

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра педагогики детства

**ПЕТРОВА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
«Управление и педагогика в среднем и высшем  
профессиональном образовании»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Яценко И.А.

---

Руководитель магистерской программы  
д.п.н., профессор Шилов А.И.

---

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Шкерина Т.А.

---

Обучающийся  
Петрова А.А.

---

Красноярск 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ</b> .....	9
1.1. Теоретические основания системы высшего образования в подготовке будущих бакалавров .....	9
1.2. Коммуникативная деятельность как психолого-педагогический феномен: сущность и структура .....	16
1.3. Коммуникативная компетенция как психолого-педагогический феномен.....	25
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	43
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ</b> .....	45
2.1. Цели, принципы и содержание обучения основам теории и методики обучения бакалавров – будущих педагогов-психологов, способствующие формированию их коммуникативной компетенции.....	45
2.2. Организационные формы, методы и средства обучения дисциплине «Теория и методика обучения» будущих педагогов-психологов, способствующих формированию их коммуникативной компетенции ...	59
2.3. Оценочно-диагностический инструментарий выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов.....	72
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	78
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	80
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	83
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	90

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Изменения в социальной, информационной, технологической сферах жизни человека привели к изменениям приоритетов в образовании. Выпускник вуза должен отвечать новым требованиям современной жизни, которые определены в Проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», модели образования «Российское образование – 2020», Федеральных государственных образовательных стандартах общей (полной) общеобразовательной школы и высшего профессионального образования. Это накладывает огромную ответственность на преподавателей высших школ, готовящих будущих профессионалов для образовательной сферы [35, 68, 69].

В контексте реализации идей компетентного подхода в образовании становится актуальной проблема формирования компетенций обучающихся как результата обучения. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в качестве одной из базовых компетенций в подготовке будущего педагога-психолога заявлена способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках [68, с. 10].

Коммуникативная компетенция для педагога является одной из основных, ведь конструктивное коммуникативное взаимодействие – это сердцевина его профессионализма. Общение с детьми составляет сущность психолого-педагогической деятельности. Эта компетенция, с одной стороны, является ключевой, а с другой – профессиональной для педагога-психолога. В этой связи развитие коммуникативной компетенции будущего педагога-психолога является необходимым условием его будущей профессиональной деятельности.

Для формирования коммуникативной компетенции обучающихся в процессе профессиональной подготовки необходимо, чтобы составляющие этой интегративной характеристики личности были востребованы в этом процессе и целенаправленно формировались в нем. Однако, анализ диссертационных исследований и педагогического опыта учителей и преподавателей педагогических вузов показал, что коммуникативная компетенция обучающихся формируется в процессе обучения, как правило, стихийно. Это обуславливает ее недостаточную сформированность у выпускников как общеобразовательных школ, так и педагогических вузов.

Таким образом, возрастающая роль коммуникации в современном обществе, анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяют выделить следующие **противоречия**:

– между современными требованиями к уровню коммуникативной компетенции личности в условиях глобализации общества и несоответствующей этим условиям степени готовности выпускников педагогических вузов к коммуникации на современном уровне;

– между достаточной изученностью коммуникативной компетенции с общих психолого-педагогических позиций и слабой концептуальной проработанностью методических аспектов формирования этой компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе освоения педагогических дисциплин.

Выделенные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, которая состоит в недостаточной разработанности научно обоснованной методики обучения педагогическим дисциплинам, способствующей формированию коммуникативной компетенции студентов – будущих педагогов-психологов в процессе их профессиональной подготовки.

Проблема исследования и актуальность ее решения обусловили выбор **темы исследования**: «Формирование коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов».

**Цель исследования:** разработка научно обоснованной методики обучения дисциплине «Теория и методика обучения», способствующей формированию коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов.

**Объект исследования:** процесс обучения студентов – будущих педагогов-психологов.

**Предмет исследования:** формирование коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов посредством методики обучения педагогической дисциплине «Теория и методика обучения».

В основу исследования была положена следующая **гипотеза:** если в процессе обучения педагогическим дисциплинам студентов – будущих педагогов-психологов использовать специальную методику, разработанную в соответствии с выделенными дидактическими принципами и выявленными педагогическими условиями формирования их коммуникативной компетенции, в которой определены:

– группы целей, направленных на формирование их коммуникативной и профессиональной компетенций;

– требования к содержанию обучения;

– требования к формам, методам и средствам обучения (их направленность на обеспечение условий для: мотивации студентов к коммуникации; совместной деятельности студентов и их активного взаимодействия; профессионально-педагогического общения субъектов обучения; рефлексии результатов коммуникации (общения) и осознания студентом их ценности; современного уровня коммуникации), –

то это будет способствовать повышению уровня сформированности коммуникативной профессионально направленной компетенции студентов.

Цель, предмет и гипотеза исследования предусматривают решение следующих **задач исследования:**

1. Выявить теоретические основания формирования коммуникативной компетенции студентов – будущих педагогов-психологов.

2. Разработать структурную модель коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов.

3. Разработать методику, способствующую формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе освоения дисциплины «Теория и методика обучения».

4. Разработать оценочно-диагностический инструментарий с целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции бакалавров– будущих педагогов-психологов.

**Теоретико-методологической основой исследования проблемы** являются фундаментальные работы в области: философии (В.М. Соковнин, М.С. Каган, и др.); теории педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.); общепсихологической теории общения и деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин и др.); теории компетентностного подхода к обучению (В.А. Адольф, В.А. Болотов, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, В.А. Козырев, Е.В. Прозорова, Н.Ф. Радионова, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, Л.В. Шкерина и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

*теоретические:* анализ научной психолого-педагогической литературы, анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, анализ Профессионального стандарта педагог-психолога (психолог в сфере образования), сравнение, обобщение;

*эмпирические:* наблюдение, опрос, констатирующий эксперимент, метод экспертных оценок; шкалирование.

**Научная новизна** проведенного исследования заключается в том, что:  
– разработана структурная модель коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов;

– разработана методика для бакалавров – будущих педагогов-психологов, способствующая формированию их коммуникативной компетенции, в основе которой лежат научно обоснованная структурная модель коммуникативной компетенции, основные дидактические принципы ее формирования.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что:

– разработана методика, способствующая формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе освоения дисциплины «Теория и методика обучения»;

– разработан комплекс компетентностно-ориентированных заданий, способствующий формированию коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе изучения дисциплины «Теория и методика обучения»;

– на основе выделенного компонентного и уровневого состава коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов разработаны специальные средства ее оценивания: лист экспертной оценки (карта наблюдения), опросник и анкета.

Результаты исследования могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки педагогов, педагогов-психологов в вузе.

**База исследования.** Исследование проводилось в институте психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева. В пилотажном исследовании приняло участие 40 человек 3 курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Практическая психология в образовании.

**Апробация результатов исследования:** основные положения настоящего исследования докладывались и обсуждались на XVII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (2016–2017 гг., Красноярск); на заседаниях и семинарах кафедры общей педагогики и образовательных технологий, кафедры педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева.

По результатам исследования автором опубликованы две статьи в российских рецензируемых изданиях.

**Структура диссертации** определена логикой исследования, целью и поставленными задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка из 81 наименования и приложения.

# **ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

## **1.1. Теоретические основания системы высшего образования в подготовке будущих бакалавров**

Задачей данного параграфа является выделить теоретические основания системы высшего образования в контексте предмета исследования.

Современный преподаватель высшей школы – специалист высокой квалификации. Он обладает «интеллектуальным капиталом», достаточным для того, чтобы передать его следующему поколению студентов. Однако этот «интеллектуальный капитал» не может ограничиваться набором глубоких академических знаний и умений. Преподаватель современного вуза должен быть методически подготовлен, чтобы успешно реализовать центральный вид своей профессиональной деятельности, предусмотренной Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, – преподавание. Иными словами, он должен быть готов не только содержательно, но и организационно-технологически обеспечить собственную преподавательскую деятельность, что совсем непросто в условиях непрерывной модернизации открытой навстречу динамичному развитию науки, техники и технологий высшей школы, всего современного общества[40].

Ключевыми направлениями модернизации высшего образования в начале XXI столетия являются: развитие межвузовской кооперации, академической мобильности студентов и преподавателей в международном масштабе; интернационализация высшего образования посредством реализации профессиональных образовательных программ, предлагаемых на

разных языках; введение модульно-кредитной системы; развитие внутри вузовских систем контроля качества образования; привлечение студентов и работодателей к внешней оценке деятельности вузов; возрождение единства образовательного и исследовательского пространств университетов.

К основным (относительно устойчивым и регулярно воспроизводимым) элементам системы высшего образования Российской Федерации, обеспечивающим ее функционирование и развитие, относятся:

– организационно-управленческий блок (органы управления образованием и подведомственные им учреждения и организации);

– институциональный блок (сеть образовательных учреждений, непосредственно реализующих учебно-воспитательный процесс, объединения юридических лиц, общественные и государственно-общественные объединения, осуществляющие деятельность в области образования);

– нормативный блок, который включает в себя:

1) социальные нормы европейского пространства высшего образования, обеспечивающие координацию модернизационных процессов в национальных образовательных системах европейских стран, подписавших Болонскую декларацию;

2) федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС);

3) примерные основные образовательные программы;

4) систему преемственных основных образовательных программ и дополнительных образовательных программ различных уровней и разной направленности.

Последние три элемента нормативного блока (образовательные стандарты/требования, примерные образовательные программы, основные и дополнительные образовательные программы) могут быть представлены как комплексные социальные нормы, где комплексность означает полноту содержащихся в них требований:

- к результатам освоения основной образовательной программы высшего образования (результатам высшего образования);
- структуре основной образовательной программе высшего образования (образовательному процессу);
- условиям реализации основной образовательной программы высшего образования (образовательной среде и системе высшего образования в целом)[5].

Особое по своей значимости место в системе высшего образования РФ занимает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО)– комплексная обобщенная законодательно закреплённая социальная норма федерального (общероссийского) уровня. Она может характеризоваться как норма «рамочного», но достаточно «жесткого» типа по отношению к основным содержательным и организационным характеристикам высшего образования для отдельного направления подготовки, уровня квалификации и профиля. ФГОС ВО ориентирован на обеспечение:

- единства общероссийского пространства высшего образования;
- преемственности основных образовательных программ высшего профессионального образования;
- социально-необходимого качества высшего образования на всей территории РФ;
- основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего образования;
- основы для признания документов иностранных государств о высшем образовании [9].

Начиная с 1990-х гг., именно развитие государственных образовательных стандартов определяет основные тенденции модернизации системы российского высшего образования.

Основная профессиональная образовательная программа высшего образования представляет собой комплексную развернутую социальную норму институционального (вузовского) уровня по отношению ко всем основным содержательным и организационным характеристикам высшего образования для отдельного направления (специальности) подготовки, уровня квалификации и профиля, призванную обеспечить:

- реализацию требований соответствующего ФГОС ВО в образовательной и научной деятельности конкретного вуза с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;

- социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже установленного требованиями соответствующего ФГОС ВО;

- основу для объективной оценки фактического уровня достижения обязательных результатов образования студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе;

- основу для объективной оценки и самооценки образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

Таким образом, основная образовательная программа выступает главным инструментом организации, реализации и оценки результатов в конкретном вузе. При этом цели образовательных программ отражают концентрированные ожидания общества, государства, рынка труда, вуза в части, касающейся ценностной направленности образовательного процесса, его обобщенного гностического, деятельностного и психологического результата [5].

Одним из подходов, активно развивающихся в современной педагогике, является компетентностный. В идеологии компетентностного подхода разработаны новые государственные стандарты высшего образования, в которых результаты подготовки выпускника вуза заданы в виде комплекса общекультурных и профессиональных компетенций.

Компетентностный – самый «молодой» подход, он стал активно обсуждаться после выхода в свет в 2001 г. «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», в которой отмечалось, что общеобразовательная школа должна формировать ключевые компетенции учащихся, определяющие современное качество образования. Под компетентностным подходом в образовании понимается способ обучения, ориентированный на овладение учащимися ключевыми компетенциями, являющимися универсальными для освоения различных видов деятельности, а также требующими умения использовать средства, адекватные складывающейся ситуации.

По мнению И.А. Зимней, появление компетентностного подхода в теории и практике отечественного образования обусловлено рядом объективных причин:

- 1) общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики;
- 2) необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»;
- 3) происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы;
- 4) богатством понятийного содержания терминов «компетенция» и «компетентность»;
- 5) предписаниями нормативных документов [28].

Компетентностный подход, по существу, предполагает те же компоненты содержания образования, однако ключевым здесь является понятие «компетенция/компетентность», подразумевающее наличие опыта как репродуктивной, так и творческой деятельности в сфере рассматриваемой компетенции и владение способами этой деятельности. Кроме того, компетентность включает в себя также мотивационно-ценностный компонент, так как осуществление деятельности невозможно без определенной мотивации, в основе которой лежат ценностные ориентации

личности. Таким образом, данный подход делает акцент на способах деятельности, а знания здесь служат средством, без которого невозможно осуществление деятельности [78].

В настоящее время компетентностный подход в России является концептуальной основой модернизации системы высшего образования, о чем свидетельствуют последние нормативные документы («Закон об образовании РФ», «Концепция социально-экономического развития России до 2020 г.», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС ООО и ФГОС ВО). Компетентностный подход активно обсуждается в педагогических исследованиях (А.Л. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, М.И. Лукьянова, Н.А. Селезнева, В.Н. Сериков, Ю.Г. Татур, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской и др.) [1, 22, 27, 28, 32].

В нем отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней ориентировочную роль [31].

Представленные в ФГОС ВО результаты профессиональной подготовки студента в вузе представляют собой комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, сформулированных в терминах «владеет», «способен» и «готов».

В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

– способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1);

– способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2);

– способностью использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3);

– способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4);

– способностью работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);

– способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);

– способностью использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности (ОК-7);

– готовностью поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8);

– способностью использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9) [68, 69].

Таким образом, выделены теоретические основания системы высшего образования: ключевые направления модернизации высшего образования, элементы системы высшего образования Российской Федерации, а именно: организационно-управленческий блок; институциональный блок и нормативный блок и определены основные понятия: Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС); основная профессиональная образовательная программа высшего образования; компетентностный подход. На основе анализа результатов профессиональной подготовки студента в вузе, представленные в ФГОС ВО описаны общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника в результате освоения программы бакалавриата.

## **1.2. Коммуникативная деятельность как психолого-педагогический феномен: сущность и структура**

Задачей данного параграфа является раскрытие понятий «деятельность», «коммуникативная деятельность» и ее структуры: цель, предмет, объект, субъект, мотивы, функции, этапы.

Поскольку предметом нашего анализа является коммуникативная деятельность, то возникает необходимость обращения к категории «деятельность», ее структуре и основанному на ней деятельностному подходу.

В повседневном языке слово деятельность употребляется в значении активности кого-либо или чего-либо. В более узком смысле это слово означает занятие человека, его труд. Человек не ограничивается приспособлением к существующим природным и социальным условиям, как это делают животные, хотя приспособительное поведение занимает большее место в его жизни. Однако только человеку присуще такая форма активности как деятельность, благодаря которой он преобразует окружающую среду [41].

В отечественной науке разработан ряд концепций и методологических подходов к изучению деятельности, ее содержания и структуры. Это отражено в общетеоретических и психологических исследованиях Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого и др. Рассмотрим некоторые подходы к определению «деятельность»[42,55, 78].

По мнению С.Л. Рубинштейна, специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что она сознательна и целенаправленна, т.к. в ней и через нее человек реализует свои цели, объективирует свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности[55].

А.Н. Леонтьев, отмечал, что деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (с включением других людей), отвечающего на вызывавшие это взаимодействие потребности как «нужде», «необходимости» в чем-либо [42].

