.
8. Сделать схематический рисунок или чертеж.
9. Дополнить рисунок.

Задания к таблице. (см. рис. 17):

1. Выделить из таблицы те физические величины, которые находятся в зависимости друг о друга.
2. Найти пояснение к таблице в тексте.
3. На примере одной строки вскрыть физическую сущность каждого понятия.
4. Использовать данные таблицы при решении и составлении задач, лабораторных заданий.

5. Дополнить таблицу, пользуясь графиком.
6. Дополнить таблицу, используя данные справочника.
7. Составить диаграмму, используя данные таблицы.
8. Привести данные таблицы в систему.

Задания к графику (см. рис. 18):

1. Определить, какая функциональная зависимость выражена на графике.
2. Выделить существенные стороны явления, закона, которые на графике наиболее наглядно раскрываются.
3. Представить функциональную зависимость в виде аналитического выражения.
4. Составить вопросы к графику.
5. Составить качественную или количественную задачу по данной графической зависимости.
6. Построить по данному графику график других величин, находящихся в зависимости.
7. Построить график на одной сетке с разными значениями масштабов.
8. Доказать на основе графика справедливость той или иной зависимости закона.

Задания к чертежу: (см. рис. 19):

1. Строго обосновать чертеж.
2. Выполнить в динамике чертеж, при котором видна последовательность опыта.
3. Самостоятельно провести рассуждение по чертежу.
4. Составить вопросы к чертежу.
5. Составить количественную или качественную задачу по чертежу.
6. Последовательно конструируя чертеж, опираясь на содержание параграфа учебника, перевести его в рисунок.
7. Оценить насколько точно чертеж отвечает содержанию параграфа учебника.
8. Сделать новый чертеж, соответствующий появившейся информации.

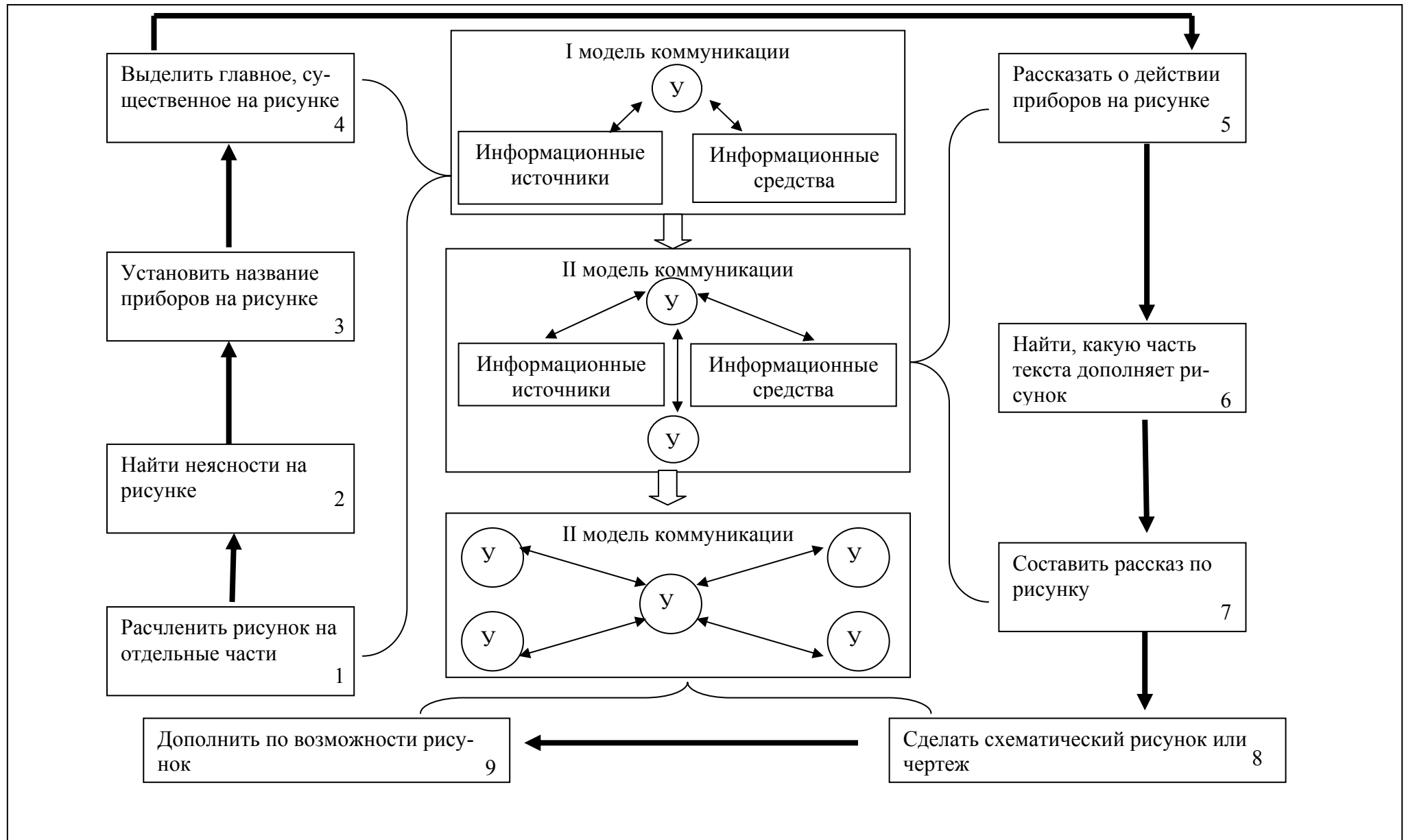


Рис. 15. Модель взаимодействия обучаемых с предметом познания (предмет взаимодействия – простой рисунок)

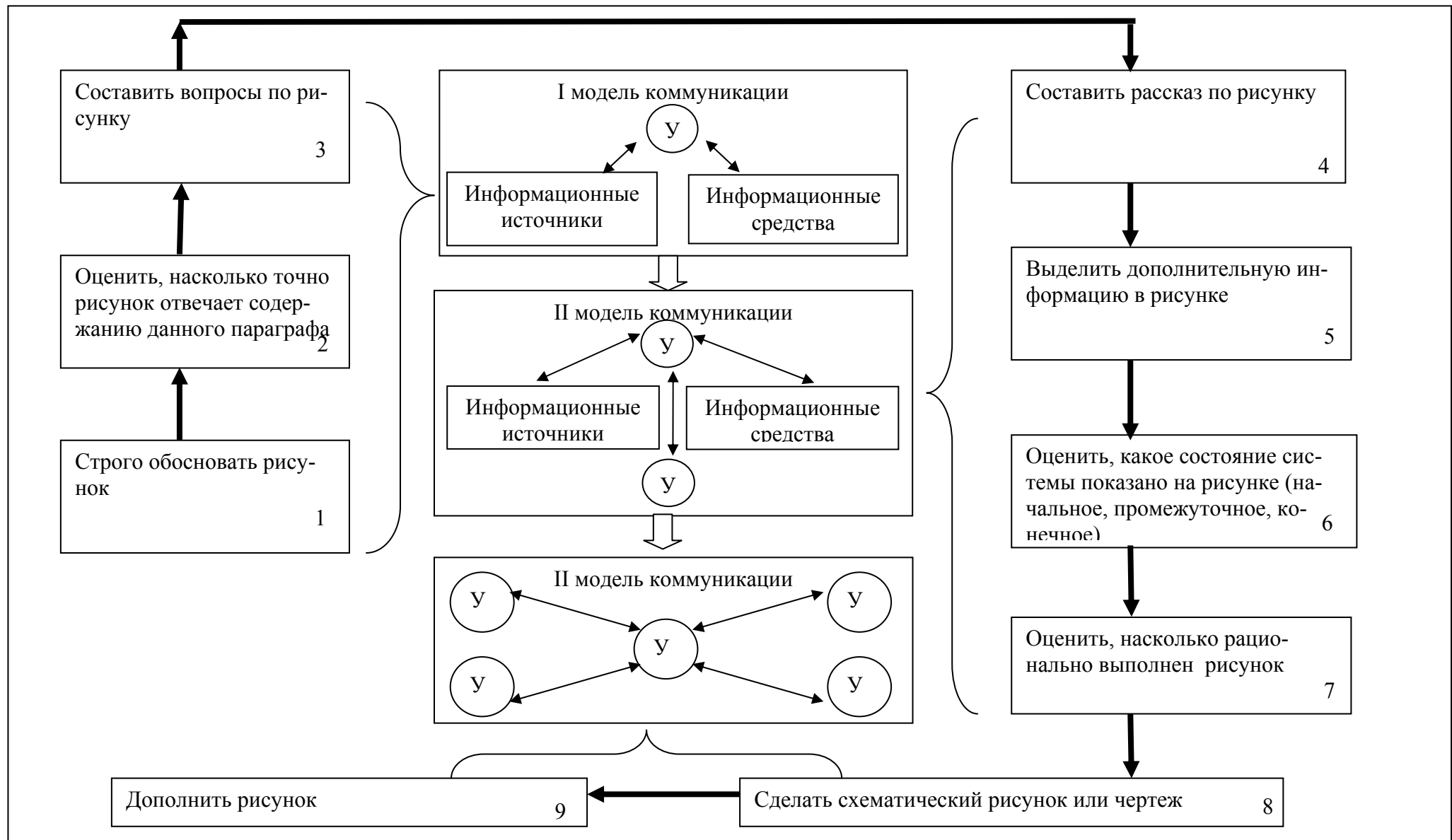


Рис. 16. Модель взаимодействия обучаемых с предметом познания (предмет взаимодействия – сложный рисунок)

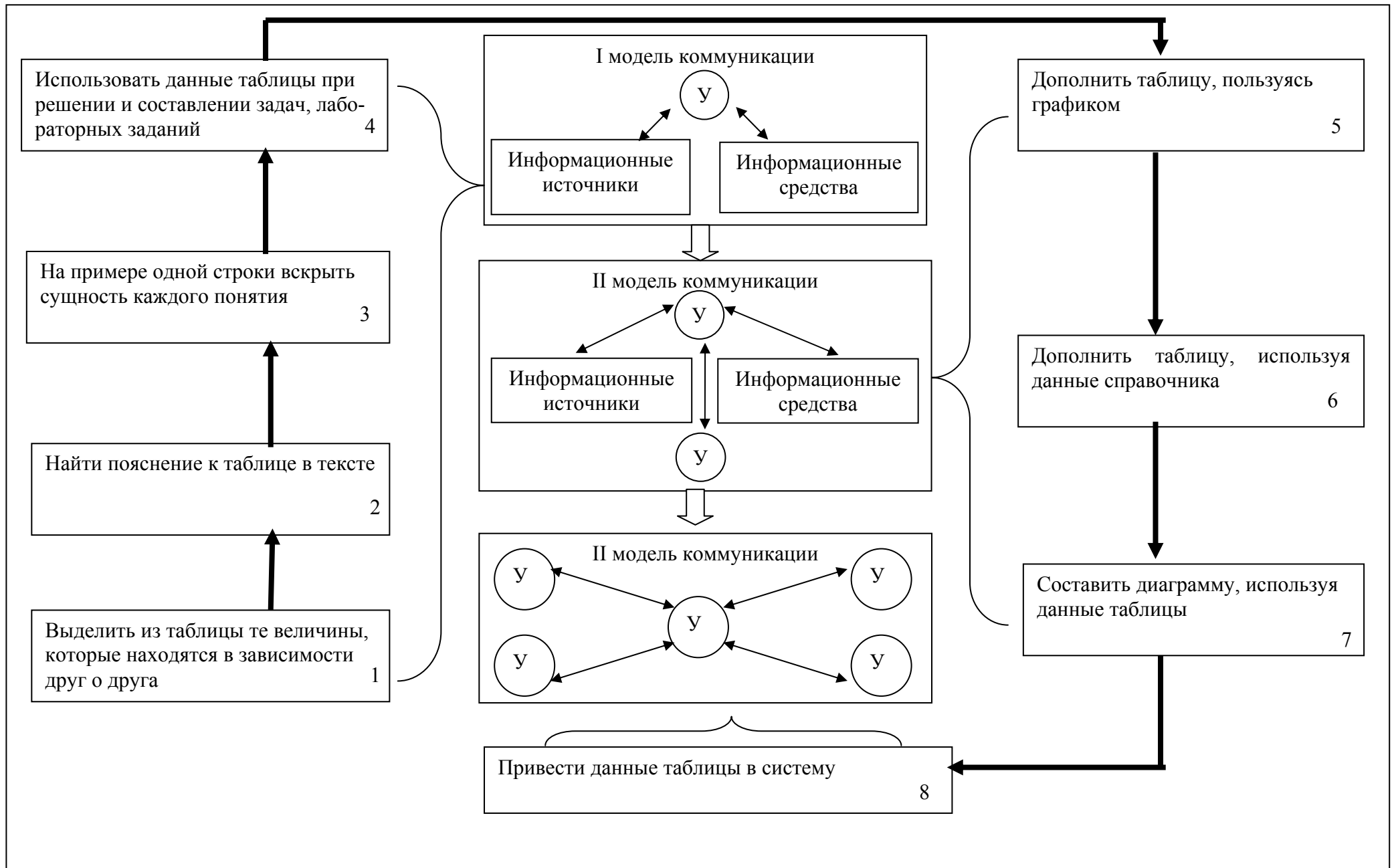


Рис. 17. Модель взаимодействия обучаемых с предметом познания (предмет взаимодействия – таблица)

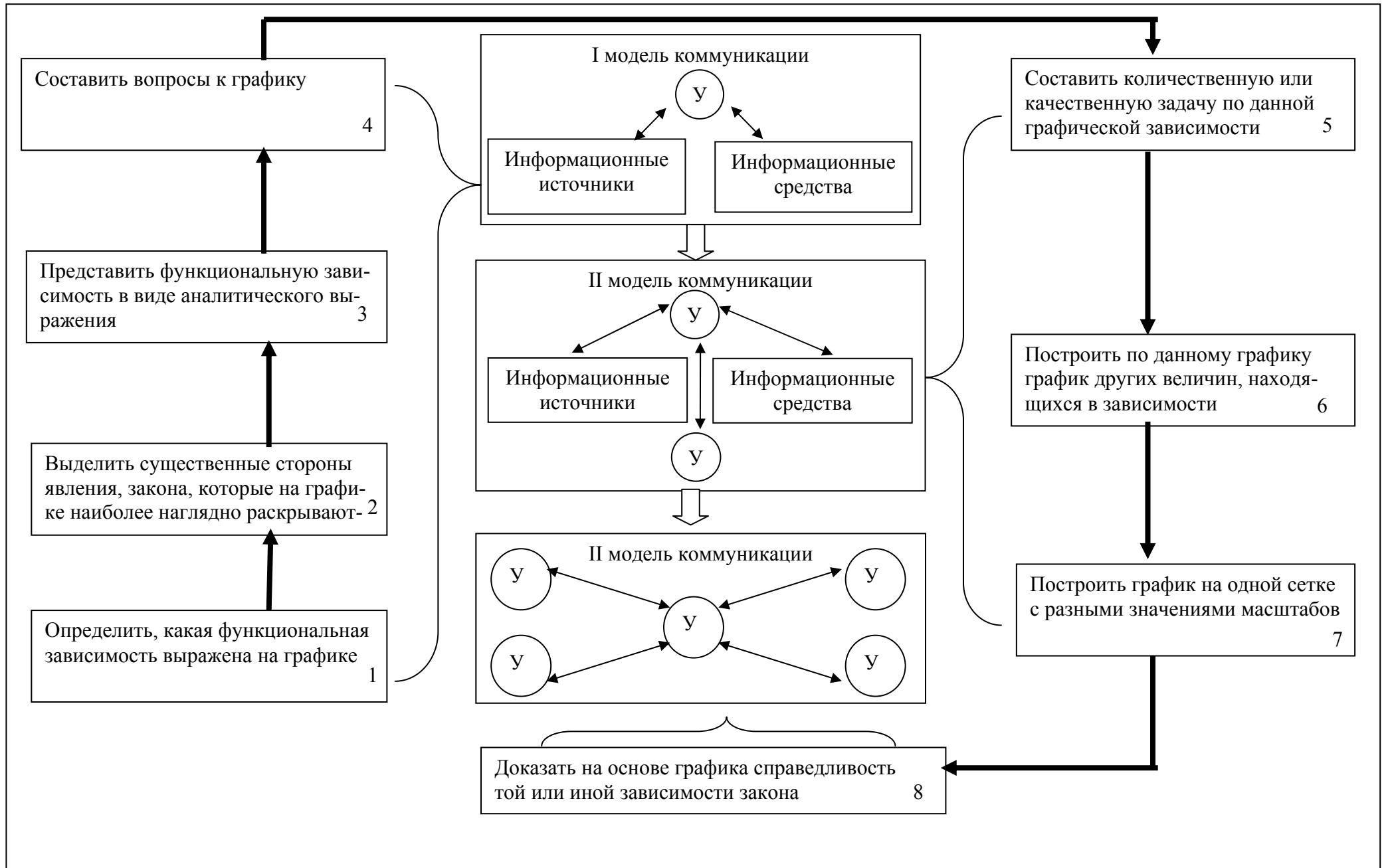


Рис. 18. Модель взаимодействия обучаемых с предметом познания (предмет взаимодействия – график)

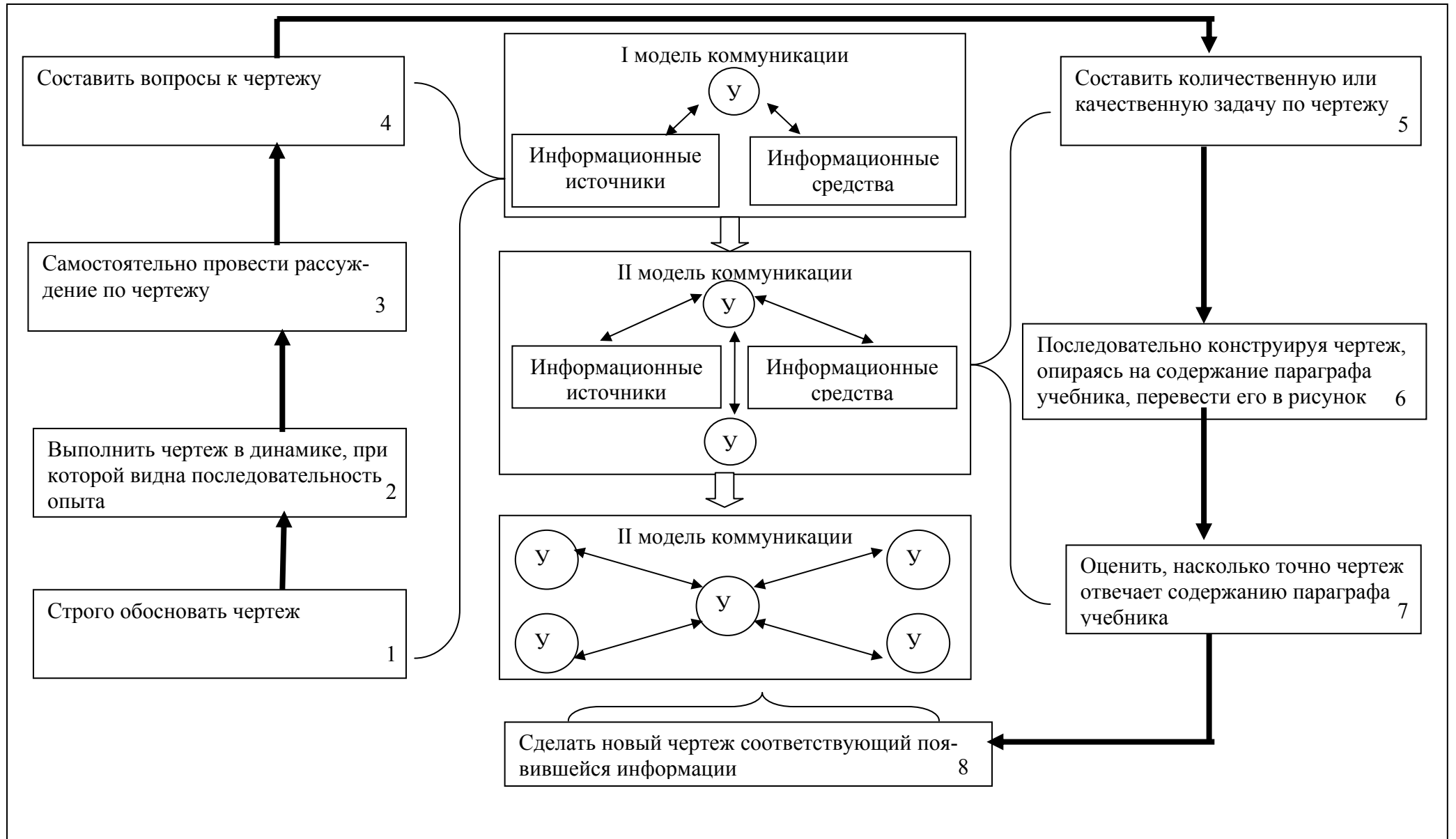
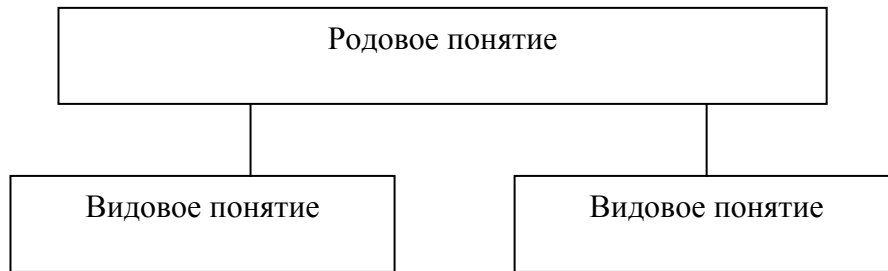


