

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра специальной психологии

Демченко Ольга Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Психологические аспекты повышения коммуникативной компетентности преподавателя вуза

Направление подготовки/специальность: 37.04.01 Психология

Магистерская программа: психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
проф., д-р мед. наук С. Н. Шилов

Руководитель магистерской программы
канд. псих. наук, доцент Н. Ю. Верхотурова

Научный руководитель
канд. пед наук, доцент Е.А. Черенёва

Обучающийся
О. С. Демченко

Красноярск 2020

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретические аспекты коммуникативной компетентности.....	11
1.1. Понятие и теории педагогического общения.....	11
1.2. Понятие коммуникативной компетентности преподавателя	29
1.3. Психологические характеристики коммуникативной компетентности преподавателя вуза.....	39
Глава II. Исследование коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза	54
2.1. Организация и методика исследования коммуникативной компетентности преподавателей вуза.....	54
2.2. Результаты исследования коммуникативной компетентности преподавателей вуза.....	59
Глава III. Методические рекомендации для повышения коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза	64
3.1. Обзор подходов к повышению коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза.....	64
3.2. Программа тренинга для преподавателей вуза, направленного на повышение их коммуникативной компетентности	67
Заключение.....	73
Библиографический список.....	75

Введение

Актуальность исследования. Проблема исследования строится на противоречии между большим значением коммуникативной компетентности для профессиональной успешности преподавателя высшей школы и малым вниманием, которое уделяется ее развитию в процессе подготовки научно-педагогических кадров. Процесс «стихийного» формирования коммуникативного стиля в процессе преподавательской деятельности следует стимулировать и направлять. Для этого необходимы специальные программы повышения квалификации.

Актуальность исследования обусловлена тем, что высокий уровень коммуникативной компетентности преподавателя улучшает образовательную среду вуза, психологический климат в коллективе, повышает эффективность педагогической деятельности, снижает уровень стресса у учащихся, способствует профессиональной уверенности специалиста. При этом высшее образование, построенное по классической схеме «лекция – семинар», не способствует ее развитию, предполагает преобладание монологов. В лучшем случае изучается культура речи и иностранный язык, но не психологические аспекты коммуникации. Программы повышения квалификации преподавателей вузов либо не затрагивают коммуникативную компетентность, либо предполагают ее совершенствование путем обучения по системе «лекция – семинар», что признано неэффективным.

В.Н. Мясищев выделяет три взаимосвязанных компонента общения: психическое отражение (познание) участниками общения друг друга; отношение их друг к другу (эмоции по отношению к другому человеку); обращение их друг с другом (особенности поведения, которые человек демонстрирует). По мнению А.А. Бодалева [3, 4, 5, 6], в общении формируются многие характеристики интеллекта человека.

В условиях активной реализации идей Болонского соглашения о создании в Европе единого образовательного пространства, об унификации

требований к учебному процессу и всем его участникам, об универсализации многоуровневого образования и о повышении качеств образовательных услуг предъявляются повышенные требования к преподавателю вуза.

Важнейшим условием реализации не только идей Болонского соглашения и существующих директивных документов, но и решения комплексных задач всестороннего развития личности студента становится коммуникативная компетентность преподавателя. Сформированная коммуникативная компетентность обеспечивает не только качество образовательного процесса за счет профессионально-коммуникативных умений и навыков, ценностно-смысловой направленности личности преподавателя, информационно-коммуникативных знаний, коммуникативного самоконтроля, поведенческой рефлексии, но и содействует самовыражению и самореализации всех субъектов образовательного процесса.

Несмотря на важность данной проблемы, внутривузовское повышение квалификации преподавателей по-прежнему привержена более традиционному содержанию, технологиям, формам, методам обучения преподавателей, что ограничивает управление и развитие этого социального и личностно-значимого процесса.

Степень разработанности проблемы исследования. Анализ проблемы формирования коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации показывает, что данная область научного знания разрабатывается сравнительно недавно, а теоретико-методологические и практико-ориентированные вопросы все еще остаются за пределами должного изучения (Е.В. Тармаева, А.В. Шевкун, Н.П. Цырикова и др.).

В науке изучение феномена «коммуникативная компетентность» преподавателя представлено изучением вопросов: сущности профессиональной компетентности преподавателя вуза (А.А. Вербицкий, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.); многокомпонентности

профессиональной компетентности специалиста и ее составляющих (Л.В. Абдалина, И.А. Зимняя, С.Е. Шишов и др.); соотнесения понятий «компетенция» и «компетентность» (Э.Ф. Зеер, В.И. Байденко, Т.Е. Исаева и др.).

В своем исследовании мы опирались на работы о коммуникативной компетентности в деятельности: о коммуникативных умениях (Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская и др.); о коммуникативном взаимодействии (А.К. Маркова, Л.А. Шипилина и др.); о коммуникативности (В.И. Байденко, Дж. Равен, Л.А. Петровская, И.И. Рыданова и др.); о коммуникативных качествах, свойствах личности (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и др.); о коммуникативных процессах (Ю.Н. Емельянов, Е.В. Прозова и др.).

Однако сущностная характеристика коммуникативной компетентности преподавателя вуза целостно не изучена до сих пор. По-прежнему остается недостаточной научная и практическая разработанность проблемы формирования его коммуникативной компетентности в условиях повышения квалификации, что формирует следующие противоречия между:

- потребностью общества, высшей профессиональной школы в преподавателе, способном эффективно взаимодействовать со студентами на основе неконфликтности, терпимости, взаимного уважения, открытости и отсутствием целостной системы организации повышения уровня коммуникативной компетентности преподавателя вуза в рамках внутривузовского повышения квалификации; важностью совершенствования коммуникативной компетентности преподавателя и не разработанностью, отсутствием моделей ее формирования.

В связи с выделенными противоречиями определена проблема исследования: каковы структура и содержание процесса формирования коммуникативной компетентности преподавателя вуза и каким образом организовать формирование его коммуникативной компетентности.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы диссертационного исследования: «Психологические аспекты повышения коммуникативной компетентности преподавателя вуза».

Объект исследования: педагогическое общение преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин в процессе профессиональной деятельности.

Предмет исследования: психологические аспекты повышения коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации.

Цель исследования: теоретически обосновать и выявить психологические аспекты коммуникативной компетентности у преподавателей вуза.

Задачи исследования:

1. Определить теоретико-методологические подходы к формированию коммуникативной компетентности преподавателя вуза.
2. Выявить и обосновать структуру, содержание, критерии, показатели и уровни коммуникативной компетентности преподавателя вуза.
3. Выявить особенности коммуникативной компетентности преподавателя в вузе.
4. Составить методические рекомендации по повышению коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза .

Гипотеза исследования: в ходе исследования мы предположили, что можно построить модель коммуникативной компетентности преподавателей вуза на основе деятельностного подхода и оценить уровень ее развития.

Теоретико-методологической основой исследования являются: компетентностный подход (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева и др.); деятельностный (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); личностный подход (Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков и др.); системный (С.В. Кульневич, Л.В. Ломов, В.Д. Шадриков и др.); гуманистический подход (Д.А. Белухин, А. Маслоу и др.); положения

педагогике обучения взрослых (С.И. Змеев, М.С. Ноулз и др.); психолого-педагогические концепции профессиональной подготовки преподавателей (О.А. Абдуллина, Е.П. Белозерцев, В.А. Слостенин и др.); основные положения акмеологии, раскрывающие личностный и профессиональный рост преподавателя (А.А. Бодалев, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и др.).

Методы исследования:

теоретические - анализ философской, психолого-педагогической научной литературы и диссертационных работ по исследуемой проблеме; сравнительный анализ, обобщение, систематизация материалов по проблеме исследования;

эмпирические - анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение; методы математической статистики и обработки данных; анализ результатов исследования, обобщение педагогического опыта.

Методологической базой исследования является гуманистический подход к преподаванию (К. Роджерс, Д. Дьюи, Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский), понимание педагогического общения как деятельности (А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, К.К. Платонов), компетентностный подход.

Понимание общения как деятельности требует наличия у него цели, мотива, результативности – меры совпадения достигнутого результата с намеченной целью, социального контроля – общение является способом осуществления эволюции или поддержания постоянства структуры общества (А.А. Леонтьев [16, 17]). По К.К. Платонову [20], общение как деятельность, может быть описано формулой: цель → мотив → способ → результат. В.М. Соковнин [22] характеризует общение как синтез коммуникации, деятельности, отношения, взаимопонимания и взаимовлияния, образующий социальную систему связей.

Научная новизна исследования состоит в том, что: определены компоненты и выделены критерии и показатели коммуникативной компетентности преподавателя вуза, определены ее уровни. Полученные результаты исследования расширяют научные знания о психологических

аспектах коммуникативной компетентности преподавателя вуза с целью повышения эффективности преподавания.

Теоретическая значимость исследования определяется теоретико-методологическим обоснованием целесообразности и возможности формирования коммуникативной компетентности преподавателя с учетом уровня проявления ее основных компонентов в виде профессиональных ценностей, качеств, умений, приемов и способов взаимодействия преподавателя с другими участниками образовательного процесса.

Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования, разработанная программа тренинга, включающая теоретический и практический блоки, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности преподавателя, могут быть реализованы в образовательном процессе Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирский федеральный университет» г. Красноярска. Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы в рамках системы повышения квалификации преподавателя вуза; при разработке комплексных программ, проектов, педагогических семинаров, психологических тренингов, мастер-классов, творческих мастерских, лабораторий в работе с преподавателями.

Опытно-экспериментальная база. Исследование осуществлялось на базе Сибирского федерального университета.

Основные этапы исследования. Научно-исследовательская работа проходила в период с 2018 по 2020 гг. и включала в себя три этапа.

На первом этапе исследования (2018-2019 гг.) уточнялась проблема исследования, определялась ее актуальность, разрабатывался понятийный аппарат, проводился анализ теоретической литературы и диссертационных исследований, изучалось современное состояние исследуемой проблемы, формировалась библиографическая база исследования, осмысливалась концепция компетентностного, деятельностного, личностного, системного,

гуманистического подходов и положений педагогики обучения взрослых применительно к формированию коммуникативной компетентности преподавателя.

На втором этапе (2019 - 2020 гг.) систематизировались материалы исследования, осуществлялось теоретическое обоснование предмета исследования, уточнялась цель, гипотеза исследования, основные положения эксперимента, разрабатывался диагностический инструментарий, проводился констатирующий эксперимент, осуществлялся предварительный анализ и оценка результатов эксперимента, основные положения и результаты работы освещались на конференциях, семинарах, в печатных публикациях.