В работах авторов Л.П. Буевой, М.С. Кагана, Э.С. Маркарина, Э.Г. Юдина общее понимание деятельности можно выразить следующим образом: деятельность есть присущий только человеку способ целенаправленного взаимодействия со средой. Она отличается от поведения животных не биологически заданными, а исторически разработанными социокультурными программами. Деятельность понимается как материальный процесс, внутренним стержнем является человеческое сознание [31; 43].

Н.А. Ряписов, в контексте компетенции понимает под деятельностью – навыки, умения, мыслительные операции, составляющие содержание выполняемой работы [56].

Итак, понятие деятельности фиксирует специфику общественной жизни людей, которая состоит в том, что они целенаправленно преобразуют объективную природу и саму социальную действительность.

Существует три основных элемента необходимых для реализации деятельности: субъект как носитель активности, объект как точка приложения активности и сама активность, выражающаяся в том или ином способе овладения субъекта объектом или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими объектами (субъектами).

Всеобщая структура действия включает в себя цель, средства, результат и сам процесс. Эту классификацию уточняет Н.М. Бережной, когда пишет о структуре деятельности в развернутом виде, называя следующие ее элементы: субъект (отдельный индивид, группа людей или общество в целом); цель, средства, предмет, действие, результат [4].

Весьма важным для понимания деятельности как системы имеют представления о ней с точки зрения субъект-объектных отношения, носящих

субстанционный характер. Наконец, следует назвать и еще одну классификацию, обращая внимание на строение деятельности: потребности, мотивы, задачи, действия [42].

С этих общих методологических позиций можно целесообразно рассматривать структуры любой деятельности, в том числе и коммуникативной.

Анализ научной литературы позволил выделить следующие определения этого понятия:

М.И. Лисина в своих трудах дает наиболее полное и обстоятельное определение, которое отражает всю психологическую сущность данного процесса и рассматривает общение как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

В структуре коммуникативной деятельности, прежде всего, различают субъект и объект деятельности. Субъект – тот, кто осуществляет деятельность, а объект – это то, на что она направлена. В качестве субъектов коммуникативных деятельности выступают личность и малая группа, первичный коллектив. Это есть как бы микроуровень коммуникативной деятельности, вместе с тем в роли субъекта коммуникативной деятельности могут выступать и социальные институты, исторические общности людей, государство и их организации, совокупное человечество в целом. Это и есть уже макроуровень коммуникативной деятельности.

Объектами коммуникативной деятельности являются все другие виды человеческой деятельности (экономическая, политическая, правовая, нравственная, религиозная, эстетическая и т. п.), деятельность субъекта может быть направлена на другого человека. Наконец, деятельность субъекта может быть обращена на самого себя (человек сознательно тренирует свое тело, закаляет его, воспитывает волю, занимается самообразованием и т.д.) [34].

Различаются ряд принципов субъект-субъектные коммуникации, а именно: принцип согласия, принцип социального диалога и принцип социального партнерства. Реализация этих принципов, на которых должна строиться коммуникативная деятельность личности, не может быть осуществлена вне процесса понимания как условия достижения согласия.

Из психологии, которая изучает переживания человека, побуждающие его к деятельности, в социологию, в философию и культурологию перекочевал термин мотив. Как известно, это слово французского происхождения и означает буквально: побудительная причина, повод, к какому либо действию.

Под мотивом понимают то, что побуждает человека к деятельности, ради чего она совершается. В роли мотивов могут выступать потребности, социальные установки, убеждения, интересы, влечения и эмоции, идеалы людей.

Под мотивами коммуникативной деятельности можно понимать осознанные факторы, определяющие при данных коммуникативных потребностях личности, выбор коммуникативной цели его коммуникативной деятельности, внутренние побуждения человека к данной деятельности.

Установления мотивов деятельности человека дает ответ на вопрос, ради чего он это делает. Это связано с тем, что в основе коммуникативной деятельности, как уже отмечалось в первой главе, лежат основные потребности личности: материальные и духовные [33].

В формировании мотивов коммуникативной деятельности особую роль играют интересы. Интересы людей имеют в своей основе потребность, но направлены не столько на предметы потребности, сколько на те общественные условия, которые делают более или менее доступными эти предметы, прежде всего материальные и духовные блага, обеспечивающие удовлетворение потребностей.

Интересы людей состоят в сохранении или преобразовании тех условий (учреждений, порядков, норм взаимоотношений и т.п.), от которых

зависит распределение благ эти интересы зависят от положения в обществе тех или иных групп населения. Значит, интересы определяются положением различных социальных групп и индивидов в обществе. Они в большей или меньшей степени осознаются людьми, являются важнейшими побудительными стимулами к различным видам деятельности.

Потребности и интересы занимают ведущее место в мотивах деятельности. С интересами людей связаны их идеалы. Идеал это такой образ, в котором находят отражение интересы и стремления определенной личности или определенной социальной группы, их представления о межличностном и общественном взаимодействии.

Итак, коммуникативные потребности, интересы, идеалы осознаются людьми, т.е. характеризуют сознательную деятельность. Люди обдумывают деятельность, осуществляют контроль своих действий.

Далее в структуре деятельности можно выделить цели, средства, ее достижения и результаты.

Выше уже отмечалось, что человек начинает любую деятельность с того, что ставит перед собою цель. И поведение животных, и деятельность человека соотносятся с целью, т.е. целесообразно. Однако для хищника цель как бы задана его природными качествами и внешними условиями, в основе его поведения – биологическая программа поведения, инстинкты. Человеческая деятельность характеризуется исторически сложившимися программами (как обобщения опыта предшествующих поколений). При этом человек сам определяет свою цель (осуществляет целеполагание). Он способен выходить за рамки программы, т.е. имеющегося опыта, определяется новые программы (цели и способы их достижения). Следовательно, целеполагание присуще только человеческой деятельности. Цель – это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлена деятельность[42].

Итак, цель – это то, что представляется в сознании и ожидается в результате определенным образом направленной деятельности. Однако

целью деятельности может быть не любой образ желаемого, а лишь тот, который соответствует реальным возможностям окружающего мира и самого субъекта деятельности. При этом человек может знать или не знать свои возможности, свойства предметов окружающего мира.

Цель, определяется тем точнее, чем лучше субъект деятельности знает, какого реальные средства и условия ее достижения.

Что же касается цели коммуникативной деятельности, то, как мы считаем, они реализуются в самих функциях самого феномена.

Коммуникативной целью этого феномена, будем называть, стратегический результат, на который направлен коммуникативный акт. Объявить импичмент, взять на себя какие либо обязательства – это ключевые речевые составляющие коммуникативного поведения в данной ситуации, реализующие ту или иную коммуникативную интенцию, т.е. намерение индивида–коммуниканта (или корпоративного коммуниканта, представляющегося как индивид) осуществить то или иное действие через коммуникативный акт или с его помощью.

Коммуникативные цели и намерения осуществляются в среде интенций и целей других коммуникантов, поэтому между словом – носителем информации о намерениях и делах всегда существует определенный разрыв. Он обуславливается сопротивлением среды, где сталкиваются разнонаправленные целевые вектора различных факторов и возможностями данного коммуниканта преодолеть указанное сопротивление.

Достижения цели предполагает использование коммуникантов определенной стратегии и тактики. Коммуникативная стратегия– это часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и не вербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели, стратегия– общее канва поведения, которое может включать и отступления о цели в отдельных шагах[6].

Коммуникативная тактика в противовес стратегии как общее канва коммуникативного поведения, рассматривается как совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия. Коммуникативная тактика – более мелкий масштаб рассмотрения коммуникативного процесса, по сравнению с коммуникативной стратегией. Она соотносится не с коммуникативной целью, а с набором отдельных коммуникативных намерений.

Коммуникативное намерения (задачи)– тактический ход, являющийся практическим средством движения к соответствующей коммуникативной цели. Такие средства очень часто используют политики, утверждающие «мы не ангелы, мы простые люди», хотя коммуникативной целью является убедить избирателя именно почти в божественной исключительности потенциального избранника.

Е.В. Ключев предполагает следующую схему, позволяющую понять соотношение элементов стратегии и тактики в коммуникативном процессе. Используя коммуникативную компетенцию, говорящий ставит перед собой определенную цель (продолжая коммуникативную перспективу) и, следуя определенной коммуникативной интенции, вырабатывает коммуникативную стратегию в коммуникативную тактику как совокупность коммуникативных намерений, пополняя коммуникативный опыт говорящего [41].

Представление о системе коммуникативной деятельности будет не полным без рассмотрения ее основных форм.

В научной литературе можно встретить упоминание о таких формах коммуникативной деятельности как посредническая деятельность, информационная деятельность, рекламная деятельность, деятельность по связям с общественностью.

Реальное бытие человека представляет собой многочисленные и разнообразные коммуникативные акты в определенной системе социокультурных отношений. Совокупность социальных коммуникаций

образует целостность как необходимое условие и основу процесса взаимодействия личностного и социального.

Если говорить о действиях, входящих в состав процесса коммуникативной деятельности, то они могут быть представлены в виде нескольких аспектов:

- обменно-деятельностного, т.е. связанного с формированием системы совместных действий;
- перцептивного, т.е. связанного с особенностями восприятия человека человеком;
- фатического, т.е. связанного с привлечением внимания;
- управленческого, т.е. связанного с эффектом воздействия;
- лингво-стилистического, т.е. связанного со стилем речевого поведения;
- паралингвистического, т.е. связанного с характером мимики и жестов [33].

Что касается эффективности коммуникативной деятельности, то она главным образом зависит от уровня коммуникативных способностей личности.

Результат коммуникативной деятельности многогранный: он выражается в первую очередь в интеграции социума, регулирования социальной жизни, социальном наследовании материальной и духовной культуры, форм общественного сознания. В итоге обеспечивается преемственность в развитии социального организма.

Также в данном параграфе следует рассмотреть функции коммуникативной деятельности:

- познавательная (связанная с потребностью личности освоить новые сферы жизни и деятельности);
- адаптивная (функциональный аспект социального взаимодействия людей);

– удовлетворение социальных потребностей как личности, так и общества;

– преобразование сознания и обеспечение предметности коммуникативного действия его участников (преобразующая функция по отношению к окружающему миру) [20].

Названные функции коммуникативной деятельности связаны между собой и дополняют друг друга.

Рассмотрим этапы реализации коммуникативной деятельности:

Речевая коммуникация, в русле идей Л.С. Выготского рассматривается следующим образом: порождение речи, является сложноорганизованным устройством, которое включает в себя следующие этапы:

1. Мотив (порождение мысли).
2. Мысль (оформление мысли).
3. Внутренняя речь (перевод мысли во внутреннее слово).
4. Семантический план (восприятие и передача информации в значение внешних слоев).
5. Внешний, физический план (воплощение мысли в словах, переход к словесному синтаксису от синтаксиса значений, внешняя речь) [43].

Таким образом, анализ научной литературы по теме исследования позволил раскрыть сущность феномена «деятельность» и «коммуникативная деятельность», выделить структурные компоненты коммуникативной деятельности, а именно: субъект, объект, мотив, цель, формы, функции, этапы и ее элементы. Выделению данных компонентов и характеристик коммуникативной деятельности способствовал анализ понятия «деятельность» с позиций содержания психологической концепции человеческой деятельности А.Н. Леонтьева.

### **1.3. Коммуникативная компетенция как психолого-педагогический феномен**

В предметном поле нашего исследования находится понятие «коммуникативная компетенция». Раскрытие его сущности предполагает анализ категорий, лежащих в основании данного понятия: «коммуникация», «компетентность» и «компетенция».

Чтобы разобраться в том, что же подразумевается под коммуникативной компетентностью и коммуникативной компетенцией, необходимо выяснить, значение терминов «компетентность» и «компетенция».

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» и «компетенция» получили широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1980-х гг. зародилось специальное направление – компетентностный подход в образовании. На данном этапе развития педагогической науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Различные ученые выдвигают свои гипотезы по данному вопросу.

Анализируя научные работы многих как отечественных, так и западных ученых по проблемам компетентности и компетенции (А.Л. Андреев, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Г.С. Саволайнен, В.Н. Сериков, Ю.Г. Татур, Р. Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторского, Л.В. Шкериной, и др.), можно сделать вывод о том, что в научной литературе существует немало определений понятий и разных подходов этих феноменов.

Одни исследователи (В.С. Безрукова, В.А. Болотов, В.В. Сериков, М.А. Холодная) отождествляют его с понятием «компетентность», другие (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова) выделяют его как самостоятельную структуру [14, 22, 26, 27].

Дж. Равен, определяет компетентность как специфическую особенность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [53].

По мнению И.А. Зимней, компетенция соотносится с входом и выходом образовательного процесса, а компетентность – его интегрированный результат [28].

Согласно А.В. Хуторскому, компетенция это – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [70].

Следуя А.Н. Дахину, Д.А. Иванову, В.А. Кальнею, А.В. Хуторскому, С.Е. Шишову, под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [22,70, 72].

Компетентность же трактуется как владение, обладание обучающимися соответствующей компетенцией, включающее их личностное отношение к ней и предмету деятельности. Это уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт деятельности в заданной сфере. Компетентность – совокупность личностных качеств обучающихся (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом их деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [71].

Таким образом, мы приходим к выводу, что дефиниция понятий «компетенция» и «компетентность» определена достаточно четко, на основании которой можно судить о их не тождественности.

Основываясь на трехуровневой иерархии компетенций/компетентностей А.В. Хуторского в сфере профессионально-педагогического образования, выделены предметные, надпредметные и ключевые компетентности. Под надпредметными компетентностями подразумеваются те обобщенные знания, умения, навыки и способы деятельности, которые относятся к метапредметному содержанию образования (например, коммуникативная, организаторская, диагностическая, прогностическая и др.); они связываются с успешностью личности в быстро меняющемся современном мире; под ключевыми компетентностями понимаются те надпредметные, которые имеют ключевое значение для данной области деятельности человека (в том числе профессиональной, например педагогической) [70].

Термины «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» встречаются все чаще и нередко употребляются без различия смысла между ними. Между тем, они существенно различаются между собой. Термин «коммуникативная компетенция» возник как развитие идеи о лингвистической компетенции – ограниченном наборе грамматических правил, позволяющих порождать неограниченное количество правильных предложений. Поскольку лингвистическая компетенция существенно ограничивала объект языкового тестирования в условиях коммуникативного обучения языку, возникли идеи расширения этого конструкта, который был назван «коммуникативная компетенция». Коммуникативная компетенция – это демонстрируемая область (области) успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями.

Впервые понятие коммуникативной компетенции ввел этнолингвист Д. Хаймс. Он определил понятие коммуникативной компетенции как способность человека быть участником речевой деятельности, подчеркнув правильное употребление языковых единиц разных уровней в бесконечно

разнообразных жизненных ситуациях. Структура коммуниктивной компетенции, по Д. Хаймсу, включает следующие компетенции:

– грамматическая компетенция, включает в себе следующие компоненты: лексика, фонетика, правописание, семантика, синтаксис;

– социологическая компетенция: соответствие высказываний по форме и смыслу конкретной ситуации, контекстному фону;

– стратегическая компетенция включает: компенсацию особыми средствами недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения;

– дискурсивная компетенция содержит в себе способность построения целостных, связных и логичных высказываний в устной и письменной речи; [75].

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуниктивной компетенции, наиболее общими компонентами являются:

- лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография),
- дискурсивный (построение устных и письменных текстов),
- прагматический (успешное достижение коммуниктивной цели),
- стратегический (преодоление трудностей коммуникации),
- социокультурный (соответствие социокультурным нормам) [2].