Рис. 19. Модель взаимодействия обучаемых с предметом познания (предмет взаимодействия – чертеж)

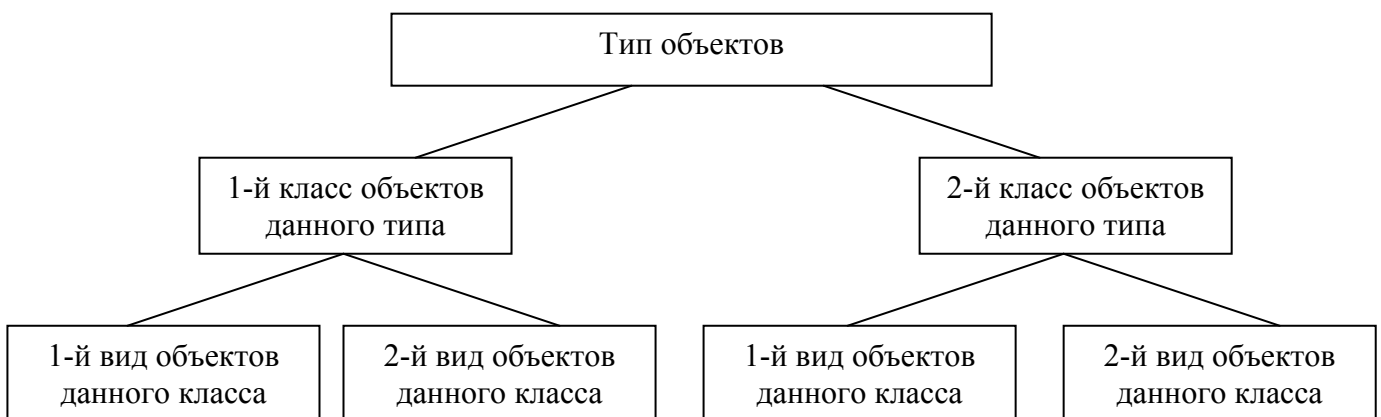
Работа с классификационными схемами.

Посредством классификационных схем выражаются отношения подчинения: прямой и обратной связи между видовыми и родовыми понятиями, соподчинения: взаимной связи между видовыми понятиями отдельного рода. В простых схемах классификация объектов производится по одному существенному признаку, следовательно можно выделить только одну коммуникативную си-



туацию, а коммуникативных задач можно сформулировать несколько, в зависимости от количества видовых понятий. Сложные схемы отражают последовательную классификацию объектов (тип, класс, группа, вид...) по роду соподчиненных признаков.

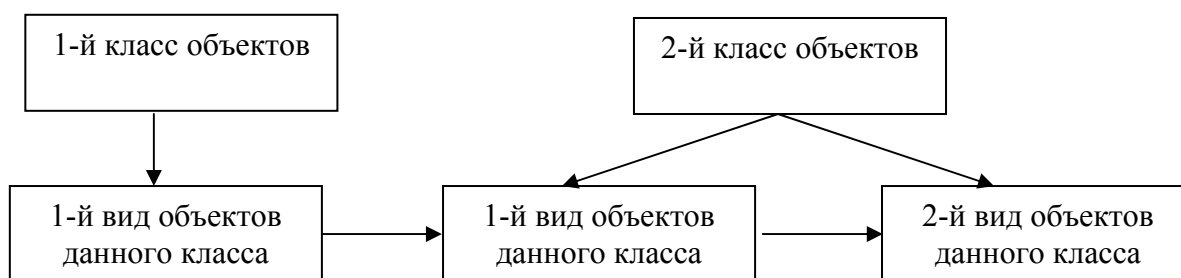
При работе с такой схемой разрешаются две коммуникативные ситуации и четыре коммуникативные задачи.



Другим широко распространенным способом наглядного представления информации являются круги Эйлера, где большим кругом обозначается родовое понятие, внутренними кругами меньших радиусов – видовые понятия. Такие диаграммы позволяют выявлять в ходе общения не только взаимосвязь отдельных элементов схемы, но и показывать их в развитии.



Метод графов позволяет в наглядной форме выразить логико-генетическую связь между физическими явлениями и последовательность их формирования у обучаемых.



При работе с таким графом разрешаются две коммуникативных ситуации и пять коммуникативных задач.

Общий алгоритм работы со схемами при разрешении коммуникативных ситуаций и задач:

1. Выделение главного субъекта.
2. Область применения субъекта.
3. Связь данного субъекта с последующими выражениями схемы (выделение предикатов), установление иерархии связей.
4. Каким образом данная связь проявляется в каждой из последующих коммуникативных задач.

Алгоритм работы со сложными схемами:

1. Определить цель и задачи составления схемы.
2. Установить тип используемой диаграммы: классификационная простая или сложная линейная схема, граф, циклическая (круговая), круги Эйлера и т.д.

2.3. Психолого-дидактические основы использования наглядно-иллюстративного...

3. Определить значение всех используемых терминов по справочникам, словарям и энциклопедиям. Выяснить знаковое обозначение (смысл) всех используемых символов.
 4. Установить тип систематизации объектов схемы: а) на уровне установления локальных связей; б) на уровне частносистемных связей; в) на уровне внутрипредметных связей; г) на уровне межпредметных связей; д) на уровне интегрированных связей.
 5. Указать объекты схемы.
 6. Определить предикаты (характеристики и свойства объектов схем).
 7. Выделить уровень организации схемы, её основные элементы.
 8. Выделить коммуникативные ситуации.
 9. Сформулировать коммуникативные задачи на основе схемы «если..., то...» (в словесной форме или математической формулой). Данная связь должна иметь смысловую информационную нагрузку и эмоциональную окраску.
 10. Проверить положения необходимости и достаточности для обратной связи.
 11. Перейти на следующий уровень организации схемы. Повторить действия на всех главных и второстепенных элементах схемы.
 12. Построить новую, упрощенную и обобщенную схему, элементами которой являются главные и подчиненные уровни схемы.
 13. Сделать общий вывод: какую информацию вы получили при работе с материалом схемы.
- Работа с таблицами.
- Алгоритм работы с простыми таблицами:
1. Установить значение всех используемых терминов по справочникам, словарям, энциклопедиям.
 2. Установить прямую причинно-следственную связь на основе схемы «если..., то...» и сформулировать ее в виде коммуникативной задачи.
 3. Проверить положение необходимости и достаточности для прямой связи с коммуникативной ситуацией.

4. Проверить положение необходимости и достаточности для обратной связи.
5. Повторить действие для всех коммуникативных задач на примере различных таблиц.
6. Сделать общий вывод: какую информацию вы получили при работе с материалом таблицы.

Алгоритм работы со сложными таблицами:

1. Определить цели и задачи составления таблицы, дать ей своё вариативное название.
2. Установить значение всех используемых терминов.
3. Указать объекты таблицы.
4. Определить (перечислить) характеристики и свойства объектов таблицы, указать единицы их измерения.
5. Установить внутреннюю иерархию столбцов и строк.
6. Основная работа с объектами таблицы: каждая «строка-визитка» содержит сведения об индивидуальных особенностях данного объекта:
 - внешнем виде (состоянии) объекта;
 - признаках объекта (характеристика, структура, состав и т.д.);
 - действиях объекта (движении, взаимоотношениях и соотношении с другими объектами и т.д.).
7. По столбцам таблицы провести сравнения соответствующих характеристик объектов. Эти действия позволяют:
 - строить таблицу в порядке возрастания или убывания характеристик объектов;
 - осуществлять качественный анализ характеристик и свойств объектов на уровне констатации факта их существования;
 - осуществлять количественный анализ характеристик и свойств объектов, указывать и сравнивать их значения.
8. Установить прямые и обратные причинно-следственные связи на основе схемы «если..., то ...», проверить положения по их необходимости и

достаточности. Выяснить истинность или ложность выражений. Эти действия позволяют формулировать коммуникативные задачи на основе выделенных коммуникативных ситуаций. Формулировка и решение коммуникативных задач дает новые знания о качественных и количественных характеристиках изучаемых объектов:

- позволяет разделить их на отдельные группы, классифицировать;
- выявить закономерности в изменении основных свойств объектов;
- исследовать взаимное влияние характеристик;
- ставить вопрос о теоретических и практических причинах и следствиях выявленных закономерностей.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что при организации самостоятельной работы с наглядно-иллюстративным материалом, наряду с другими коммуникативными заданиями, целесообразно формулировать коммуникативные задачи, стимулирующие различные умственные операции. Наибольшее значение имеют задания, которые побуждают обучаемых рассуждать и делать выводы, осознавать причинные связи между предметами и явлениями. По мере постепенного перехода педагогического процесса от непосредственного обучения к обучению опосредованному (субъект-субъектные учебные отношения) на первое место выходит организация целенаправленного общения обучаемых и зрелищной привлекательности учебных занятий.

Целенаправленное общение включает логику ходов расширенного воспроизводства знаний и коммуникативных умений. Зрелищная привлекательность включает: предмет взаимодействия, вид взаимодействия, способы управления взаимодействиями обучаемых (см. модели коммуникации).

ГЛАВА 3. ОЦЕНИВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

3.1. Технология проверки эффективности методики формирования и развития коммуникативной компетентности

Под «оценкой» мы будем понимать приближенное значение искомой величины, полученное на основании результатов выборочного наблюдения, обеспечивающее возможность принятия обоснованных решений об уровнях сформированности коммуникативной компетентности у обучаемых.

Оценка эффективности разработанной методики формирования и развития коммуникативной компетентности осуществляется на основе организации учебно-познавательной деятельности обучаемых в процессе их обучения.

Для этого необходимо:

- 1) выявить необходимые условия для успешного формирования и развития коммуникативной компетентности обучаемых в ходе учебно-познавательной деятельности на основе разработанных моделей коммуникации;
- 2) проверить влияние выделенных условий на динамику уровня сформированности коммуникативной компетентности обучаемых;
- 3) проверить зависимость развития коммуникативных умений от вида учебно-познавательной деятельности, осуществляемой в процессе обучения;
- 4) выявить влияние уровня сформированности у обучаемых коммуникативной компетентности на успеваемость.

Был проведен педагогический эксперимент, в котором принимали участие учащиеся и учителя школ г. Красноярска, где реализуются стандартные общеобразовательные программы. Категория обучающихся – массовая.

В соответствии с поставленными задачами педагогический эксперимент осуществлялся в четыре этапа.

На первом этапе были проведены констатирующий и пробный эксперименты.

В задачу констатирующего эксперимента входило изучение первоначального уровня сформированности у учащихся коммуникативной компетентности, а также уровня готовности учителей к реализации педагогических технологий, направленных на формирование у учащихся коммуникативной компетентности. На данном этапе эксперимента использовались такие методы исследования, как анкетирование учащихся; опросы и анкетирование учителей; педагогическое наблюдение; метод экспертных оценок, тестирование устной и письменной коммуникации.

В ходе констатирующего эксперимента оценивались: способности учащихся к устной и письменной коммуникации; знания учителей о психолого-педагогических основах формирования коммуникативной компетентности учащихся; использование учителями форм и методов обучения, способствующих развитию у учащихся коммуникативных умений.

В качестве критериев для выявления уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности нами были выбраны: *a* – способность и готовность учащихся к реализации коммуникативных компетенций в процессе обучения; *b* – владение учащимися коммуникативными компетенциями. Подсчет общего балла, характеризующего уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности, осуществлялся по специальной формуле (см. § 1.3, с. 62). При оценке отдельным показателям, в зависимости от степени результата коммуникативной деятельности учащегося, приписывались определенные числа: 1, 2, 3, 4. Интервалы суммарных баллов от 10 до 21 соответствуют базовому; от 22 до 32 – оптимально-адаптивному; от 33 до 43 – творческо-поисковому; от 44 до 54 – рефлексивно-оценочному уровню сформированности обобщенной коммуникативной компетентности.

С целью выяснения первоначального уровня сформированности коммуникативной компетентности у учащихся 10 классов было проведено анкетирование. Ключевые вопросы открытого типа в анкете требовали от испытуемого оценки своей способности к устной и письменной коммуникации. Учащиеся должны были самостоятельно дать ответы на вопросы и занести их в специаль-

ГЛАВА 3. Оценивание уровня сформированности коммуникативной компетентности

но отведенное для этого место в анкете (Приложение 3). Основные вопросы анкеты были сформулированы следующим образом:

1. Можно ли заменить объяснение учителя прочтением материала в учебнике?
2. Всегда ли вы без затруднений понимаете, о каком процессе или явлении идет речь на уроке?
3. Можете ли вы объяснить какое-либо природное явление грамотно с физической точки зрения?
4. Сможете ли вы сделать то же самое в письменном виде?
5. Способствует ли лучшему усвоению материала урок, подготовленный и проведенный силами одноклассников?
6. Умеете ли вы в случае необходимости найти дополнительный источник информации по нужной теме?
7. Можете ли вы быстро найти нужную информацию в предложенном источнике?

В анкетировании приняли участие 98 учащихся. Результаты обработки ответов на данные вопросы представлены в табл. 14 и на рис. 20.

Таблица 14

Результаты анкетирования

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7
Да	9	32	34	28	39	76	47
Нет	89	66	64	70	59	22	51
% да	9%	33%	35%	29%	40%	78%	48%
% нет	91%	67%	65%	71%	60%	22%	52%

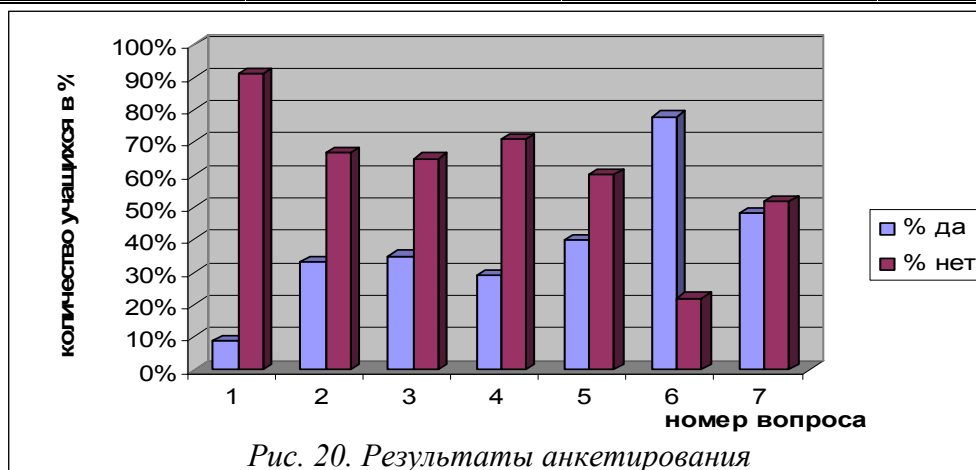


Рис. 20. Результаты анкетирования

Анализ результатов анкетирования показывает, что у учащихся, по их самооценке, недостаточно сформирована способность на данном этапе обучения к эффективной работе с информацией. Проведенное нами тестирование устной коммуникации на основе методики, описанной в работе [215], подтвердило результаты самооценки учащихся. Большинство опрошенных (67 %), отвечая на вопрос 2, признали, что испытывают затруднения в понимании сущности процесса или явления, о котором идёт речь на уроке. На наш взгляд, это происходит потому, что многие учителя не рассматривают понимание как коммуникативный процесс, имеющий диалогическую природу, – это всегда понимание содержания, которое передаётся нам «другим» (или самим собой в качестве этого «другого»). Мысль человека, который хочет передать её другому, объективируется в речи. Воспринимая речь, другой человек должен её понять, т.е. раскрыть значение и смысл тех языковых знаков, которые ему передаются. Именно смысловое значение является единицей, лежащей в основе понимания речи. Значение – это одновременно и единица речи, коммуникации, общения, и единица мышления, единица обобщения. Ответы на вопросы 3, 4, 5 позволяют сделать вывод о том, что учащиеся, по их мнению, не в состоянии точно и грамотно излагать изучаемый материал. В дополнение к ответу на вопрос 5 многие опрошенные написали, что главная причина неэффективности урока, проведенного силами одноклассников, – это то, что учебную информацию тяжело воспринимать в силу её логической неупорядоченности и слабой структурированности. Действительно, структурная сложность – это многообразие различного рода связей и отношений, которые характеризуют объект познания. Сущность процессов и явлений, которая является объектом изучения на занятиях, обладает достаточно высокой структурной сложностью. Именно поэтому многие опрошенные указали на затруднения в понимании этой сущности. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что большинство учащихся не может адекватно воспринимать, обрабатывать и передавать поступающую к ним информацию.

Одной из главных задач учителя на сегодняшний момент является развитие у учащихся умения продуктивно производить обмен информацией с другими

ГЛАВА 3. Оценивание уровня сформированности коммуникативной компетентности

участниками образовательного процесса. Помочь учителю в этом должно использование компетентностно-ориентированного подхода при проектировании учебных занятий.

С целью проверки представлений учителей о структуре деятельности, направленной на формирование у учащихся коммуникативной компетентности и оценки готовности учителей к внедрению компетентностно-ориентированного подхода в учебный процесс было проведено анкетирование в школах № 27, 11, 10, 4, 51, 58, 14, лицее № 2, гимназии № 2 Центрального района г. Красноярск. Вопросы анкеты для учителей приведены в Приложении 2.

Основные выводы, которые можно сделать, проанализировав полученные ответы, заключаются в следующем: 1) целенаправленная деятельность по формированию у учащихся коммуникативной компетентности практически не осуществляется; 2) большая часть учителей испытывает затруднения в организации учебных занятий на основе активных методов обучения.

Результаты констатирующего эксперимента дали основание для подготовки и проведения пробного педагогического эксперимента, задача которого – выявление оптимальных педагогических средств, методов, направленных на формирование и развитие коммуникативной компетентности у учащихся, и разработка специального учебно-методического комплекса (УМК).