На третьем этапе исследования (2020 г.) интерпретировались и анализировались данные, полученные в ходе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы, оформлялись результаты исследования.

Структура и объем работы.

Работа состоит из введения, трех глав, списка литературы и приложений.

Во введении выполнен обзор литературы по теме исследования, выбраны определения базовых понятий, поставлена проблема исследования, оценена ее актуальность. В первой главе рассмотрены теории общения, понятие общения как деятельности, понятие коммуникативной компетентности и ее особенности в деятельности преподавателя высшей школы. Во второй главе выполнена оценка коммуникативной компетентности выборки преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин Сибирского федерального университета, данные обработаны для получения обобщенных результатов, выполнено сравнение полученной информации с данными других подобных исследований. В третьей главе выполнен обзор наиболее эффективных подходов к повышению коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза и предложена программа повышения квалификации преподавателей Сибирского федерального университета, совершенствующая их

коммуникативную компетентность.

Глава I. Теоретические аспекты коммуникативной компетентности

1.1. Понятие и теории педагогического общения

Общение сопровождает практически любую человеческую деятельность, а в педагогике имеет важное профессиональное значение. Усвоение содержания предмета учащимися сильно зависит от эффективности педагогического общения. По мнению А.А. Леонтьева, педагогическое общение – это общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания. Оптимальное педагогическое общение способствует:

- развитию мотивации учащихся;
- стимулированию творчества в учебной деятельности;
- правильному формированию личности студента;
- улучшению эмоционального климата обучения;
- управлению социально-психологическими процессами в коллективе;
- максимальному использованию в учебном процессе личностных особенностей преподавателя.

По характеру, цели и дистанции в процессе общения можно выделить следующие его уровни:

- ритуальный или социально-ролевой: целью общения является выполнение ожидаемой от участника общения социальной роли, встраивание в социальную среду, не предполагает психологического контакта;
- деловой или манипулятивный: целью общения является организация совместной деятельности наиболее эффективным образом, партнер по общению оценивается с точки зрения способности выполнить возложенные на него функции, а не как личность;

- **интимно-личностный:** целью общения является удовлетворение потребности в сочувствии, понимании, сопереживании, характерна высокая степень психологической близости.

По критерию цели можно выделить следующие функции общения:

1) *контактная функция* – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщений и поддержанию взаимосвязи в виде постоянной взаимоориентированности;

2) *информационная функция* – обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;

3) *побудительная функция* – стимуляция активности партнера для направления его на выполнение определенных действий;

4) *координационная функция* – взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;

5) *функция понимания* – адекватное восприятие и понимание смысла сообщения и взаимное понимание – намерений, установок, переживаний, состояний;

6) *эмотивная функция* – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменение с его помощью своих переживаний и состояний;

7) *функция установления отношений* – осознание и фиксация своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором действует индивид;

8) *функция оказания влияния* – изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера.

Различные психологические школы внесли свой вклад в теорию общения. В рамках бихевиоризма разработана теория обмена, анализирующая взаимосвязи между людьми как обмен ресурсами определенного рода. Согласно основным положениям данной теории:

1) человеческое поведение мотивировано прежде всего стремлением к удовольствию и избежанию страдания;

2) действия других людей являются основным источником удовольствия и страдания;

3) действия других можно использовать для того, чтобы увеличить получаемое от них удовольствие;

4) люди стремятся получить максимум удовольствия при минимуме затрат.

Обмен предполагает наличие ресурсов, которые могут быть переданы в процессе межличностного взаимодействия. В качестве ресурсов принято рассматривать любовь, статус, услуги, товары, информацию и деньги. Очевидно, что разные типы ресурсов предполагают разные правила обмена. Люди предпочитают одни ресурсы другим. Эти предпочитаемые, желаемые ресурсы воспринимаются как вознаграждения. Вознаграждения выступают как положительное подкрепление и увеличивают вероятность поведения, которое ассоциируется с этим подкреплением. Разумеется, не все вознаграждения имеют равную ценность. Чем больше у человека накопленный ресурс, тем менее ценным он становится для него.

Утрата желаемого ресурса или неполучение его определяются как затраты. Выделяют три типа затрат: 1) вложенные (вкладываемые) затраты – время и усилия, затраченные человеком для приобретения ресурса (например, человек может вложить значительное количество денег и времени для получения диплома об образовании или такого ресурса, как информация); 2) прямые затраты – те ресурсы, которые отдаются по условиям обмена (деньги в обмен на что-то другое); видами таких затрат могут быть скука, неодобрение окружающих, непонимание, потерянное время; 3) случайные (предваряющие) затраты – вложение ресурсов в ожидании возможных в будущем вознаграждений.

Одни люди стремятся к выгодному обмену при максимальной для себя выгоде и минимальных затратах, не считаясь с интересами других. Для других характерно стремление к честному обмену, когда делается попытка взаимного учета интересов сторон.

Большой вклад в осмысление особенностей межличностного общения внес когнитивизм, а именно теория структурного баланса, теория коммуникативных актов, теория конгруэнтности. Основная идея, которая разрабатывается в этих теориях (Ф. Хайдер, Т. Ньюком, Ч. Осгуд, П. Танненбаум и др.), в самом общем виде может быть сформулирована следующим образом: когнитивная структура воспринимающего субъекта будет сбалансированной, если она подчиняется обыденному житейскому правилу: «мы любим то, что любят наши друзья», «мы не любим то, что нравится нашим врагам». По мнению Ф. Хайдера, одного из авторов теории структурного баланса, в этих суждениях выражены представления наивной психологии о стремлении человека к сбалансированной когнитивной структуре. Именно потому, что аналитическая модель названных теорий включает три обязательных элемента, а именно – познающего субъекта, другого субъекта, к которому первый относится определенным образом, и наконец, объекта, по поводу которого и воспринимающий, и его партнер имеют какое-то мнение, – то исследовательские ситуации по существу оказываются ситуациями межличностного взаимодействия. Задача исследователя – определить, какой тип отношений между тремя обозначенными элементами дает устойчивую сбалансированную структуру, а какой – вызывает ситуацию дискомфорта. Так, в соответствии с теорией коммуникативных актов Т. Ньюкома, сходство отношений А и Б к объекту будет порождать привязанность между ними и, напротив, расхождение этих отношений будет порождать между ними неприязнь. Чтобы привести систему в ситуацию баланса, необходимо вести переговоры, цель которых – сблизить позиции А и Б по отношению к предмету разногласий. Модель Ньюкома нашла практическое применение при исследовании процессов массовой коммуникации, а именно – при выяснении условий эффективности убеждающего речевого воздействия на потребителя информации.

Важным вкладом когнитивизма в изучение социального поведения людей является исследование такого явления, как каузальная атрибуция, т. е.

каким образом люди интерпретируют причины поведения других в условиях недостаточности информации об этих причинах (Э. Джонс и К. Дэвис, Дж. Келли, Р. Нисбет, Л. Росс и др). Хотя процесс атрибуции имеет место при анализе человеком самых различных социальных явлений, в теории межличностного общения особое значение придается атрибуции относительно поведения партнера по взаимодействию.

Серьезное воздействие на развитие теории межличностного общения оказала так называемая «вторая когнитивная революция». Она связана со становлением дискурсивной психологии (Р. Харре) и теории социального конструктивизма (К. Герген). На оформление данного направления повлияли идеи Л. С. Выготского, в частности, его психологическая теория социализации, рассматривающая язык как основной культурный посредник мышления и деятельности, включенный в систему социальной жизни общества.

Основным полем исследования становится язык, дискурс, то есть изучение устной и письменной языковой коммуникации, протекающей в нормальных, естественных условиях. Основным объектом исследования, соответственно, становятся участники разговора, «сообщества собеседников», при этом утверждается, что речь не просто обслуживает человеческую деятельность, но конституирует как виды деятельности, так и межличностные отношения.

Среди психоаналитических концепций важнейшее значение для развития теории межличностного общения имеет *транзакционный анализ* Э. Берна. Выделив в поведении каждого человека три типа состояний Я, названных им «Родитель», «Взрослый» и «Ребенок», Берн полагал, что цель простого транзакционного анализа – выяснить, какое именно состояние «Я» ответственно за транзакционный стимул и какое состояние человека осуществило транзакционную реакцию и тем самым определяет характер взаимоотношений между людьми (Берн, 1988). Согласно Берну, первое правило коммуникации гласит: пока транзакции дополнительные, то есть

стимул влечет за собой уместную, ожидаемую и естественную реакцию, процесс коммуникации будет протекать гладко и может продолжаться сколько угодно долго.

Обратное правило состоит в том, что процесс коммуникации прерывается, если происходит то, что можно назвать пересекающейся транзакцией, то есть стимул вызывает несоответствующую реакцию. Например, стимул рассчитан на взаимоотношения «Взрослый–Взрослый» («Ты не знаешь, где мои запонки?»). Однако собеседник может вдруг вспылить («Вечно я у тебя во всем виновата!»), что соответствует схеме «Ребенок–Родитель», или ответить: «Почему ты никогда сам не знаешь, где твои вещи? Ты ведь, кажется, уже не ребенок?» – что соответствует схеме «Родитель–Ребенок». При подобных обстоятельствах решение проблемы придется отложить до тех пор, пока векторы не будут приведены в порядок. Игрок должен стать либо «Родителем», дополняя неожиданно проснувшегося в собеседнике «Ребенка», либо активизировать в нем «Взрослого».

Существенное влияние на развитие теории межличностного общения оказали идеи одного из основателей гуманистической психологии К. Роджерса, выделившего три основных условия диалогического общения:

1) естественность и спонтанность в выражении чувств и ощущений, которые возникают между партнерами в каждый конкретный момент взаимодействия;

2) безусловно положительное отношение к другим людям и к самому себе, забота о другом и принятие его как равноправного партнера по общению;

3) эмпатическое понимание, умение тонко и адекватно сопереживать чувствам, настроениям, мыслям Другого в ходе контактов с ним.

Б.Г. Ананьев [1, 2] в структуре общения выделяет следующие уровни:

- средства общения (речевые и невербальные);
- информация о людях и межличностных отношениях;
- поступки человека в процессе общения;

- преобразование внутреннего мира личности.