Анализ научных трудов отечественных ученых (Н.А. Кириллова, С.В. Курашева, Е.В. Прозорова, Н.Н. Савельева, Е.В. Тармаева и др.) позволил раскрыть сущность коммуниктивной компетенции, под которой понимается интегративная характеристика личности, предполагающая владение коммуниктивными знаниями и умениями, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности [43;50].

На основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования), научной педагогической литературы (В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней,

Н.Ф. Радионовой, Л.В. Шкериной и др.) и в соответствии с сущностью исследуемого феномена для решения методических проблем формирования коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов в процессе освоения ими педагогической дисциплины «Теория и методика обучения» выделены компоненты и показатели сформированности коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов[52,с., 15; 68, с. 8;]. Это даст возможность целенаправленно формировать и развивать коммуникативную компетенцию обучающихся в вузе.

В коммуникативной компетенции будущего педагога-психолога выделены следующие компоненты: когнитивный, праксиологический и аксиологический. Проецируя эту общую структуру компетенции на специфику профессиональной деятельности педагога-психолога, выявлена структура каждого из трех общих компонентов коммуникативной компетенции бакалавра – будущего педагога-психолога и представлена в терминах «владеет», «умеет», «готов», «способен», «осознает»].

Использование таких терминов в описании структурной модели коммуникативной компетенции бакалавра – будущего педагога-психолога позволило, с одной стороны, получить модель, соответствующую требованиям ФГОС ВО к результатам подготовки бакалавра психолого-педагогического направления, а с другой – сделать эту модель диагностичной. То есть так корректно и точно описать все элементы коммуникативной компетенции, что становится возможной разработка адекватного инструмента для выявления уровня сформированности у студентов каждого из этих элементов.

Опишем каждый компонент коммуникативной компетенции бакалавра психолого-педагогического направления подготовки.

1. Когнитивный компонент. Когнитивный – знание, познание. Знание – это воспринятая, осмысленная, сохраненная в памяти и воспроизводимая в нужный момент для решения разного рода задач информация. Согласно Дж. Келли, каждый человек создает систему

познавательных «персональных конструктов», имеющих различную форму и содержание. Через эту систему он оценивает внешний мир, других людей и себя [78].

Исследуемая составляющая коммуникативной компетенции предполагает совокупность психолого-педагогических и методических знаний о коммуникативной деятельности в профессиональной и личной сферах будущего педагога-психолога. При этом система знаний педагога-психолога (в том числе коммуникативных), как отмечается в педагогике, имеет двойное назначение. Она выступает и как методологическая основа профессиональной деятельности, и как инструмент практических действий.

О.А. Абдулина, В.А. Сластенин и другие утверждают, что в основе профессиональной подготовки будущего специалиста лежит овладение им системой общепедагогических знаний, на которой формируется и функционирует система общепедагогических умений [62]. Эту мысль можно отнести и к системе коммуникативных знаний и умений будущего педагога-психолога.

Так во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и в Профессиональном стандарте «Педагог-психолог» одним из основных видов профессиональной деятельности, к которому готовится будущий педагог-психолог, является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных учреждениях общего, профессионального и дополнительного образования [68, с. 6]. В рамках обозначенного вида профессиональной деятельности будущему педагогу-психологу необходимо подготовиться к решению соответствующих профессиональных задач:

– проведение коррекционно-развивающих занятий порекомендованным методикам;

– работа с педагогическими работниками с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

– создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка;

– участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков [там же, с. 8].

Будущий педагог-психолог в процессе профессиональной подготовки, в дальнейшей профессиональной деятельности и в обычной жизни должен знать, каким образом ставить перед собой реальные цели и составлять модель будущей коммуникативной деятельности. В процессе планирования являются важными знания о ее видах, формах и правилах ведения. Реализация на практике составленной программы действий потребует от педагога-психолога знаний техник осуществления коммуникативной деятельности. Анализ полученных результатов, сличение их с составленной моделью, выявление отклонений (если таковые имеются) от идеала и другие действия необходимы для эффективного коммуникативного акта. Однако они основаны на знаниях о видах самоконтроля и рефлексии человека, что ведет к выявлению основных условий конструктивной деятельности по взаимодействию с окружающими. Все это определяет выделение в когнитивном компоненте следующих составляющих. Студент владеет знаниями:

– о способе постановки целей предстоящей коммуникативной деятельности;

– о способе построения плана действий предстоящей коммуникации на основе определения ее субъектов, содержания, методов и средств осуществления, разработки ее плана;

– о видах (письменная, устная), формах (диалог, монолог, полилог), этапах коммуникации и правилах ее ведения и участия в ней;

– о способе самоконтроля процесса коммуникации;

– о способе рефлексии результата коммуникации.

Праксиологический компонент. Современные исследователи рассматривают компетенцию как категорию, бесспорно относящуюся к

области умений и способов деятельности. Умения трактуются как интеллектуальные и практические действия, основанные на каких-либо знаниях и соответствующие правильному использованию этих знаний в процессе решения определенных задач.

Бакалавр – будущий педагог-психолог должен уметь применять на практике полученные знания, развивая тем самым свои умения. При этом полученный опыт реализации знаний играет немаловажную роль в формировании коммуникативной компетенции личности. Этот факт был установлен еще при определении понятий «компетенция» и «компетентность». Из этого следует, что студент должен иметь опыт коммуникативной деятельности. Ведь именно в практике человек самоопределяется, вырабатывает свои способы действий, самораскрывается и познает субъективный мир других людей.

Таким образом, деятельностная составляющая коммуникативной компетенции студента – будущего педагога-психолога включает следующие составляющие:

- студент умеет самостоятельно формулировать и ставить перед собой цели предстоящей коммуникативной деятельности;
- студент умеет выстроить план действий предстоящей коммуникации на основе определения ее субъектов, содержания, методов и средств осуществления, разработки ее плана;
- студент умеет осуществлять письменную и устную коммуникацию, участвовать в диалоге, монологе, полилоге;
- студент умеет самостоятельно и своевременно производить самоконтроль процесса коммуникации;
- студент умеет рефлексировать прошедшую коммуникативную деятельность [68, с. 13].

Аксиологический компонент. В процессе обучения у студента – будущего педагога-психолога формируется система ценностей, среди которых и коммуникативные. Ценности – это любой объект, имеющий

жизненное значение для субъекта. Коммуникативные ценности выступают в качестве относительно устойчивых ориентиров, с которыми педагог-психолог соотносит свою жизнь и психолого-педагогическую деятельность. Важным является тот факт, что студент должен понимать значимость, ценить то, что он знает и умеет делать. Это дает возможность переноса знаний и умений обучающегося из одной ситуации в другую, что является необходимым для его жизни в социуме и в будущей профессиональной деятельности.

Субъективное восприятие и присвоение студентом коммуникативных ценностей определяются его личностными качествами, самосознанием и другим. Степень присвоения личностью этих ценностей зависит от активности ее сознания, поскольку установление ценности некоторой идеи, явления происходит в процессе оценки. Критерием оценки является обобщенный образ, сложившийся на основе коммуникативных знаний, результатов собственной коммуникации и сопоставления ее с коммуникацией других [33].

Следовательно, наличие коммуникативной компетенции у студентов – будущих педагогов-психологов предполагает осознание ими важности и необходимости:

- знаний и умений как самостоятельно формулировать реальные цели предстоящей коммуникативной деятельности;
- знаний о способе построения плана действий предстоящей коммуникации на основе определения ее субъектов, содержания, методов и средств осуществления, разработки ее плана;
- знаний видов (письменная, устная), форм(диалог, монолог, полилог), этапов и правил ведения коммуникации и умения их использовать в учебной/профессиональной и повседневной деятельности;
- знаний способа самоконтроля процесса коммуникации и умения его использовать;

– знаний способа рефлексии результата коммуникации и умения его применять.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, профессионального стандарта «Педагог-психолог»(психолог в сфере образования), ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование разработана структурная модель коммуникативной компетенции бакалавра– будущего педагога-психолога, представленная в таблице 1.

## Структурная модель коммуникативной компетенции бакалавра – будущего педагога-психолога

Компоненты		
Когнитивный	Праксиологический	Аксиологический
<p>Студент владеет знаниями:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– о способе постановки целей предстоящей коммуникативной деятельности (формулирование целей на основе внешних целей, предъявленных преподавателем, и внутренних потребностей к самосовершенствованию с учетом анализа результатов предшествующей коммуникации);</li> <li>– о способе построения плана действий предстоящей коммуникации: определение участников (учащиеся, их родители, коллеги), содержания, методов и средств осуществления;</li> <li>– о видах (устная, письменная) и формах (диалог, монолог, полилог, и др.) коммуникации, правилах их ведения и участия в них;</li> <li>– о способе самоконтроля процесса коммуникации (достижение поставленной цели, выполнение составленного плана, следование правилам);</li> </ul>	<p>Студент умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– самостоятельно формулировать и ставить перед собой цели предстоящей коммуникативной деятельности на основе внешних целей, предъявленных преподавателем, и внутренних потребностей к самосовершенствованию, учитывая анализ результатов предшествующей коммуникации;</li> <li>– составлять план предстоящей коммуникации, определяя участников, содержание, методы и средства ее осуществления и разрабатывая план действий;</li> <li>– осуществлять письменную и устную коммуникацию</li> <li>участвовать в диалоге, монологе, полилоге (умеет корректно и грамотно формулировать вопросы субъектам коммуникации; аргументированно обосновывать ответы на вопросы субъектов коммуникации; умеет использовать в выступлении высказывания других субъектов коммуникации; студент способен использовать логические операции в письменной и устной коммуникации (анализ выступлений других, обобщение сказанного, выявление противоречий в рассуждениях); студент владеет устной речью; способен четко и последовательно излагать свои мысли по обсуждаемому вопросу; умеет развернуто и обоснованно рассуждать; умеет работать с текстами разных стилей и понимать их специфику и создавать собственные; создавать собственные тексты произвольного стиля);</li> </ul>	<p>Студент осознает ценность:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знаний, как самостоятельно формулировать реальные цели предстоящей коммуникации и способе составления плана действий и их применять;</li> <li>– умений построения модели предстоящей коммуникации на основе определения ее субъектов, содержания, методов и средств осуществления, разработки ее плана;</li> <li>– знаний видов, форм, этапов и правил ведения коммуникации и умения их использовать в учебной/профессиональной и повседневной деятельности;</li> </ul>

Компоненты		
Когнитивный	Праксиологический	Аксиологический
<p>– о способе рефлексии результата коммуникации (анализ и оценка полученного результата, его сопоставление с поставленной целью, выявление и анализ отклонений результатов от составленной модели, характеристика участия других субъектов и достижения ими поставленных целей).</p>	<p>– самостоятельно и своевременно производить самоконтроль процесса коммуникации, выполнения намеченного плана, соответствия поставленных целей и полученных промежуточных результатов;                      – рефлексировать прошедшую коммуникативную деятельность, т.е. анализировать полученные результаты коммуникации, выявлять отклонения от ее построенной модели, характеризовать вовлеченность, участие других субъектов коммуникации, а также достижение ими поставленной цели.</p>	<p>– знаний способа самоконтроля процесса коммуникации и умения их использовать;                      – знаний способа рефлексии результата коммуникативной деятельности и умения их использовать.</p>

На основе содержательных характеристик структурной модели коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов разработан оценочно-диагностический инструментарий позволяющий осуществить покомпонентное диагностирование данной компетенции:

– опросник, целью которого является определение уровня сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов-психологов (Приложение А);

– карта наблюдения, целью которой является определение уровня сформированности праксиологического компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов-психологов (Приложение Б);

– анкета, целью которого является выявление понимания и признания будущими бакалаврами педагогами-психологами профессиональной значимости овладения коммуникативной компетенцией (Приложение В).

На базе КГПУ им. В.П. Астафьева Института психолого-педагогического образования проведено пилотажное исследование с целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов. Выборку составили студенты 3-х курсов в количестве 40 человек, т.к. на данном этапе профессиональной подготовки студенты осваивают дисциплины по профилю профессиональной подготовки и должны иметь опыт профессионально-ориентированной коммуникативной деятельности.

Гипотезой пилотажного исследования являлось предположение о том, что исходный уровень коммуникативной компетенции бакалавров третьего курса будет представлен в основном на среднем уровне, за исключением отдельных студентов, у которых уровень может быть высоким. Это предположение основывалось на том, что вузовское обучение в основном ориентировано на практику конструктивного общения в аудиторное время, тем не менее, не все преподаватели используют процесс обучения для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Применение соответствующих задач, нетрадиционных методов и форм обучения носит

эпизодический характер, что ведет к стихийному развитию исследуемой компетенции.

Рассмотрим результаты, полученные с использованием разработанного оценочно-диагностического инструментария (см. Приложение А, Методика опросник определения уровня сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов-психологов), Приложение Б, Карта наблюдения для определения уровня сформированности праксиологического компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов-психологов; Приложение В, Анкета для выявления понимания и признания будущими бакалаврами педагогами-психологами профессиональной значимости овладения коммуникативной компетенцией, отражающие уровень сформированности основных компонентов коммуникативной компетенции (КК) у бакалавров – будущих педагогов-психологов. Эмпирические данные отражены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностирования уровня сформированности основных компонентов коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов

Уровни сформированности КК	Компоненты КК					
	когнитивный		праксиологический		аксиологический	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	24	60	26	65	0	0
Средний	12	30	10	25	12	30
Высокий	4	10	4	10	28	70

Анализ эмпирических данных по когнитивному компоненту КК будущих бакалавров – будущих педагогов-психологов показал, что в основном у студентов знания в области коммуникативной деятельности представлены на низком уровне, в частности студенты затрудняются в

целеполагании и планировании предстоящей коммуникативной деятельности и др.

В рамках пилотажного исследования для выявления уровня праксиологического компонента использовалась дискуссия в формате ток-шоу как педагогическая форма взаимодействия, которая позволила проявить участникам следующие коммуникативные умения:

- умение формулировать цель предстоящей коммуникативной деятельности;

- умение осуществлять устную коммуникацию: участвовать в диалоге, монологе, полилоге; корректно и грамотно формулировать вопросы субъектам коммуникации; развернуто и обоснованно рассуждать; аргументированно обосновывать ответы на вопросы субъектов коммуникации; использовать в выступлении высказывания других субъектов коммуникации; четко и последовательно излагать свои мысли по обсуждаемому вопросу; рефлексировать прошедшую коммуникативную деятельность).

Рассмотрим поэтапно организацию и содержание ток-шоу на тему: «Эффективная коммуникация принципы, правила, умения, приемы в профессиональной деятельности педагога-психолога».

Целью подготовительного этапа явилось ознакомление студентов с предстоящей коммуникативной деятельностью, актуализация у них интереса и потребности участия в ней. На данном этапе педагог-организатор обозначил тему для обсуждения и выделил проблему, заключающуюся в поиске эффективных принципов, правил, умений, приемов. Студентам было предложено разделиться на микрогруппы с целью подготовки к освещению одного из аспектов выделенной проблемы. Например, особенности коммуникации педагога-психолога с родителями. Студентам было необходимо придерживаться следующего плана действий: подготовить выступление, отражающее позицию, мнение; вопросы к другим участникам; интересные факты, цитаты, статистический материал и др.

На основном этапе студенты докладывали свою тему, используя разные формы коммуникативной деятельности. Остальные участники формулировали вопросы по данной теме, обсуждали ответы групп.

На завершающем этапе каждый участник группы отвечал на вопросы:

Какие новые знания ты открыл для себя на сегодняшнем занятии?

Какие коммуникативные умения тебе удалось сегодня продемонстрировать?

Какие умения сформированы у тебя лучше остальных?

Какие умения нужно развивать для своей будущей профессиональной деятельности?

Студенты подводили общее решение по каждой теме, выделяя основные идеи состоявшегося занятия.