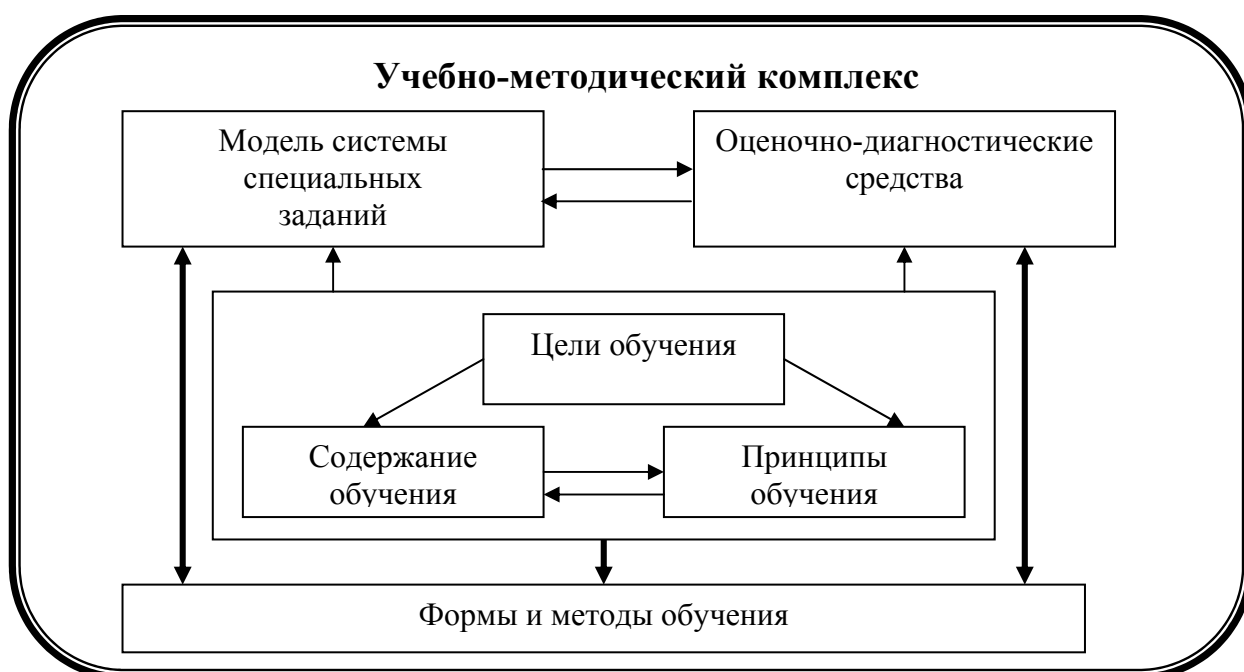


Рис. 21. Структура учебно-методического комплекса

В учебно-методическом комплексе мы выделяем модель системы специальных заданий, направленных на формирование коммуникативной компетентности, и оценочно-диагностические средства на основе целей обучения, его содержания и принципов дидактики. Структура учебно-методического комплекса показана на рис. 21.

Формы и методы обучения взаимосвязаны с моделью системы специальных заданий и оценочно-диагностических средств. В ходе пробного эксперимента происходило наполнение учебно-методического комплекса в соответствии со следующими общими принципами:

1. Принцип целевого назначения информационного материала.

Реализация этого принципа позволила выявить подходы к разработке системы заданий по формированию коммуникативной компетентности у учащихся.

2. Принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей.

Реализация этого принципа позволила выявить структуру УМК и разработать взаимосвязанную систему заданий для развития различных видов коммуникации.

3. Принцип реализации обратной связи.

На основании данного принципа были выделены критерии и показатели сформированности коммуникативной компетентности.

4. Принципы деятельностного и компетентностного подходов.

На основании данных принципов формирование коммуникативной компетентности происходило в конкретной коммуникативной и практико-ориентированной деятельности.

Соблюдение выделенных принципов и реализующих их правил позволило оптимально определить структуру УМК и сформировать его содержание. Отдельные структурные элементы УМК апробировались в ходе пробного педагогического эксперимента. Разработанную нами структуру УМК по формированию и развитию коммуникативной компетентности можно отнести к структуре пооперационного типа. Такие структуры строятся в соответствии с принципами

ГЛАВА 3. Оценивание уровня сформированности коммуникативной компетентности

деятельностного и компетентностного подходов, функциональности содержания обучения. Построение включает следующие этапы:

I этап.

Коммуникативная деятельность учащихся структурируется на конкретные действия. Устная и письменная коммуникации разбиваются на отдельные коммуникативные ситуации, что позволяет проблемно представить информационный материал.

II этап.

Выделенные коммуникативные ситуации объединяются на основе комплексной цели: формирование обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся.

Содержание разработанного учебно-методического комплекса проверялось нами в ходе обучающего педагогического эксперимента.

На этапе обучающего эксперимента осуществлялись внедрение разработанных моделей коммуникации, УМК и проверка их эффективности по формированию обобщенной коммуникативной компетентности учащихся. На данном этапе педагогического эксперимента применялись такие методы исследования, как наблюдение, диагностика, тестирование, поэлементный и пооперационный анализ деятельности учащихся при разрешении ими коммуникативных ситуаций.

На обучающем этапе педагогического эксперимента была апробирована система учебных занятий с применением активных методов обучения. На занятиях учащимся предлагалась система специальных заданий, направленная на формирование базовых коммуникативных умений.

Для проведения обучающего эксперимента были выбраны контрольные и экспериментальные классы (7 и 9 классы) в МОУ СОШ № 27 г. Красноярска. В эксперименте участвовало в общей сложности около 300 учащихся. Выбор проводился с учетом необходимости выравнивания классов по уровню осуществления учебно-познавательной деятельности и начальному уровню сформированности коммуникативных умений. На основе входного тестирования устной и письменной коммуникации, а также метода экспертных оценок был произве-

3.1. Технология проверки эффективности методики формирования и развития...

ден выбор классов, приблизительно одинаковых по выделенным критериям. В экспериментальных классах занятия проектировались и конструировались на основе разработанной нами методики формирования коммуникативной компетентности (см. § 2.2).

Для проверки эффективности внедряемой методики были разработаны специальные протоколы наблюдения за коммуникативной деятельностью учащихся, в которых выделены следующие составные части: 1) индивидуальная работа; 2) парная работа; 3) групповая работа; 4) коллективная работа. В каждой из частей протокола выделены те умения, уровень проявления которых должен оценить наблюдатель, используя пятибалльную шкалу: 5 – очень успешно; 4 – успешно; 3 – скорее успешно, чем неуспешно; 2 – скорее неуспешно, чем успешно; 1 – неуспешно.

Такие протоколы заполнялись до обучения и после обучения на каждого ученика в экспериментальных и контрольных классах. В качестве примера покажем заполненные протоколы наблюдения для одного ученика из контрольного класса и одного ученика экспериментального класса (см. протокол 1–4).

Протокол наблюдения 1

Работа с текстом учебника

До обучения										После обучения										
экспериментальная группа					контрольная группа					экспериментальная группа					контрольная группа					
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Критерии и показатели	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
										1. Индивидуальная работа										
	+					+				Выделяет учебно-познавательную проблему в предложенном тексте				+						+
	+					+				Выделяет основные пояснения (дополнительную и избыточную информацию) к проблеме из текста				+						+
	+							+		Составляет вопросы, касающиеся основной информации текста					+				+	
	+							+		Составляет вопросы, касающиеся дополнительной и избыточной информации текста					+				+	

До обучения										После обучения															
экспериментальная группа					контрольная группа					экспериментальная группа					контрольная группа										
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Критерии и показатели					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
										2. Парная работа															
		+				+				Излагает партнеру основные идеи текста					+					+					
	+						+			Ставит перед партнером вопросы относительно основных идей текста					+					+					
		+					+			Отвечает на вопросы относительно основных идей текста, поставленные партнером					+					+					
										3. Групповая работа															
	+						+			Задает группе вопросы, относительно основных идей прочитанного текста					+					+					
		+					+			Отвечает на вопросы относительно основных идей прочитанного текста					+					+					
	+						+			Участствует в обсуждении мнений членов группы относительно прочитанного текста					+					+					
	+						+			Формулирует собственные обобщения и выводы относительно основных идей текста на основе высказываний членов группы					+					+					
										4. Коллективная работа															
	+						+			Участствует в общей дискуссии относительно фактов и мнений, изложенных в тексте					+					+					
	+						+			Излагает собственное мнение в ходе обсуждения					+					+					
	+						+			Излагает мнение группы относительно основных идей прочитанного текста					+					+					
		+					+			Подготавливает и по возможности задает вопросы членам коллектива					+					+					
	+						+			Выделяет из высказываний членов другой группы новые факты и проблемы					+					+					
36					39					СУММАРНЫЙ БАЛЛ					75					52					

Поиск и представление информации

До обучения					После обучения					Критерии и показатели	экспериментальная группа					контрольная группа				
экспериментальная группа					контрольная группа						экспериментальная группа					контрольная группа				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
										1. Индивидуальная работа										
		+					+							+					+	Находит информацию по выделенной проблеме
			+						+					+					+	Использует только один источник информации
	+					+								+			+			Использует одновременно несколько печатных источников информации по выделенной проблеме
	+					+							+				+			Использует интернет-ресурсы для поиска информации
	+				+								+			+				Использует широкий спектр цифровых образовательных ресурсов для поиска информации
+					+							+				+				Использует одновременно широкий спектр печатных и цифровых ресурсов для поиска необходимой информации
										2. Парная работа										
		+					+							+					+	Излагает партнеру найденную информацию
		+					+							+					+	Дополняет собственную информацию информацией, полученной от партнера
	+				+									+					+	Подготавливает печатный наглядно-иллюстративный материал (готовый и собственный)
+					+							+							+	Подготавливает электронный наглядно-иллюстративный материал (готовый и собственный)
										3. Групповая работа										
	+					+								+			+			Представляет информацию в виде развернутого сообщения
		+				+								+			+			Излагает информацию в доступной для членов группы форме
	+					+							+					+		Вызывает интерес группы к излагаемой информации

Окончание протокола наблюдения 2

До обучения					После обучения																			
экспериментальная группа					контрольная группа																			
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5															
		+					+			Использует готовый наглядно-иллюстративный материал (печатные и электронные средства) для подтверждения излагаемой информации					+					+				
	+					+				Использует собственный наглядно-иллюстративный материал (печатные и электронные средства) для подтверждения излагаемой информации					+					+				
	+					+				Обобщает информацию, полученную от других членов группы, и включает её в собственный рассказ					+		+							
	+					+				Дополняет готовый наглядно-иллюстративный материал информацией, полученной при обсуждении в группе					+		+							
4. Коллективная работа																								
	+					+				Подготавливает рассказ на основе информации, полученной из собственных источников и из высказываний членов своей группы					+					+				
	+					+				Использует готовый наглядно-иллюстративный материал со своими дополнениями					+					+				
	+					+				Использует собственный наглядно-иллюстративный материал, включающий собственную информацию и информацию, полученную от членов своей группы					+					+				
39					33					СУММАРНЫЙ БАЛЛ					89					68				

Работа по решению задач

До обучения										После обучения																			
экспериментальная группа					контрольная группа										экспериментальная группа					контрольная группа									
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Критерии и показатели										1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
										1. Индивидуальная работа																			
		+					+			Видит проблему в задаче														+					+
	+						+			Выделяет основные и избыточные данные														+				+	
		+					+			Кратко и рационально записывает содержание задачи														+					+
	+						+			Выделяет путь решения задачи														+				+	
										2. Парная работа																			
	+						+			Излагает партнеру свое видение проблемы в задаче														+					+
	+						+			Излагает партнеру свой путь решения задачи														+					+
+					+					Модернизирует собственное видение проблемы в задаче и пути её решения на основании высказываний партнера													+					+	
									+	3. Групповая работа																			
	+						+			Участствует в обсуждении мнений членов группы относительно проблемы в задаче														+					+
	+						+			Излагает группе свой путь решения задачи														+					+
	+						+			Отвечает на вопросы относительно собственного пути решения														+				+	
	+						+			Задаёт вопросы членам группы относительно ими предложенных путей решения задачи														+					+
	+						+			Формулирует собственные обобщения и выводы относительно основной проблемы в задаче и пути её решения на основе высказываний членов группы													+					+	

До обучения										После обучения														
экспериментальная группа					контрольная группа																			
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Критерии и показатели					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
										4. Коллективная работа														
	+					+				Участвует в мини-дискуссии относительно пути решения проблемы, обозначенной в задаче								+				+		
	+					+				Излагает собственное мнение в ходе обсуждения								+				+		
+					+					Излагает мнение группы относительно пути решения задачи								+			+			
	+					+				Подготавливает и по возможности задает вопросы членам коллектива								+				+		
	+				+					Выделяет из высказываний членов другой группы новые факты и проблемы							+				+			
34					32					СУММАРНЫЙ БАЛЛ					75					61				

Протокол наблюдения 4

Работа в ходе эксперимента

До обучения										После обучения														
экспериментальная группа					контрольная группа																			
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Критерии и показатели					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
										1. Индивидуальная работа														
		+					+			Выделяет цель эксперимента									+				+	
	+					+				Формулирует гипотезу, положенную в основу эксперимента								+				+		
	+					+				Выделяет явление или процесс, лежащие в основе эксперимента									+			+		
		+					+			Фиксирует информацию о процессе или явлении, получаемую в ходе выполнения эксперимента									+				+	
	+					+				Формулирует выводы из эксперимента и выражает их в словесной, знаковой или графической форме								+				+		

До обучения										После обучения															
экспериментальная группа					контрольная группа																				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Критерии и показатели					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
										2. Парная работа															
	+					+				Излагает партнеру свою гипотезу, лежащую в основе эксперимента				+					+						
		+					+			Задаёт партнеру вопросы относительно процессов и явлений, лежащих в основе эксперимента				+					+						
	+					+				Отвечает на вопросы относительно процессов и явлений, лежащих в основе эксперимента			+						+						
		+					+			Излагает результаты эксперимента партнеру				+						+					
										3. Групповая работа															
	+					+				Излагает группе свою гипотезу, положенную в основу эксперимента				+					+						
		+					+			Задаёт группе вопросы относительно процессов и явлений, лежащих в основе эксперимента				+						+					
	+					+				Отвечает на вопросы относительно процессов и явлений, лежащих в основе эксперимента				+					+						
	+					+				Излагает результаты эксперимента группе				+						+					
	+					+				Участвует в обсуждении мнений членов группы относительно результатов эксперимента				+					+						
	+					+				Формулирует собственные обобщения и выводы относительно результатов эксперимента на основе высказываний членов группы				+						+					
										4. Коллективная работа															
	+					+				Представляет мнение своей группы относительно результатов эксперимента				+						+					
	+					+				Участвует в мини-дискуссии относительно результатов эксперимента				+						+					
	+					+				Подготавливает и по возможности задает вопросы членам коллектива				+						+					
	+					+				Выделяет из высказываний членов другой группы новые факты и проблемы				+						+					
43					39					СУММАРНЫЙ БАЛЛ					82					61					

ГЛАВА 3. Оценивание уровня сформированности коммуникативной компетентности

Результаты заполнения протоколов наблюдения (в баллах) по выделенным видам деятельности суммировались отдельно по группе учащихся экспериментальных и контрольных классов. На рис. 22 показаны средние результаты оценки сформированности коммуникативных умений по выделенным группам учащихся.

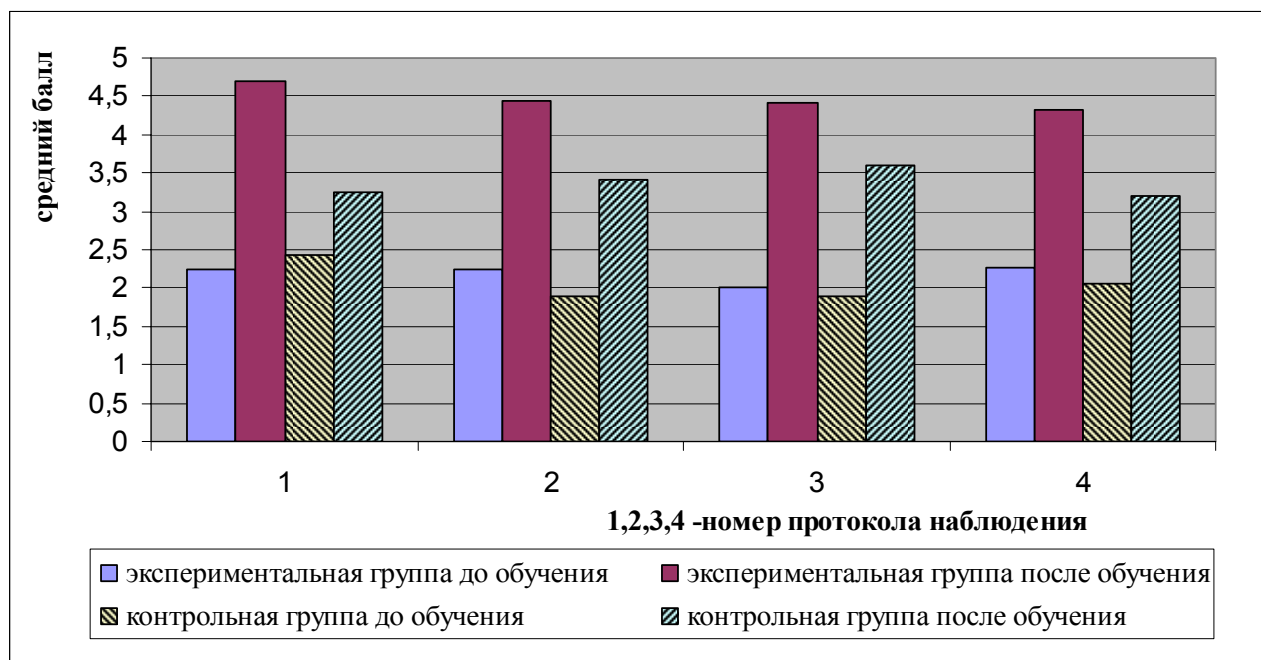


Рис. 22. Уровни сформированности коммуникативных умений

Из диаграмм, представленных на рис. 22, видно, что уровни проявления выделенных коммуникативных умений у учащихся по всем видам деятельности до обучающего эксперимента в контрольных и экспериментальных классах приблизительно одинаковые. После проведения обучающего эксперимента рост средних уровней проявления коммуникативных умений по каждому из видов учебной деятельности в экспериментальных классах значительно превысил рост аналогичных показателей в контрольных классах. В экспериментальных классах средние значения рассматриваемых показателей превысили 70 % от уровня сформированности коммуникативных умений, характеризующего максимально возможный уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности. Сравнение средних показателей по контрольной и экспериментальной группам говорит о преимуществе разработанной нами методики

по сравнению с традиционной для формирования обобщенной коммуникативной компетентности.

Для сравнительного анализа результатов обучающего эксперимента использовались также поэлементный и пооперационный методы анализа и дополнительные коэффициенты [203]:

1) \bar{K} – средний коэффициент сформированности коммуникативных умений, определяемый по формуле:

$$\bar{K} = \frac{\sum_{i=1}^N n_i}{nN}, \text{ где}$$

n_i – количество выполненных операций в процессе коммуникативной деятельности i -м учащимся;

n – максимальное число операций, которое должно быть выполнено в процессе коммуникативной деятельности;

N – число испытуемых учащихся;

2) η – коэффициент успешности развития коммуникативных умений, определяемый отношением средних коэффициентов сформированности умений в конце обучающего эксперимента (\bar{K}_2) и в начале его (\bar{K}_1):

$$\eta = \frac{\bar{K}_2}{\bar{K}_1};$$

3) η_p – коэффициент эффективности применяемой методики формирования обобщенной коммуникативной компетентности, определяемый отношением коэффициентов успешности развития коммуникативных умений в экспериментальных и контрольных классах:

$$\eta_p = \frac{\eta_2}{\eta_k}.$$

Известно, что если $\eta_p > 1$, то проверяемая методика является более эффективной по сравнению с применяемой в контрольных группах.

На последнем этапе исследования осуществлялся контрольный эксперимент с целью проверки эффективности разработанной нами методики формирования обобщенной коммуникативной компетентности. Обобщенные результаты педагогического эксперимента приведены во втором параграфе главы.

3.2. Оценка сформированности коммуникативной компетентности

Цель контрольного эксперимента – окончательная проверка эффективности разработанной нами методики формирования обобщенной коммуникативной компетентности. На этом этапе решались следующие задачи: 1) провести сравнительный анализ экспериментальных данных; 2) оценить достоверность полученных экспериментальных результатов; 3) провести диагностику и прогнозирование уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности каждого учащегося экспериментальных классов; 4) подвести основные итоги исследования.