В.А. Кан-Калик [3] включает следующие элементы в структуру педагогического общения:

- 1) формирование потребности, установка на общение;
- 2) подготовка к общению, моделирование возможных педагогических ситуаций;
- 3) организация и управление общением в развивающемся педагогическом процессе;
- 4) оценка результатов взаимодействия, внесение корректив в процесс общения.

Среди этапов педагогического общения исследователь выделяет:

а) прогностический – планирование коммуникативной структуры занятия в соответствии с его дидактическими и воспитательными целями, педагогической и нравственной ситуацией в учебной группе, индивидуальными особенностями педагога и учащихся;

б) изначальный период общения – уточнение условий и структуры общения, конкретизация спланированной ранее модели общения, управление инициативой;

в) управление общением в развивающемся педагогическом процессе – решение педагогических и коммуникативных задач, регулирование процесса общения и инструментов педагогических воздействий, стимулирование к общению;

г) анализ реализованной системы общения – осмысление использованной системы общения, уточнение возможных вариантов на будущее.

По мнению А.А. Леонтьева, педагогическое общение – это общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания. Оптимальное педагогическое общение способствует:

- развитию мотивации учащихся;
- стимулированию творчества в учебной деятельности;

- правильному формированию личности студента;
- улучшению эмоционального климата обучения;
- управлению социально-психологическими процессами в коллективе;
- максимальному использованию в учебном процессе личностных особенностей преподавателя.

Б.Г. Ананьев [1, 2] в структуре общения выделяет следующие уровни:

- средства общения (речевые и невербальные);
- информация о людях и межличностных отношениях;
- поступки человека в процессе общения;
- преобразование внутреннего мира личности.

В.А. Кан-Калик включает следующие элементы в структуру педагогического общения:

- 1) формирование потребности, установка на общение;
- 2) подготовка к общению, моделирование возможных педагогических ситуаций;
- 3) организация и управление общением в развивающемся педагогическом процессе;
- 4) оценка результатов взаимодействия, внесение корректив в процесс общения.

Среди этапов педагогического общения исследователь выделяет:

а) прогностический – планирование коммуникативной структуры занятия в соответствии с его дидактическими и воспитательными целями, педагогической и нравственной ситуацией в учебной группе, индивидуальными особенностями педагога и учащихся;

б) изначальный период общения – уточнение условий и структуры общения, конкретизация спланированной ранее модели общения, управление инициативой;

в) управление общением в развивающемся педагогическом процессе –

решение педагогических и коммуникативных задач, регулирование процесса общения и инструментов педагогических воздействий, стимулирование к общению;

г) анализ реализованной системы общения – осмысление использованной системы общения, уточнение возможных вариантов на будущее.

Для достижения успеха в педагогическом общении преподаватель должен владеть соответствующей технологией. Используя определение М.П. Кулаченко [15], под технологией педагогического общения мы будем понимать упорядоченные операции (или способы) реализации психологических и педагогических методов, приемов и средств взаимодействия преподавателя и учащихся, которые применяются комплексно. Владение технологией педагогического общения, согласно работам А.А. Леонтьева, А.К. Марковой [18], Н.В. Кузьминой [12, 13, 14] и других исследователей, можно оценить по следующим признакам:

- способность устанавливать контакты с обучающимися, коллегами и администрацией вуза;
- способность вызывать и формировать у студентов потребность в общении;
- способность создавать и использовать учебные ситуации для достижения педагогических целей;
- способность побуждать обучающихся к целенаправленной деятельности и управлять ею;
- способность перестраивать свое коммуникативное поведение в зависимости от конкретных условий общения.

Отсюда в рамках компетентного подхода владение технологией педагогического общения можно считать коммуникативной компетентностью.

Рассмотрим различные подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность». Под коммуникативной

компетентностью педагога Г. С. Трофимова понимает «способность педагога к ориентации в ситуациях профессионально-педагогического общения и эффективному взаимодействию с учащимися на основе гуманистической ценностной диспозиции его личности и педагогического опыта» [23]. Педагогическая коммуникативная компетентность основывается на совокупности знаний и умений в области адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения с помощью вербальных и невербальных средств. Ю. Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность как совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения [7, с. 73]. По мнению ученого, для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности необходимо изучить усвоенные и принятые в качестве ориентира нравственные нормы и закономерности общественной жизни. С точки зрения А. А. Бодалева «коммуникативная компетентность – определенный комплекс качеств, необходимый для способности устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний, умений, способностей) [6]. Исследователь отмечает необходимость реализации в общении идентификации, децентрализации, эмпатии и рефлексии. В концепции Н. В. Казариновой коммуникативная компетентность личности включает: способность личности прогнозировать ситуацию межличностного общения, а также ориентироваться в них (даже если они неожиданны); коммуникативное и исполнительское мастерство (умение найти соответственно теме общения стратегию поведения и реализовать коммуникативный замысел); способность к выявлению коммуникативного потенциала своего собеседника. Н. В. Казаринова отмечает, что более высокой коммуникативной компетентностью обладают люди, которые «в своих заключениях опираются на наблюдение за поведением, а не на стереотипы; менее авторитарные личности, более объективно относятся к

себе» [11, с. 19]. Т. И. Щербакова и А. И. Кладько утверждают, что коммуникативная компетентность предполагает способность творчески преобразовывать как ситуацию общения, так и собственную внешнюю и внутреннюю активность, направленную на позитивное экспериментирование в интерактивном пространстве [25, с. 201]. Развитая коммуникативная компетентность связана со способностью субъективного контроля, формированием позитивного образа мира, умением конструировать позитивную реальность взаимодействия.

Таким образом, всеми авторами коммуникативная компетентность связывается со способностью к адекватному отражению реальности и эффективному (достигающему своей цели) общению. При этом отдельные авторы акцентируют лежащие в основе такой компетентности гуманистические ценности, другие – необходимые для этого знания, умения и навыки, третьи – способность к творчеству в процессе общения.

Е. В. Трушина предлагает рассматривать развитие коммуникативной компетентности со следующих аспектов [24]:

- нормативный: в коммуникации субъект ориентируется на нравственные нормы начиная от норм речи, жестов, мимики и заканчивая самыми сложными формами взаимоотношений;
- информационный: субъект способен ориентироваться в информационной структуре общения, при этом важна социально-психологическая информация, которая передается при помощи языка этикета;
- культурный: средство и условие воспитания и формирования личности в соответствии с культурными стандартами.

В литературе можно выделить два подхода к совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателя – различные формы повышения квалификации и улучшение образовательной среды в целом.

Повышение квалификации может предполагать следующее: деятельность временных коллективов из членов кафедры, постоянно

действующие семинары, научно-практические дискуссии, самообразование и т.д. Временные коллективы, такие как проектные и модульные команды, лаборатории, целевые и творческие группы, занимаются внедрением новых приемов работы и обеспечивают научно-методическое сопровождение инновационных процессов в вузе. Самой распространенной формой развития педагогической коммуникативной компетентности являются методические семинары, организованные в рамках повышения квалификации преподавателей, предоставляющие одновременно теоретические знания и возможность развития практических коммуникативных умений.

Образовательная среда в работах Л. В. Рагулиной рассматривается как совокупность условий, факторов, влияющих и определяющих траекторию развития личности субъектов образовательного процесса, а также среда, которая способствует совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателя и проявлению ее высших уровней [21].

Качественная образовательная среда должна обладать следующими свойствами: сформированная установка преподавателей на профессионально-личностное развитие, активная образовательная и самообразовательная деятельность; осознание значимости инновационных процессов для качества подготовки студентов, готовность к преодолению препятствий на пути освоения новых, в том числе коммуникационных, технологий; реализация субъект – субъектного взаимодействия со студентами: активность, инициативность, ответственность, диалогичность, отношение к другой личности как равнодстойной, признание обучающегося субъектом учебно-коммуникативной деятельности.

Поскольку образовательная среда зависит от многих субъектов и требует длительного времени для изменения, в данном исследовании выбран подход к повышению коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза в виде разработки программы повышения квалификации.

В структуре педагогического общения В.А. Кан-Калик выделяет две стороны: дидактическую (предметную) и коммуникативную.

Коммуникативной стороне педагогического общения обычно не уделяется особого внимания, считается, что она сложится «сама собой». Однако каждое предметное взаимодействие преподавателя и учащихся должно иметь определенное коммуникативное обеспечение. От того, какими словами, жестами, эмоциями преподаватель передает содержание предмета, значительно зависят внимание и интерес аудитории. Автор выделяет следующие социально-психологические требования к организации педагогического общения:

1. Наличие психологического контакта с аудиторией, принятие ею преподаваемой информации.

2. Разработка «общенческой партитуры» занятия (внедрение элементов беседы, размышления, вопросов, подбор иллюстративного материала и т.п.).

3. Создание в аудитории обстановки коллективного поиска, внедрение элементов проблемного обучения.

4. Стиль педагогического общения должен способствовать управлению познавательной деятельностью обучающихся на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

5. В процессе преподавания должно наблюдаться единство делового и личностного общения, которое повышает результативность.

6. Педагогически целесообразная система взаимодействий между преподавателем и аудиторией.

Важную роль в преподавании играет стиль педагогического общения. Под ним В. А. Кан-Калик понимает синтез коммуникативных возможностей преподавателя, сложившегося характера его взаимоотношений с обучающимися и индивидуальных особенностей преподавателя и студентов. Исследователь различает следующие стили педагогического общения.

1. Стиль общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью – совместный творческий поиск с обучающимися, основан на высоком профессионализме и этических установках педагога.

2. Стиль общения на основе дружеского расположения – дружелюбность, которая должна быть педагогически целесообразной, не переходить в панибратство.

3. Общение-дистанция – дистанция необходима в отношениях преподавателя и обучающихся, но если она становится ведущей целью педагогического общения, то приводит к его формализации. Преподаватели часто используют общение-дистанцию для утверждения своего авторитета, однако такой стиль общения ведет к педагогическим неудачам.

4. Общение-устрашение – устраняет творчество, необходимое для совместной работы преподавателя и обучающихся, фиксирует внимание студентов не на том, что нужно делать, а на том, чего делать нельзя, часто используется начинающими педагогами для утверждения своего авторитета при неспособности организовать совместное творчество.

5. Общение-заигрывание – связано с желанием понравиться и быстро установить контакт с обучающимися, часто сочетается со страхом общения с аудиторией, недостаточными навыками профессиональной коммуникации и непониманием важности педагогических задач.