В процессе данного занятия умение корректно и грамотно формулировать вопросы субъектам коммуникации смогли 17 студентов (42,5%), 23 человек (57,5%) не смогли сформулировать вопрос. Умение аргументированно обосновывать ответы на вопросы субъектов коммуникации продемонстрировали 15 человек (37,5%), не получены ответы от 25 человек (62,5%). Умение рефлексировать прошедшую деятельность показало 14 человек (35%), 26 студентов (65%) дали следующие ответы на вопросы: мне понравилось/не понравилось упражнение; мне было сложно, много чего не получилось и т.д.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что эпизодическое внесение дополнений в содержание обучения и / или использование методов и форм, привносящих коммуникативную активность студентов, в организацию процесса изучения педагогической дисциплины не позволяет создать благоприятных условий, способствующих повышению уровня коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов, т.е. необходим системный характер процесса формирования коммуникативной компетенции студентов.

Анализ эмпирических данных по праксиологическому компоненту КК бакалавров – будущих педагогов-психологов показал, что в основном у студентов коммуникативные умения сформированы на низком уровне.

Анализ эмпирических данных по аксиологическому компоненту КК бакалавров– будущих педагогов-психологов показал, что большая часть студентов (70%) оценивают свой уровень коммуникативной компетенции как высокий (см. Анкету в Приложении В). Это говорит о непонимании либо исследуемых характеристик личности (что они значат), либо собственных коммуникативных проблем, потому что анализ эмпирических данных по когнитивному и праксиологическому компонентам показал, что студенты испытывают существенные затруднения в понимании основ коммуникативной деятельности и недостаточно овладели умениями для ее реализации.

С целью выявления уровня сформированности КК в целом у бакалавров – будущих педагогов-психологов разработана таблица ее критериальных показателей и уровня сформированности, данные в которой фиксировались экспертами на этапе пилотажного исследования, представлены в таблице 4 в Приложении Г.

Таблица 3

Результаты диагностирования уровня сформированности коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов

Уровни сформированности КК	Респонденты	
	Кол-во	%
Низкий	21	52,5
Средний	14	35,0
Высокий	5	12,5

Таким образом, уровень сформированности КК большей части студентов (52,5%) является низким. На среднем уровне сформированности КК находится 35% студентов, на высоком уровне сформированности КК находятся 12,5% студентов.

Для формирования коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе обучения необходимо, чтобы составляющие этой интегративной характеристики личности были востребованы в этом процессе и целенаправленно формировались в нем. А для этого, в свою очередь, их учебная деятельность должна быть насыщена элементами коммуникативной деятельности, позволяющими формировать структурные компоненты данной компетенции.

Основываясь на выводах, сделанных на предыдущем этапе, считаем целесообразным разработать методику обучения будущих бакалавров-педагогов-психологов педагогическим дисциплинам, в частности дисциплине «Теория и методика обучения», нацеленной на формирование у них коммуникативной компетенции.

Итак, в данном параграфе рассмотрены понятия «компетенция», «компетентность» и «коммуникативная компетенция».

Под компетентностью, понимаем владение, обладание обучающимися соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Это уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере. Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере. Таким образом, приходим к выводу, что дефиниция понятий «компетенция» и «компетентность» определена достаточно четко, на основании которой можно судить об их не тождественности.

Следуя А.Н. Дахину, Д.А. Иванову, В.А. Кальнею, А.В. Хуторскому, С.Е. Шишову, «компетенция» понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Под коммуникативной компетенцией, вслед за Н.А. Кирилловой, С.В. Курашевой, Е.В. Прозоровой, Н.Н. Савельевой, Е.В. Тармаевой и др. понимается интегративная характеристика личности, предполагающая владение коммуникативными знаниями и умениями, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности.

Также, проанализированы подходы разных исследователей к структурированию данного вида компетенции. Придерживаясь точки зрения большинства учёных (И.А. Зимняя, Е.В. Прозорова, Н.Н. Савельева, Г.С. Саволайнен, Л.В. Шкерина, и др.), в коммуникативной деятельности будем выделять следующие компоненты: когнитивный, праксиологический и аксиологический. Проецируя эту общую структуру компетенции на специфику профессиональной деятельности будущего педагога-психолога, выявлена структура каждого из трех компонентов коммуникативной компетенции.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

Анализ научной литературы, нормативных документов показал необходимость развития коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов. Она является залогом быстрой социальной, профессиональной и личной адаптации человека к условиям жизни в стремительно меняющемся мире, его конкурентоспособности и профессиональной мобильности.

Стоит отметить, что в педагогической теории нет единого подхода к определению понятий «коммуникативная деятельность», «компетенция» и «компетентность». Аналогична ситуация и с их структурированием. В настоящее время недостаточно изучены коммуникативная компетенция педагога-психолога и ее структура.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования), ФГОС ВО

по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование разработана структурная модель коммуникативной компетенции бакалавра – будущего педагога-психолога, отражающая покомпонентно и поуровнево состав коммуникативной компетенции бакалавра – будущего педагога-психолога

С целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов проведено пилотажное исследование. Результаты проведенного исследования показали, что уровень сформированности коммуникативной компетенции большей части студентов (52,5%) является низким. На среднем уровне сформированности коммуникативной компетенции находится 35% студентов, на высоком уровне сформированности коммуникативной компетенции находятся 12,5% студентов.

## **ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

### **2.1. Цели, принципы и содержание обучения основам теории и методики обучения бакалавров – будущих педагогов-психологов, способствующие формированию их коммуникативной компетенции**

Многие ученые едины во мнении, что учебно-воспитательный процесс должен обеспечивать всестороннее развитие личности обучающегося. Данной цели не достичь, если в процессе изучения определенной дисциплины формировать только одни стороны личности. Это может привести к одностороннему развитию личности студента [67].

Как отмечалось в первой главе исследования, коммуникативная компетенция для человека является жизненно необходимым качеством, как в личной, так и в профессиональной сфере. Развитие этого интегративного качества личности должно проходить в процессе изучения различных предметных областей. Для формирования коммуникативной компетенции обучающихся в процессе профессиональной подготовки необходимо, чтобы составляющие этой интегративной характеристики личности были востребованы в этом процессе и целенаправленно формировались в нем. А для этого, в свою очередь, их учебная деятельность должна быть насыщена элементами коммуникативной деятельности, позволяющими осуществлять устную и письменную коммуникацию [33].

Определенным образом организованные занятия по педагогическим дисциплинам внесут существенный вклад в формирование коммуникативной компетенции студентов – будущих педагогов-психологов. Однако, стремясь сформировать эту компетенцию личности студентов, необходимо помнить, что это должно осуществляться не в ущерб освоению программы

дисциплины. Развивая в процессе обучения коммуникативную компетенцию личности, у студента повышается и качество его предметной подготовки.

Формирование коммуникативной компетенции студентов не должно идти вразрез с их предметной и профессиональной подготовкой. Данный процесс необходимо вести параллельно их основной подготовке.

Исходя из этого, первая группа целей должна соответствовать основным целям подготовки бакалавров – будущих педагогов-психологов. Анализ рабочей программы и Профессионального стандарта педагога-психолога позволил выделить перечень компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения образовательной программы (по дисциплине «Теория и методика обучения»):

– готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);

– готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую (ОПК-5);

– готовность организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПК-22);

– готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-30)[51, 52].

С опорой на содержание данных компетенций определены цели педагогической дисциплины «Теория и методика обучения»:

– формирование знаний различных теорий обучения и развития, основных образовательных программ для обучающихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;

– формирование знаний о педагогических технологиях (формы, методы и средства) организации совместной и индивидуальной деятельности детей с опорой на целевые ориентиры ФГОС;

– формирование знаний о сущности, структуре и способах организации совместной и индивидуальной деятельности детей с опорой на педагогические технологии;

– формирование знаний о сущности, структуре технологии проектно-исследовательского обучения (формы, методы и средства) (с опорой на целевые ориентиры ФГОС, раскрывая их развивающий потенциал);

– формирование способности проектировать методические разработки фрагментов занятий/непосредственной образовательной деятельности (НОД) с опорой на требования ФГОС, содержательные и процессуальные аспекты ООП и современные концепции обучения и развития;

– формирование способности разрабатывать методические рекомендации для педагога/педагога-психолога по организации различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой в соответствии с возрастными нормами развития детей и подростков, с опорой на требования ФГОС;

– формирование способности разрабатывать поэтапный план реализации метапредметного исследовательского проекта с выделением и характеристикой особенностей организации проектно-исследовательской деятельности детей и подростков (с опорой на возрастные особенности детей и подростков): умеет формулировать тему, выделять и характеризовать этапы, действия педагога/педагога-психолога на каждом этапе, осуществляет отбор целесообразных методических приемов (с опорой на целевые ориентиры ФГОС ВО).

– формирование способности организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей в контексте различных видов деятельности;

– формирование ценностного отношения к освоению основных дидактических единиц и к освоению выделенных способностей[52, 68].

При проектировании занятий по каждому разделу и отдельно взятой теме образовательные цели конкретизируются преподавателем.

Образовательные цели достигаются путем специально организованной педагогической деятельности студентов.

С другой стороны, реализация компетентностного подхода к образованию подразумевает, что в процессе обучения у студентов должны быть сформированы не только компетенции предметной области, но и надпредметные. Вслед за разработчиками ФГОС ВО по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование, выделяем такие компетенции, как общекультурные и профессиональные. Таким образом, цели второй группы должны быть направлены на формирование у бакалавров психолого-педагогического направления элементов коммуникативной компетенции (знаний, умений, навыков, способов деятельности, ценностных ориентаций), которые представлены в таблице 1.

Вторая группа целей направлена на формирование коммуникативной компетенции студентов и достигается путем включения их в педагогическую деятельность. Она включает в себя:

- формирование базовых знаний в сфере коммуникации как основы осуществления эффективной коммуникативной деятельности;
- развитие умений осуществлять устную и письменную коммуникацию, необходимых и достаточных для решения задач коммуникативного характера в учебной и социальной сферах;
- воспитание понимания значимости знаний, умений и опыта в сфере коммуникации для успешного существования в социуме [68, 69].

Очевидным является тот факт, что на занятиях дисциплины «Теория и методика обучения» невозможно достичь всех поставленных целей. В отведенное количество часов необходимо освоить насыщенную основную программу дисциплины, приоритетной задачей которой является предметная подготовка студентов. Образовательные цели первой группы, выделенной выше, являются ориентирами для ее решения. Достижение целей, направленных на формирование коммуникативной компетенции, может способствовать повышению качества педагогической подготовки

обучающихся. В данном исследовании не ставится задача развить у студентов все составляющие коммуникативной компетенции в процессе освоения дисциплины «Теория и методика обучения», но это позволит судить о ее сформированности у будущих педагогов-психологов на некотором уровне.

Выделим основные принципы обучения, способствующие формированию коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов в процессе предметной подготовки.

1. Принцип непрерывности и поэтапности процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Для того чтобы обучение становилось эффективным, необходимо формировать и развивать коммуникативную компетенцию бакалавров – будущих педагогов во время всего процесса обучения. Он должен начинаться с первых дней обучения студентов в вузе и охватывать всю систему аудиторных и внеаудиторных занятий. В этой связи необходимо разработать такую систему организационных форм и методов обучения, которые бы способствовали непрерывному формированию коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов [5].

Рефлексия создает условия для саморазвития и самоорганизации. В соответствии с этим необходимо ориентировать обучающихся не только на овладение коммуникативной компетенцией, но и на осознание ее важности и ценности для будущей профессиональной деятельности и жизни в социуме. Для этого целесообразным будет осуществление по итогам совместной деятельности рефлексии. Это создаст условия для критического пересмотра собственной установки по отношению к исследуемой компетенции и внесения корректировки в организацию своей коммуникативной деятельности. Поэтому в процессе обучения необходимо предоставить студенту возможность для рефлексивно-оценочной деятельности собственно коммуникации [12].

2. Принцип интерактивного обучения. Интерактивный (англ. «Interere» –

взаимный, «act» – действовать) означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. В.Д. Назарова трактует интерактивное обучение как диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие участников образовательного процесса, направленное на создание комфортных условий, когда студент чувствует свою успешность и интеллектуальную самостоятельность. Э.Ф. Зеер и А.А. Иванова понимают под интерактивным обучением личностно-ориентированное взаимодействие всех субъектов профессионального образовательного процесса в специально организованной образовательной среде [26].

В процессе интерактивного обучения учащийся находится во взаимодействии с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого. Таким образом, интерактивное обучение ориентировано на широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место преподавателя при этом сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей обучения.

3. Принцип контекстного обучения. Большинство студентов воспринимают изучаемый учебный материал как «оторванный от жизни», ненужный для будущей педагогической деятельности. В процессе контекстного обучения обучающийся наглядно видит связь изучаемого предметного (дисциплина «Теория и методика обучения») и надпредметного содержания обучения со своей будущей профессиональной деятельностью. При таком обучении создаются условия для развития мотивации изучения конкретной дисциплины и приобретения личностного смысла процесса учения[10].

К числу принципов контекстного обучения исследователи (А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, М.В. Кларин и др.) относят принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой) и принцип

проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе.

Содержание образования в контекстном обучении задается проблемной ситуацией во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Эти ситуации динамически разворачиваются в совместных формах работы обучающихся, что приводит к развитию не только их профессиональной, но и коммуникативной компетенции [15].

4. Принцип «открытости обучения». С точки зрения системно-синергетического взгляда на образование образовательная система является открытой для внешней среды. Это проявляется в обмене между ними разнообразными ресурсами, в том числе информационными. Среди аспектов открытости содержания обучения в контексте информационного ресурса В.И. Соколов выделяет такой, как создание дидактических и методических условий для привнесения содержания в учебный процесс со стороны обучающихся. Британский ученый Дж. Дэниэл утверждает, что открытое образование должно быть открытым относительно методов. Это означает привлечение в учебный процесс любых инноваций в области информационных и телекоммуникационных технологий, которые могут сделать обучение более эффективным и приятным. Тем самым использование в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий студентов (в частности, сеть Интернет) для получения информации, общение с окружающими людьми, ведение дискуссий на Интернет-конференциях по научной проблеме и т.п., с одной стороны, делают обучение открытым, с другой – помогают осваивать студентам коммуникативную компетенцию. В этой связи необходимо разработать такие формы организации учебного процесса студентов и методы обучения, которые бы способствовали активизации бакалавров к поиску и привнесению в содержание образования нужной информации посредством ИКТ [80].

5. Принцип коллективного характера и положительного эмоционального фона обучения. Выражает необходимость создавать условия

для активной организованной работы всех студентов и в то же время подходить индивидуально к каждому из них с целью успешного овладения коммуникативной компетенцией. Обоснованием этого принципа является то, что, во-первых, в дальнейшей жизни выпускникам вузов предстоит работать в коллективе; во-вторых, исследуемую компетенцию нельзя развить вне социума. При этом очевидна необходимость организации групповой работы в процессе профессиональной подготовки педагогов. Это предполагает применение групповой и фронтальной форм организации учебного процесса в совокупности с активными методами обучения [63].

Очевидно, что преподавателю для достижения поставленной цели – сформировать коммуникативную компетенцию студентов – необходимо проработать содержание обучения, выбрать адекватные формы, методы и средства обучения. Важно это сделать так, чтобы методика, компонентами которой они являются, способствовала предметной подготовке бакалавров – будущих педагогов-психологов и повышала уровень их коммуникативной компетенции.

В качестве содержания обучения выступают теоретический материал и комплекс компетентностно-ориентированных заданий, которые в совокупности определяют овладение обучающимися необходимыми определенными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности и ценностно-оценочными отношениями [59].