Контрольный педагогический эксперимент проводился отдельно в старшей и основной школах. Это связано с тем, что разработанная методика предполагает формирование у учащихся основной школы только базовых коммуникативных умений при разрешении простых коммуникативных ситуаций. Следовательно, оценка сформированности базовых коммуникативных умений учащихся основной школы не может осуществляться на основе разработанных оценочно-диагностических карт, поскольку их содержание отражает в основном аспекты информационно-коммуникативной деятельности учеников старших классов. При работе с учащимися основной школы достаточно было определить изменение уровня проявления базовых коммуникативных умений в среднем в группе учащихся экспериментальных и контрольных классов.

Для наблюдения были выбраны следующие виды коммуникативной деятельности (в скобках указаны номера на рис. 23, соответствующие этим видам деятельности):

3.2. Оценка сформированности коммуникативной компетентности

- выполнение заданий с алгоритмическим способом описания коммуникативной ситуации (на выполнение одного алгоритма (1) и последовательности алгоритмов (2));
- выполнение заданий на комбинацию разных элементов знаний и простых умений (3);
- разрешение простых коммуникативных ситуаций (при коммуникативной деятельности в парах (4)).

Оценка каждого вида деятельности осуществлялась по пятибалльной шкале: 5 – очень успешно; 4 – успешно; 3 – скорее успешно, чем неуспешно; 2 – скорее неуспешно, чем успешно; 1 – неуспешно.

Средние результаты осуществления учащимися указанных видов деятельности по группе контрольных и экспериментальных классов приведены на рис. 23.

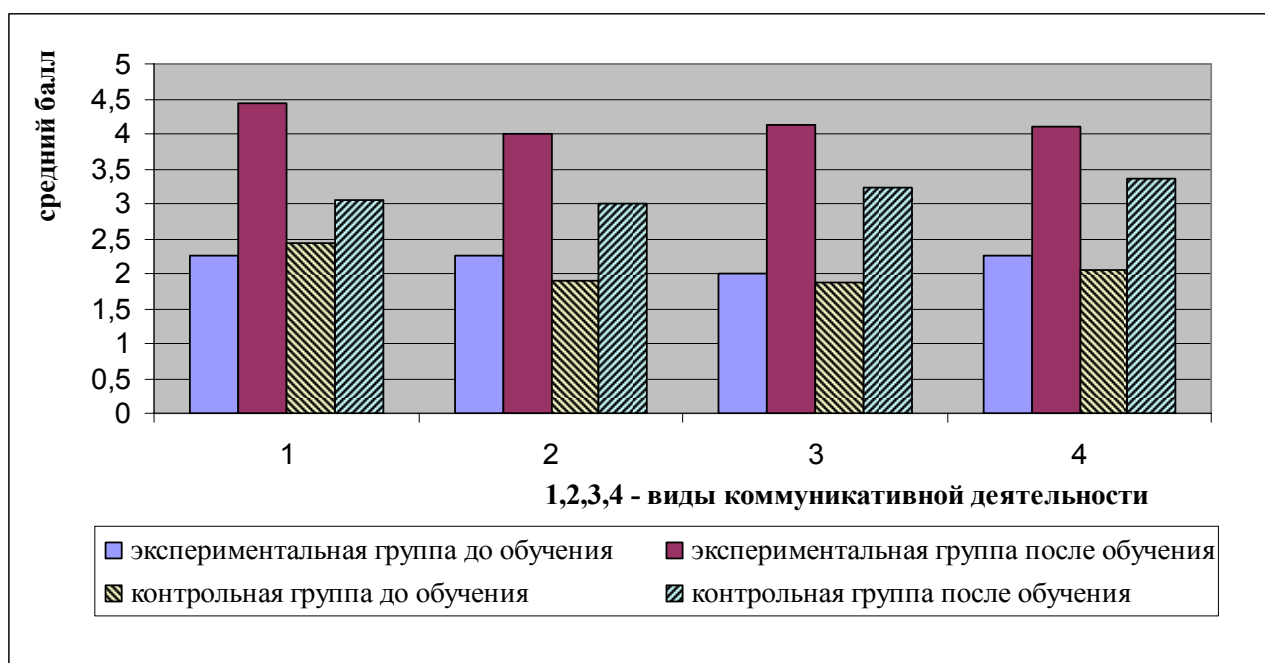


Рис. 23. Средние результаты сформированности базовых коммуникативных умений учащихся основной школы

Из диаграмм, представленных на рис. 23, видно, что уровни проявления базовых коммуникативных умений у учащихся основной школы по всем видам деятельности до обучающего эксперимента в контрольных и экспериментальных классах приблизительно одинаковые. После проведения обучающего эксперимента рост среднего уровня проявления базовых коммуникативных умений

ГЛАВА 3. Оценивание уровня сформированности коммуникативной компетентности

по каждому из выделенных видов учебной деятельности в экспериментальных классах значительно превысил рост аналогичных показателей в контрольных классах. Эти результаты позволяют нам сделать вывод о том, что применение разработанной методики необходимо начинать в основной школе, поскольку наблюдается её положительное влияние на формирование базовых коммуникативных умений учащихся.

Уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности у учащихся старших классов проверялся с помощью оценочно-диагностических средств, описанных в параграфе 1.3. Оценка уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности каждого учащегося контрольных и экспериментальных классов выполнялась до проведения обучающего педагогического эксперимента и после него. Полученные результаты отражены в табл. 15.

Таблица 15

Распределение учащихся по уровням сформированности обобщенной коммуникативной компетентности

Уровень сформированности коммуникативной компетентности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Ниже базового	12 %	-	11 %	-
Базовый	88 %	54 %	89 %	-
Оптимально-адаптивный	-	46 %	-	32 %
Творческо-поисковый	-	-	-	60 %
Рефлексивно-оценочный	-	-	-	8 %

По результатам анализа данных, представленных в табл. 15, становится очевидным, что качественный рост уровня сформированности рассматриваемой компетентности учащихся в экспериментальных классах значительно превышает аналогичный показатель в контрольных классах.

Для получения достоверных сведений об эффективности разработанной нами методики делались случайные выборки по 25 учащихся из контрольных и

3.2. Оценка сформированности коммуникативной компетентности

экспериментальных классов до и после проведения обучающего эксперимента. Достоверность полученных результатов, рассчитанная с использованием t-критерия Стьюдента, соответствует уровню значимости 5 %.

На рис. 24 и 25 отражена динамика уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности в случайных выборках.

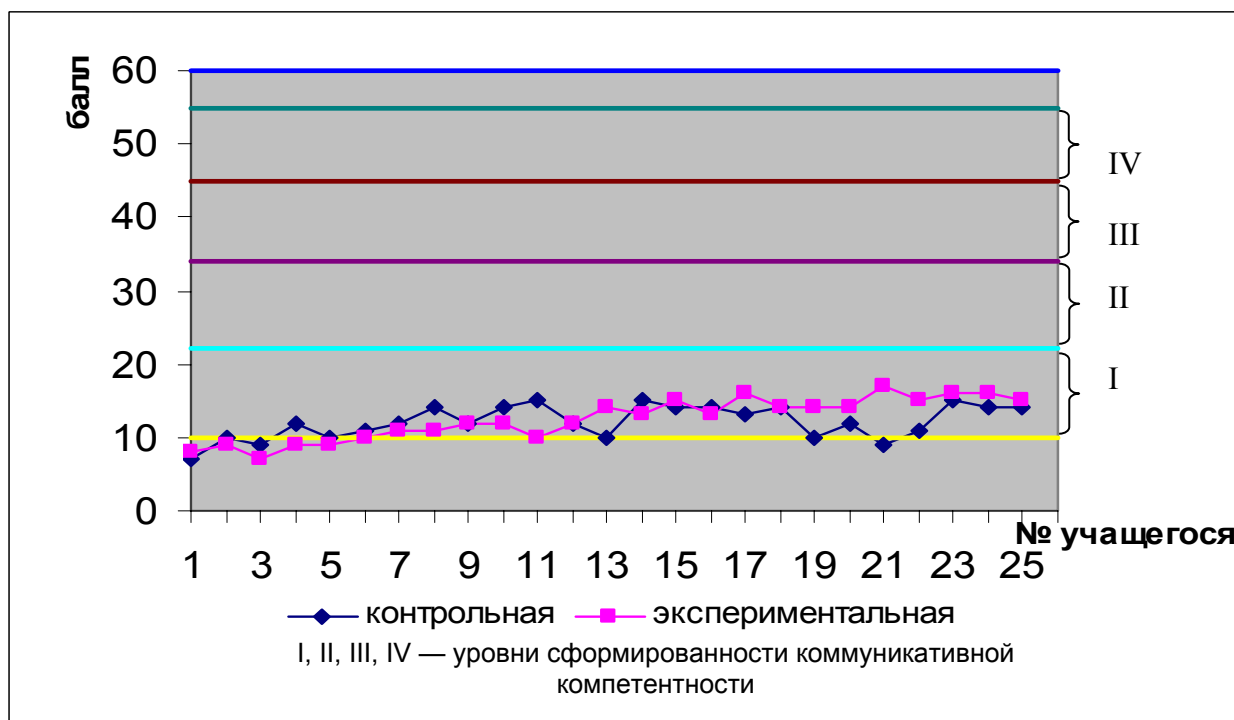


Рис. 24. Распределение учащихся по уровням сформированности обобщенной коммуникативной компетентности до обучающего эксперимента

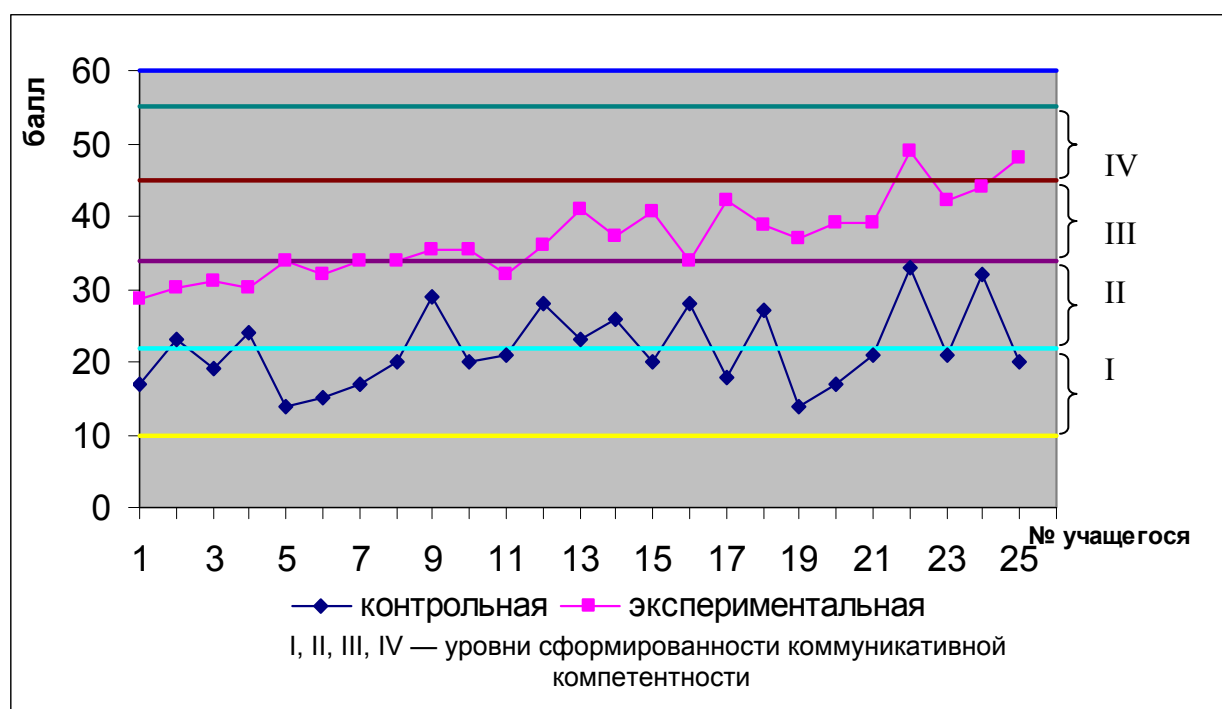


Рис. 25. Распределение учащихся по уровням сформированности обобщенной коммуникативной компетентности после обучающего эксперимента

Основная информация, представленная на рис. 24 и 25, состоит в следующем:

- до проведения обучающего эксперимента учащиеся контрольных и экспериментальных классов имели в среднем примерно одинаковый уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности;
- после проведения обучающего эксперимента средний уровень сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся экспериментальных классов значительно повысился по сравнению с учащимися контрольных классов.

С целью прогнозирования развития обобщенной коммуникативной компетентности в ходе обучающего педагогического эксперимента для каждого из учащихся экспериментальных классов составлялись динамические ряды. Динамический ряд включает в себя значения коэффициента $\overline{V.C.}$, измеренные для каждого ученика в ходе проведения ряда контрольных срезов. Закономерности изменения уровня сформированности коммуникативной компетентности были найдены с помощью метода конечных разностей.

Закономерность изменения ряда динамики при среднем значении первых разностей членов динамического ряда, равном нулю, описывается линейной функцией. Если мы приходим к выводу, что среднее значение вторых разностей близко к нулю, то закономерность описывается квадратичной функцией.

В качестве примера приведем построенные ряды динамики для двух учащихся из случайной выборки, сделанной в экспериментальных классах. На рис. 27 показан самый быстрорастущий динамический ряд из выборки, а на рис. 26 – ряд с самым медленным возрастанием.

На основании построенных рядов динамики можно заключить, что весь ход педагогического эксперимента сопровождался довольно устойчивым темпом повышения уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности учащихся экспериментальных классов.

Наблюдая за тенденцией динамических рядов каждого из учеников, учите-

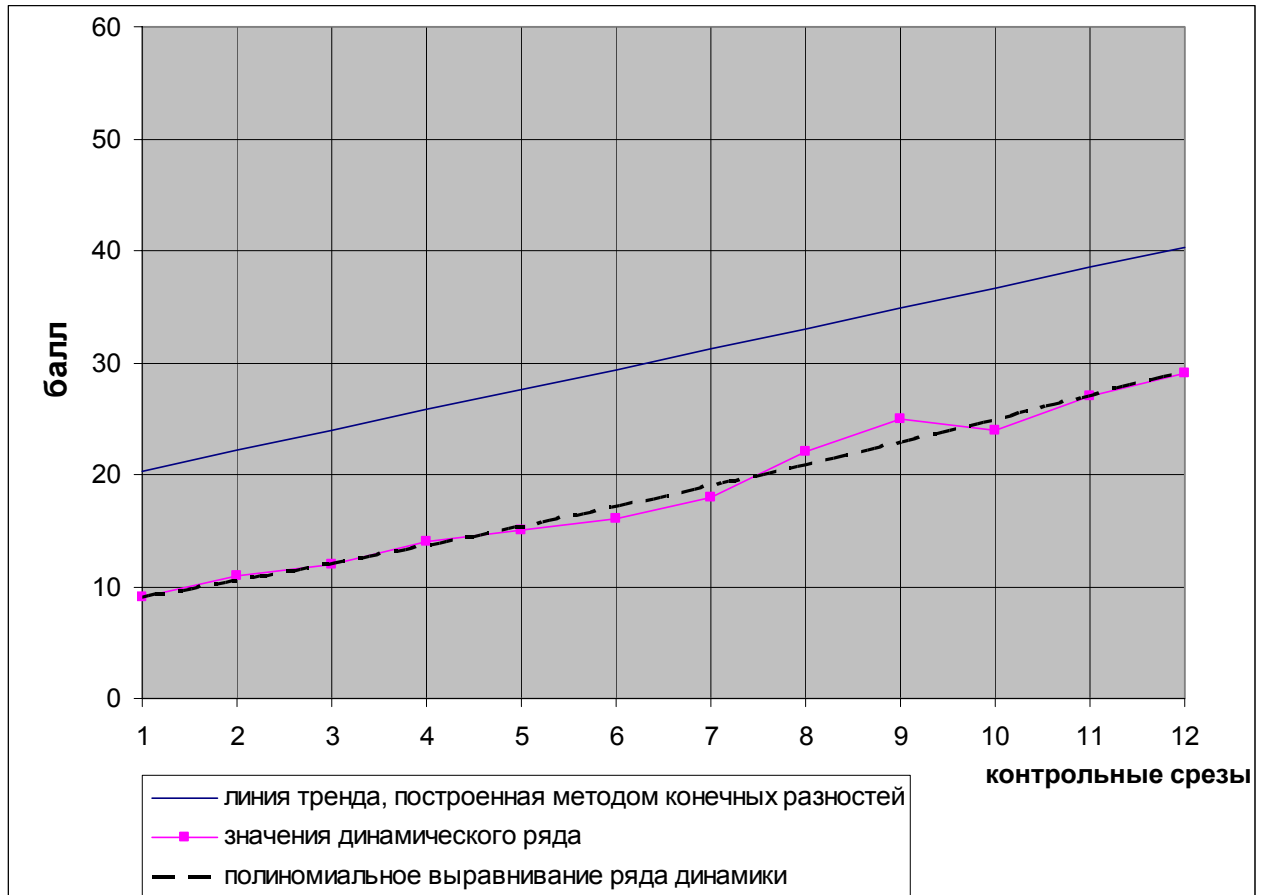


Рис. 26. Медленнорастущий динамический ряд

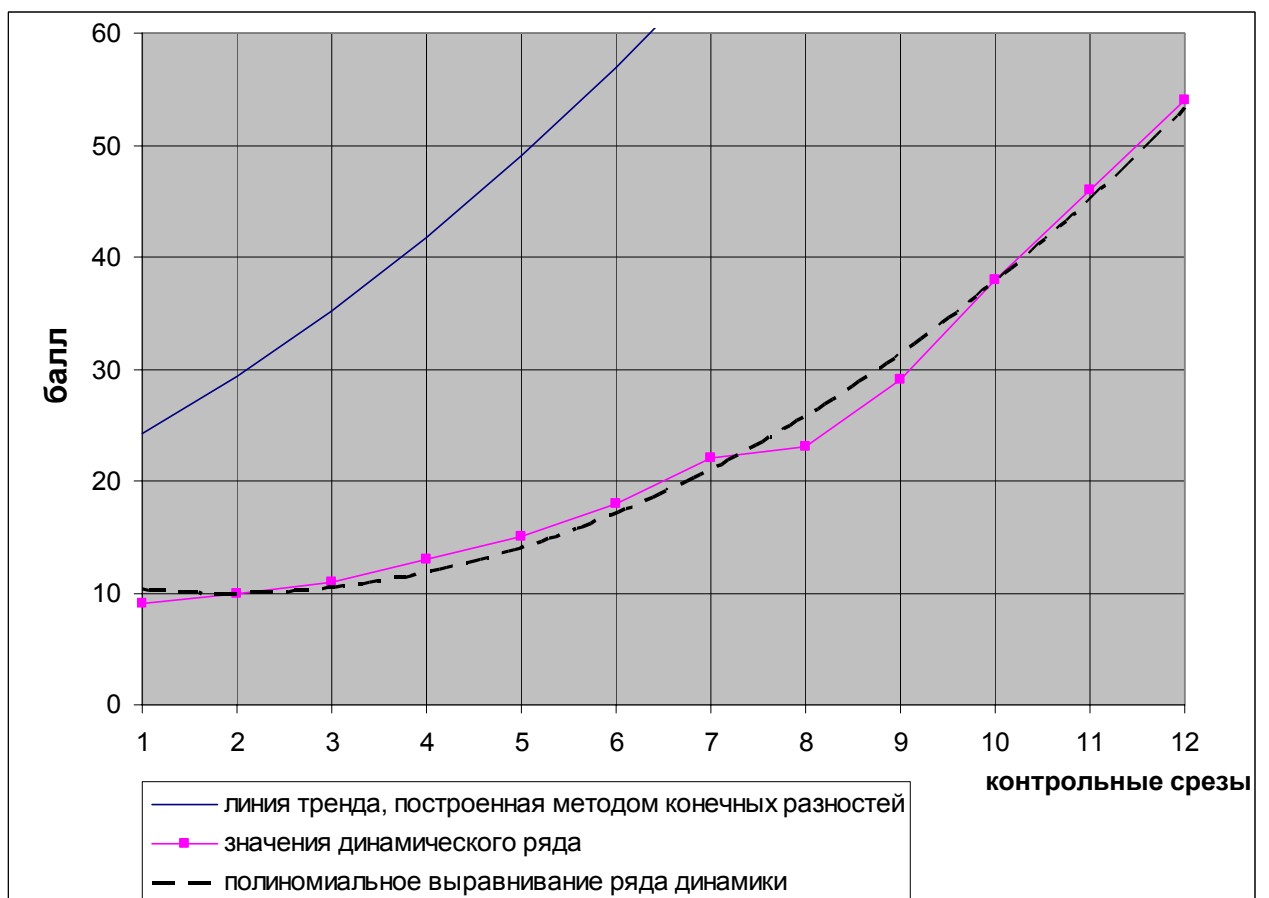


Рис. 27. Быстрорастущий динамический ряд

ль может выявить тех учащихся, которые испытывают затруднения, и уделить особое внимание развитию у них отдельных западающих коммуникативных умений.