Таким образом, эффективный стиль общения преподавателя с обучающимися должен характеризоваться следующими чертами:

- 1) взаимодействие факторов ведомости и сотрудничества;
- 2) психологическая общность обучающихся с педагогом;
- 3) ориентировка на взрослого человека с высоким самосознанием;
- 4) отсутствие авторитарных форм воспитательного воздействия;
- 5) использование заинтересованности студентов в качестве фактора управления процессом обучения;
- 6) единство делового и личного общения;
- 7) включение студентов в целесообразно организованное педагогическое общение через различные формы деятельности.

Согласно рекомендациям В. А. Кан-Калика, для формирования индивидуального стиля общения преподавателю следует согласовать приемы

общения, во-первых, со своими личностными особенностями, во-вторых, с характером аудитории. Для этого он предлагает следующие действия:

- 1) изучение своих личностных особенностей;
- 2) выявление недостатков в личностном общении и их преодоление;
- 3) овладение элементами педагогического общения, соответствующими собственным индивидуальным особенностям;
- 4) выработка технологии педагогического общения в соответствии со сложившимся стилем общения;
- 5) реальная педагогическая деятельность, закрепление индивидуального стиля общения.

Для достижения успеха в педагогическом общении преподаватель должен владеть соответствующей технологией. Используя определение М.П. Кулаченко [7], под технологией педагогического общения мы будем понимать упорядоченные операции (или способы) реализации психологических и педагогических методов, приемов и средств взаимодействия преподавателя и учащихся, которые применяются комплексно. Используя учение К. С. Станиславского о сценическом общении, В. А. Кан-Калик различает в структуре педагогического общения пять операций.

1. Предкоммуникативная атмосфера. Складывается из информации, которой обладают преподаватель и обучающиеся друг о друге до их первой встречи.

2. Ориентирование в условиях общения. Преподаватель осознает свой стиль психологического общения, восстанавливает в памяти предыдущие особенности общения в данном коллективе, уточняет свой стиль общения с учетом ситуации в группе обучающихся и поставленных педагогических задач. На данном этапе необходимо осознавать влияние внешности, речевых особенностей и жестов преподавателя на отношение к нему аудитории.

3. Привлечение к себе внимания. С помощью вербального обращения, паузы, двигательного-знакового способа (развешивание наглядных пособий,

запись на доске и т.п.), сочетания этих приемов. Не следует привлекать к себе внимание окриком и грубостью.

4. Исследование объекта коммуникации. Оценка эмоционального состояния аудитории и ее готовности к началу педагогического общения. Ключевая проблема данного этапа – понимание преподавателем учащихся, как коллектива в целом, так и каждого в отдельности. Данный навык необходимо постоянно развивать.

5. Вербальное общение – доходчивое и эмоциональное изложение преподавателем материала. Важно, чтобы речь преподавателя стимулировала мышление, воображение обучающихся, подталкивала к творческому поиску.

Владение технологией педагогического общения, согласно работам А.А. Леонтьева [8, 9], А.К. Марковой [10], Н.В. Кузьминой [4, 5, 6] и других исследователей, можно оценить по следующим признакам:

- способность устанавливать контакты с обучающимися, коллегами и администрацией вуза;
- способность вызывать и формировать у студентов потребность в общении;
- способность создавать и использовать учебные ситуации для достижения педагогических целей;
- способность побуждать обучающихся к целенаправленной деятельности и управлять ею;
- способность перестраивать свое коммуникативное поведение в зависимости от конкретных условий общения.

Знание технологии значительно облегчает педагогическое общение, хотя технологические приемы могут быть результативны только при искреннем заинтересованном отношении преподавателя к обучающимся. К таким приемам относят средства, дополняющие речь актера в сценическом общении, принципы которого вполне могут быть приложены к педагогике. П. М. Ершов к таким средствам относил следующие.

Мышечная мобилизованность – необходима в начале любого педагогического воздействия, помогает преподавателю занять позицию ведущего в предстоящем общении.

Инициативность, которая отражается в поведении и интонации – формы ее выражения разнообразны, меняются в процессе общения под воздействием изменяющихся педагогических задач. Инициативность может быть открытая и скрытая, создающая впечатление того, что инициаторами деятельности стали учащиеся.

Достройки и пристройки – представления человека о качествах объекта диктуют состав, порядок и характер движений тела.

Жесты и интонация – если они сознательно подобраны, значительно усиливают педагогическое воздействие.

Для качественного педагогического общения особенно значимо владение приемами разрешения конфликтных ситуаций. Рассмотрим некоторые примеры таких ситуаций.

В аудиторию забежала кошка. Следует, пока возможно, игнорировать эту помеху, говорить громче, подойти ближе к слушателям. Можно послать слушателя с просьбой выдворить кошку. Если помеха продолжается и видно, что аудитория обращает на нее внимание, реагирует, лучше всего среагировать на нее тоже – как-то прокомментировать, лучше в юмористическом плане.

Некоторые слушатели встают и уходят. Нет смысла относить это на свой счет – у них могут быть самые разные причины. Никак не реагировать, не делать им замечания. Наоборот, можно сказать: «Уважаемые студенты, если кому-то нужно срочно уйти, пожалуйста, только потихоньку выходите». Никак не показывать, что это задевает.

В аудиторию все время заглядывают посторонние. Можно попросить слушателя повесить записку «Лекция» или попросить слушателя выйти и сказать, чтобы не заходили. Если заглядывающие обращаются к вам с

просьбой кого-либо позвать или отпустить, лучше сделать паузу и сказать: «Пожалуйста, не мешайте нам, мы работаем» и затем продолжить свою речь.

Слушатели на задних рядах разговаривают и мешают. Здесь тоже лучше не замечать помеху как можно дольше. Можно также подойти поближе (это весьма эффективно), посмотреть подольше, некоторое время говорить, обращаясь к ним, сделать паузу (можно неожиданную), задать им вопрос – «Вы согласны? Вы не согласны?».

По ходу выступления задают вопрос, на который оратор не может ответить. Можно признать: «Да, в том, что вы говорите, есть проблема. К сожалению, мы ее сейчас не решим, об этом надо поговорить отдельно».

Стало душно. Сделать перерыв и проветрить аудиторию.

С места раздаются грубые, провокационные выкрики, реплики. Если такая реплика являлась разовой, то ее лучше не заметить. Если это невозможно, не нужно показывать, что она вас задела или обидела, всячески демонстрируйте свое превосходство, контроль над ситуацией. Скажите: «Да...! Ну тут уж ничего не добавить! (пауза). Ну, а мы все-таки пойдём дальше...». Можно сказать и иронически: «Да, я понимаю ваши проблемы... Но, простите, нам нужно идти дальше...». Третий прием: «Я понял ваш вопрос... (хотя это был и не вопрос вообще; это сразу ставит нарушителя в тупик), но мы сейчас, к сожалению, не можем подробно на этой проблеме остановиться...»

Не надо ставить провокатора на место – это уже перебранка, а ему только этого и надо. Подчеркнуто вежливо и корректно отвечайте на любые реплики других людей – этим вы покажете, что осуждаете его.

Если вы уверены в своих силах – наступайте немедленно, используя иронию, шутку, сарказм. Для этого надо держать наготове острые изречения, басни, анекдоты, поговорки, истории («Вы знаете, эта реплика напомнила мне случай...» – общий хохот надолго посадит хама на место, даже если то, что вы рассказали, и имеет весьма косвенное отношение к его реплике.

Еще один путь – попробуйте его похвалить, найти какое-то рациональное зерно в его реплике и используйте ее, чтобы рассказать дополнительно что-либо интересное.

Эффективен также «отложенный ответ». Скажите: «Я понял вашу мысль (вопрос, идею), я отвечу вам, но если позволите – в конце, а то сейчас это нас уведет в сторону». А в конце, когда время вашего выступления иссякло, обратитесь к аудитории: «Вот тут был еще вопрос, надо отвечать на него?» Обязательно несколько человек крикнут: «Не надо, все ясно!» – «Ну не надо, так не надо. Благодарю за внимание».

Можно попросить провокатора минуточку подождать: – Минуточку, я только закончу мысль... Поговорив еще минуты 2–3, не меньше, обратитесь к провокатору: «Так что вы хотели сказать? Ничего? Ну, тогда мы пойдем дальше!»

Слушатели зевают. Не стоит сразу относить это к себе – может быть, слушатель просто устал. Реагировать не стоит, пока вы не поняли, что это уже заметили слушатели и реагируют. В таком случае лучше сказать: «Да, здесь что-то стало душно, воздуха не хватает. Вижу, некоторым трудно дышать – может быть, сделаем небольшой перерыв, проветрим комнату?»

1.2. Понятие коммуникативной компетентности преподавателя

В основе компетентностного подхода лежит идея о том, что эффективность профессиональной деятельности связана не только со знаниями, умениями и навыками, но и с рядом личностных и социально-психологических качеств. Согласно Д. Равену, каждая компетенция включает в себя три элемента:

- способность к деятельности, основанная на мотивации и личных ценностях специалиста;

- понимание человеком устройства общества и особенностей своих социальных ролей;
- понимание процессов внутри организации, где он работает [10].

При этом под компетентностью часто понимается набор компетенций. Коммуникативная компетентность – это овладение личностью необходимыми коммуникативными навыками и умениями в разных социальных структурах, знание коммуникативных норм и традиций, адекватное использование коммуникативных средств и освоение содержания социальных ролей [5].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной теме общения и коммуникации, позволяет сделать вывод, что коммуникативные качества преподавателя высшей школы являются крайне значимыми для процесса обучения. По мнению В.В. Серикова, «как бы ни было технологизировано воспитание – это, прежде всего, общение душ, а потом уже функционирование «программ», «систем» и т.п.» [5, с. 53]. В современной психологии общения существуют различные взгляды на суть коммуникативной компетентности личности. В рамках бихевиоризма коммуникативная компетентность связывается с расширением тезауруса поведенческих паттернов, обеспечивающих успех общения, способностью формировать гибкие модели поведения в конкретных ситуациях. Когнитивная психология подчеркивает зависимость продуктивности общения от развития когнитивной сферы субъекта, осведомленности о психологии людей. В гуманистической психологии коммуникативная компетентность ставится в зависимость от ценностного, творческого, субъектного потенциала участников коммуникации, их способности поддерживать открытые, развивающие межличностные отношения, стимулирующие личностный рост [10].