Основываясь на анализе психологической, педагогической, методической литературы, и выделенных выше принципах обучения, способствующих формированию коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов в процессе предметной подготовки, определены требования к содержанию модулей дисциплины «Теория и методика обучения».

1. Содержание обучения должно соответствовать структуре и целям формирования коммуникативной и профессиональной психолого-педагогической компетенции будущих педагогов-психологов. В процессе

изучения студентам и педагогической дисциплины «Теория и методика обучения» посредством содержания обучения должны создаваться условия, обеспечивающие освоение будущими педагогами-психологами составляющих коммуникативной компетенции. В соответствии с выделенной структурой исследуемой компетенции студент проявляет коммуникативную компетенцию в процессе осуществления устной и письменной коммуникации. Вследствие этого необходимо переработать содержание педагогической дисциплины и обогатить его такими компетентностно-ориентированными заданиями, чтобы на занятиях студенты были поставлены в условия выполнения письменной и устной коммуникации.

2. В содержание обучения должен быть включен специальный комплекс компетентностно-ориентированных заданий, направленный на формирование коммуникативной компетенции бакалавров – педагогов-психологов[59].

На основании выделенной структуры коммуникативной компетенции и выявленных принципов обучения в комплекс необходимо включить компетентностно-ориентированные задания, направленные на развитие у студентов составляющих исследуемой компетенции. Эти составляющие проявляются при осуществлении студентами устной и письменной коммуникации и в процессе использования различных информационных сетей. Учитывая принцип непрерывности формирования коммуникативной компетенции, подобные задания должны быть внесены в содержание каждого из двух модулей дисциплины «Теория и методика обучения»: «Теоретико-методологические основы обучения» и «Процессуальный аспект обучения». Целесообразно, чтобы задания разрабатываемого комплекса носили проблемный характер. Очевидно, что одно задание из разрабатываемого комплекса может быть направлено на формирование нескольких элементов коммуникативной компетенции бакалавров психолого-педагогического направления одновременно.

В соответствии с вышесказанным разработана следующая

классификация компетентностно-ориентированных заданий, способствующих формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов.

#### 1. Задания дискуссионного характера

Учитывая принцип интерактивного обучения, в комплекс заданий дисциплины «Теория и методика обучения» необходимо включить задания, способствующие активному взаимодействию и общению студентов. Задания данного типа направлены на осуществление устной коммуникации студентами во взаимодействии с окружающими. Будущий педагог-психолог должен уметь участвовать в дискуссиях: четко и последовательно высказывать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, принимать ответы собеседников, использовать высказывания других, обобщать и анализировать сказанное, находить противоречие в рассуждениях участников беседы, уметь корректно и грамотно формулировать вопросы собеседникам.

В предлагаемых учебных заданиях студентам предлагаются ситуации, которые либо способствуют вовлечению студентов в дискуссию по ее решению, либо направлены на проявление отдельных составляющих коммуникативной компетенции дискуссионного характера. Данные задания можно рассматривать, как на аудиторных занятиях, так и для самостоятельного выполнения [38].

#### Пример:

Тема занятия: Основные концепции и подходы к обучению.

Студенты делятся на группы из трех-пяти человек. Преподаватель раздает темы по данному разделу каждой команде.

Темы:

- теория поэтапного формирования умственных действий и понятий;
- теория проблемно-деятельностного обучения;
- теория содержательного обобщения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина (развивающее обучение);
- теория программированного обучения;

– контекстное обучение.

Проблемы для обсуждения

1. Основное содержание проблемно-деятельностной теории обучения.
2. Сущность и содержание теории поэтапного формирования умственных действий.
3. Сущность развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
4. Блочное и модульное обучение как реализация идей программированного обучения.
5. Основное содержание контекстного обучения?
6. Какие преимущества имеют данные теории обучения?
7. Какие недостатки имеют данные теории обучения?

Каждая команда должна в своей теме найти «некую проблему» и на примере любых телевизионных ток-шоу представить ее друг другу. Это становится их домашним заданием накануне обсуждения.

Зрители вступают в обсуждение позже окончания «телевизионного шоу», высказывают свое мнение, задают вопросы участникам. Каждое выступление не должно продолжаться более 10–15 минут.

Дискуссия завершается общим решением и рекомендациями по каждой теме. Выступившие команды говорят свое заключительное слово, выделяя основные идеи состоявшегося занятия.

Вопросы

Пример:

Тема: Данное задание охватывает все раздела дисциплины и является закреплением пройденного материала по изучаемому материалу.

Студенты делятся на группы и совместно готовят материал по обсуждаемой проблеме. Из каждой группы выбираются «актеры», остальные – зрители. «Актеры» играют роли собеседников, которые обсуждают какую-то проблему.

Темы для разговоров:

- «Самый великий дидакт»;
- «Самая лучшая педагогическая технология»;
- «Самый креативный метод обучения»;
- «Самая лучшая система обучения» и др.

Задаются этапы разговора: на первом этапе один собеседник держит инициативу, а другой играет пассивную роль – слушает и поддакивает; на втором этапе пассивный собеседник должен суметь перехватить инициативу у первого и навязать ему свою точку зрения. Первый при этом должен стараться удержать за собой коммуникативное лидерство.

После каждой беседы происходит групповое обсуждение между группами, направленное на анализ возможных в такой ситуации средств «захвата коммуникативного пространство» или борьба за управление ситуацией. И может ли такое случиться в будущем в их профессиональной деятельности: где ученик или студент может попытаться перехватить «коммуникативное пространство».

## 2. Задания с дефицитом информации

Целью решения этих заданий является нахождение студентом необходимой информации. В данный блок включены задания, направленные на поиск информации по дисциплине («Теория и методика обучения») или по коммуникации.

Пример:

Тема: «Закономерности и принципы образовательного процесса как выражение его сущности».

Напишите реферат на тему «Принципы образовательного процесса как проявление должного и основной ориентир в преподавательской деятельности».

Подобные задания трудоемкие и не выполняются за короткий промежуток времени. Их решение может занять до нескольких недель. Проверку необходимо производить либо в письменной форме, либо

предложить студентам выступить с небольшим докладом на занятии или внеаудиторном мероприятии [13].

### 3. Задания, моделирующие проблемные педагогические ситуации

На основании принципа контекстного обучения в комплекс надо включить задания, решение которых предполагало бы, чтобы обучающийся мысленно выполнял действия, осуществляемые педагогом-психологом в определенной проблемной ситуации. Ситуации, рассматриваемые в заданиях этого типа, должны быть неоднозначны по решению и вызывать интерес у студентов. В основу таких заданий иногда целесообразно включать ситуации, вызывающие проблемы с освоением предметного материала бакалаврами – будущими педагогами-психологами. Работа по решению заданий этого типа очень трудоемкая и требует больших временных затрат [10].

Пример:

Тема: Современные тенденции развития образования.

Разработайте рекомендации для педагогов, работающих над формированием личностных универсальных учебных действий школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО и возрастными нормами их развития.

### 4. Задания, предполагающие использование ресурсов локальных информационных сетей и Интернета

Чтобы соответствовать современному уровню коммуникации, владеть способами взаимодействия с окружающими посредством Интернета и уметь использовать ресурсы информационных сетей, в комплекс важно включить задания на использование ресурсов локальных и глобальной информационных сетей. Задания данного типа можно решать как в аудиторное время, так и в качестве домашнего задания, в зависимости от сложности и трудоемкости их решения.

Пример:

Тема: «Образование как социальный институт. Система образования и ее характеристика».

Осуществите сравнительный анализ Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) – <http://минобрнауки.рф.pdf>, ФГОС НОО – <http://минобрнауки.рф.pdf> и ответьте на вопрос: сохраняется ли преемственность в результатах освоения основной общеобразовательной программы на ступенях дошкольного образования и начального общего образования? Дайте аргументированный ответ.

Решение заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции бакалавров, требует определенных временных затрат. Вследствие этого, на занятии рассматривается только одно-два задания. При этом каждое такое задание должно быть вплетено в канву занятия, чтобы оно способствовала достижению поставленных целей занятия. В процессе их решения должна происходить работа по усвоению конкретного материала дисциплины. Это непосредственно будет способствовать повышению профессиональной подготовки студентов [48].

Работа с подобными заданиями на занятиях способствует:

- формированию готовности применения психолого-педагогической и коммуникативной компетенций в новых нестандартных условиях (в будущей профессиональной деятельности, в быту);

- пониманию бакалаврами того, что психолого-педагогические и коммуникативные знания, умения, навыки и способы деятельности являются не только предметом учебной деятельности, но и средством будущей профессиональной деятельности педагога-психолога;

- формированию у студентов умений моделировать собственное развитие профессиональной и коммуникативной компетенции, а также развитие этих компетенций у других субъектов образовательного процесса.

Таким образом, на основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) выделены и описаны две группы диагностических

целей формирования коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе предметной подготовки. Описаны требования к отбору содержания и разработан комплекс компетентностно-ориентированных заданий по дисциплине «Теория и методика обучения», способствующих формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов. Для формирования коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов также необходимо выбрать адекватные целям изучения дисциплины «Теория и методика обучения», организационные формы и методы обучения. Их специфика будет рассмотрена в следующем параграфе.

## **2.2. Организационные формы, методы и средства обучения дисциплине «Теория и методика обучения» будущих педагогов-психологов, способствующих формированию их коммуникативной компетенции**

Анализ научной литературы показал, что любая компетенция формируется только в процессе осуществления человеком соответствующей деятельности [42, 28, 71]. Ее выполнение требует от личности определенных знаний и умений, таких как ставить перед собой цели предстоящей деятельности, составлять план действий, анализировать полученные результаты и т.д. Вследствие этого формирование коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения требует создания некоторых условий, которые бы обеспечивали осуществление ими коммуникативной деятельности. Вместе с тем, формирование исследуемой компетенции должно способствовать переходу обучения бакалавра педагога-психолога на личностно-смысловой уровень, как это требует компетентностный подход к образованию. Осваиваемому содержанию обучения личностно значимый смысл придает его коммуникативная направленность. Этого можно достичь путем применения в процессе обучения адекватных поставленной цели

(формирование коммуникативной компетенции студентов) организационных форм, методов и средств[35].

Опишем требования к формам, методам и средствам обучения, которые направлены на обеспечение определенных условий, способствующих развитию исследуемой компетенции студентов.

Формирование составляющих коммуникативной компетенции бакалавров психолого-педагогического направления в процессе освоения дисциплины «Теория и методика обучения», может осуществляться только в процессе их коммуникативной деятельности. Однако для осознанной, личностно значимой коммуникации в процессе психолого-педагогической подготовки необходимо определенное побуждение к ней. Это будет способствовать вовлечению студентов в коммуникативную деятельность, что будет влиять на формирование коммуникативной компетенции обучающихся [33].

Таким образом, важно выбрать такие формы, методы и средства обучения, которые бы обеспечивали условия для мотивации к коммуникации бакалавров – будущих педагогов-психологов в процессе обучения. Только в процессе совместной коллективной деятельности возможно развить, откорректировать и усовершенствовать умения осуществлять устную коммуникацию. Активное взаимодействие студентов в процессе обучения также создает условия для этого. Учитывая принципы интерактивного, коллективного характера и положительного эмоционального фона обучения, выделяем следующее требование к формам, методам и средствам обучения: они должны быть направлены на обеспечение условий для совместной деятельности студентов и их активного взаимодействия.

Посредством форм, методов и средств обучения должны создаваться условия, обеспечивающие усвоение будущими педагогами-психологами всех составляющих коммуникативной компетенции. В соответствии с выделенной структурой исследуемой компетенции в предыдущем параграфе бакалавр – будущий педагог-психолог должен знать, уметь и иметь опыт рефлексии

результатов коммуникации и осознавать их ценность. Освоение соответствующих элементов коммуникативной компетенции дает студенту возможность корректировать усвоение других составляющих исследуемой компетенции, что ведет к более эффективной коммуникативной деятельности в дальнейшем. Вследствие этого необходимо выбрать такие формы, методы и средства обучения студентов, чтобы на занятиях студенты были поставлены в условия выполнения рефлексивных действий осуществленной коммуникации. Таким образом, формы, методы и средства обучения должны обеспечивать условия для рефлексии результатов коммуникации (общения) и осознания студентом их ценности[13].

Исходя из принципа открытости обучения, в процессе обучения освоение дисциплины «Теория и методика обучения», необходимо осуществлять с учетом современных информационных компьютерных технологий. Это позволит не только более доступно и эффективно преподавать предмет, облегчить его освоение, но и даст возможность студентам оценить современный уровень коммуникации и ему соответствовать. Тем самым формы, методы и средства обучения освоения дисциплины «Теория и методика обучения», должны обеспечивать условия для современного уровня коммуникации.

Следуя мнению Н.Д. Никандрова, под формой организации обучения будем понимать способ взаимодействия всех субъектов учебного процесса, в рамках которого реализуются цели, содержание и методы обучения. Они должны обеспечивать условия для эффективной учебной работы обучающихся под руководством преподавателя. Характер этих форм, конструкций обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. В реальной педагогической действительности формы обучения выступают как специальные конструкции процесса взаимодействия, общения преподавателя со студентами при работе над определённым учебным материалом [16].

Основными видами форм организации обучения в вузе являются:

лекция, семинар, практическое занятие, лабораторная работа, самостоятельная работа, НИРС, производственная практика, курсовая и выпускная квалификационная работа[36]. Для формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения дисциплины «Теория и методика обучения» могут быть использованы все указанные формы в той или иной мере.

Рассмотрим выбранные с учетом указанных требований формы организации занятий.

Лекция. На лекциях формируется ориентировочная основа для дальнейшего усвоения студентами учебного материала. В зависимости от дидактических целей, места в учебном процессе и способа проведения различают такие лекции, как обзорная, проблемная, бинарная, конференция и т.д.

В процессе освоения дисциплины «Теория и методика обучения», отвечают описанным требованиям к формам обучения бакалавров – будущих педагогов-психологов проблемная лекция, лекция-конференция и лекция-диалог.

Проблемная лекция. На лекции этого вида новый теоретический материал представляется в форме проблемной задачи. Процесс познания студентов приближается к поисковой и исследовательской деятельности, которая проходит в сотрудничестве с преподавателем. Результатом этого сотрудничества является новое нужное знание. Общение преподавателя и студентов по разрешению поставленной проблемы можно проводить в форме дискуссии, диалога. При этом выявление противоречий должно вызывать интерес слушателей. Включение обучающихся в процесс разрешения противоречия приведет к лучшему усвоению не только профессиональной компетенции, но и коммуникативной. Это способствует переходу внешних (предъявляемых преподавателем) целей обучения бакалавра во внутренние, что придает личностно значимый смысл обучению[5].

Соответствующие задания включены в комплекс компетентностно-

ориентированных заданий, разработанный в параграфе 2.1.

Обратная связь на такой лекции слабая. Однако усвоение ряда составляющих коммуникативной компетенции при такой форме организации обучения все же возможно. Это относится, например, к следующим умениям: владеть устной речью, аргументированно обосновывать ответы на вопросы субъектов коммуникации, составлять альтернативные ответы, дополнять и принимать ответы собеседников и др. Эта форма организации обучения не является универсальной для формирования коммуникативной компетенции студентов педагогов-психологов.

Лекция – диалог. Считается, что это наиболее простая форма вовлечения студентов в учебный процесс. Эта конструкция процесса обучения предполагает активное включение слушателей в интенсивную беседу. Некоторые ученые (М.Я. Виленский, П.И. Образцов, В.А. Сластенин, А.И. Уман и др.) считают, что разновидностью данной формы являются: лекция-беседа, лекция-диспут. Содержание такой лекции подается через серию вопросов. Вопросы к аудитории в ходе лекции могут помочь оценить уровень знаний обучающихся, степень их готовности к восприятию последующего учебного материала. Слушатели, продумывая ответы на поставленные вопросы, самостоятельно приходят к выводам и обобщениям. Формулирование ответов, приведение аргументированных доказательств своей точки зрения, принятие существования альтернативной – это еще одна возможность приобретения опыта проявления коммуникативной компетенции студентами, лучшего усвоения ее элементов [62].