Сравнивая изменения уровня проявления коммуникативных умений каждого ученика на последовательных этапах развития обобщенной коммуникативной компетентности и анализируя типы выполняемых учеником заданий, можно выявить все необходимые условия и резервы для повышения эффективности его коммуникативной деятельности в процессе обучения.

Для определения эффективности разработанной методики формирования обобщенной коммуникативной компетентности были рассчитаны дополнительные коэффициенты, описания которых приведены в предыдущем параграфе (с. 185). Расчет коэффициентов производился на основании данных случайных выборок учащихся. Значения средних коэффициентов сформированности коммуникативных умений и коэффициентов успешности развития коммуникативных умений учащихся приведены в табл. 16.

Таблица 16**Значения дополнительных коэффициентов**

Экспериментальная группа		Контрольная группа		Коэффициент успешности	
\bar{K} до эксперимента	\bar{K} после эксперимента	\bar{K} до эксперимента	\bar{K} после эксперимента	экспериментальная группа	контрольная группа
0,24	0,76	0,23	0,35	3,19	1,51

Коэффициент эффективности применяемой методики, рассчитанный по данным табл. 16, как отношение коэффициентов успешности развития коммуникативных умений учащихся в экспериментальных и контрольных классах составляет 2,1.

Таким образом, можно заключить, что для формирования обобщенной коммуникативной компетентности учащихся целесообразно конструировать содержание процесса обучения в основной и старшей школах на основе специальной методики, включающей в себя специальный учебно-методический комплекс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии представлены концептуальные положения конструирования и проведения системы занятий, направленных на формирование обобщенной коммуникативной компетентности, а также подходы к разработке и наполнению учебно-методического комплекса, которые могут быть дополнены и расширены в ходе дальнейшего практического применения разработанной методики.

В настоящий момент при решении проблемы формирования, развития и оценивания коммуникативной компетентности обучаемых, мы получили следующие основные результаты:

1. На теоретическом уровне:

- проведен анализ психолого-дидактических основ формирования обобщенной коммуникативной компетентности;
- выделены дидактические условия, обеспечивающие формирование обобщенной коммуникативной компетентности учащихся и студентов в процессе обучения;
- уточнено и дополнено понятие «обобщенная коммуникативная компетентность», обосновано его место в понятийном аппарате дидактики, выделена структура данной компетентности;
- конкретизирован перечень критериев и уровней сформированности обобщенной коммуникативной компетентности;
- разработаны оценочно-диагностические средства по оценке уровня сформированности обобщенной коммуникативной компетентности;
- разработана методика конструирования коммуникативных задач и коммуникативных ситуаций;
- разработаны модели коммуникации и этапы развития обобщенной коммуникативной компетентности;
- разработана модель системы специальных заданий на основе выделения пяти их видов.

2. На методическом уровне:

- доказана эффективность разработанной методики формирования обобщенной коммуникативной компетентности в процессе обучения;
- разработаны инвариантные и проблемные схемы разрешения коммуникативных ситуаций;
- обоснованы целесообразность и необходимость специальной подготовки учителя (преподавателя) к осуществлению профессионально-методической деятельности по формированию обобщенной коммуникативной компетентности;
- разработана методика конструирования коммуникативных задач и коммуникативных ситуаций.

Результаты исследования могут быть использованы для обеспечения успешного развития всех видов коммуникативной компетентности в процессе обучения, что приводит к формированию обобщенной коммуникативной компетентности обучаемых.

Монография имеет теоретико-экспериментальный характер, что позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования обобщенной коммуникативной компетентности обучаемых в учебном процессе является проблемой практической и многоплановой, так как она связана с модернизацией и повышением эффективности как процесса обучения, так и учебно-познавательного процесса в целом.

Проведенное исследование позволяет выделить перспективное направление в разработке проблемы развития обобщенной коммуникативной компетентности обучаемых в учебном процессе. Это проблема, связанная с исследованием влияния профессиональной коммуникативной компетентности учителя (преподавателя) на формирование обобщенной коммуникативной компетентности учащихся (студентов).

2. Следует отметить, что учителя и преподаватели вузов испытывают определенные трудности в организации деятельности учащихся (студентов) по

формированию у них обобщенной коммуникативной компетентности. Анализ этих трудностей показывает, что исходной проблемой являются недостаточно полные представления учителя (преподавателя) о методике формирования коммуникативной компетентности обучаемых, что, в свою очередь, влияет на процесс выбора способов достижения поставленных целей. Учителями школ отмечается также их неполная осведомленность в вопросах построения учебного процесса в его различных организационных формах. Всё это вместе взятое определяет в конечном итоге невысокий уровень развития обобщенной коммуникативной компетентности учащихся.

3. Разработанные модели коммуникации и методика конструирования коммуникативных задач и коммуникативных ситуаций создают необходимые дидактические условия для успешной разработки учителями (преподавателями) авторских учебно-методических комплексов, ориентированных на развитие обобщенной коммуникативной компетентности в учении и формирование у обучаемых высокой коммуникативной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы [текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Адольф, В.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе [текст]: монография / В.А. Адольф; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2003. – 323 с.
3. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя [текст]: монография / В.А. Адольф. – Красноярск: КГУ, 1998. – 310 с.
4. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности [текст]: монография / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – 214 с.
5. Адольф, В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя [текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.А. Адольф. – М., 1998. – 49 с.
6. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя [текст] / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72 – 75.
7. Алексеев, Н.А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения [текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Алексеев. – Тюмень, 1997. – 297 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Педагогическая симфония [текст]: в 3 ч. / Ш.А. Амонашвили. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1993.
9. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки. Избр. психол. труды [текст]: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Высшая школа, 1980. – 560 с.
10. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 156 с.

11. Андреева, Л.Е. Конструирование учебных текстов естественно-научного содержания [текст] / Л.Е. Андреева, А.А. Шаповалов. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – 219 с. – ISBN 5-88210-272-3.
12. Андреева, Г.М. Социальная психология [текст]: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 376 с. – ISBN 5-7567-0229-6.
13. Анисимова, Н.И. Проблемы качества педагогического образования на современном этапе его модернизации [текст] / Н.И. Анисимова // Физика в системе современного образования (ФССО-05): материалы восьмой международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 259–261.
14. Архангельский, С.И. Модель учебной информации [текст] / С.И. Архангельский, В.П. Мизинцев // Программированное обучение. Вып. 6–7. – Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1970. – С. 17–32.
15. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей [текст] / Н.А. Асташова – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.
16. Атутов, П.Р. Некоторые вопросы использования наглядности в обучении [текст] / П.Р. Атутов // Советская педагогика. – 1967. – № 5. – С. 79–84.
17. Ахияров, К.Ш. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей [текст] / К.Ш. Ахияров, А.Ф. Амиров // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 50–54.
18. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 366 с.
19. Багитаев, З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития [текст] / З.Я. Багитаев // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 10–14.
20. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

21. Беленок, И.Л. Теоретические основы профессионально-методической подготовки учителя в педагогическом вузе (на примере подготовки учителя физики) [текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.Л. Беленок. – Барнаул, 2000. – 39 с.
22. Белозерцев, Е.П. О национально-государственном образовании в России [текст] / Е.П. Белозерцев // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 30–35.
23. Берков, В.Ф. Логика [текст] / В.Ф. Берков. – Минск: ТетраСистемс, 1997.
24. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии [текст] / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
25. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [текст] / В.П. Беспалько. – М.: ИПО МО России, 1995. – 336 с.
26. Беспалько, В.П. Персонифицированное образование [текст] / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.
27. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.
28. Беспалько, В.П. Философия образования для XXI века [текст] / В.П. Беспалько, Д.А. Белухин, Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
29. Бешелев, С.Д. Экспертные оценки [текст] / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М.: Наука, 1973. – 158 с.
30. Бешелев, С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок [текст] / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.
31. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
32. Бодалев, А.А. О качественном изменении психологической составляющей в образовательной политике Российской Федерации: [Об участии психологов и психол. служб в решении проблем воспитания личности]

- [текст] / А.А. Бодалев // Материалы одиннадцатых Страховских чтений. – Саратов, 2002. – С. 20–25.
33. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
34. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 26–23.
35. Бордовская, Н.В. Педагогика [текст]: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2001. – 304 с.
36. Вартанова, Л.Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога [текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Р. Вартанова. – Ставрополь, 2001. – 21 с.
37. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики [текст] / В.П. Вахтеров // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX века. – М., 1990. – С. 520–523.
38. Вайзер, Г.А. Формирование у школьников способов самостоятельной работы над задачей (в помощь учителю физики) [текст] / Г.А. Вайзер. – М.: Издательство ЗАО «Социум-К», 1998. – 112 с.
39. Вербицкий, А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения [текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
40. Волков, Н.Н. Восприятие картины [текст] / Н.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1969. – 32 с.
41. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
42. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [текст]: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 341 с.

43. Габай, Т.В. Учебная деятельность и её средства [текст] / Т.В. Габай. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 254 с.
44. Гагин, Ю.А. Диагностика коммуникативной культуры педагогов и руководителей образовательных учреждений [текст]: метод. рекоменд. для психол. служб / Ю.А. Гагин, В.А. Шрамм, Т.Д. Тимофеева. – СПб.: ГАСУ, 1994. – 190 с.
45. Гальперин, П.Я. Современное состояние поэтапного формирования умственных действий [текст] / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина // Вестник МГУ.– 1979. – № 4.– С. 78–90. – (Серия «Психология»).
46. Гальперин, П.Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий [текст] / П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 134 с.
47. Гендин, А.М. Предвидение и цель в развитии общества [текст] / А.М. Гендин. – Красноярск, 1970. – 436 с.
48. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [текст] / Б.С. Гершудский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
49. Гончарова, Н.А. О научных основах иллюстрации учебников [текст] / Н.А. Гончарова // Проблемы школьного учебника. Выпуск 6. – М.: Знание. – 1977. – С. 165–184.
50. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения [текст]: книга для учителя / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
51. Гурьев, А.И. Межпредметные связи в процессе преподавания физики [текст]: монография / А.И. Гурьев; Алт. гос. техн. ун-т им. И.И. Ползунова; Горноалтайский гос. ун-т. – Барнаул, 2002. – 228 с. – ISBN 5-7568-0347-5.
52. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования [текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

53. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование [текст] / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван: Луйс, 1981. – 118 с.
54. Даммер, М.Д. Приемы и средства систематизации знаний по физике учащихся 7–8 классов средней школы [текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.Д. Даммер. – Челябинск, 1990. – 185 с.
55. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды [текст] / В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4.
56. Дереклеева, Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроке и во внеклассной работе: Игровые упражнения [текст] / Н.И. Дереклеева. – М.: 5 за знания, 2005. – 192 с. – ISBN 5-98923-012-5.
57. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания [текст] / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
58. Дорофеев, А.А. Профессиональная компетенция как показатель качества образования [текст] / А.А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
59. Дридзе, Г.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии [текст] / Г.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984.
60. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [текст]: в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000.
61. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 156 с.
62. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [текст]: учебное пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001.
63. Закс, Л. Статистическое оценивание [текст]: пер. с нем. Н. Варыгина / Л. Закс под ред. Ю.П. Адлера, В.Г. Горского. – М.: Статистика, 1976. – 598 с.

64. Занков, Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении [текст] / Л.В. Занков. – М.: Учпедгиз, 1960. – 310 с.
65. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь [текст] / Л.В. Занков. – М.: Просвещение, 1968. – 173 с.
66. Засобиная, Г.А. Особенности формирования у студентов профессиональных умений в конструировании учебной работы [текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Засобиная. – Л., 1971. – 218 с.
67. Зверинцев, А.Б. Коммуникационный менеджмент: рабочая книга менеджера [текст] / А.Б. Зверинцев. – СПб.: Союз, 1997.
68. Зеер, Э.Ф. Интегративные конструкты содержания профессионального образования [текст] / Э.Ф. Зеер // Вестник учебно-методического объединения по профессиональному педагогическому образованию. – Екатеринбург: Рос. гос. проф. ун-т, 2002. – Вып. 1(30). – С. 115–182.
69. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [текст] / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
70. Земская, Ю.Н. Программа курса «Основы профессиональной коммуникации и риторики» (для студентов, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы») [текст] / Ю.Н. Земская, И.Ю. Качесова, Н.В. Панченко, А.А. Чувакин // Человек – Коммуникация. – Барнаул, 2002. – Вып. 5.
71. Зильберштейн, А.И. Дидактический анализ иллюстрации учебников средней школы [текст] / А.И. Зильберштейн // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – С. 56–68.
72. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
73. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

74. Зинченко, В.П. Восприятие как действие [текст] / В.П.Зинченко // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С. 17–24.
75. Иванова, Л.Ф. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя [текст] / Л.Ф. Иванова // Инновации в образовании. – 2002. – № 5. – С. 56–67.
76. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [текст]: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
77. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке [текст] / И.А. Ильницкая. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
78. Исламшин, Р.А. Теория и практика формирования коммуникативной культуры в школе [текст] / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 18–24.
79. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение [текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М., 1981. – 288 с.
80. Каган, М.С. Гражданское общество как культурная форма социальной системы [текст] / М.С. Каган // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 6.
81. Карасова, И.С. Фундаментальные физические теории в средней школе (содержательная и процессуальная сторона обучения) [текст]: монография / И.С. Карасова. – Челябинск: Факел, 1997. – 244 с.
82. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя [текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
83. Качесова, И.Ю. Проблемы коммуникативно-речевой подготовки преподавателя высшей профессиональной и средней образовательной школы [текст] / И.Ю. Качесова, А.А. Чувакин // Педагогическое образование в современном классическом университете России: сборник материалов летней педагогической школы Алтайского государственного университе-

- та / под ред. Ю.В. Сенько, Г.А. Спицкой. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 90–96.
84. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта [текст] / М.В. Кларин. – М., 1989.
85. Кларин, М.В. Учебная дискуссия [текст] / М.В. Кларин // Мир образования. – 1996. – № 1 – С. 28–31.
86. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm.
87. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь современного процесса воспитания [текст]: учебное пособие к спецкурсу / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Л., 1988. – 84 с.
88. Кондратенко, Н.Е. Инновационные модели и технологии обучения в контексте задач реформирования образования [текст] / Н.Е. Кондратенко, Л.Н. Преждо // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 110–113.
89. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – Правительство Российской Федерации. – Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001 г.
90. Королева, О.Н. Самостоятельная работа по физике учащихся старших классов в модульном обучении [текст]: метод. рекомендации / О.Н. Королева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 52 с.
91. Коротаева, Е.В. Общепрофессиональные аспекты подготовки педагога дополнительного образования [текст] / Е.В. Коротаева // Управление качеством профессиональной переподготовки управленческих кадров в системе дополнительного образования. – М.: ФПК и ППРО МПГУ, 2002. – С. 99–103. – ISBN 5-94738-010-2.

92. Кохановский, В.П. Философия и методология науки [текст]: учебник для высших учебных заведений / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д: Феникс, 1999.
93. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее [текст] / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
94. Краевский, В.В. Образование, воспитание, социализация в контексте педагогической науки [текст] / В.В. Краевский // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 2. – С. 11–22.
95. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
96. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
97. Краткий словарь иностранных слов [текст] / ред. И.В. Лехин; Ф.Н. Петров. – М.: Госиздат иностранных и национальных словарей, 1952. – 488 с.
98. Крутский, А.Н. Психодидактика в содержании профессиональной подготовки будущего учителя [текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Н. Крутский. – Барнаул, 2000. – 45 с.
99. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
100. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 105 с.
101. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность и талант учителя / Н.В. Кузьмина. – М., 1983.
102. Кукушин, В.С. Дидактика (теория обучения) [текст]: учебное пособие / В.С. Кукушин. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. – 368 с. – ISBN 5-241-00177-8.
103. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

104. Кыверялг, Л.А. К пониманию учащимися иллюстраций учебников естественно-математического цикла [текст] / Л.А. Кыверялг // Проблемы школьного учебника. Выпуск 6. – М.: Знание, 1977. – С. 185–196.
105. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения [текст]: учебное пособие / В.А. Лабунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с. – ISBN 5-7695-0694-6.
106. Ланина, И.Я. Сто игр по физике [текст]: кн. для учителя / И.Я. Ланина. – М.: Просвещение, 1999. – 224 с.
107. Ланина, И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики [текст]: кн. для учителя / И.Я. Ланина. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
108. Ларионова, Г.А. Формирование готовности студентов вуза к применению знаний в профессиональной деятельности [текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Г. Ларионова. – Челябинск, 2005. – 49 с.
109. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
110. Лебедева, Л.И. Метод проектов в продуктивном обучении [текст] / Л.И. Лебедева, Е.В. Иванова // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 68–75.
111. Левитан, К.М. Культура педагогического общения [текст]: учебное пособие / К.М. Левитан. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1985. – 102 с.
112. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
113. Леонтьев, А.Н. О путях исследования восприятия [текст] / А.Н. Леонтьев // Восприятие и деятельность. – М.: Просвещение, 1974. – С. 3–27.
114. Леонтьев, А.А. Психология общения [текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997.
115. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1969.

116. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения [текст] / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1976. – 64 с.
117. Лернер, И.Я. Процесс познания и его закономерности [текст] / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
118. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций [текст]: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1998. – 464 с. – ISBN 5-7042-0811-8.
119. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [текст] / Б.Ф. Ломов. – М., 1984.
120. Ломов, Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся [текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 270 с.
121. Ломов, Б.Ф. Опыт экспериментального исследования пространственного воображения [текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 200 с.
122. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие [текст] / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: ИПК ПРО им. Ульянова, 1996.
123. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [текст] / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
124. Люблинская, А.А. Детская психология [текст] : учебное пособие / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
125. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя [текст] / А.К. Маркова. – М., 1993.
126. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [текст] / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
127. Матвеев, Н.М. Системность профессиональных знаний преподавателя вуза как основа успешности обучения студентов [текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Матвеев. – Л., 1981. – 216 с.

128. Малафеев, Р.И. Проблемное обучение в преподавании физики [текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 35 с.
129. Матвеева, Л.В. Экранный образ и личностные особенности телеведущих [текст] / Л.В. Матвеев, Т.Я. Аникеева, Ю.В. Молчанова // Психологический журнал. – 1999. – № 1, 2. – С. 20–29; 29–38.
130. Матьяш, О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование [текст] / О.И. Матьяш // Сибирь. Философия. Образование. – 2002. – № 6. – С. 36–47.
131. Мархель, И.И. Комплексный подход к использованию технических средств обучения [текст]: учеб.-метод. пособие / И.И. Мархель, Ю.О. Овакимян. – М.: Высш. шк., 1987. – 175 с.
132. Майер, Р.А. Теория и практика статистического анализа в психолого-педагогических и социологических исследованиях [текст]: учебное пособие / Р.А. Майер, Н.Р. Колмакова, А.В. Ванюрин; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – 352 с. – ISBN 5-85981-073-3.
133. Межличностное восприятие в группе: сб. ст. [текст] / под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: МГУ, 1981.
134. Менчинская, Н.А. Психологические требования к учебнику [текст] / Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955.
135. Методика преподавания физики в 8–10 классах средней школы. Ч.1 [текст] / В.П. Орехов, А.В. Усова, И.К. Турышев и др.; под ред. В.П. Орехова, А.В. Усовой. – М.: Просвещение, 1980. – 320 с.
136. Методика преподавания физики в 7–8 классах средней школы [текст] / под ред. А.В. Усовой. – М.: Просвещение, 1990. – 319 с.
137. Методы педагогических исследований [текст] / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
138. Мингазов, Э.Г. О классификации средств наглядности [текст] / Э.Г. Мингазов // Новые исследования в педагогических науках. Выпуск 13. – М.: Просвещение, 1975. – С. 41–43.