Природа компетентности, хотя и предполагает, что она является продуктом обучения, но также вбирает в себя самоорганизацию и обобщение деятельностного и личностного опыта. Опыт можно приобрести, накопить,

обогатить только в процессе выполнения соответствующей деятельности. К сожалению, в педагогической практике высокие требования к коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы не всегда выполнимы. Современные исследования физиологов показывают, что 30 – 40 % неврозов обучающихся связаны с педагогическим общением, со стрессовым вариантом его реализации через речевые средства (окрик, упрек, унижение).

Рассмотрим различные подходы к определению понятия «коммуникативная компетентность». Под коммуникативной компетентностью педагога Г. С. Трофимова понимает «способность педагога к ориентации в ситуациях профессионально-педагогического общения и эффективному взаимодействию с учащимися на основе гуманистической ценностной диспозиции его личности и педагогического опыта» [8]. Педагогическая коммуникативная компетентность основывается на совокупности знаний и умений в области адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения с помощью вербальных и невербальных средств.

Для формирования коммуникативной компетентности необходимы навыки организации взаимодействия, способность к оценке объекта совместной деятельности, знание предметной сферы сотрудничества, умение эффективно использовать ресурсы образовательной среды [4]. Согласно исследованию И. В. Гужвы, проведенному с помощью контент-анализа сочинений студентов на тему «Мой преподаватель», в процессе коммуникации с педагогами наиболее важными обучающиеся считают следующие качества: высокий интеллект, образованность; профессионализм в работе; способность к передаче знаний в интересной форме; справедливость; доброта [2]. В той же работе отмечается, что, хотя студенты обращают мало внимания на внешность и возраст преподавателя, для них важны открытость и личностный характер невербального общения, однако они считают панибратство неприемлемым. Желательными они считают такие

невербальные средства выразительности, как: смотреть в глаза; выражать радость; использовать жесты, чтобы подчеркнуть, усилить сказанное; выражать удивление; расслабленная поза и т. д. По мнению В. В. Марковой и О. П. Нагель [3], коммуникативная компетентность представлена следующими составляющими:

1. Личностный компонент. Наличие педагогической коммуникабельности, потребности в общении с обучающимися, эмпатия и толерантность.

2. Нравственно-этический компонент. Ценностное отношение к обучающимся, благоприятный климат общения, соблюдение этических и гуманистических принципов.

3. Теоретико-методический компонент. Знание возрастных особенностей коммуникативного развития, структуре, типах и правилах педагогического общения.

4. Технологический компонент. Фасилитация потенциала обучающегося, управление учебным сотрудничеством студентов и использованием коммуникативных технологий.

5. Социально-психологический компонент. Понимание структуры учебной группы, использование психологических средств и механизмов коммуникативного воздействия.

6. Рефлексивный компонент. Анализ эффективности использования коммуникативных технологий, самоанализ личностных качеств и осознание возникающих барьеров в общении.

При этом, сопоставляя данную классификацию с результатами анкетирования студентов, проведенного В. Н. Власовой и И. В. Задорожной, можно сделать вывод, что на первое место по значимости обучающиеся ставят личностный компонент (открытость в процессе межличностной коммуникации), на второе – рефлексивный компонент (адекватность коммуникативного восприятия), на третье – нравственно-этический компонент (ориентация на достижение компромисса) [1].

Т. Е. Наливайко и М. В. Шинкорук на основе анализа литературы определяют признаки различных уровней развития коммуникативной компетентности преподавателя вуза следующим образом (табл. 1) [4].

Таблица 1 – Характеристики различных уровней развития коммуникативной компетенции преподавателя вуза

Уровень	Признаки
Высокий	Адекватно оценивает позицию и свойства личности студента, умеет оказывать внушающее и стимулирующее воздействие на обучающихся, умеет устанавливать педагогически целесообразные отношения со студентами, равноправные отношения с их родителями, со своими коллегами. умеет предотвращать и разрешать конфликты. В ситуациях конфликта выбирает тактику сотрудничества. Владеет речевыми и невербальными средствами общения, с помощью которых легко транслирует свою расположенность собеседнику. Способен управлять своим состоянием, инициативен и непринужден в общении.
Средневысокий	Стремится адекватно оценивать нравственные и волевые качества студентов. Умеет устанавливать целесообразные отношения со студентами и коллегами, но имеются затруднения в общении с собеседниками, старшими по возрасту и положению. В ситуациях конфликта нередко избирает тактику приспособления или избегания. Характерно не столько умение, сколько стремление к установлению отношений взаимопонимания и сотрудничества с группой и отдельными студентами.
Средний	Способен определять уровень информированности, симпатии и антипатии студентов, владеет нормами литературного языка, в поведении следует этическим нормам. Препятствиями на пути к эффективному общению являются: <ul style="list-style-type: none"> • низкий уровень информированности в области межличностного общения; • невладение невербальными средствами общения, неуверенность в жестах, позе, мимике; • неспособность владеть вниманием учащихся, устанавливать контакт с аудиторией; • неспособность управлять своим эмоциональным состоянием перед большой аудиторией и в ситуации конфликта.
Средненизкий	Испытывая те же трудности в общении, что и на среднем уровне, категоричен в восприятии и оценке как студентов, так и других людей, склонен недооценивать волевые и нравственные качества обучающихся и переоценивать свои собственные. В конфликте предпочитает тактику соперничества или компромисса.
Низкий	Отличается авторитарной и конформной направленностью в общении. Не владеет ни речевыми, ни невербальными средствами выразительности, не способен выразить собственную

	доброжелательность к учащимся, логично и последовательно строить свое высказывание. В конфликте избирает тактику компромисса или избегания.
--	---

В понимании коммуникативной компетентности нет единства, некоторые исследователи считают ее частью профессиональной компетентности, другие – отождествляют с понятием «компетентность в общении», третьи рассматривают как совершенно самостоятельное явление. В нашем исследовании будем определять коммуникативную компетентность как часть профессиональной компетентности, так как преподавателя, не способного использовать педагогическое общение для достижения учебных целей, нельзя назвать вполне профессиональным. С точки зрения Н. В. Кузьминой, в структуру профессиональной компетентности преподавателя входят:

- 1) специальная и профессиональная компетентности в области преподаваемой дисциплины;
- 2) методическая в области способов формирования знаний, умений у обучающихся;
- 3) социально-психологическая в области процессов общения;
- 4) дифференциально-психологическая в области мотивов, способностей, направлений учащихся;
- 5) аутопсихологическая в области достоинств и недостатков собственной работы и личности [4, с. 90].

Коммуникативная компетентность состоит из нескольких элементов (компетенций), список которых отличается у разных авторов. Так, в работе Назарматовой Г.А. [8] элементами коммуникативной компетентности являются:

- мотивационно-целевой компонент (потребность в совершенствовании коммуникативных умений);
- операциональный компонент (умение эмоционально взаимодействовать со студентами);

- когнитивный компонент (система знаний о коммуникации);
- регулятивный компонент (способность к саморегуляции);
- рефлексивный компонент (умение объективно оценивать свой коммуникативный опыт).

С точки зрения А. А. Бодалева «коммуникативная компетентность – определенный комплекс качеств, необходимый для способности устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний, умений, способностей) [1]. Исследователь отмечает необходимость реализации в общении идентификации, децентрализации, эмпатии и рефлексии. В концепции Н. В. Казариновой коммуникативная компетентность личности включает: способность личности прогнозировать ситуацию межличностного общения, а также ориентироваться в них (даже если они неожиданны); коммуникативное и исполнительское мастерство (умение найти соответственно теме общения стратегию поведения и реализовать коммуникативный замысел); способность к выявлению коммуникативного потенциала своего собеседника. Н. В. Казаринова отмечает, что более высокой коммуникативной компетентностью обладают люди, которые «в своих заключениях опираются на наблюдение за поведением, а не на стереотипы; менее авторитарные личности, более объективно относятся к себе» [3, с. 19]. Т. И. Щербакова и А. И. Кладько утверждают, что коммуникативная компетентность предполагает способность творчески преобразовывать как ситуацию общения, так и собственную внешнюю и внутреннюю активность, направленную на позитивное экспериментирование в интерактивном пространстве [6, с. 201]. Развитая коммуникативная компетентность связана со способностью субъективного контроля, формированием позитивного образа мира, умением конструировать позитивную реальность взаимодействия.

Митина С.В. [7] среди компонентов коммуникативной компетентности выделяет следующие: использование вербальных и невербальных средств общения, эмоциональная уравновешенность, толерантность, эмпатия.

Ширшова И.А. [13] в состав коммуникативной компетентности включает мотивационную, когнитивную, деятельностную и личностную составляющие. Сысоева Е.Ю. [12] элементами коммуникативной компетентности считает психологические знания в области общения, свойства личности и психологические состояния, сопровождающие процесс общения, гуманистически ориентированные ценностные ориентации и установки, коммуникативные умения, способствующие раскрытию коммуникативного потенциала студента.

Всех перечисленных авторов, на наш взгляд, можно отнести к одной группе, так как в составе коммуникативной компетентности они ставят особый акцент на личностных качествах преподавателя, а для оценки такой компетентности некоторые из них предлагают использовать личностные тесты. Несомненно, личностные качества преподавателя важны для студентов и оказывают на них воспитательное воздействие, но валидность оценки на основе тестирования личностных качеств и эмоционального состояния вызывает сомнение, так как на эти параметры, помимо педагогического общения, может влиять множество факторов. Для развития коммуникативной компетентности эти авторы предлагают разыгрывание или анализ сложных ситуаций общения.

Воеводина А.А. [1] внутри коммуникативной компетентности отмечает такие компоненты, как: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный. Ю. Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность как совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения [2, с. 73]. По мнению ученого, для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности необходимо изучить усвоенные и принятые в качестве ориентира нравственные нормы и закономерности общественной жизни. Этим авторов можно отнести к небольшой группе исследователей, которые подчеркивают особое значение ценностей и

ценностного отношения к педагогическому общению для оценки уровня коммуникативной компетентности. Такой критерий представляется высоковалидным, так как ценности являются определяющими для профессиональной компетентности преподавателя в целом, однако сложно представить себе инструмент их объективной оценки. Для повышения коммуникативной компетентности предлагаются лекции и обсуждения ценностной стороны профессии.