Лекция-конференция. Представляет собой занятие с заранее поставленной проблемой и системой докладов обучающихся, которые всесторонне освещают вопросы лекции. В частности, подготовку докладов, презентацию выступления можно задавать группе студентов. Это позволит активизировать взаимодействие студентов в малых группах, что, в свою очередь, может способствовать развитию ряда элементов их коммуникативной компетенции. Обязательным моментом таких лекции является подведение

итогах занятия преподавателем. Совместно со студентами он должен оценить работу и выступления бакалавров, дополнить или уточнить информацию.

Можно сделать вывод о том, что лекция как организационная форма обучения имеет определенный потенциал для формирования коммуникативной компетенции студентов. На лекциях указанных видов студенты имеют возможность получать опыт коммуникативной деятельности. Однако все же такая форма обучения имеет ограниченные возможности формирования исследуемой компетенции студентов. Это продиктовано слабой обратной связью, большим потоком информации, преимущественно пассивной позицией обучающихся. Тем не менее, использование проблемной лекции, лекции – конференции и лекции – диалога может способствовать формированию элементов коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов[52].

Практическое занятие. Дидактическая цель таких занятий состоит в формировании у студентов профессиональных и практических умений, необходимых для дальнейшего обучения и будущей профессиональной деятельности. Тем самым на практических занятиях обучающихся необходимо учить решать не только предметные задачи, но и задания с профессионально-подобными ситуациями.

В процессе подготовки бакалавров – будущих педагогов-психологов можно использовать различные виды практических занятий: практикум, тренинг, игровое практическое занятие (аукцион, блиц игра), интегрированный практикум и др.

Практические занятия – практикумы в первую очередь направлены на обучение студентов решению типовых педагогических задач. Помимо них, на данных занятиях обучающимся могут быть предложены и коммуникативные профессионально-ориентированные задания. Соответствующие задания включены в комплекс компетентностно-ориентированных заданий, разработанный в параграфе 2.1. Занятия такого типа имеют огромный потенциал для формирования элементов исследуемой

компетенции посредством специальных заданий.

Семинар. Одной из целей семинарских занятий являются систематизация, углубление и контроль знаний студентов, полученных в результате самостоятельной работы с литературой. Это предполагает высокую умственную активность студентов и ориентирует их на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности. Посредством данной организационной формы обучения формируются составляющие коммуникативной компетенции, такие как: умения корректно и грамотно ставить вопросы субъектам коммуникации; умения аргументированно обосновывать ответы на вопросы субъектов коммуникации; умения составлять альтернативные ответы, дополнять и принимать ответы собеседников; умения использовать в выступлении высказывания других субъектов коммуникации; умения четко и последовательно излагать свои мысли по обсуждаемому вопросу и др. К семинару студенты готовятся самостоятельно, используя и подбирая необходимую литературу по предложенному плану занятия [48].

Пример:

Семинар – конференция.

Тема: Современные педагогические технологии как условие достижений требований ФГОС ОО.

Основным докладчикам раздаются темы:

- технология проблемного обучения;
- технология критического мышления;
- игровая технология;
- технология проектного обучения;
- технология портфолио и др.

Остальные участники подготавливают бланки с вопросами по данным темам. В процессе семинара, пока выступают докладчики, остальные студенты меняются бланками друг с другом, и заполняют бланки, в конце семинара бланки сдаются преподавателю как результат готовности

студентов.

Семинарско-практическое занятие. Применение такой формы организации обучения, подразумевает комбинирование практического и семинарского занятия. Данный вид занятия используется не только для актуализации, обобщения и систематизации полученных в вузе знаний, но и их методической проработки, а также формированию составляющих коммуникативной компетенции студентов.

Пример:

Тема: «Методологический аппарат научного исследования».

Студенты готовят доклады по данным темам:

- Актуальность темы научной работы.
- Постановка цели.
- Предмет и объект исследования.
- Построение гипотезы исследования.
- Построение задач исследования.
- Методы научного исследования: теоретические и эмпирически.

Практическое занятие: «Сформулируйте тему педагогического исследования и создайте для нее методологический аппарат. Результаты своей работы представьте перед аудиторией».

Самостоятельная работа. При изучении любой дисциплины в вузе отводится большое количество часов на самостоятельную работу студента. Данный вид формы организации обучения студентов играет немаловажную роль в их подготовке к аудиторным и внеаудиторным занятиям. К основным целям самостоятельной работы студентов относится: проработка лекционного материала; изучение дополнительной литературы; подготовку к практическим занятиям и семинарам; совместное выполнение задания в группах к занятиям, предполагающим групповую работу [12].

Таким образом, адекватный выбор форм организации занятий по дисциплине «Теория и методика обучения», направленных на формирование коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-

психологов, обусловлен содержанием темы и временем ее изучения.

Реализации содержания обучения, ориентированного на формирование исследуемой компетенции студентов, также способствуют методы.

В дидактике под методом обучения понимают способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов, направленные на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, на воспитание и развитие в процессе обучения [13].

В соответствии целям исследования среди всех методов обучения необходимо выделить такие, которые бы в наибольшей степени способствовали формированию коммуникативной компетенции будущих педагогов-психологов в процессе их предметной подготовки. Таким образом, что нужны такие методы, которые предполагают мыслительную и поведенческую активность студентов, их коллективную или групповую учебную деятельность, которые служили бы профессиональному и личностному росту обучающихся. Следовательно, существует необходимость выбора методов, адекватных целям обучения.

Выделим методы обучения, способствующие формированию коммуникативной компетенции, отвечающие перечисленным выше требованиям к ним.

Основываясь на принципах обучения, выявленных в параграфе 2.1, для повышения уровня профессиональной и коммуникативной компетенций студентов – педагогов-психологов при изучении дисциплины «Теория и методика обучения», наряду с традиционными методами, необходимо использовать и такие, как: тематическая и групповая дискуссия, «мозговой штурм», «круглый стол», деловая игра, кейс-метод. Выбор таких методов продиктован тем, что, во-первых, принцип интерактивного обучения предполагает взаимодействие между преподавателем и студентами на аудиторных занятиях. Этому способствуют методы, побуждающие речевую активность: дискуссия, «мозговой штурм» и др. Во-вторых, контекстное обучение предполагает игровую профессиональную деятельность

обучающихся. Использование таких методов, как деловая игра, кейс-метод создаст условия и возможности осуществления студентами такого вида деятельности. При этом принцип коллективного и положительного эмоционального фона обучения реализуется при применении всех перечисленных методов [14].

По классификации, все указанные выше методы являются методами активного обучения. Они делятся на неимитационные и имитационные. К неимитационным методам относятся следующие: тематические и групповые дискуссии, диалог, «мозговой штурм» и «круглый стол». Соответственно, анализ профессионально-подобных ситуаций и учебные деловые игры относятся к имитационным методам активного обучения [13].

Учебная дискуссия. Групповая и тематические дискуссии, применяемые в процессе обучения в вузе, относятся к учебной дискуссии. Суть дискуссии состоит в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений и предложений. Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. На эффективность проведения учебной дискуссии влияет несколько факторов, одним из которых является подготовка студентов по предложенной проблеме. При подготовке к дискуссии преподаватель должен учесть это. При подготовке к занятию с использованием данного метода преподаватель должен подготовить вопросы, которые бы обеспечивали вовлечение студентов в диалог. Серию вопросов надо строить, основываясь на логике изложения изучаемого материала (важна их последовательность) и известных студентам фактах. При использовании метода учебной дискуссии важен заключительный этап. Необходимо провести подведение итогов дискуссии: сделать выводы, проанализировать включение и вклад каждого студента [19]

Использование данного метода включены в комплекс компетентностно-ориентированных заданий, разработанный в параграфе 2.1.

«Круглый стол». Данный метод обучения является разновидностью дискуссии информационного характера для решения конкретных проблем. Он ориентирован на наращивание информации и воспитание культуры ведения дискуссии. Процесс информирования позволит быстрее адаптировать обучающихся к совместной деятельности и заполнит пробелы в знаниях по теме занятия.

Метод «круглого стола» наиболее применим на занятиях, предполагающих выступления отдельных докладчиков или групп выступающих. Они освещают тему со всех сторон так, чтобы в конце занятия у слушателей сложилось полное представление о рассматриваемой проблеме. В ходе проведения беседы слушатели могут задавать вопросы, дополнять и корректировать выступающих. Заключительным этапом при применении «круглого стола» как метода обучения необходимо провести совместную рефлексию[38].

«Мозговой штурм». Данный метод обучения успешно применяется при решении проблемы, выдвижении гипотез. На этапе генерирования идей участникам «мозгового штурма» предлагается высказывать любые мысли, не оценивая их, побуждая других к свободным решениям. Далее проводятся анализ, синтез, оценка и отбор эффективных предложенных решений. Применение данного метода характерно для занятий по решению нетипичных, нестандартных задач. Такие задачи требуют широкого перебора вариантов и неоднозначности подходов к решению [74].

Применение рассмотренных выше методов позволяет формировать такие элементы коммуникативной компетенции бакалавров, как: умения самостоятельно формулировать и ставить перед собой цели предстоящей коммуникативной деятельности; умения корректно и грамотно формулировать вопросы субъектам коммуникации, аргументированно обосновывать ответы на вопросы; способность формулировать альтернативные ответы, дополнять и принимать ответы собеседников; умения использовать в выступлении высказывания других субъектов

коммуникации и логические операции в письменной и устной коммуникации; владение устной речью; способность четко и последовательно излагать свои мысли по обсуждаемому вопросу; умение развернуто и обоснованно рассуждать; готовность рефлексировать прошедшую коммуникацию.

Кейс-метод. Учебные занятия, на которых применяется кейс-метод, дают возможность максимально приблизить учебную деятельность студентов к профессиональной деятельности, увязать теоретический материал с практической деятельностью. Выпускники должны уметь решать профессиональные задачи, которые занимают большое место в работе будущего выпускника педагогического вуза. Данные задания направлены на развитие умений анализировать, оценивать, прогнозировать и проектировать не только свою деятельность, но и деятельность других. Решение заданий на основе профессионально-подобных ситуаций есть сущность кейс-метода [17].

При анализе профессионально-подобных ситуаций студенты должны детально исследовать ситуацию для выявления проблем и причин, вызвавших ее, и оптимального ее разрешения; дать анализ и аргументированное заключение о действиях участников учебного процесса.

Учебная деловая игра. Данный метод обучения сочетает в себе элементы анализа профессионально-подобных ситуаций и разыгрывание ролей. Это имитационное моделирование профессиональной деятельности студента и ролевое взаимодействие по игровым правилам участвующих в ней [50]. В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебные и профессиональные элементы.

Пример:

Деловая игра.

Тема: «Современные педагогические технологии».

Студентам необходимоделиться на три группы «обучающиеся», «педагоги», «эксперты».

Первый вопрос для обсуждения: когда обучающемуся не интересно учиться? Когда педагогу не интересно учить?

В течение 5 минут методом мозгового штурма участники составляют перечень причин и предоставляют группе «экспертов», которые готовят информационную справку для аудитории.

Из ответов эксперты выделяют 2-3 наиболее актуальные для данной аудитории проблемы и озвучивают их.

Второй вопрос для обсуждения: станет ли педагогу интересно учить, а обучающемуся интересно учиться, если использовать в образовательном процессе современные образовательные технологии и методики?

В течение 5 минут участники подбирают как минимум по 3 довода, которые, по мнению членов группы, доказывают эффективность технологии, способной повысить интерес к процессу обучения.

Из ответов эксперты выделяют 2-3 наиболее эффективные, по мнению данной аудитории, технологии и озвучивают их.

Занятие завершается общим решением и рекомендациями. Участники говорят свое заключительное слово, выделяя основные идеи состоявшегося занятия.

Использование в процессе обучения дисциплине «Теория и методика обучения» имитационных активных методов позволяет создать условия для формирования следующих составляющих коммуникативной компетенции бакалавров психолого-педагогического направления: умения формулировать цели, умения и готовность вести дискуссию, диалог и монолог, способность осуществлять письменную коммуникацию, рефлексия полученного результата коммуникативной деятельности.

Для повышения качества подготовки бакалавров, наряду с методами, преподавателю важно выбрать также средства обучения. П.И. Пидкасистый замечает, что сочетание средств с содержанием и методами обучения дает возможность более эффективно их использовать. По своей сущности

средства обучения – это совокупность предметов, которые помогают достичь определенных образовательных целей[47].

В качестве педагогических средств выступают компетентностно-ориентированные задания, ранее рассматриваемые в параграфе 2.1.

Итак, преподавателю для достижения поставленной цели – сформировать коммуникативную компетенцию бакалавров – будущих педагогов-психологов – необходимо проработать содержание обучения, выбрать адекватные формы, методы и средства обучения. Важно это сделать так, чтобы методика, компонентами которой они являются, способствовала предметной подготовке бакалавров – будущих педагогов-психологов и повышала уровень их коммуникативной компетенции.

Таким образом, в данном параграфе описаны требования, предъявляемые к формам учебной деятельности, методам и средствам обучения студентов – будущих педагогов-психологов, рассмотрены формы и методы освоения дисциплины «Теория и методика обучения», способствующие формированию исследуемой компетенции и приведены примеры.

### **2.3. Оценочно-диагностический инструментарий**

#### **выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов**

Для более эффективного формирования коммуникативной компетенции у студентов преподавателю необходимо иметь информацию о начальном и достигнутом уровнях сформированности коммуникативной компетенции бакалавров –будущих педагогов-психологов. Для измерения уровня коммуникативной компетенции студентов преподавателю необходим инструментарий, определяющий уровень этой компетенции.

Основываясь на концепции статических и динамических компетенций авторов М. Богнанно, К. Кина, Дж. Моргана, П.Р. и Спэрроу считаем, что компетенция является динамичным образованием. Оно может быть измерено

и развито при определённой целенаправленной организации учебного процесса. Однако в настоящее время в процессе обучения подвергаются измерению в основном знания и умения в предметных областях [76].

Проблема объективной оценки достижений учащихся в формате компетенций выходит за рамки традиционного подхода и изучена недостаточно. Проблема измерения таких качеств связана с проблемой разработки критериев и уровней сформированности конкретной компетенции.

В данном исследовании под критерием понимается признак, на основании которого можно судить, насколько будущий педагог-психолог подготовлен к сознательной коммуникации и проявлению своей компетенции в процессе осуществления коммуникативной деятельности во всех сферах жизни [23].

Критерии сформированности коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов выделены на основе комплексного анализа:

- тенденций глобализации мирового сообщества (требует развития коммуникативной, в том числе языковой, компетенции);
- основных требований, предъявляемых выпускнику вуза и отраженных в основных документах по модернизации высшего образования;
- характеристики видов профессиональной деятельности бакалавров и требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата, представленных в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [6,35,68].

Компетенция представляет собой системное явление, состоящее из знаний, умений, навыков, способов деятельности, ценностных ориентаций, личностных качеств. Формирование этой интегративной характеристики личности предполагает развитие составляющих ее компонентов. Усвоение всех структурных единиц коммуникативной компетенции будущего педагога-психолога определяет успешность его коммуникативной

деятельности. Одним из критериев сформированности исследуемой компетенции будущего педагога-психолога является полнота усвоения компонентов коммуникативной компетенции как комплекса соответствующих знаний, умений и навыков[58].