139. Митина, Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция [текст] / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 144 с.
140. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [текст] / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
141. Михальская, А.К. Основы риторики. 10–11 классы [текст] / А.К. Михальская. – М.: Дрофа, 2001. – 496 с. – ISBN 5-7107-3576-0.
142. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения [текст] / под ред. А.Г. Каспржака, Л.Ф. Ивановой. – М.: Просвещение, 2004.
143. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [текст] / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 111 с.
144. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с. – ISBN 5-7695-0811-6.
145. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование [текст] / под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 420 с.
146. Общение и оптимизация совместной деятельности [текст] / под ред. Г.М. Андреевой. – М., 1987. – 297 с.
147. Овчарова, Р.В. Технология практического психолога в образовании [текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2000.
148. Огарев, Е.И. Компетентность образования: социальный аспект [текст] / Е.И. Огарев. – СПб.: Изд-во РАО ИОВ, 1995. – 170 с.
149. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [текст] / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1989. – 924 с.

150. Онушкин, В.Г. Образование взрослых [текст] / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев // Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.2. – С. 148–149.
151. Основные направления и планы действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002–2004 годы // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 10. – С. 15–31.
152. Оспенникова, Е.В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества [текст]: в 2 ч. Ч.1. Моделирование информационно-образовательной среды учения: монография / Е.В. Оспенникова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 294 с.
153. О стратегии развития и воспитания личности в системе общего и профессионального образования России // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 1997. – № 9. – С. 24–27.
154. Оценка качества подготовки выпускников средней (полной) школы по физике [текст] / сост. В.А. Коровин, В.А. Орлов. – М.: Дрофа, 2001. – 192 с. – ISBN 5-7107-3934-0.
155. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения [текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с. – ISBN 5-7695-2255-0.
156. Панферов, В.Н. Психология человека [текст]: учебное пособие / В.Н. Панферов. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 160 с. – ISBN 5-8016-0162-7.
157. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
158. Педагогика [текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

159. Педагогические технологии [текст]: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002. – 320 с. – ISBN 5-241-00145-х. – (Серия «Педагогическое образование»).
160. Педагогический энциклопедический словарь [текст] / гл. ред. Б.М. Бимбад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
161. Платонов, К.К. Личностный подход как принцип психологии [текст] / К.К. Платонов // Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: Педагогика, 1969. – С. 49–58.
162. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972.
163. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс [текст]: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. Кн.1. Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Гуманист. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – 576 с. – ISBN 5-691-00175-2(1).
164. Подольский, А.И. Модель педагогической системы развивающего обучения: (На содержании курса физики 7-го класса) [текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / А.И. Подольский. – Магнитогорск, 1997. – 335 с.
165. Подольский, А.И. Системная психодидактика [текст]: монография / А.И. Подольский. – Магнитогорск: Изд-во «Творчество», 2005. – 328 с. – ISBN 5-88064-027-2.
166. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть 1. Начальная школа. Основная школа [текст] / под ред. Э.Д. Днепров, В.Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» МО РФ. – М., 2002.
167. Психологический словарь / под ред. А.Н. Голубева. – М., 1984.
168. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное иссл. [текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1997. – 240 с.

169. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [текст] / Джон Равен. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 345 с.
170. Реан, А.А. Психология и педагогика [текст] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
171. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [текст] / С.Л. Рубинштейн. – М., 1964. – 204 с.
172. Руденский, Е.В. Социальная психология [текст]: курс лекций / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 224 с. – ISBN 5-7014-0034-4.
173. Рывчин, В.И. Проблемы типологии иллюстративного материала [текст] / В.И. Рывчин // Проблемы школьного учебника. Выпуск 3. – М.: Просвещение, 1975. – С. 166–171.
174. Сафонова, М.В. Качество образования с позиций компетентностного подхода [текст] / М.В. Сафонова, Я.М. Кофман // Проблемы качества подготовки будущего учителя в вузе с позиций компетентностного подхода в обучении: межвузовский сборник научных трудов. – Красноярск, РИО КГПУ, 2004. – С. 6–17.
175. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
176. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии [текст]: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Соц. работа» и «Соц. педагогика» / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
177. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств [текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
178. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования [текст] / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с. – ISBN 5-7695-0601-6.
179. Семенов, В.Е. Метод изучения документов в социально-психологическом исследовании [текст] / В.Е. Семенов. – Л., 1983.

180. Синенко, В.Я. Профессионализм учителя [текст] / В.Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
181. Синенко, В.Я. Условия эффективной подготовки учителя к деятельности по использованию школьного физического эксперимента [текст] / В.Я. Синенко // Современные методы и формы обучения в подготовке учителя физики. – Красноярск, 1995. – С. 7–10.
182. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
183. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики [текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
184. Сластенин, В.А. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя [текст] / В.А. Сластенин, В.Н. Шиянов // Национальные ценности образования: история и современность. – М., 1996. – С. 229–235.
185. Словарь русского языка [текст] / сост. С.И. Ожегов. – М., 1953. – С. 232.
186. Смолянинова, О.Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий [текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О.Г. Смолянинова. – СПб., 2002. – 504 с.
187. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994.
188. Соколова, В.В. Культура речи и культура общения [текст] / В.В. Соколова. – М.: Просвещение, 1995.
189. Сокольников, Ю. О тенденциях, перспективах и стратегиях развития педагогической науки на современном этапе [текст] / Ю. Сокольников // Воспитание школьников. – 2001. – № 10. – С. 2–9.
190. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [текст] / под ред. А.А. Пинского. – М., 2001.
191. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.

192. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов [текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
193. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы [текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / С.Е. Каменский, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др.; под ред. С.Е. Каменского, Н.С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с. – ISBN 5-7695-0327-0.
194. Теоретические основы процесса обучения в советской школе [текст] / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1989. – 234 с.
195. Терегулов, Ф.Ш. Размышления педагога о технологии XXI века [текст] / Ф.Ш. Терегулов // Школьные технологии. – 2000. – № 1. – С. 3–14.
196. Тесленко, В.И. Оценка качества подготовки будущего учителя [текст] / В.И. Тесленко, Н.А. Эверт; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2002. – 28 с.
197. Тесленко, В.И. Психолого-педагогические основы диагностики и прогнозирования профессионально-методической подготовки будущего учителя в педвузе [текст]: монография / В.И. Тесленко; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 1996. – 140 с.
198. Тесленко, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [текст]: учебное пособие к спецкурсу / В.И. Тесленко; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2004. – 195 с.
199. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей [текст] / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.; Прага: Изд-во «Роспедагентство», 1994. – 48 с.
200. Тулькибаева, Н.Н. Инновационные процессы в обучении [текст]: учебное пособие для студентов педвузов / Н.Н. Тулькибаева, Л.В. Трубайчук, З.М. Большакова, М.М. Бормотова. – М.: ИД «Восток», 2002. – 256 с.

201. Тулькибаева, Н.Н. Методологические основы обучения учащихся решению задач по физике [текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск, 1989. – 378 с.
202. Тулькибаева, Н.Н. Решение задач по физике. Психолого-методический аспект [текст] / Н.Н. Тулькибаева, Л.М. Фридман и др.; под ред. Н.Н. Тулькибаевой, М.А. Драпкина. – Челябинск, 1995. – 120 с.
203. Усова, А.В. Критерии качества знаний учащихся, пути его повышения [текст] / А.В. Усова. – Челябинск: ГОУ ВПО «ЧГПУ», 2004. – 53 с.
204. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий [текст] / А.В. Усова. – Челябинск, 1979. – 86 с.
205. Усова, А.В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе [текст] / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – М.: Просвещение, 1981. – 158 с.
206. Усова, А.В. Формирование обобщенных умений и навыков учащихся на уроках физики [текст] / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988.
207. Флеминг, Фанч. Преобразующие диалоги [текст]: пер. с англ. / Фанч Флеминг. – М.: Ника-центр, 1997.
208. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть 1. Начальное общее образование. Основное общее образование. Часть 2. Среднее (полное) общее образование. – Министерство образования РФ. – Приказ № 1089 от 5.03.2004 г.
209. Философский энциклопедический словарь [текст] / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев. – М.: Сов. энциклопедия, 1989.
210. Формирование коммуникативной компетентности у учащихся на уроках физики [текст]: методические рекомендации / сост. С.В. Латынцев; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2005. – 51 с.
211. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога [текст]: кн. для учителя / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

212. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач [текст] / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.
213. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования [текст] / И.Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-й научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С. 36–55.
214. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [текст]: пер. с англ. / Н. Хомский. – М., 1972.
215. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования [текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.
216. Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации [текст]: учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюян. – М.: Высш. шк., 2004. – 127 с. – ISBN 5-06-005062-9.
217. Черепанова, В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях [текст] / В.С. Черепанова. – М.: Педагогика, 1989.
218. Черкасов, В.А. Оптимизация методов и приемов обучения в общеобразовательной школе [текст] / В.А. Черкасов. – Иркутск, 1995. – 197 с.
219. Шаповалов, А.А. Аз и Буки педагогической науки: Введение в педагогическое исследование [текст] / А.А. Шаповалов. – Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. – 123 с.
220. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании [текст]: учеб. пособ. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995.
221. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? [текст] / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг образования. – 2002. – № 2. – С. 58–62.
222. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [текст] / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–19.

223. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
224. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования [текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – № 2. – С. 30–34.
225. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе [текст]: учеб. пособие по дисциплине «Педагогика» цикла «Общепроф. дисциплины» для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / М.И. Шилова. – Красноярск: РИО КГПУ, 2002. – 214 с.
226. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия [текст] / Г.П. Щедровицкий // Исследования речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.
227. Эверт, Н.А. Диагностика профессиональной культуры и мастерства работников образования [текст]: учебное пособие / Н.А. Эверт; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2003. – 354 с.
228. Элементарный учебник физики [текст]: учебное пособие: в 3 т. Т.1. Механика. Теплота. Молекулярная физика / под ред. Г.С. Ландсберга. – М.: «ШРАЙК», «В. РОДЖЕР», 1995. – 608 с. – ISBN 5-87509-0.
229. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [текст] / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
230. Юнина, Е.А. Педагогическая риторика [текст]: учеб. пособ. / Е.А. Юнина. – Пермь: ПОИПКРО, 1995.
231. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения [текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас: Изд-во «Швиеса», 1989. – 271 с.
232. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [текст] / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
233. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования [текст]: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТ и СО, 2002. – 239 с.

234. Якунин, В.А. Педагогическая психология [текст]: учеб. пособ. / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
235. Якушева, Т.И. Коммуникативные способности как фактор развития профессиональных умений и навыков педагога. Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры [текст] / Т.И. Якушева. – Воронеж, 1992.
236. Ярулов, А.А. Критериально-ориентированная диагностика в образовательном процессе [текст]: методическое пособие / А.А. Ярулов; Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2002. – 152 с. – ISBN 5-85981-011-3.
237. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe, Strasburg, 1997.

ПРИЛОЖЕНИЯ

СТАНДАРТ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОБЩИЕ УЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ, НАВЫКИ И СПОСОБЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В результате освоения содержания среднего (полного) общего образования учащийся получает возможность усовершенствовать и расширить круг общих учебных умений, навыков и способов деятельности. Предлагаемая рубрикация имеет условный (примерный) характер. Овладение общими умениями, навыками, способами деятельности как существенными элементами культуры является необходимым условием развития и социализации учащихся.

Познавательная деятельность

Умение самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность (от постановки цели до получения и оценки результата). Использование элементов причинно-следственного и структурно-функционального анализа. Исследование несложных реальных связей и зависимостей. Определение сущностных характеристик изучаемого объекта; самостоятельный выбор критериев для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов.

Участие в проектной деятельности, в организации и проведении учебно-исследовательской работы: выдвигание гипотез, осуществление их проверки, владение приемами исследовательской деятельности, элементарными умениями прогноза (умение отвечать на вопрос: «Что произойдет, если...»). Самостоятельное создание алгоритмов познавательной деятельности для решения задач творческого и поискового характера. Формулирование полученных результатов.

Создание собственных произведений, идеальных и реальных моделей объектов, процессов, явлений, в том числе с использованием мультимедийных технологий, реализация оригинального замысла, использование разнообразных (в том числе художественных) средств, умение импровизировать.

Информационно-коммуникативная деятельность

Поиск нужной информации по заданной теме в источниках различного типа. Извлечение необходимой информации из источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, аудиовизуальный ряд и др.), отделение основной информации от второстепенной, критическое оценивание достоверности полученной информации, передача содержания информации адекватно поставленной цели (сжато, полно, выборочно). Перевод информации из одной знаковой системы в другую (из текста в таблицу, из аудиовизуального ряда в текст и др.), выбор знаковых систем адекватно познавательной и коммуникативной ситуации. Умение развернуто обосновывать суждения, давать определения, приводить доказательства (в том числе от противного). Объяснение изученных положений на самостоятельно подобранных конкретных примерах.

Выбор вида чтения в соответствии с поставленной целью (ознакомительное, просмотровое, поисковое и др.). Свободная работа с текстами художественного, публицистического и официально-делового стилей, понимание их специфики; адекватное восприятие языка средств массовой информации. Владение навыками редактирования текста, создания собственного текста.

Использование мультимедийных ресурсов и компьютерных технологий для обработки, передачи, систематизации информации, создания баз данных, презентации результатов познавательной и практической деятельности.

Владение основными видами публичных выступлений (высказывание, монолог, дискуссия, полемика), следование этическим нормам и правилам ведения диалога (диспута).

Рефлексивная деятельность

Понимание ценности образования как средства развития культуры личности. Объективное оценивание своих учебных достижений, поведения, черт своей личности; учет мнения других людей при определении собственной позиции

Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание

и самооценке. Умение соотносить приложенные усилия с полученными результатами своей деятельности.

Владение навыками организации и участия в коллективной деятельности: постановка общей цели и определение средств ее достижения, конструктивное восприятие иных мнений и идей, учет индивидуальности партнеров по деятельности, объективное определение своего вклада в общий результат.

Оценивание и корректировка своего поведения в окружающей среде, выполнение в практической деятельности и в повседневной жизни экологических требований.

Осознание своей национальной, социальной, конфессиональной принадлежности. Определение собственного отношения к явлениям современной жизни. Умение отстаивать свою гражданскую позицию, формулировать свои мировоззренческие взгляды. Осуществление осознанного выбора путей продолжения образования или будущей профессиональной деятельности.

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

ПРОВЕРКА ГОТОВНОСТИ К ВНЕДРЕНИЮ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

1. Знакомы ли Вы с понятием коммуникативная компетентность?
2. Считаете ли Вы необходимым переход к новым формам проведения учебных занятий и почему?
3. Знакомы ли Вы с формами проведения учебных занятий, обеспечивающими развитие коммуникативных способностей у учащихся?
4. Применяете ли Вы активные методы обучения на своих занятиях?
5. Как часто свои занятия Вы проводите на основе активных методов обучения?
6. С какой целью Вы применяете такие формы проведения занятий?
7. Какая форма проведения занятий позволяет достичь наилучшего усвоения физических понятий?
8. Какие Вы используете затруднения при подготовке к таким занятиям?
9. Какие затруднения Вы испытываете при оценке достижений учащихся на таких занятиях?
10. Есть ли у Вас возможность познакомиться с опытом применения активных методов обучения на практике?

АНКЕТА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

САМООЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

1. Класс _____
2. Можно ли заменить объяснение учителя прочтением материала в учебнике? _____
3. Всегда ли изучаемый материал понятен Вам? _____
4. Всегда ли Вы без затруднений понимаете, о каком процессе или явлении идет речь на уроке? _____
5. Можете ли Вы объяснить какое-либо природное явление грамотно с физической точки зрения? _____
6. Сможете ли Вы сделать то же самое в письменном виде? _____
7. Способствует ли лучшему усвоению материала урок, подготовленный и проведенный силами одноклассников? _____
8. Находите ли Вы связь изучаемого материала с процессами и явлениями, происходящими вокруг нас? _____
9. Умеете ли Вы в случае необходимости найти дополнительный источник информации по нужной теме? _____
10. Можете ли Вы быстро найти нужную информацию в предложенном источнике? _____
11. Будете ли Вы пользоваться дополнительным наглядно-иллюстративным материалом (иллюстрации, схемы, графики, сноски, чертежи) при составлении устного или письменного сообщения? _____
12. Используете ли Вы компьютер в качестве средства для нахождения дополнительной информации по физике? _____
13. Используете ли Вы дополнительные источники информации при подготовке к занятиям по физике? _____
14. Какими дополнительными источниками информации помимо учебника Вы пользуетесь? _____
15. Как часто Вы используете дополнительные источники информации при подготовке к занятиям по физике (систематически, периодически, регулярно, редко, никогда)?

Дата «___» _____ 20__ года

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

ТЕСТ ОЦЕНИВАЮЩИЙ КОММУНИКАбельность УЧАЩИХСЯ

Позиция Фамилия	В учебной деятельности									
	владеет материалом	отвечает на вопросы, задаваемые учителем	отвечает на вопросы, задаваемые учеником	проявляет готовность излагать материал	излагает материал	вступает в беседу с учителем при изложении нового материала	фиксирует в тетради основные мысли, излагаемые учителем	задает вопросы, касающиеся пройденного материала	выполняет задания, касающиеся изученного материала	использует дополнительные источники информации при подготовке к занятию

1. Владеет материалом
2. Отвечает на вопросы, задаваемые учителем.
3. Отвечает на вопросы, задаваемые учеником.
4. Проявляет готовность излагать материал.
5. Излагает материал.
6. Вступает в беседу с учителем при изложении нового материала.
7. Фиксирует в тетради основные мысли, излагаемые учителем.
8. Задает вопросы, касающиеся пройденного материала.
9. Выполняет задания, касающиеся изученного материала.
10. Использует дополнительные источники информации при подготовке к занятию.

		Внеучебная деятельность									
Позиция		общительный, охотно идет на контакт	замкнут, общается по необходимости	охотно приходит на помощь товарищам в решении их проблем	следует нормам поведения в коллективе	предпочитает общение с учителем общению со сверстниками	умеет поддержать беседу со сверстниками	умеет разрешать конфликтные ситуации	искренний	доброжелательный	обладает здоровым чувством юмора
Фамилия											

1. Общительный, охотно идет на контакт.
2. Замкнут, общается по необходимости.
3. Охотно приходит на помощь товарищам в решении их проблем.
4. Следует нормам поведения в коллективе.
5. Предпочитает общение с учителем общению со сверстниками.
6. Умеет поддержать беседу со сверстниками.
7. Умеет разрешать конфликтные ситуации.
8. Искренний.
9. Доброжелательный.
10. Обладает здоровым чувством юмора.

ТЕСТ РАЗВИТОСТИ КОММУНИКАбельНОСТИ ЛИЧНОСТИ

С помощью предлагаемого теста можно определить стиль поведения человека в коллективе и обществе, степень развитости у него коммуникативных умений. В целях предотвращения излишней агрессивности и чрезмерной замкнутости групп, формируемых при проведении занятий с использованием разработанной нами методики, учителю необходимо принимать во внимание результаты тестирования каждого ученика.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, т.е. построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения.

Автор: Л. Михельсон

Инструкция: Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

1. Кто-либо говорит Вам: «Мне кажется, что Вы замечательный человек».

Обычно в подобных случаях Вы:

- а) возражаете: «Нет, что Вы! Я таким не являюсь»;
- б) говорите: «Спасибо, я действительно человек выдающийся»;
- в) благодарите;
- г) ничего не говорите и при этом краснеете;
- д) говорите: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону».