Третья группа авторов, несколько сужая понятие коммуникативной компетентности преподавателя, особое значение в ней отдает владению средствами общения, например, вербальными и невербальными, иностранным языком, компьютерными средствами, ресурсами социальных сетей и т.п. Такой подход, реализуемый в работах Нуртазиновой Б.Н., Гореловой Т.И., Красиловой И.Е. и других [9, 3], позволяет упростить процедуру оценки коммуникативной компетентности и является перспективным в следующих случаях: для преподавателей технических дисциплин, чья профессия не способствует развитию ораторского мастерства, специалистов, работающих с иностранными студентами, а также в ситуации принятия мер по противодействию распространению коронавирусной инфекции, так как значение дистанционных средств общения сильно повысилось.

Рак Е.В. [11], говоря о коммуникативной компетентности преподавателя дизайна, выделяет в ее структуре мотивационно-волевой, творческий, деятельностный и рефлексивный компоненты. Маслов С.И. и Илькова А.П. [6] составляют коммуникативную компетентность преподавателя из умений и коммуникативных качеств личности, оказывающей воздействие на студентов и регулирующей коммуникативную деятельность в педагогическом процессе вуза. Всех этих авторов можно отнести к четвертой группе, подчеркивающей важность достижения педагогической цели для оценки коммуникативной компетентности преподавателя.

Таким образом, в структуре коммуникативной компетентности преподавателя обычно выделяются следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный – стремление преподавателя к профессиональному самосовершенствованию, самореализации в педагогическом общении;
- когнитивный – знание основных принципов коммуникации, в том числе особенностей коммуникации с учащимися с ОВЗ;
- операционно-деятельностный – владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, индивидуальный стиль коммуникации.

На наш взгляд, для полноты отражения понятия коммуникативной компетентности преподавателя особенно важно добавить рефлексивный компонент – способность оценивать свои коммуникативные достижения. Именно рефлексия необходима для выстраивания коммуникации, адекватной сложившейся учебной ситуации, и творческого самосовершенствования преподавателя. Учитывая важность рефлексивного компонента в структуре коммуникативной компетентности преподавателя, для его стимулирования мы будем использовать значительное количество инструментов самооценки. Несмотря на вероятную необъективность таких оценок, их выполнение заставляет преподавателей внимательнее относиться к своей профессиональной деятельности даже при отсутствии внешнего контроля.

Ориентируясь на деятельностный подход, критерием оценки уровня коммуникативной компетентности преподавателя мы будем считать достижение цели профессиональной коммуникации. Если ограничиться коммуникативной сферой, можно определить цель педагогического общения как явный или скрытый захват инициативы в общении и управление заинтересованностью обучающихся. Преподавателю необходимо умение вызывать и направлять интерес студентов, для чего требуется лидерская позиция. Однако она не может быть связана с подавлением или устрашением студентов, так как искренняя заинтересованность содержанием общения в

этом случае невозможна. При этом инициатива может быть и скрытой, когда преподаватель создает впечатление, что обучающиеся сами пришли к какому-либо решению.

Общение является динамичной сферой, поэтому можно предполагать, что представления о коммуникативной компетентности преподавателя вуза в будущем изменятся. Вероятно, повысится значение владения иностранными языками и электронными средствами коммуникации. Образование глобализируется, студенты все чаще обучаются за рубежом. Дистанционное образование также становится все более массовым. Ожидается, что для преподавателя будущего эти компетенции станут необходимыми.

Развитие гуманистического и личностно-ориентированного подхода к обучению, предпочтение интерактивных методов обучения в современном образовательном процессе требуют от преподавателя способности не столько произносить монологи на предметные темы, сколько направлять коммуникацию между студентами. Способность модерировать общение может оказаться более значимой, чем ораторские качества.

Сегодня в наиболее престижных вузах в качестве инструмента повышения качества образования активно внедряется жесткая конкуренция между преподавателями. Как работодатели, так и студенты всегда имеют возможность выбора лучшего с их точки зрения специалиста. Вероятно, в будущем эта практика расширится. Поэтому преподаватель должен уметь общаться так, чтобы это общение хотелось продолжить.

1.3. Психологические характеристики коммуникативной компетентности преподавателя вуза

Образование, само являющееся феноменом культуры, не может состояться без опоры на культуру личности педагога. Приоритетным в условиях гуманизации образования становится коммуникативный аспект

личностной культуры педагога. Успешная коммуникативная деятельность как основа продуктивных взаимоотношений, достижения взаимопонимания, как способ самосовершенствования и преодоления личностных кризисов способствует эффективности профессиональной деятельности педагога. В современных педагогических исследованиях коммуникативная культура педагога понимается как:

- компонент педагогической культуры (И.И. Зарецкая);
- система коммуникативного взаимодействия человека с окружающим миром в целом на основе знаков и знаковых систем (Г.П. Максимова);
- качество коммуникации, характеризующееся гуманистическим вектором развития (Л.А. Аухадеева);
- совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения (В.В. Соколова).

Резюмируя различные точки зрения на сущность данного феномена, можно определить коммуникативную культуру педагога как совокупность культурных норм, знаний, ценностей, умений и навыков, используемых в процессе коммуникации и способствующих ее эффективности.

Как интегративное образование коммуникативная культура включает в себя: способность к согласованию и соотношению своих действий с другими, принятие и восприимчивость другого, подбор и предъявление аргументов, способность к выдвижению альтернативных объяснений, обсуждение проблемы, понимание и уважение мнений других, готовность к гибкому и тактичному взаимодействию с другим.

Уровень развития коммуникативной культуры педагога проявляется в коммуникативной деятельности. Коммуникативная деятельность – сложная многоканальная система взаимодействия и взаимоотношений субъектов педагогического процесса, включающая взаимовосприятие, живой обмен информацией, выработку единой стратегии общения, принятие решений, преодоление конфликтов.

Известный специалист в области культуры педагогического общения В.А. КанКалик, принимая во внимание стадии педагогического процесса, определяет специфику содержания коммуникативной деятельности педагога на каждом этапе:

1. Моделирование предстоящего общения с аудиторией в процессе подготовки занятия (прогностический этап). На этом этапе коммуникативная культура проявляется в работе с источниками информации, в способности обоснованного отбора и целесообразного структурирования учебного материала.

2. Организация непосредственного общения (начальный этап коммуникации). Здесь коммуникативная культура проявляется в способности привлечь внимание, настроить на продуктивное учебное взаимодействие, в умении преодолеть барьеры, возникающие между позицией педагога и настроением воспитанников. Основная задача педагога – завоевать инициативу.

3. Управление ходом общения (этап педагогического взаимодействия). Коммуникативная культура проявляется в способности вести диалог, поддерживать интерес и активность учащихся, ориентироваться на обратную связь, быть гибким, мобильным, открытым, доброжелательным.

4. Анализ состоявшейся коммуникации и формулирование выводов на будущее (рефлексивный этап). Коммуникативная культура проявляется в самокритичности, способности к рефлексии и стремлении совершенствования своего мастерства [21].

По своей природе коммуникативная деятельность педагога полифункциональна. Опираясь на выделенную в системе социальных наук совокупность функций коммуникации, можно конкретизировать их применительно к педагогической деятельности.

Информационная функция связана с фактом передачи информации, реализуется в действиях, направленных на информирование участников коммуникации. Функция понимания необходима для предупреждения искажения информации, реализуется в когнитивных действиях.

Транслирующая функция служит установлению и поддержанию коммуникационной связи, реализуется в действиях, направленных на адресата коммуникации, носителя информации и каналы передач.

Интерпретационная функция ориентирует на осмысление массива информации, поступающей к педагогу в ходе коммуникации.

Организационная функция направлена на создание продуктивных внутренних и внешних условий для коммуникации.

Реверсионная функция актуализируется в момент получения обратной связи, реализуется в действиях по приему и интерпретации сообщения.

Коррекционная функция задана необходимостью совершенствования системы коммуникативного взаимодействия. Действия направлены на собственную коммуникативную деятельность, систему связи в целом, всех ее участников.

Трансформирующая функция предусматривает возможность изменения участников коммуникации на основе полученной информации. Действия направлены на преобразование системы поведения участников коммуникации.

Презентационная функция связана с необходимостью предъявления «должного», эталонного в знании, поведении, отношениях. В качестве специфической для педагога как субъекта коммуникации следует выделить охранительную функцию по отношению к родному языку и языку культуры. Это прежде всего относится к проблеме предупреждения засорения, искажения родного языка.

Помимо полифункциональности коммуникативную деятельность педагога отличают такие свойства, как:

- Полисубъектность – необходимость работать с коммуникантами, разными по возрасту, социальному статусу, масштабу;
- полиобъектность – обращенность к различным содержательнопредметным полям;
- полиинформативность (И.А. Зимняя) – профессиональная

необходимость передавать и получать самые разные виды информации (не только предметную, но и диагностическую, управленческую, эмоциональную, учитывать различные точки зрения, обусловленные различиями в социальном и культурном опыте, несовпадениями взглядов).

Под педагогической коммуникацией понимается информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, имеющее педагогическое содержание и педагогический смысл.

Коммуникация выступает одной из форм педагогического взаимодействия, в рамках которой в образовательном процессе происходит движение информации. В зависимости от степени внутренней включенности участников в ситуацию педагогического взаимодействия оно может происходить на разных по глубине уровнях: уровне коммуникации (целенаправленный обмен сведениями), общения (диалог на межличностном уровне), со-бытия (духовное единение).

Педагогическая коммуникация разворачивается на фоне педагогических отношений, для которых характерно следующее:

1. Осознание и принятие участниками своей позиции в системе «учительства–ученичества».
2. Понимание человека как цели и ценности педагогической деятельности, но не как средства.
3. Профессиональная установка на работу с человеческими свойствами и различными проявлениями человеческой природы.
4. Готовность участников педагогического взаимодействия к взаимоизменению.
5. Наличие предметного содержания, имеющего образовательный смысл, как основы для педагогического взаимодействия [23, с. 27].

В методологических работах по проблемам педагогической коммуникации выделяются: 1) простая коммуникация (трансляция) и 2) сложная коммуникация (мыслекоммуникация). Основной целью простой коммуникации является передача заданной (константной) информации от

педагога к учащемуся. В данном случае информация движется однонаправленно, оставаясь неизменной. Во втором – коммуникация понимается как совместная деятельность ее участников, в ходе которой вырабатывается (согласовывается) общий взгляд на предмет изложения и действия с ним. В сложной коммуникации главной ценностью и условием является совместный вклад ее участников в наращивание и интерпретацию информации. Основными сферами проявления коммуникативной активности педагогов являются: обучение (информационный обмен, превращение информации в знание), воспитание (ценностносмысловой обмен), управление (организация взаимодействия, совместной деятельности педагога и учащегося).