Одной из задач в области педагогической деятельности будущего педагога-психолога в ФГОС ВО по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование выделена организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач профессиональной деятельности. Чтобы решить поставленную задачу, необходимо не только владеть комплексом составляющих коммуникативной компетенции (знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, ценностными ориентациями), но уметь их применять на практике.

Анализ теории и практики реализации компетентного подхода к образованию показал, что одним из показателей освоения компетенций является готовность обучающегося применить этот результат образования в новых для него условиях. Так, например, И.А. Зимняя в своем исследовании уточняет характеристики компетенции. Одной из характеристик компетенции ученый называет готовность к её проявлению и, соответственно, опыт её проявления в различных ситуациях. Освоение будущим педагогом-психологом коммуникативной компетенции означает, что он ориентирован на применение исследуемой компетенции во всех сферах жизни, в том числе и в будущей профессиональной деятельности [27].

Таким образом, готовность проявления коммуникативной компетенции будущим педагогом-психологом в различных ситуациях (в сферах личной и учебной деятельности) является одним из критериев сформированности его коммуникативной компетенции.

В современных условиях стремительно меняющегося мира бакалавр – будущий педагог-психолог должен самостоятельно ориентироваться в источниках информации и владеть способами взаимодействия с

окружающими. Эти качества в настоящее время становятся актуальными. В ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование указано, что бакалавр должен быть готов к взаимодействию с коллегами (ОК-7); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности (ОК-12); владеть основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); владеть одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5); готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6) [69]. На основании перечисленных компетенций владение бакалаврами способами ориентации в источниках информации (книги, журналы, сайты, образовательные порталы) и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса (наличие опыта в проявлении элементов коммуникативной компетенции студентов – будущих педагогов-психологов) необходимо рассматривать как один из критериев ее сформированности [68].

Таким образом, в выделенных критериях сформированности коммуникативной компетенции бакалавров психолого-педагогического направления содержатся требования к усвоению студентами знаний, умений и навыков, установке на их проявление и наличию определенного опыта коммуникации.

В зависимости от степени самостоятельности проявления бакалаврами – будущими педагогами-психологами основных структурных компонентов коммуникативной компетенции определены три уровня ее сформированности: низкий, средний, высокий [23].

Понятие «уровень» отражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всём многообразии его свойств, связей и отношений. То есть представление о развитии выступает методологической основой исследований сформированности качеств и свойств личности. Эта категория выражает процесс движения, изменения целостных систем. Однако, по словам В.С. Ильина, развитие – это не любое изменение, а только то, которое означает переход к новому уровню системности, то есть к другому классу целостности. В.В. Сериков, В.И. Столяров и другие исследователи отмечают, что именно такие качественные изменения состояний систем и обуславливают существование уровней в развитии. Причём каждый из таких уровней имеет собственные элементы[58].

Следуя В.Г. Афанасьеву, низкий уровень развития характеризуется возникновением новой системы на основе ей предшествующей в виде определённых предпосылок – разрозненных компонентов. Когда внутри существующей системы происходит возникновение определённого единства компонентов, то можно говорить о переходе на более высокий уровень развития. И на высоком уровне развития происходят замена одной системы на другую, дальнейшее развитие последней. На этом этапе развития в системе присутствуют компоненты, которые являются носителями новой, более совершенной системы [77].

#### Характеристика выделенных уровней

Первый уровень сформированности коммуникативной компетенции будущего педагога-психолога (низкий) характеризуется тем, что студент владеет отдельными знаниями, входящими в когнитивный компонент. Освоенные знания студент не может применять в различных ситуациях учебной деятельности. Готовность к применению этих знаний в сферах личной и учебной деятельности не наблюдается. Студент с низким уровнем сформированности коммуникативной компетенции осуществляет коммуникативные умения исследуемой компетенции только под

руководством преподавателя. Вследствие этого опыт коммуникативной деятельности с другими субъектами образовательного процесса незначителен. Бакалавр не признает важности коммуникативных знаний, умений, навыков и опыта их применения на практике. Студент не осознает важности наличия опыта коммуникации с другими субъектами образовательного процесса.

На втором (среднем) уровне студент владеет основными коммуникативными знаниями, готов применять их в стандартных ситуациях учебной деятельности и ориентирован на их использование в сферах личной и учебной деятельности. Бакалавр освоил основные коммуникативные умения и самостоятельно применяет их в стандартных ситуациях учебной деятельности. Обучающийся не в полной мере осознаёт важность наличия коммуникативных знаний, умений и опыта их применения на практике. Студент имеет опыт коммуникации с другими субъектами образовательного процесса, не в полной мере осознает важность его наличия.

Третий (высокий) уровень характеризуется тем, что студент владеет всеми коммуникативными знаниями, готов применять их в стандартных и нестандартных ситуациях учебной деятельности. Студент самостоятельно применяет коммуникативные умения, способен самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, имеет опыт такой деятельности с другими субъектами образовательного процесса. Он владеет в полной мере совокупностью ценностных ориентаций, проявляющихся в признании ценности коммуникативных знаний, умений и опыта их применения на практике. Бакалавр осознает важность наличия опыта коммуникации с другими субъектами образовательного процесса[77].

На сегодняшний момент в научной литературе нет однозначного ответа, посредством какого инструмента надо измерять новый результат образования – компетенции. В качестве такого инструмента исследователи предлагают использовать методы экспертных оценок и самооценок, наблюдения, беседы, тесты, лично ориентированные тесты и т.д. [29, 33].

Считаем, что использование метода экспертной оценки для определения уровня коммуникативной компетенции студентов позволит всесторонне ее обследовать и дать точный результат измерения. Надо заметить, что данный вид инструмента в образовательном процессе является «дорогостоящим». Он требует больших временных и ресурсных затрат, что не всегда удобно в использовании. Наряду с предыдущим методом, по нашему мнению, важно использовать и метод самооценки. Он дает возможность учесть мнение студента в оценке уровня исследуемой компетенции. Помимо перечисленных методов, также можно использовать и традиционные: анкетирование, беседы, тесты и т.п. Разрабатывая инструмент оценки, немаловажно учитывать структуру исследуемой компетенции и критерии ее сформированности. Разработанный оценочно-диагностический инструмент представлен в Приложении А, Приложении Б и Приложении В.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

В результате теоретического исследования:

– сформулированы две группы целей обучения, способствующего формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов: формирование профессиональной психолого-педагогической компетенции студентов и формирование коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов, сформулированы принципы обучения, способствующие формированию коммуникативной компетенции бакалавров психолого-педагогического направления.;

– сформулированы требования к отбору содержания дисциплины «Теория и методика обучения», способствующего формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов психологов: содержание должно соответствовать структуре и целям формирования коммуникативной компетенции студентов – будущих педагогов-психологов; в содержание должен быть включен комплекс компетентностно-

ориентированных заданий: дискуссионного характера; с дефицитом информации; моделирующих проблемные педагогические ситуации; предполагающих использование ресурсов локальных информационных сетей и Интернет;

– сформулированы требования к формам, методам и средствам обучения, также обоснован выбор организационных форм обучения. Выбраны методы обучения, способствующие формированию коммуникативной компетенции, отвечающие перечисленным требованиям к ним: учебная дискуссия, диалог, «круглый стол», «мозговой штурм», кейс–метод, деловые игры;

– выделены критерии и уровни сформированности исследуемой компетенции, разработан оценочно-диагностический инструментарий коммуникативной компетенции, позволяющий осуществить покомпонентное диагностирование данной компетенции.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Анализ научной психолого-педагогической литературы, официальных документов позволил выделить основную причину недостаточно высокого уровня сформированности коммуникативной компетенций бакалавров – будущих педагогов-психологов: при изучении педагогических дисциплин недостаточно используется их потенциал для формирования коммуникативной компетенции у студентов, недостаточно отражена профессиональная направленность в содержании профессиональной подготовки студентов. Однако в отечественной литературе имеются теоретические предпосылки для решения проблемы повышения уровня профессиональной психолого-педагогической и коммуникативной компетенциями будущих педагогов-психологов. В ходе исследования разработана структурная модель коммуникативной компетенции; на основе содержательных характеристик структурной модели коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов разработан оценочно-диагностический инструментальный позволяющий осуществить покомпонентное диагностирование данной компетенции:

– опросник, целью которого является определение уровня сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов (Приложение А);

– карта наблюдения, целью которой является определение уровня сформированности прагматического компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов (Приложение Б);

– анкета, целью которой является выявление понимания и признания будущими бакалаврами педагогами профессиональной значимости овладения коммуникативной компетенцией (Приложение В).

С целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов проведено пилотажное исследование

Разработана методика обучения дисциплине «Теория и методика обучения», способствующая формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов: определены профессиональные и коммуникативные цели, принципы обучения, содержание обогащено комплексом компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование профессиональной и коммуникативной компетенций студентов. Описана система организационных форм, методов и средств обучения, способствующего формированию коммуникативной компетенции в процессе освоения дисциплины «Теория и методика обучения».

Для формирования коммуникативной компетенции в процессе педагогической подготовки приоритет должен быть отдан таким компонентам учебного процесса, которые дают студентам возможность осуществления коллективной коммуникации, применения профессиональной и коммуникативной компетенций. Теоретически обосновано, что реализация педагогического содержания, отвечающего принципам интерактивного и контекстного обучения, открытости обучения, непрерывности процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся, коллективного характера и положительного эмоционального фона обучения, в адекватно выбранных формах организации занятий (лекции, самостоятельная работа, семинары, практические, семинарско-практические занятия) с помощью таких методов обучения, как учебная дискуссия, диалог, круглый стол, «мозговой штурм», кейс-метод, и учебные деловые игры, способствует формированию коммуникативной компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов. Доказана необходимость целенаправленной и систематической работы по формированию коммуникативной компетенции в процессе предметной подготовки будущих педагогов-психологов.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась, задачи решены, цель исследования достигнута.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. М., 2005. 114 с.
2. Барахович И.И. Формирование коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя: учебное пособие. Красноярск, 2003. 168 с.
3. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: учебно-методическое пособие. М., 2002. 148 с.
4. Бережной Н.М. Человек и его потребности. М., 2000. 396 с.
5. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. М., 2014. 315 с.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995. 328 с.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С.8–14.
8. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.
9. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб., 2000. 304 с.
10. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М., 2010. 432 с.
11. Герцен А.И. Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: методическое пособие. СПб., 2008. 179 с.
12. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д. 2002. 544 с.

13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 2001. 276 с.
14. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
15. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Формирование инвариантов компетентности студента: ситуационно-контекстный подход // Высшее образование сегодня. 2011. №3. С. 34–38.
16. Виленский В.А., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профильно-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие. М., 2005. 192 с.
17. Винеvская А.В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов. Ростов н/Д., 2015. 141 с.
18. Виненко В.Г. Общие основы педагогики: учебное пособие. М., 2010. 300 с.
19. Горбатова М.К., Назипова М.А. Методики преподавания в высшей школе. М., 2012.
20. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. М., 2002.
21. Далингер В.А. Проблемы подготовки педагогических кадров в свете требований современной модели российского образования // Успехи современного естествознания. 2008. № 12. С. 35–36.
22. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–144.
23. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов-первокурсников // Высшее образование в России. 2010. №4. С. 43–48.
24. Загвязинский В.И., Атаханов Р.К. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие. М., 2006. 208 с.
25. Загрекова Л.В., Николина В.В. Теория и технология обучения: учебное пособие. М., 2004. 157 с.

26. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005. 216 с.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
28. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Какого его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 21–26.
29. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебное методическое пособие. М., 2003. 101 с.
30. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие. М., 2002. 208 с.
31. Каган М.С. Мир общения. М., 1988. 319 с.
32. Козырева В.А., Радионова Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография. СПб., 2004. 392 с.
33. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учебное пособие. М., 2007. 336 с.
34. Колесов В.И. Основы педагогики. Учебное пособие. СПб, 2014. 119 с.
35. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года №2765-Р), (дата обращения 17.02.2017).
36. Кох М.Н., Пешкова Т.Н. Методика преподавания в высшей школе: учебное пособие. Краснодар, 2011.
37. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие. М., 2006. 400 с.
38. Кукушина В.С. Педагогические технологии: учебное пособие. Ростов н/Д., 2010. 333 с.

39. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие. М., 2001. 272 с.
40. Леднев В.С. Содержание образования. М., 1989. 359 с.
41. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие. М., 2005. 368 с.
42. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 352 с.
43. Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации: учебно-методическое пособие. М., 2015. 171 с.
44. Мухина С.А., Соловьёва А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Ростов н/Д., 2004. 384 с.
45. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика: учебное пособие. М., 2006. 224 с.
46. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие. М., 2009. 192 с.
47. Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 2002. 640 с.
48. Полат Е.С., Бухарина М.Ю., Моисеева М.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. М., 2008. 272 с.
49. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие. М., 2004. 432 с.
50. Прозорова Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности // Мир психологии. 2000. № 2. С. 191–202.
51. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. N 514н) URL [http://psyjournals.ru/files/77328/prof\\_standart\\_psychologist.pdf](http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf) (дата обращения 13.03.2017).
52. Рабочая программа дисциплины «Теория и методика обучения». URL: (дата обращения 25.03.2017).

53. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. М., 2002. 396 с.
54. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М., 1985. 207 с.
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2015. 718 с.
56. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998. 319 с.
57. Савельева Н.Н. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности URL: [http://www.festu.ru/ru/structure/librari/librari/science/s129/article\\_53.htm](http://www.festu.ru/ru/structure/librari/librari/science/s129/article_53.htm) (дата обращения 27.04.2017).
58. Саволайнен Г.С. К вопросу о формировании социокультурной компетентности студентов педагогического вуза // Качество профессионально-педагогической подготовки учителя: критерии, измерение, оценивание. Красноярск, 2004. С. 22–31.
59. Саволайнен Г.С. Социокультурное взаимодействие в образовательном процессе педагогического вуза и школы: обновление содержания, технологий подготовки и мониторинга: монография. Красноярск, 2005. 316 с.
60. Санина Е.И. Технология подготовки деловой игры «Студенческая научно-практическая конференция» // Наука и школа. 2008. № 4. С. 46–47.
61. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–144.
62. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений. М., 2008. 576 с.
63. Смирнов С.А. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник. М., 2008. 512 с.
64. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. М., 2003. 304 с.
65. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы. М., 2005.– 384 с.

66. Сысоева Е.Ю. Коммуникативная культура преподавателя вуза. Самара, 2014. 144 с.

67. Троянская С.Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск, 2016. 176 с.

68. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование (утвержден приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 14 декабря 2015 г. № 1457) URL:<http://fgosvo.ru/news/5/1642> (дата обращения 18.02.2017).

69. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование (утвержден приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788). <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5> (дата обращения 25.03.2017).

70. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

71. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.

72. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебное пособие. М., 2007. 639 с.

73. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М., 2002. 437 с.

74. Четина Т.Ю. Активные формы и методы обучения в процессе развития ключевых компетенций. 2008. № 8. С. 7–9.

75. Шаимова Г.А., Абдуразакова Ш.Р. К трактовке терминов «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2013. №11. С. 689–691.

76. Шемет О.В. Оценка качества компетентностно-ориентированного высшего профессионального образования // Педагогика. 2010. № 8. С. 116–119.

77. Шкерина Л.В., Адольф В.А., Саволайнен Г.С. и др. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2004. 244 с.

78. Шкерина Л.В., Саволайнен Г.С. Динамическая модель качества подготовки учащихся общеобразовательной школы с позиции компетентностного подхода: монография. Красноярск. 2007. 292 с.

79. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб., 2000. 349 с.

80. Daniel John. The Open University – A Global Learner [Электронный ресурс]: Выступление на конференции Global Learn Day IV, 7 октября 2007 года. URL: [http:// www.open.ac.uk/johndanielspeeches/GlobLearn.htm](http://www.open.ac.uk/johndanielspeeches/GlobLearn.htm) (дата обращения 05.02.2017).