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:

- а) поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: «Нормально!»;
- б) говорите: «Это было отлично, но я видел результаты получше»;
- в) ничего не говорите;
- г) утверждаете: «Я могу сделать гораздо лучше»;
- д) говорите: «Это действительно замечательно!».

3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: «Мне это не нравится!»

Обычно в таких случаях Вы говорите:

- а) «Вы – болван!»;
- б) «Я всё же думаю, что это заслуживает хорошей оценки»;
- в) «Вы правы», хотя на самом деле не согласны с этим;
- г) «Я думаю, что это выдающийся уровень. Кроме того, что Вы в этом понимаете?»;
- д) чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, кто-то говорит Вам: «Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам». Обычно Вы говорите в ответ:

- а) «Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете?»;
- б) «Да, Вы правы, иногда я веду себя как растяпа»;
- в) «Если кто-либо растяпа, так это Вы!»;
- г) «У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то»;
- д) ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно говорите:

- а) «Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать»;

- б) «Я всё думал, когда же Вы придете»;
- в) «Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас»;
- г) «Вы ничтожество! Как Вы смели так опаздывать!»;
- д) ничего не говорите этому человеку.

6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:

- а) никого ни о чём не просите;
- б) убеждаете: «Вы должны сделать это для меня!»;
- в) просите: «Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?», после этого объясняете суть дела;
- г) слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека;
- д) говорите: «Я хочу, чтобы Вы сделали это для меня».

7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным.

Обычно в таких ситуациях Вы:

- а) говорите: «Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?»;
- б) находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии;
- в) спрашиваете: «У Вас какая-то неприятность?»;
- г) ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой;
- д) смеетесь: «Вы просто как большой ребенок!».

8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: «Вы выглядите расстроенным». Обычно в таких ситуациях Вы:

- а) отрицательно качаете головой или никак не реагируете;
- б) говорите: «Это не Ваше дело!»;
- в) соглашаетесь: «Да, я немного расстроен. Спасибо за участие»;
- г) возражаете: «Пустяки»;
- д) говорите: «Я расстроен, оставьте меня одного».

9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершённую другим. В таких случаях Вы обычно говорите:

- а) «Вы с ума сошли!»;
- б) «Это не моя вина. Кто-то другой совершил эту ошибку»;

- в) «Я не думаю, что это моя вина»;
- г) «Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите»;
- д) принимаете вину на себя или молчите.

10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы говорите:

- а) «Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать»;
- б) «Это глупость: я не собираюсь этого делать»;
- в) Прежде, чем выполнить просьбу: «Я не понимаю, почему Вы хотите, чтобы это было сделано?»;
- г) «Если Вы этого хотите...», после чего выполняете просьбу;
- д) молча выполняете просьбу и ничего не говорите.

11. Кто-то утверждает, что то, что Вы сделали, по его мнению, великолепно. В таких случаях Вы обычно говорите:

- а) «Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей»;
- б) «Нет, это было не так хорошо»;
- в) «Правильно, я действительно делаю это лучше всех»;
- г) «Спасибо»;
- д) игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях:

- а) говорите: «Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне, спасибо»;
- б) действуете так, будто этот человек не был столь любезен Вами, и говорите: «Да, спасибо»;
- в) говорите: «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего»;
- г) молча игнорируете этот факт;
- д) утверждаете: «Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо».

13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам: «Извините, но Вы ведете себя слишком шумно». В таких случаях Вы обычно:

- а) немедленно прекращаете беседу;
- б) заявляете: «Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда»;
- в) соглашаетесь: «Извините, я буду говорить тише», после чего ведёте беседу приглушённым голосом;
- г) извиняетесь и прекращаете беседу;
- д) утверждаете: «Все в порядке» и продолжаете громко разговаривать.

14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:

- а) негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: «Люди ведут себя очень нервно»;
- б) говорите: «Становитесь в хвост очереди!»;
- в) ничего не говорите этому типу;
- г) громко требуете: «Выйди из очереди, пролаза!»;
- д) говорите: «Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в хвост».

15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится Вызывает сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:

- а) выкрикиваете: «Вы болван, я ненавижу Вас!»;
- б) говорите: «Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете»;
- в) действуете так, чтобы повредить делу, но ничего этому типу не говорите;
- г) говорите: «Я рассержен. Вы мне не нравитесь!»;
- д) игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы попользоваться.

Обычно в таких случаях Вы:

- а) просите этого человека, чтобы он дал вам эту вещь;
- б) воздерживаетесь от всяких просьб;
- в) отбираете нужную вам вещь;
- г) говорите этому человеку, что вы хотели бы попользоваться данным предметом, а затем просите его;
- д) рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:

- а) возражаете: «Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; возможно, когда-нибудь потом»;
- б) говорите: «Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете пользоваться им»;
- в) отказываете: «Нет, приобретайте свой!»;
- г) одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию;
- д) возмущаетесь: «Вы с ума сошли!».

18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких ситуациях Вы обычно:

- а) слушаете молча;
- б) прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби;
- в) подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор;
- г) подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на вас внимание;
- д) прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно вам нравится это хобби.

19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: «Что Вы делаете?» Обычно Вы:

- а) говорите: «О, это пустяк», или: «Да ничего особенного»;
- б) возмущаетесь: «Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?»;
- в) продолжаете молча работать;
- г) говорите: «Это совсем Вас не касается»;
- д) прекращаете работу и объясняете, что именно вы делаете.

20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:

- а) рассмеявшись, говорите: «Почему Вы не смотрите под ноги?»;

б) говорите: «У Вас всё в порядке? Может быть, я что-либо могу для Вас сделать?»;

в) спрашиваете: «Что случилось?»;

г) утверждаете: «Это всё колдобины на тротуаре»;

д) никак не реагируете на это событие.

21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит:

«С Вами всё в порядке?» Обычно Вы:

а) отвечаете: «Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!»;

б) ничего не говорите, игнорируя этого человека;

в) возмущаетесь: «Почему Вы не занимаетесь своим делом?»;

г) говорите: «Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание»;

д) отвечаете: «Пустяки, у меня всё хорошо».

22. Вы допустили ошибку, но вина за неё возложена на кого-либо другого.

Обычно в таких случаях Вы молчите или говорите:

а) «Это их ошибка!»;

б) «Эту ошибку допустил я»;

в) «Я не думаю, что это сделал этот человек»;

г) «Это их горькая доля».

23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких условиях Вы обычно:

а) уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас;

б) заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать;

в) ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным;

г) в свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени;

д) заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, поэтому он не должен этого делать снова.

24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:

а) прерываете: «Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал»;

б) говорите: «Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?»;

- в) прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ;
- г) ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь;
- д) возмущаетесь: «Замолчите! Вы меня перебили!».

25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно говорите:

- а) «Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите»;
- б) «Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь ещё»;
- в) «Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите»;
- г) «Забудьте, убирайтесь прочь с вашей просьбой»;
- д) «Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом».

26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:

- а) радостно окликаете этого человека и идёте ему навстречу;
- б) подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор;
- в) подходите и ждете, когда этот человек заговорит с Вами;
- г) подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершённых Вами;
- д) ничего не говорите этому человеку.

27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом «Привет!» В таких случаях Вы обычно:

- а) говорите: «Что Вам угодно?»;
- б) не говорите ничего;
- в) возмущаетесь: «Оставьте меня в покое. Убирайтесь прочь!»;
- г) произносите в ответ «Привет!», представляетесь и просите этого человека назвать свое имя;
- д) киваете головой, произносите «Привет!» и проходите мимо.

Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число пра-

вильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов. Все вопросы разделены на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12);
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25);
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27);
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника – вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику – вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику – вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника – вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой – вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» – вопросы 10, 17, 25.
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку – вопросы 7, 20.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников – вопросы 8, 21.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность – вопросы 18, 26.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт – вопросы 19, 27.

КЛЮЧИ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Зависимые	АГ	АВ	ВД	БД	Г	АГ	БГ	АГ	Д	БД	БД	БГ	АГ	АВ
Компетентные	БВ	Д	Б	Г	АБ	ВД	АВ	В	БВ	Г	Г	А	В	Д
Агрессивные	Д	БГ	АГ	АВ	ВД	Б	Д	БД	АГ	АВ	АВ	ВД	БД	БГ

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Зависимые	ВД	БД	Г	АГ	АВ	ГД	Б	А	АВ	Г	В	ВД	БД
Компетентные	Б	Г	АБ	В	Д	БВ	ГД	ВГ	Д	АБ	АД	АБ	АГ
Агрессивные	АГ	АВ	ДВ	БД	БГ	А	АВ	БД	БГ	ВД	БГ	Г	В

Предлагаемый читателю текст взят из книги «Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера», автором которой является доктор педагогических наук, профессор Казанского государственного университета В.И. Андреев. Центральная идея автора заключается в том, что резервные возможности для творческого самоопределения, самопознания, саморазвития практически неисчерпаемы при условии существенного повышения психолого-педагогической культуры каждого учащегося, студента. Указанная работа включает в себя обучающе-диагностирующий комплекс, для ведения спецкурсов культурологического цикла. Приведенный ниже фрагмент, по мнению авторов, содержит материал, наиболее ценный в рамках нашей работы.

О РОСКОШИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Философская по содержанию и поэтическая по форме мысль об исключительной роли общения в жизнедеятельности человека принадлежит французскому писателю Сент-Экзюпери, который сказал: «Самая большая роскошь – это роскошь человеческого общения».

В наш бурный информационно-технологичный век, к великому сожалению, мы все чаще замечаем, как сужаются возможности для непосредственного контакта между людьми, а их неформальное – человеческое общение часто все более отодвигается на второй план. В условиях роста стоимости мира вещей обесценивается обычное человеческое общение.

В повседневной спешке и постоянном марафоне за деловым успехом мы часто забываем остановиться, и не замечаем в своем коллеге по работе просто человека, наделенного всеми человеческими чувствами, сомнениями и радостями, достоинствами и недостатками. То есть теми же личностными качествами, которыми обладаем и мы сами.

Понять сложный, многогранный, многомерный мир управленческих взаимоотношений, в которые вступает ежедневно руководитель любого ранга, можно, прежде всего, поняв человека, с которым он вступает в непо-

средственное общение. Понять другого человека – значит, войти в его положение, значит, мысленно представить, каковы его мотивы, цели, жизненные планы, возможности и наиболее вероятная направленность его действий.

Настоящий менеджер-руководитель любого ранга должен постоянно помнить, что каждый его сотрудник – это личность, а как каждая личность, он уникален и хоть в чем-то, но превосходит тебя. Поэтому руководя – не подавляй, обучая – учись, отдавая – вбирай, впитывай в себя все то лучшее, что есть у того, с кем ты общаешься. А для того, чтобы общение было для тебя не только необходимостью, но и естественной потребностью, проявляй к твоему сотруднику, собеседнику неподдельный, искренний и глубокий интерес.

Однако прежде чем говорить «о роскоши человеческого общения», попытаемся осмыслить, что такое общение? Любой ли контакт с человеком может быть назван общением?

1-я ситуация. Руководитель дает распоряжения-указания своим сотрудникам, ставит перед ними задачу и определяет сроки исполнения. Руководитель в данной ситуации выступает как администратор, как субъект управления деятельностью своих сотрудников. А лица, ему непосредственно подчиненные, – объект управления. Назовем эту ситуацию – жестким управлением без обратной связи.

2-я ситуация. Руководитель не только ставит задачу перед своими сотрудниками, но и выслушивает их мнение о возможностях ее решения. Или по ходу решения задачи стремится собрать необходимую информацию о том, как решается задача, где возникают затруднения и в чем именно. В данном случае мы имеем пример управления с элементами обратной связи.

3-я ситуация. В выполнении какой-либо производственной задачи между сотрудниками и руководителем возникают ситуации партнерских взаимоотношений, желание помочь друг другу, идет активный диалог и обсуждение того, как лучше решить производственную задачу. Назовем эту ситуацию – ситуацией сотрудничества.

4-я ситуация. Руководитель вместе с сотрудниками своего коллектива ищут «слабые» места, противоречия, проблемы в деятельности своего коллектива и ищут неординарное – творческое их решение. Выдвигаются разные версии, подходы, способы решения. Все работают как творческий коллектив единомышленников. Назовем эту ситуацию – ситуацией сотворчества.

Не трудно видеть, что в ситуации № 1 осуществлялось лишь жесткое управление, для которого характерным является формальный контакт руководителя с подчиненным. В ситуации № 2 состоялся уже некоторый обмен информацией, но данный контакт еще нельзя назвать полноценным общением. В ситуации № 3 уже налицо сотрудничество, а в ситуации № 4 – сотворчество. Если сравнить все четыре ситуации, то общение, по существу, состоялось только в ситуациях сотрудничества и сотворчества, когда руководитель не оказывал давления на подчиненного, а подчиненный, по существу, таковым и не был, а был равноправным партнером. При третьей, а особенно в условиях четвертой ситуации, достигаются взаимообогащение и взаиморазвитие и руководителя, и его сотрудника.

В общении как процессе могут быть выделены следующие этапы:

1. Фаза приветствия, обращения собеседников друг к другу.
2. Фаза постановки вопроса, проблемы, просьбы, высказывания предложения одной из сторон.
3. Фаза активного слушания и обмена информацией.
4. Фаза выдвижения идей, версий, гипотез решения проблем.
5. Фаза нахождения оптимального способа решения проблемы, задачи.
6. Фаза принятия решения.
7. Фаза завершения общения (пожелания взаимных успехов, высказывание о намерениях на будущее и т. д.).

Мы перечислили эти фазы с тем, чтобы менеджер как активный субъект и объект общения знал и помнил их. Нецелесообразно иллюстрировать какую-либо из фраз, так как это нарушает целостность общения, создает дополнительные помехи и барьеры.

Для руководителя любого ранга, т. е. менеджера, важно овладеть любой из выделенных фаз, но особенно важно научиться слушать собеседника.

Умеете ли вы, как руководитель, слушать своих сотрудников? Многим представляется: что проще, как уметь слушать! Но слушать – это не значит бездействовать. Слушая, необходимо вникнуть в смысл не только того, о чем говорит собеседник, но и понять, для чего он это говорит, что он от вас хочет, с чем он к вам пришел? Что вы можете для него сделать? Не спешите перебивать собеседника, дайте ему выговориться, излить душу.

Но подлинного общения руководителя со своими сотрудниками часто не происходит по целому ряду причин. Главная из которых – наличие социальных, психологических и других барьеров и помех. Перечислим наиболее характерные из них:

– Отсутствие психологической совместимости руководителя и сотрудника (отдельные черты характера, манеры поведения одного не нравятся другому). Руководитель (или, наоборот, сотрудник) когда-то в какой-то ситуации допустил неуважительное отношение. И это отчуждение продолжает быть барьером в ситуациях общения.

– Руководитель или подчиненный были ранее не искренни, а еще хуже совершили нечестный поступок один к другому. Это надолго, а иногда навсегда создает барьер общения.

– Собеседники не называют друг друга по имени и отчеству, а сугубо официально обращаются на «вы...».

– Выражение лица одного из собеседников бесстрастное, равнодушное, а иногда даже скучное по отношению ко всему тому, что говорит другой.

– Один из двух (руководитель или сотрудник) считает другого некомпетентным, профессионально неподготовленным.

– У одного из собеседников отсутствует чувство юмора (один пошутил, а другой эту шутку либо не понял, либо воспринял как личное оскорбление).

– Руководитель систематически стремится показать свое превосходство и тем самым подавляет и даже унижает своего сотрудника.

- Отношения носят слишком формальный, официальный характер.
- Если руководитель в ситуации общения периодически отвлекается (на телефонные разговоры, продолжает что-то писать, имеет безучастный вид).
- Руководитель не входит и не хочет даже внешне войти в положение сотрудника и тем самым как бы иллюстрирует свое безразличное отношение к нему.
- Один из собеседников по отношению к другому ведет себя высокомерно, общается в назидательно-поучительном тоне.
- Для общения неблагоприятная обстановка (много посторонних людей, слишком холодно или, наоборот, слишком жарко в помещении).
- Если по одежде, манере вести себя или каким-то другим признакам один из собеседников «иллюстрирует свое явное превосходство, свое «особое положение».
- Если один из собеседников показывает, что он куда-то спешит.
- Разговор переходит в полемику, а затем в выяснение отношений.

Перечень барьеров можно было бы продолжить. Мы их привели не случайно, а для того, чтобы руководитель не создавал их сам. А если какой-то из барьеров общения уже возник, искал способ, чтобы его снять или хотя бы снизить. Для руководителя очень важно знать, а самое главное, уметь творчески использовать в зависимости от складывающейся ситуации «правила» делового, но одновременно и доверительного общения:

- там, где это возможно и уместно, здоровайтесь за руку;
- если Вы сидите за рабочим столом, а к Вам зашел посетитель, то в этот момент лучше всего выйти из-за стола и пригласить его сесть;
- начав разговор, поинтересуйтесь личными делами, проблемами, которые волнуют собеседника;
- не хмурьтесь, улыбнитесь, будьте открыты с собеседником;
- избегайте фраз: «...меня это не интересует... А у меня на этот счет другое мнение... Я бы хотел Вам напомнить...»;
- ищите «зону общих интересов», что может сблизить с собеседником;

- не стремитесь во что бы то ни стало доминировать над собеседником;
- постарайтесь уступить собеседнику в мелочах, но в решении главной проблемы убедите собеседника в целесообразности вашего подхода, вашей точки зрения;
- заканчивайте деловой разговор на такой ноте, фразе, чтобы перекинуть мостик на последующую встречу;
- постарайтесь, чтобы собеседник ушел от вас с хорошим настроением.

ПРОВЕРЬТЕ СВОИ КОММУНИКАТИВНО-ЛИДЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Роль и значение коммуникативно-лидерских способностей руководителя – современного менеджера трудно переоценить. Быть лидером в различных ситуациях делового общения – дискуссиях, спорах, переговорах не легко. Проблемы коммуникативно-лидерских способностей в разных аспектах исследовались философами Г.Я. Бушем, В.С. Библером, психологами А.А. Леонтьевым, Г.М. Кучинским, педагогами А.С. Макаренко, В.Г. Сухомлинским и многими другими.

Поскольку в реальной практике общения в процессе творческих дискуссий и споров, разрешения конфликтных ситуаций мы встречаемся с людьми, часто обладающими прямо противоположными – полярными свойствами и качествами, характеризующими коммуникативно-лидерские способности личности, то, очевидно, возможно использование полярных школ и методик их оценки. Например, есть люди, которые весьма и весьма категоричны в своих суждениях. Другие склонны рассуждать по какой-либо проблеме, сомневаться и как бы искать истину в процессе самой дискуссии вместе с собеседником, т.е. для последних характерен не категоричный, а эвристичный стиль общения.

Далее мы предлагаем тест на самооценку коммуникативно-лидерских способностей личности.

Тест «Самооценка коммуникативно-лидерских способностей личности»

При ответах на вопросы не стремитесь быть хуже или лучше, чем Вы есть на самом деле. Если вы хотите получить о себе достаточно объективную информацию, то необходимо отвечать довольно-таки быстро, фиксируя в ответах те мысли, которые у вас возникают при первом прочтении вопроса.

1. Ниже перечислено шесть групп качеств личности, которые Вам присущи, – одни в большей, а другие в меньшей степени. В каждой группе на основе сравнения названных качеств между собой оцените их с точки зрения того, насколько они присущи Вам, по трехбалльной шкале: 3 балла – присуще в большей степени, 2 балла – присуще в несколько меньшей степени, 1 балл – еще меньше.