Основная миссия педагога как субъекта коммуникативной деятельности – использование и создание информационных потоков, эффективное управление ими в границах образовательного пространства.

Деятельность педагога как субъекта коммуникации регулируется рядом принципов:

1. Принцип адресности утверждает необходимость понимания, кому адресовано сообщение, то есть учет индивидуально-психологических особенностей аудитории, ее состава, возраста, направленности.

2. Принцип личностной включенности указывает на невозможность установления подлинной коммуникативной связи без внутренней активности участников с обеих сторон.

3. Принцип содержательности фиксирует обязательность определенной предметной основы для коммуникативного взаимодействия.

4. Принцип достоверности напоминает об ответственности за передаваемое в ходе педагогической коммуникации содержание.

5. Принцип ориентации на понимание подчеркивает необходимость установки на понимание поступающих сообщений и понимание партнера по коммуникации.

6. Принцип доступности указывает на необходимость соблюдения меры сложности информации, а также создания условий для доступа к нужному информационному каналу.

7. Принцип открытости привлекает внимание к невозможности использования педагогом в рамках коммуникации манипулятивных действий. Манипулирование – воздействие на человека с целью побудить его сделать что-либо (сообщить информацию, совершить поступок и т. д.) неосознанно или вопреки собственному желанию, мнению, первоначальному намерению.

8. Принцип информационной безопасности требует соблюдения правил, предотвращающих возможные психофизиологические и социально-психологические деформации личности коммуникантов.

9. Принцип обратной связи побуждает к определению результатов и эффектов коммуникативных действий с целью коррекции педагогических действий.

В зависимости от схемы взаимодействия субъектов педагогическая коммуникация приобретает различный характер:

монологический – преобладают коммуникативные действия и высказывания субъекта – организатора действий на фоне слушания других субъектов – участников общения;

диалогический – субъекты коммуникации взаимно активны; полилогический – в коммуникацию свободно вступает множество активных участников; внутренний (мысленный) диалог – отправитель и адресат сообщения являются одним лицом.

Практика показывает, что отношения между людьми в ходе взаимодействия развиваются по трем основным сценариям: симметричности, асимметричности и комплементарности (взаимодополняемости). Под коммуникативной симметрией подразумевается равенство возможностей участников коммуникативного акта в плане передачи сообщения и предоставления обратной связи. Симметричная коммуникация

характеризуется аналогией в позициях (лидер и лидер). Асимметричная коммуникация сталкивает противоположности (генератор идей и их критик). Симметричность–асимметричность учебной коммуникации, безусловно, задается педагогом. Явление психологического нажима, духовной экспансии, информационного давления смещает доминанту коммуникации в сторону отправителя (асимметрия). Полная подстройка под уровень и потребности получателя также создает асимметрию.

В комплементарных взаимоотношениях коммуниканты своими действиями и позицией дополняют друг друга. Например, если один партнер занимает ведущую позицию в коммуникации, то другой органично принимает подчиненную. Взаимоотношения поддерживаются тем, что дополняющие типы поведения нуждаются друг в друге, чтобы развиваться. Замысел речи преподавателя можно полностью связать с позицией слушающего, его запросами и особенностями, а можно ориентироваться лишь на собственное желание выговориться или необходимость транслировать программный текст. В одном случае строить сообщение следует в зависимости от того, каковы психологический тип человека, его возраст, пол, уровень его интеллектуального развития, каковы его психологическое состояние и состояние здоровья в эту минуту. В другом случае педагог будет заботиться только о реализации собственной логики, не обращая внимания на готовность слушателей ее воспринимать.

В коммуникативной деятельности педагогу необходимо учитывать «масштаб» партнера, с которым он вступает во взаимодействие. Это обусловлено вариативностью уровней педагогической коммуникации, среди которых можно выделить:

- персональный уровень (межличностная, интраличностная коммуникация);
- социальный уровень (внутригрупповая, межгрупповая, коллективная, межколлективная, корпоративная коммуникация);

- публичный уровень (фронтальная работа с аудиторией, выступления с использованием СМИ);
- сетевой уровень (социальные и компьютерные сети).

Одним из важных аспектов педагогической коммуникации является ее адресность. Педагог не имеет возможности выбирать партнеров по общению или «удобную» для него аудиторию, отдавать предпочтение отдельным лицам и строить процесс взаимоотношений с определенным типом учащихся. С развитием системы непрерывного образования возрастной диапазон участников обучения становится шире, это требует от педагога учета динамики возрастных информационных и коммуникативных потребностей, способов их удовлетворения, знания особенностей эмоциональной, когнитивной, речевой сфер на различных жизненных этапах становления личности. Забота о создании общего смыслового и психологического пространства является необходимой и важнейшей задачей педагогической коммуникации.

Главная задача коммуникативной деятельности педагога заключается не в том, чтобы добиться информационного (позиционного) приоритета. Гораздо важнее, чтобы учащийся его услышал и понял. Педагогу важно учитывать все: темп передачи информации, модальность, порог тревожности, уровень критичности и внушаемости слушателей. Однако в коммуникативной традиции многих преподавателей явно прослеживается стремление к доминированию, информационному противопоставлению себя аудитории. В частности, это проявляется в ярко выраженной оценочности высказываний, навязывании своего мнения, безапелляционности, критичности позиции по отношению к поступающим сообщениям.

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм и методов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель–студент» отличается от школьного фактом приобщения к общей профессии, а это в значительной степени способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной

деятельности. Без осознания партнерства в деятельности трудно вовлечь студентов в самостоятельную работу, сформировать профессиональную направленность.

Основным каналом развивающего взаимодействия преподавателя и студента становится творческое отношение педагога к коммуникации. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами, формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности, использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитательным процессом составляют эмоциональную продуктивность обучения в вузе.

Если исходить из права коммуникантов на передачу сообщений и возможной направленности распространения информации в образовательном пространстве, выделяются четыре основные модели.

1. Иерархическая (линейная) модель характеризуется однонаправленностью передачи сообщения и информационным неравенством ее участников.

2. Горизонтальная (параллельная) модель основана на параллельном обмене информацией, своеобразном коммуникативно-информационном равенстве.

3. Интерактивная (круговая) модель представляет собой систему двусторонней связи, внутри которой складывается информационнокоммуникативная взаимозависимость.

4. Резонансная модель обеспечивает информационную сопричастность, одновременный и равный доступ к информации всех участников коммуникации.

Иерархическая модель. В ходе линейной передачи сообщения качество коммуникации обуславливается исходным объемом информации, мощностью и надежностью коммуникационного канала, точностью кодирования сообщения, наличием или отсутствием помех. Сообщения в

рамках представленной модели посылаются в тех случаях, когда надо проинформировать, т. е. просто передать некие конкретные сведения, не предполагающие их обсуждения; проинструктировать, дать четкий образец действия; доказать, убедить основе логических построений. Убеждение как форма коммуникации требует особого отбора содержания сообщений и последовательности их ввода. В ходе убеждения отправитель должен обеспечить не только восприятие информации, но и ее влияние на систему мышления, установки, позицию. Это достигается за счет строго логического построения сообщения, его доказательности и значимости для получателя, достоверности. С линейной схемой коммуникации связано немало педагогических предрассудков и стереотипов ее оценки. Считается, что она является атрибутом авторитарной педагогики, где основным достоинством преподавателя является способность аудитории тебя слушать, где царят дисциплинарное давление и психологическая манипуляция, а учащийся лишен права голоса. Любая из моделей коммуникации продуктивна или нет в зависимости от качества исполнения и целевого назначения. Хорошо исполненный монолог может вызвать ничуть не меньшую встречную внутреннюю активность слушателя, чем бурная, но хаотичная дискуссия. Горизонтальная модель, или модель свободной коммуникации равноправного диалога. Диалог «на равных» возможен, если его участники обладают примерно одной и той же информацией по проблеме или, напротив, разной, но открыты навстречу коммуникации и готовы формировать совместно новое знание. Диалог в любом его проявлении предполагает наличие осознанных целевых запросов одной стороны к другой и ситуацию, в которой эти запросы и ответы будут услышаны.

Интерактивная модель. Интерактивный режим обучения позволяет формировать на стороне источника информации «образ адресата» (анализ его потребностей, запросов, готовность работать на определенном уровне), в соответствии с которым корректируется ход учебной коммуникации, создаются более комфортные условия обучения. Интерактивные обучающие

программы реагируют на ввод новых данных пользователем и корректируют свое дальнейшее выполнение в зависимости от введенных указаний. Они позволяют преподавателю выбирать стратегически целесообразный сценарий организации взаимодействия учащегося с программным продуктом. Резонансная модель. Понятие резонанса, исходно имеющее физическую природу, последнее время стало часто встречаться в образовательном контексте. Это связано с обращением к пониманию человеческого организма как многоуровневой системы с разнообразными взаимодействующими, резонирующими частотами, откликающейся на схожие сигналы от внешних источников. Резонировать можно на уровне природных состояний, эмпатии, эстетических чувств, концептуальных позиций и др.

Своеобразным видом резонанса становится сопереживание как разделение эмоционального состояния собеседника. Резонанс может быть использован преподавателем в коммуникативных целях для приобщения к принципиально новой информации, эмоциональной и умственной активизации. В образовательном пространстве степень профессиональной и личностной свободы во многом задается через систему коммуникации. Тотальный коммуникативный контроль и коммуникативный хаос одинаково губительны для педагогического взаимодействия. Свобода действий педагога в значительной степени связана со способностью правильно использовать, передавать и интерпретировать имеющуюся у него и полученную по обратной связи информацию. Это относится в равной мере к предметному содержанию и к знаниям о своих подопечных, условиях их жизни, своих коллегах, социальной политике в области образования и пр. В силу значимости коммуникативной составляющей в структуре педагогической деятельности критерий коммуникативной культуры используется в системе аттестации педагогов.

Среди основных показателей оценки профессиональной деятельности по данному критерию можно выделить:

1. **Общий коммуникативный стиль.** Он складывается из понимания ситуации коммуникации, эмоционального фона, создаваемого коммуникативными действиями педагога; отсутствия/наличия информационнопсихологического давления на других коммуникантов, эмпатийности, характера предоставляемой обратной связи, уровня конфликтности, коммуникативной гибкости, имиджевых особенностей, этики педагогического общения.

2. **Адресность коммуникативных действий.**

3. **Информативность коммуникативного взаимодействия.**

4. **Владение основными видами коммуникативной деятельности** (говорение, слушание, письмо, чтение). В этот показатель включены речевая культура, индивидуальный потенциал невербальных средств коммуникации, искусство работы с текстами, диапазон языковой компетентности. 5. **Методичность** (способность найти оптимальный путь передачи необходимой информации).