81. HutmacherWalo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // a Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Методика 1

### Опросник

**Цель:** выявление уровня сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов-психологов.

**Инструкция.** Уважаемый студент, просим вас дать ответы на представленные ниже вопросы.

1. Какие виды коммуникации Вы знаете?
2. Какие формы коммуникации Вам известны?
3. Назовите субъектов коммуникативной деятельности в образовательном процессе.
4. Что является целью коммуникативной деятельности?
5. Что называется рефлексией?
6. Чем различаются между собой диалог, полилог и монолог?
7. Чем, по Вашему мнению, будут различаться правила ведения монолога, диалога и полилога?
8. Каких правил надо придерживаться при осуществлении письменной коммуникации?
9. Каких правил надо придерживаться, чтобы осуществлять коммуникацию с помощью сети Интернет?
10. Что может являться основой для формулировки целей предстоящей коммуникативной деятельности?
11. Какие действия необходимо выполнить, чтобы осуществлять самоконтроль процесса коммуникации?
12. Какие действия необходимо выполнить, чтобы осуществить рефлексию результата коммуникативной деятельности?

## Обработка данных

При оценке ответов студентов на каждый вопрос опросника использовать категории «ответ принимается полностью», «ответ принимается частично» и «ответ не принимается».

Категории ответов	Количество баллов за приведенный студентом ответ
Ответ правильный	3
Ответ в основном правильный с незначительными ошибками	2
Ответ в основном не правильный	1

## Ключ для обработки данных

Уровень сформированности КК	Количество правильных ответов
Низкий	От 21 до 26 включительно
Средний	От 27 до 31 включительно
Высокий	От 32 до 36 включительно

## Карта наблюдения

Цель: выявление уровня сформированности праксиологического компонента коммуникативной компетенции у будущих бакалавров педагогов-психологов

п/п	Умения	Уровни сформированности коммуникативной компетенции		
		Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Высокий (3 балла)
1.	Формулирование цели предстоящей коммуникативной деятельности	В основном не формулирует цель предстоящей коммуникативной деятельности (при максимальной помощи преподавателя (или сокурсников))	В основном формулирует цель предстоящей коммуникативной деятельности (при незначительной помощи преподавателя (или сокурсников))	Самостоятельно формулирует цель предстоящей коммуникативной деятельности
2.	Составление плана предстоящей коммуникации (определение участников, содержания, методов и средств ее осуществления)	В основном не составляет план предстоящей коммуникации (при максимальной помощи преподавателя (или сокурсников))	В основном составляет план предстоящей коммуникации при незначительной помощи преподавателя (или сокурсников)	Самостоятельно составляет план предстоящей коммуникации
3.	Участие в диалоге, монологе, полилоге	В основном не участвует в диалоге, монологе и полилоге, допуская существенные ошибки	В основном участвует в диалоге, монологе и полилоге, допуская несущественные ошибки	Участвует в диалоге, монологе и полилоге
4.	Развернутое и обоснованное рассуждение	В основном не дает развернутое и обоснованное рассуждение	В основном дает развернутое и обоснованное рассуждение	Дает развернутое и обоснованное рассуждение
5.	Корректное и грамотное формулирование вопросов субъектам коммуникации	В основном не корректно формулирует вопросы субъектам коммуникации	В основном корректно формулирует вопросы субъектам коммуникации	Корректно формулирует вопросы субъектам коммуникации
6.	Аргументированные обоснованные ответы на вопросы субъектов	В основном не дает аргументированные обоснованные ответы на вопросы	В основном дает аргументированные обоснованные ответы на вопросы	Дает аргументированные обоснованные ответы на вопросы

п/п	Умения	Уровни сформированности коммуникативной компетенции		
		Низкий (1 балл)	Средний (2 балла)	Высокий (3 балла)
	коммуникации	субъектов коммуникации		
7.	Использование в выступлении высказывания других субъектов коммуникации	В основном не использует в выступлении высказывания других субъектов коммуникации	В основном использует в выступлении высказывания других субъектов коммуникации	Самостоятельно использует в выступлении высказывания других субъектов коммуникации
8.	Четкое и последовательное изложение своих мыслей по обсуждаемому вопросу	В основном не осуществляет структурное и последовательное изложение своих мыслей по обсуждаемому вопросу	В основном осуществляет структурное и последовательное изложение своих мыслей по обсуждаемому вопросу	Самостоятельно, структурно и последовательно осуществляет изложение своих мыслей по обсуждаемому вопросу
9.	Работа с текстами разных стилей и понимание их специфики	В основном не осуществляет работу с текстами разных стилей и не понимает их специфику	В основном осуществляет работу с текстами разных стилей и понимает их специфику	Самостоятельно осуществляет работу с текстами разных стилей и понимает их специфику
10.	Рефлексия прошедшей коммуникативной деятельности	В основном не осуществляет рефлексию прошедшей коммуникативной деятельности (испытывает существенные затруднения)	В основном осуществляет рефлексию прошедшей коммуникативной деятельности (не испытывает существенные затруднения)	Осуществляет рефлексию прошедшей коммуникативной деятельности с опорой на различные виды анализа

**Протокол экспертной оценки уровня сформированности праксиологического компонента коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов**

Умения Баллы	Составление плана предстоящей коммуникации	Формулирование цели предстоящей коммуникативной деятельности	Участие в диалоге, монологе, полилоге	Развернутое и обоснованное рассуждение	Корректное и грамотное формулирование вопросов	Аргументированные обоснованные ответы на вопросы субъектов	Использование в выступлении высказывания других субъектов коммуникации	Четкое и последовательное изложение своих мыслей по обсуждаемому вопросу	Работа с текстами разных стилей и понимание их специфику	Рефлексия прошедшей коммуникативной деятельности
	Участник 1									
	Участник 2									
	Участник 3									
	Участник 4									
	Участник 5									
	Участник 6									
	Участник 7									
	Участник 8									
	Участник 9									
	Участник 10									

**Ключ для обработки данных**

Уровень сформированности КК	Количество правильных ответов
Низкий	От 18 до 21 включительно
Средний	От 22 до 25 включительно
Высокий	От 26 до 30 включительно

### Анкета

**Цель:** выявление понимания и признания будущими бакалаврами педагогами-психологами профессиональной значимости овладения коммуникативной компетенцией.

**Инструкция.** Уважаемый студент, просим вас искренне выразить свое отношение (согласие или несогласие) к перечисленным ниже утверждениям.

№п/п	Утверждения	Да/ согласен	Не знаю/ затрудняюсь ответить	Нет/не согласен
1.	Современное общество нуждается в людях, склонных и готовых к коммуникативной деятельности			
2.	Коммуникативные умения являются профессионально важными умениями бакалавра – будущего педагога			
3.	Применение коммуникативных умений значительно облегчает решение учебно-профессиональных задач			
4.	Коммуникативные умения не пригодятся в моей будущей профессиональной деятельности			
5.	При решении учебно-профессиональных задач я постоянно использую коммуникативные умения			
6.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – постановка цели предстоящей коммуникативной деятельности			
7.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – построение плана действий предстоящей коммуникации на основе определения ее субъектов, содержания, методов и средств осуществления			

№п/п	Утверждения	Да/ согласен	Не знаю/ затрудняюсь ответить	Нет/не согласен
8.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – использование в учебной и повседневной деятельности знаний форм, видов и правил ведения коммуникации			
9.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение вести – монолог, диалог, полилог			
10.	Для успешной профессиональной деятельности бакалавра – будущего совсем не обязательно развивать и формировать коммуникативную компетенцию			
11.	Уровень освоения бакалаврами – будущими педагогами-психологами коммуникативной компетенции не определяет уровень его профессионализма			
12.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – проведение самоконтроля процесса коммуникативной деятельности и рефлексия ее результата			
13.	Высокая степень профессиональной подготовки бакалавра – будущего педагога невозможна без овладения им коммуникативной компетенции на учебно-профессиональном материале			
14.	Для моей успешной профессиональной деятельности в будущем необходимо в процессе обучения в вузе развивать и формировать умение – применение на практике коммуникативных знаний, умений и способов деятельности			
15.	Использование коммуникативных умений не облегчит решение учебно-профессиональных задач			

## Обработка результатов

№п/п	Оценка в баллах		
	Да/согласен	Не знаю/ затрудняюсь ответить	Нет/не согласен
1.	3	2	1
2.	3	2	1
3.	3	2	1
4.	1	2	3
5.	3	2	1
6.	3	2	1
7.	3	2	1
8.	3	2	1
9.	3	2	1
10.	1	2	3
11.	1	2	3
12.	3	2	1
13.	3	2	1
14.	3	2	1
15.	1	2	3

## Ключ для обработки данных

Уровень сформированности КК	Количество правильных ответов
Низкий	От 27 до 32 включительно
Средний	От 33 до 38 включительно
Высокий	От 38 до 45 включительно

Учет критериальных показателей и уровня сформированности коммуникативной компетенции у бакалавров – будущих педагогов-психологов

Компоненты Участники	КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ			Уровень сформированности
	Когнитивный	Праксиологический	Аксиологический	
	Уровень	Уровень	Уровень	Уровень
1.	н	н	в	н
2.	н	н	в	н
3.	н	н	в	н
4.	н	н	ср	н
5.	н	н	ср	н
6.	н	н	ср	н
7.	н	н	ср	н
8.	ср	н	ср	ср
9.	ср	н	ср	ср
10.	ср	н	ср	ср
11.	в	ср	в	в
12.	в	в	в	в
13.	ср	ср	в	ср
14.	в	в	в	в
15.	ср	в	в	в
16.	в	в	в	в
17.	ср	ср	ср	ср
18.	ср	ср	ср	ср
19.	ср	ср	ср	ср

продолжение таблицы 4

Компоненты Участники	КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ			Уровень сформированности
	Когнитивный	Праксиологический	Аксиологический	Уровень
	Уровень	Уровень	Уровень	
20.	н	н	в	н
21.	н	н	в	н
22.	н	н	в	н
23.	н	н	ср	н
24.	н	н	ср	н
25.	н	н	ср	н
26.	н	н	ср	н
27.	ср	н	ср	ср
28.	ср	н	ср	ср
29.	ср	н	ср	ср
30.	в	ср	в	в
31.	в	в	в	в
32.	ср	ср	в	ср
33.	в	в	в	в
34.	ср	в	в	в
35.	в	в	в	в
36.	ср	ср	ср	ср
37.	ср	ср	ср	ср
38.	ср	ср	ср	ср
39.	ср	ср	ср	ср
40.	ср	ср	ср	ср

**Комплекс компетентностно-ориентированных заданий, направленный на формирование коммуникативной компетенции бакалавров психолого-педагогического направления**

Ниже приведена часть комплекса компетентностно-ориентированных заданий по темам базовых модулей дисциплины «Теория и методика обучения».

**Базовый модуль I. «Теоретико-методологические основы обучения»**

*Задание:*

Тема: «Образование как социальный институт. Система образования и ее характеристика».

Осуществите сравнительный анализ Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) – <http://минобрнауки.рф.pdf>, ФГОС НОО – <http://минобрнауки.рф.pdf> – ответьте на вопрос: сохраняется ли преемственность в результатах освоения основной общеобразовательной программы на ступенях дошкольного образования и начального общего образования? Дайте аргументированный ответ.

*Задание:*

Тема занятия: Основные концепции и подходы к обучению.

Студенты делятся на группы из трех-пяти человек. Преподаватель раздает темы по данному разделу каждой команде.

Темы:

- теория поэтапного формирования умственных действий и понятий;
- теория проблемно-деятельностного обучения;
- теория содержательного обобщения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова (развивающее обучение);
- теория программированного обучения;
- контекстное обучение.

## Проблемы для обсуждения

1. Основное содержание проблемно-деятельностной теории обучения.
2. Сущность и содержание теории поэтапного формирования умственных действий.
3. Сущность развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.
4. Блочное и модульное обучение как реализация идей программированного обучения.
5. Основное содержание контекстного обучения?
6. Какие преимущества имеют данные теории обучения?
7. Какие недостатки имеют данные теории обучения?

Каждая команда должна в своей теме найти «некую проблему» и на примере любых телевизионных ток-шоу представить ее друг другу. Это становится их домашним заданием накануне обсуждения.

Зрители вступают в обсуждение позже окончания «телевизионного шоу», высказывают свое мнение, задают вопросы участникам. Каждое выступление не должно продолжаться более 10–15 минут.

Дискуссия завершается общим решением и рекомендациями по каждой теме. Выступившие команды говорят свое заключительное слово, выделяя основные идеи состоявшегося занятия.

### *Задание:*

Тема: «Закономерности и принципы образовательного процесса как выражение его сущности».

Напишите реферат на тему «Принципы образовательного процесса как проявление должного и основной ориентир в преподавательской деятельности».

### *Семинарско-практическое занятие:*

Тема: «Методологический аппарат научного исследования».

Студенты готовят доклады по данным темам:

– Актуальность темы научной работы.

- Постановка цели.
- Предмет и объект исследования.
- Построение гипотезы исследования.
- Построение задач исследования.
- Методы научного исследования: теоретические и эмпирически.

Практическое занятие: «Сформулируйте тему педагогического исследования и создайте для нее методологический аппарат. Результаты своей работы представьте перед аудиторией».

### **Базовый модуль II. «Процессуальный аспект обучения».**

*Задание:*

Тема: Данное задание охватывает все раздела дисциплины и является закреплением пройденного материала по всему пройденному материалу.

Студенты делятся на группы и совместно готовят материал по обсуждаемой проблеме. Из каждой группы выбираются «актеры», остальные – зрители. «Актеры» играют роли собеседников, которые обсуждают какую-то проблему.

Темы для разговоров:

- «Самый великий дидакт»;
- «Самая лучшая педагогическая технология»;
- «Самый креативный метод обучения»;
- «Самая лучшая система обучения» и др.

*Задание:*

Тема: Современные тенденции развития образования.

Разработайте рекомендации для педагогов, работающих над формированием личностных универсальных учебных действий школьников в соответствии с требованиями ФГОС НОО и возрастными нормами их развития.

*Деловая игра.*

Тема: «Современные педагогические технологии».

Студентам необходимоделиться на три группы «обучающиеся»,

«педагоги», «эксперты».

Первый вопрос для обсуждения: когда обучающемуся не интересно учиться? Когда педагогу не интересно учить?

В течение 5 минут методом мозгового штурма участники составляют перечень причин и предоставляют группе «экспертов», которые готовят информационную справку для аудитории.

Из ответов эксперты выделяют 2-3 наиболее актуальные для данной аудитории проблемы и озвучивают их.

Второй вопрос для обсуждения: станет ли педагогу интересно учить, а обучающемуся интересно учиться, если использовать в образовательном процессе современные образовательные технологии и методики?

В течение 5 минут участники подбирают как минимум по 3 довода, которые, по мнению членов группы, доказывают эффективность технологии, способной повысить интерес к процессу обучения.

Из ответов эксперты выделяют 2-3 наиболее эффективные, по мнению данной аудитории, технологии и озвучивают их.

Занятие завершается общим решением и рекомендациями. Участники говорят свое заключительное слово, выделяя основные идеи состоявшегося занятия.

*Семинар – конференция.*

Тема: Современные педагогические технологии как условие достижений требований ФГОС ОО.

Основным докладчикам раздаются темы:

- технология проблемного обучения;
- технология критического мышления;
- игровая технология;
- технология проектного обучения;
- технология портфолио и др.

Остальные участники подготавливают бланки с вопросами по данным темам. В процессе семинара, пока выступают докладчики, остальные

студенты меняются бланками друг с другом, и заполняют бланки, в конце семинара бланки сдаются преподавателю как результат готовности студентов.