1 группа	1.1. Способность настоять на своем. 1.2. Независимость и оригинальность суждений. 1.3. Способность выступить с докладом, сообщением. 1.4. Способность вести дискуссию
2 группа	1.5. Напористость и даже непримиримость. 1.6. Доброжелательность, отзывчивость. 1.7. Исполнительность
3 группа	1.8. Способность подчинить своей воле других. 1.9. Эмоциональность, непосредственность. 1.10. Рациональный подход к делу группы
4 группа	1.11. Способность проводить в жизнь свои идеи. 1.12. Доступность в общении. 1.13. Серьезность, обязательность группа
5 группа	1.14. Чувство юмора. 1.15. Способность обстоятельно инструктировать кого-либо. 1.16. Способность убедить собеседника в чем-либо. 1.17. Спокойное и даже безразличное отношение к некоторым конфликтам в коллективе. 1.18. Способность понять каждого, войти в его положение

2. Представьте себе, что Вы в компании друзей, хотя в ней появились и новые для Вас люди. Оцените по трехбалльной шкале для каждой из шести групп ситуаций в отдельности те роли, состояния и действия, которые для Вас наиболее характерны – 3 балла, присущи, но несколько в меньшей степени – 2 балла, 1 балл – еще меньше.

1 группа	2.1. Новые в компании люди, как правило, Вас не очень устраивают. 2.2. Вы, как правило, придумываете какое-то оригинальное развлечение. 2.3. Вы произносите солидную, обстоятельную речь в честь виновника торжества. 2.4. Вы беседуете с кем-то по душам
2 группа	2.5. Иногда у Вас появляется чувство агрессивности. 2.6. Вы добродушны и в равной степени доброжелательны ко всем. 2.7. Вы с удовольствием включаетесь во все розыгрыши, которые предлагают
3 группа	2.8. Вас, как правило, избирают тамадой. 2.9. Иногда Ваша излишняя эмоциональность не всем нравится. 2.10. Вы стремитесь пораньше уйти домой
4 группа	2.11. Вам приходится кое-кого довольно-таки строго «поставить на место». 2.12. Вы свободно общаетесь с людьми любого уровня культуры и образования. 2.13. На всякие развлечения Вам часто бывает жаль времени
5 группа	2.14. Вы рассказываете смешные истории, анекдоты. 2.15. Вы предпочитаете вести деловые разговоры. 2.16. Вы стараетесь кому-то что-то внушить, кого-то убедить
6 группа	2.17. К конфликтам в компании, если они не лично касаются Вас, Вы относитесь равнодушно. 2.18. Почему-то именно Вам пытаются излить душу

3. При разрешении конфликтных ситуаций Вам удастся лучше и эффективнее применить одни приемы, действия и несколько хуже другие. Оцените по трехбалльной шкале отдельно применительно к каждой группе те приемы-действия, которые Вам удастся применить лучше всего – 3 балла, несколько хуже – 2 балла, еще менее эффективно – 1 балл.

1 группа	<p>3.1. При разрешении конфликтной ситуации я придерживаюсь традиций и мнения коллектива.</p> <p>3.2. Я пытаюсь найти оригинальный и неожиданный для многих способ разрешения конфликтной ситуации.</p> <p>3.3. Предпочитаю отчитать каждого виновника конфликта в отдельности.</p> <p>3.4. Аргументировано доказывать свою точку зрения</p>
2 группа	<p>3.5. Считаю, если принципиальный конфликт, то лучше ни в чем не уступать.</p> <p>3.6. Всегда пытаюсь понять своего противника, его аргументы и доводы.</p> <p>3.7. Лучше, если конфликт разрешает сам коллектив</p>
3 группа	<p>3.8. Думаю, что конфликтную ситуацию должен разрешать руководитель.</p> <p>3.9. Я предпочитаю бурно, эмоционально отреагировать и сделать обиженный вид.</p> <p>3.10. В случае конфликта я не поддаюсь эмоциям, а стараюсь найти рациональный выход</p>
4 группа	<p>3.11. В случае конфликта я провожу свою линию, свою точку зрения до конца.</p> <p>3.12. В случае конфликта я привлекаю на свою сторону как можно больше членов коллектива, чтобы воздействовать на своего противника через коллектив.</p> <p>3.13. Конфликт – дело серьезное, а потому я не превращаю конфликт в шутку</p>
5 группа	<p>3.14. Мне часто удается выйти из конфликтной ситуации, используя шутку и юмор.</p> <p>3.15. В условиях возникновения конфликта я отдаю предпочтение тому, чтобы собрать исчерпывающую информацию о конфликтующих сторонах, чтобы внушить, убедить кто прав, а кто виноват.</p> <p>3.16. В условиях разрешения конфликта я делаю ставку на то, чтобы внушить, убедить кто прав, а кто виноват</p>
6 группа	<p>3.17. Я стараюсь не вникать и «не влезать» в конфликт, если он меня не касается.</p> <p>3.18. Мне чаще всего удается предвидеть заранее, что с данным товари-</p>

щем возможна конфликтная ситуация

При суммировании баллов по каждому качеству на вопросы «теста» Вы можете набрать минимально 3 балла, максимально 9 баллов.

Оценки 2, 1 в нашей шкале не учитываются, так как полагаем, что нижние уровни соответствующих качеств есть у всех.

Способности, качества личности	Полярная шкала оценок																		Способности, качества личности	
1. Консервативный	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	2. Эвристичный
3. Монологичный	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	4. Диалогичный
5. Агрессивный	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	6. Доброжелательный
7. Ведомый	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	8. Лидерский
9. Эмоциональный	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10. Рациональный
11. Авторитарный	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	12. Демократический
13. Серьезный	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	14. Юмористический
15. Инструктирующий	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	16. Внушающий
17. Безразличный	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	18. Сопереживающий

Подсчет результатов по каждому качеству осуществляется простым суммированием оценок (баллов), которые вы себе выставили в ответах на все вопросы первой позиции, далее по второй позиции и т. д. Например, на вопрос 1.1. вы выставили себе «2» балла, на 2.1. выставили «1» балл, на вопрос 3.1. «2» балла. Таким образом, «консерватизм», как качество, которое проявляется в коммуникативно-лидерских способностях будет «2» + «1» + «2» = «5» баллов, т.е. вы имеете средний уровень консерватизма, который проявляется в коммуникативно-лидерских ситуациях.

Цель применения предполагаемой методики – расширить и углубить знания самой личности об уровне и характере своих коммуникативно-лидерских способностей, выявить их наиболее сильные и наиболее слабые качества. Кроме того, по доминированию тех или иных признаков выявить стиль общения личности в процессе ведения творческих дискуссий, научных и иных споров коллективно-творческой деятельности, свои способности к деятельности руководителя-лидера, а также получить обратную информацию о том, какие качества необходимо развивать в первую очередь, на что при этом личность может с достаточным основанием опираться.

Для того чтобы диагностируемые качества раскрылись более глубоко, необходима 1–2-часовая дискуссия по интересной, но весьма спорной проблеме. Обсуждение ведется по принципу малых групп: формируются конкурирующие малые группы по 5–7 человек, но не более 3–4 групп. Между ними ведутся состязательно творческие дискуссии: чья гипотеза правдоподобнее и оригинальнее.

Далее, используя метод независимых характеристик, каждое из выделенных качеств оценивается по девятибалльным шкалам: самой личностью, затем ближайшим другом, который вас хорошо знает, и членом группы, который относится к вам несколько критически. По трем оценкам находится среднее арифметическое.

На основе выявления наиболее развитого качества можно сделать заключение и о стиле общения личности, например, может доминировать «доброжелательный» стиль общения или, наоборот, «агрессивный». Но самое главное – выявить свои наиболее сильные и слабые качества среди коммуникативно-лидерских способностей и далее на этой основе строить программу самосовершенствования, саморазвития.

НЕГАТИВНЫЕ СИТУАЦИИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ИСКУССТВО КРИТИКИ

В процессе делового общения между руководителем и членами коллектива складываются разные, в том числе и негативные ситуации. Это обусловлено тем, что не все сотрудники коллектива одинаково относятся к руководителю, в срок и качественно выполняют поручения, соответствующие задания. Каждому руководителю встречаются волокиты, демагоги и просто недисциплинированные или непорядочные люди. Руководителю, особенно начинающему, важно знать приемы, способы, которыми они пользуются, чтобы распознать этот тип людей и противостоять им.

Приемы уклонения сотрудников от поручений руководителя	Способы и действия руководителя в данной ситуации
Стремятся обосновать, что задание является очень трудным и в указанные сроки его выполнить невозможно	Поменять задание сотрудника «А» с сотрудником «В», который уже согласился выполнить задание аналогичной или еще более высокой трудности
Затягивают выполнение дела с тем, чтобы его выполнение переложить на других членов коллектива	Прежде всего, такую ситуацию необходимо предать гласности перед членами коллектива как можно раньше. Далее предупредить, что срыв своевременного выполнения задания приведет к лишению премии, поощрений и т. д.
Провоцируют руководителя на мелкие конфликтные ситуации, а затем обвиняют его в том, что он к ним придирчив, дает слишком трудные задания	Не вступать в мелкие споры, задания такому сотруднику распределять публично, комментируя при других членах коллектива, что оно не труднее и не сложнее, чем то, которое поручается другим
Стремятся доказать, что данный вопрос, поручение не входит в их компетенцию	Стремиться поручения давать в соответствии с должностными инструкциями. Возможно даже передать это задание кому-то другому, но подняв уровень требований для данного сотрудника в соответствии с должностной инструкцией

Ссылаются на перегрузку, особенно на большое число общественных поручений	Сказать, что выполнение или невыполнение общественных поручений пусть сотрудник обсуждает с руководителями тех общественных организаций и тех лиц, которые ему эти общественные поручения давали
Ссылаются на плохое самочувствие и болезнь	Необходимо разобраться, а если сотрудник «делает вид», что болен, то ему предложить уйти на больничный
Вступают в спор и доказывают, что это задание лучше выполнит другой	Необходимо сказать: «Хорошо, задание передаю другому, но и премию, оплату за его выполнение также получит другой»

Более того, руководитель должен быть готов не просто противостоять неисполнительным, недисциплинированным и тем более непорядочным людям, если они есть в коллективе, а в каждой конкретной ситуации быстро найти единственно правильный способ преодоления ситуации, которая может перерасти в конфликтную.

Следует заметить, что мы перечислили и сформулировали лишь наиболее вероятные способы поведения руководителя на те негативные приемы деловых контактов с сотрудниками, которые приведены выше. Нужно еще учесть личность сотрудника, всю предысторию ваших с ним деловых, а возможно и неформальных отношений. Поэтому каждую конкретно взятую ситуацию необходимо решать так, чтобы именно этот негативный прием делового общения не повторялся. Однако существуют более негативные и более коварные приемы, которые по различным мотивам и причинам используют или могут использовать некоторые сотрудники коллектива. Ниже перечислим наиболее характерные приемы «силового давления» подчиненных и даже шантажа руководителя:

– Постоянно изыскивают на руководителя «компромат» и стараются использовать его в самой уязвимой для него ситуации.

– Делают постоянно обиженный вид, мотивируя тем самым, что права и интересы руководитель постоянно ущемляет.

– Из любой мелочи делают проблему.

– Обвиняют руководителя, что он не руководит, а только требует.

– Оценивают свои поступки так: «Все считают меня грамотным специалистом, кроме вас».

– Провоцируют маленький конфликт, втягивают в него как можно больше людей и ставят руководителя перед большой конфликтной ситуацией.

– Стремятся во что бы то ни стало объединить вокруг себя всех, кто недоволен руководителем, «сколотить» против руководителя оппозицию.

– Угрожают жалобой на непосредственного руководителя вышестоящему руководителю.

– Периодически возмущаются и подчеркивают, что раньше такого не было, что нового руководителя никто не понимает.

Какие могут быть даны советы и рекомендации против весьма коварных и даже опасных приемов «силового давления», а тем более шантажа руководителя?

Во-первых, необходимо всякий раз искать причину, главный мотив и в конечном итоге цель, которую преследует сотрудник вашего коллектива, прибегая к одному, а часто к нескольким из вышеописанных приемов.

Во-вторых, не давать себя спровоцировать на мелкие конфликты, чтобы они затем не переросли в большой конфликт.

В-третьих, всякие элементы «силового давления», а тем более шантажа руководителя предавать гласности и пресекать их изначально.

В-четвертых, лишить сотрудника, который использует столь неблагоприятные приемы, всякой возможности сколотить вокруг себя «оппозицию» «единый фронт» против руководителя. Прежде всего, своими делами и конструктивной критикой доказать коллективу, что вы правы и более, чем кто-либо поделовому и творчески руководите коллективом. Вместе с тем критика, раз-

личные формы критических замечаний должны быть использованы с большим психологическим и педагогическим тактом, творчески.

Слово руководителя, особенно критическое слово, может быть воспринято по-разному. Оно может быть строгим, требовательным, способствующим улучшению работы коллектива, но оно должно быть и доброжелательным, формирующим партнерские отношения, которые всякий раз должны, насколько это возможно, исключать конфронтацию, саму основу возникновения конфликтных ситуаций в коллективе.

Ниже мы приводим различные формы критических высказываний руководителя, которые, однако, следует применять с большим тактом и искусством, в зависимости от конкретно складывающейся ситуации:

– подбадривающая критика («Ничего. В следующий раз сделаете лучше. А сейчас – не получилось»);

– критика-упрек («Ну, что же вы? Я на вас так рассчитывал!»);

– критика-надежда («Надеюсь, что в следующий раз вы сделаете это задание лучше»);

– критика-аналогия («Раньше, когда я был таким, как вы, я допустил точно такую же ошибку. Ну и попало же мне тогда от моего начальника!»);

– критика-похвала («Работа сделана хорошо, но только не для этого случая»);

– безличная критика («В нашем коллективе есть работники, которые не справляются со своими обязанностями. Не будем называть их фамилии»);

– критика-озабоченность («Я очень озабочен сложившимся положением дел, особенно у таких наших товарищей, как...»);

– критика-сопереживание («Я хорошо вас понимаю, вхожу в ваше положение, но и вы войдите в мое. Ведь дело-то не сделано...»);

– критика-сожаление («Я очень сожалею, но должен отметить, что работа выполнена некачественно»);

– критика-удивление («Как?! Неужели вы не сделали эту работу?! Не ожидал...»);

- критика-ирония («Делали-делали и... сделали. Работа что надо! Только как теперь в глаза начальству смотреть будем!»);
- критика-упрек («Эх, вы! Я был о вас гораздо более высокого мнения»);
- критика-намеки («Я знал одного человека, который поступил точно так же, как вы. Потом ему пришлось плохо...»);
- критика-смягчение («Наверное, в том, что произошло, виноваты не только вы...»);
- критика-укоризна («Что же сделали так неаккуратно? И не вовремя?!»);
- критика-замечание («Не так сделали. В следующий раз советуйтесь»);
- критика-предупреждение («Если вы еще раз допустите брак, пеняйте на себя!»);
- критика-требование («Работу вам придется передать!»);
- критика-вызов («Если допустили столько ошибок, сами и решайте как выходить из положения»);
- конструктивная критика («Работа выполнена неверно, что собираетесь теперь предпринять?»);
- критика-опасение («Я очень опасаясь, что в следующий раз работа будет выполнена на таком же уровне»).

КАК ВЕСТИ СПОРЫ И ДИСКУССИИ?

Мы часто говорим, что истина рождается в споре. Но истина может и погибнуть в споре под обломками «личных мнений», взаимных оскорблений и обид.

Поэтому менеджеру – современному руководителю в процессе обсуждения производственных, да и любых других проблем необходимо овладевать искусством ведения споров, дискуссий, чтобы направлять их в конструктивное, творческое русло.

Споры, дискуссии все более и более активно входят в жизнедеятельность наших коллективов. Коллектив, где существует единственно верное мнение – это мнение его руководителя, рано или поздно приходит к застою. Как бы ни

был талантлив руководитель, но если он не владеет искусством спора, ведения полемики и дискуссии, то он либо идет на поводу у коллектива, либо становится его узурпатором. Не случайно на страницах газет и журналов мы все чаще стали читать статьи с характерными названиями: «Овладевайте искусством спора», «Уважайте мнение меньшинства».

Не случайно академик Лихачев, к мнению которого есть все основания прислушиваться, предостерегает нас в том, что «...если человек не умеет отстаивать свое мнение, а умеет только слушаться, он может послушаться дурного человека, забыв о совести и чести. И ведь бывает, что первые ученики, глядя в рот своему учителю, потом оказываются на самом деле иногда и плохими людьми, у них нет самостоятельности, у них нет умения отстаивать свою точку зрения... Умение отстаивать свою точку зрения крайне важно в нашей государственной жизни».

Поиск истины требует сопоставления различных точек зрения, обсуждения и активной дискуссии всех заинтересованных сторон.

Дискуссия – слово латинского происхождения, дословно обозначает рассмотрение, исследование.

Дискуссия в его современном понимании – это публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы с целью коллективного поиска правильного, доказательного решения.

Дискуссия позволяет активно формировать у ее участников умения сопоставлять различные подходы, точки зрения, аргументировано отстаивать свою позицию, свой взгляд, убеждения, видения на способы, средства решения того или иного вопроса, проблемы.

Современный руководитель должен не бояться дискуссий, активной полемики, споров и борьбы мнений, так как истина выявляется не в декларациях, а в доказательном, аргументированном обосновании своей точки зрения, своей позиции.

Правила ведения дискуссий

- Не допускается логическое доказательство заменять ссылкой на авторитетное мнение.
- В процессе дискуссии необходимо четко очертить круг обсуждаемых вопросов, перечень и последовательность решаемых проблем.
- Хорошими стимулами процесса дискуссии являются реплики «это интересная мысль», «давайте коллективно подумаем», «так ли я вас понял?».
- Выслушайте все аргументы и контраргументы.
- Не спешите обобщать, делать выводы.
- Опровергая, не переходите на личностное обвинение и тем более «не вешайте ярлыков».
- Помните, в дискуссии побеждает более хладнокровный спорщик, силой своих аргументов, а не эмоций.
- Аргументируя, опирайтесь на законы логики.
- Каждая мысль в процессе данного рассуждения должна опираться на одно и то же определенное по объёму содержание.
- Истинность тезиса может быть косвенно доказана путем опровержения противоположного.
- Если одно суждение что-то утверждает, то другое отрицает, т. е. третьего суждения не дано.
- Всякая правильная мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана практикой.

Правила ведения спора

1. Не бойтесь усомниться в правоте собственной точки зрения. «Усомниться в самом себе – высокое искусство и сила» (Фейербах).
2. Чтобы понять своего оппонента, нужно хотя бы временно, мысленно встать на его сторону, проанализировать проблему и способы ее решения с его точки зрения, т. е. применить так называемый «принцип сочувствия».
3. Беседуя, обсуждая, споря, ищите истину, а не навязывайте только свою и тем более не поучайте других.

4. Споря, избегайте монолога, следите за аргументами оппонента, т. е. того, с кем спорите и ради чего спорите.

5. Споря, правильно поставьте цель, четко определяйте предмет спора, уточните смысл ведущих понятий, которыми оперирует оппонент, следите за доказательностью суждений.

6. Учитесь правильно задавать вопрос своему оппоненту, чтобы ответ на него выставил его «слабые» стороны.

7. Споря, опирайтесь на факты, «Факты – упрямая вещь».

8. Избегайте фраз «Я убежден», «Мне кажется», «Как считает большинство».

9. Если есть необходимость, то разбейте обсуждаемую проблему на подпроблемы, на ряд взаимосвязанных вопросов.

10. Ведите спор не ради спора, а используйте его как средство для достижения истины.

В процессе дискуссии, спора нелишне также помнить:

– Чем человек менее компетентен и менее образован, тем он чаще бывает зачинщиком спора.

– «Спорщик» чаще всего, доказывая свой тезис в процессе спора, скатывается на позицию, не соответствующую первоначальной.

– В стремлении «загрызть» друг друга некорректные спорщики часто переходят границы дозволенного и переходят от аргументации к навешиванию ярлыков и оскорблениям.

– Лучший прием против спорщика – дать ему основательно выговориться.

– Замечено также, что в споре выигрывает часто не тот, кто более аргументировано отстаивает свою позицию, а тот, кто не лишен чувства юмора и остроумия.

– В процессе спора нелишне обратить внимание не только на то, что вас разъединяет, но и на то, что вас объединяет.

Научное издание
Валентина Ивановна Тесленко
Сергей Васильевич Латынцев

Коммуникативная компетентность:
формирование, развитие, оценивание

Монография

Редактор А.В. Кротова
Корректор С.А. Бовкун

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 22-12-89

Подписано в печать . Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 14,88. Заказ . Тираж 150 экз.

Цена свободная

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 23-48-60