6. **Согласованность** (гармонизация) своих коммуникативных действий с намерениями других участников.

7. **Использование возможностей обратной связи для коррекции процесса коммуникации.** Процедура проведения экспертизы коммуникативной деятельности в условиях реального педагогического процесса требует разработки специального инструментария и соблюдения этических правил, она может быть проведена с согласия самого педагога.

Для того чтобы обеспечить доступность и понятность информации, педагогу необходимо грамотно устанавливать обратную связь с аудиторией. Под обратной связью понимается ответная реакция получателя на сообщение источника. При обратной связи коммуникация становится двусторонним процессом, позволяя обеим сторонам корректировать свои цели и свое поведение по отношению друг к другу.

В системе коммуникативной деятельности обратная связь выполняет корректирующую и регулирующую роль. Существует понятие

отрицательной (отсутствуют основания для изменения хода коммуникации) и положительной (выявлены факторы, искажающие передачу информации) обратной связи. Обратная связь осуществляется по поводу определенного сообщения, качества его передачи и приема. Можно получить обратную связь непосредственно от самого получателя (учащегося) как ответ на прямой вопрос. Можно использовать косвенные каналы обратной связи, такие как опрос, анализ продуктов деятельности и пр.

Выводы по главе.

Современная образовательная ситуация, консьюмеризация образования выдвигают на первый план профессиональной деятельности педагога его способность взаимодействовать с учащимся, выстраивать равноправные, партнерские взаимоотношения. Вместе с тем исследования в области педагогической психологии и опыт педагогической деятельности показывают, что значительная часть трудностей педагогов обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения, недостаточным владением основами педагогической коммуникации, техниками гуманистического и партнерского взаимодействия. Сфера коммуникации в современном образовании обретает новые грани, усиливается прагматическое начало педагогической коммуникации. Технократический процесс в образовании, с одной стороны, безгранично увеличивает масштаб, разнообразит образовательный процесс, с другой – стандартизирует содержание информационной деятельности, обедняет и дегуманизирует ее возможности.

Педагог призван работать сегодня в современных коммуникативных системах, использовать различные каналы передачи и приема информации. Очевидны реальные потребности современного общества в наполнении высшего образования преподавателями нового типа, способными к постоянному развитию своих личных качеств, умеющих с максимальным

эффектом использовать свои природные возможности, развивать свою общую и коммуникативную культуру. Опыт показывает, что коммуникативные умения, готовность и способность к эффективной коммуникативной деятельности не возникают сами по себе, они являются предметом тщательной рефлексии и специального приложения сил, что выдвигает специфические задачи перед системой непрерывного образования, в рамках которого человек осваивает на практике различные способы коммуникации.

Глава II. Исследование коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза

2.1. Организация и методика исследования коммуникативной компетентности преподавателей вуза

База исследования – Сибирский федеральный университет (СФУ). СФУ является первым федеральным университетом, созданным в 2006 г., а также крупнейшим вузом восточной части России. В университете обучаются более 29 000 студентов, работают более 2000 преподавателей. СФУ постоянно борется за повышение качества образовательного процесса и мест в международных рейтингах, поэтому профессионализм работников имеет для него большое значение. Однако исследований коммуникативной компетентности преподавателей в СФУ никогда не проводилось.

Согласно разработанной теоретической модели, коммуникативная компетентность преподавателя вуза определяется достижением цели педагогического общения, а именно захвата инициативы и управления заинтересованностью обучающихся. Для оценки инициативы преподавателя в процессе общения использовался тест интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптированный Л. Н. Собчик).

Методика Т. Лири представляет собой набор лаконичных характеристик, по которым испытуемый оценивает себя. Это образ собственного «Я» на момент обследования. После того, как испытуемый оценит себя и заполнит сетку регистрационного листа, подсчитываются баллы по 8 вариантам межличностного взаимодействия.

I. *Властный – лидирующий.* При умеренно выраженных баллах (до 8) говорит об уверенности в себе, умении быть хорошим советчиком, наставником и организатором, свойствах руководителя. При высоких показателях – о нетерпимости к критике, переоценке собственных возможностей (до 12 баллов), дидактическом стиле высказываний,

императивной потребности командовать другими, чертах деспотизма (выше 12 баллов).

II. *Независимый – доминирующий*. Выявляет стиль межличностных отношений от уверенного, независимого, соперничающего (до 8 баллов) до самодовольного, нарциссического, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими, с тенденцией иметь особое мнение, отличное от мнения большинства, и занимать обособленную позицию в группе (12 – 16 баллов).

III. *Прямолинейный – агрессивный*. В зависимости от степени выраженности показывает искренность, непосредственность, прямолинейность, настойчивость в достижении цели (умеренные баллы) или чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость (высокие баллы).

IV. *Недоверчивый – скептический*. Реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформность (до 8 баллов) переходит в крайне обидчивый и недоверчивый вариант отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, недовольством окружающими и подозрительностью.

V. *Покорно – застенчивый*. Отражает такие особенности межличностных отношений, как скромность, застенчивость, склонность брать на себя чужие обязанности. При высоких баллах – полная покорность, повышенное чувство вины, самоуничижение.

VI. *Зависимый – послушный*. При умеренных баллах – потребность в помощи и доверии со стороны окружающих, в их признании. При высоких показателях – сверконформность, полная зависимость от мнения окружающих.

VII. *Сотрудничающий – конвенционный*. Характеризует стиль межличностных отношений лиц, стремящихся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими. Избыточность в проявлении данного стиля выражается компромиссным

поведением, несдержанностью в излияниях своего дружелюбия по отношению к окружающим, стремлением подчеркнуть свою причастность к интересам большинства.

VIII. *Ответственно – великодушный*. Проявляется выраженной готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности. Высокие баллы выявляют мягкосердечность, сверхобязательность, гиперсоциальность установок, подчеркнутый альтруизм.

Второй компонент оценки коммуникативной компетентности преподавателя – управление заинтересованностью студентов сложно измерить напрямую. Однако известно, что необходимым условием для этого является дружеское взаимопонимание между преподавателем и обучающимися. Наличие такого взаимопонимания исследовалось с помощью шкалы диалогичности межличностных отношений С. В. Духновского.

Шкала диалогичности межличностных отношений (С. В. Духновского) направлена на оценку стремления видеть и учитывать уникальность своего партнера. Диалогичность предполагает ценность и значимость отношений для взаимодействующих субъектов. Параметрами диалогичности являются самооценность отношений – с эмоциональной стороны, и конструктивность – с когнитивной стороны.

Шкала «Диалогичность межличностных отношений»

Высокие баллы диалогичности межличностных отношений предполагают гармоничную дистанцию в межличностных отношениях, субъекты отношений чувствуют удовлетворенность тем, как складываются отношения. Преобладают сближающие чувства, отношения характеризуются высокой самооценностью и конструктивностью. В них преобладают стремление к сотрудничеству, дружелюбие, готовность помогать и сопереживать другим людям. Отношения носят открытый, естественный характер. Имеется стремление учитывать индивидуальные особенности друг друга. Такие люди легко меняют свою точку зрения, спокойно воспринимают неустоявшиеся взгляды и идеи, терпимы к противоречиям. Крайне высокие

оценки (10 стенов) говорят о гиперсоциальности установок, застенчивости, полной покорности, компромиссном поведении, несдержанности в излиянии своей симпатии, дружелюбия к другим.

Средние оценки говорят о способности эффективно планировать свою жизнь, для таких людей характерен расчетливый подход к жизни и своим отношениям; забота о своей общественной репутации. Подобные отношения свойственны людям, которые хорошо осознают требования действительности, они предпочитают не разрушать устоявшиеся способы действия, не имеют желания противостоять распространенным взглядам и привычкам. Межличностные отношения носят также достаточно гармоничный характер. Однако по сравнению с высокими значениями для них характерна меньшая гибкость.

Низкие оценки – нетерпеливость к критике, обособленность позиции в группе, возможно чувство самодовольства и превосходства над окружающими. Как правило, отношения носят нестабильный, дисгармоничный характер. В них присутствует соперничество, стремление занять доминирующую позицию, независимо от ситуации межличностного взаимодействия и желания своего партнера.

Шкала «Самоценность отношений»

Высокие оценки показывают оптимистичное отношение к жизненной ситуации, жизнерадостность, готовность к преодолению препятствий. Крайне высокие оценки говорят об уверенности в своих силах, возможностях, эмоциональной зрелости и устойчивости, хорошей приспособляемости.

Средние оценки свойственны людям, которые хорошо осознают требования действительности, не скрывают своих недостатков, экстравертированы.

Низкие оценки говорят о серьезности в подходе к жизни, ригидности, подозрительности. Крайне низкие оценки характерны для людей со сниженной эмоциональной устойчивостью, с преобладающим негативным эмоциональным тоном, с чувством беспомощности.

Шкала «Конструктивность отношений»

Высокие оценки показывают готовность к преодолению трудностей в реализации своих способностей; таким людям свойственны мягкость, доброта, снисходительность к себе и другим. Практичность в делах. Крайне высокие оценки свойственны людям, удовлетворенным жизнью, ее ходом, процессом самореализации, способным брать на себя ответственность, обладающим высокой оценкой личностной успешности.

Средние оценки говорят об ориентации на мнение группы; потребности в поддержке, одобрении и советах со стороны окружающих; организованности, способности эффективно планировать свою жизнь, заботе о своей общественной репутации.

Низкие оценки характерны для независимых, самодостаточных людей, которые по собственной инициативе не ищут контактов с окружающими; им сложно адаптироваться в корпоративной или управленческой иерархии. Крайне низкие оценки свидетельствуют о разочарованности жизнью, уходе в сомнения, который позволяет уклониться от необходимости делать свой жизненный выбор [1].

Методика предполагает перевод сырых баллов диалогичности в баллы от 1 до 10.

К исследованию были привлечены 23 преподавателя социальных и гуманитарных дисциплин Сибирского федерального университета в возрасте от 45 до 55 лет, 18 женщин и 5 мужчин. Тестирование проводилось на условиях добровольности, желающим предоставлялись описания индивидуальных результатов. В силу мероприятий по противодействию распространению коронавирусной инфекции, принятых в Сибирском федеральном университете, тестирование реализовывалось только дистанционно с помощью гугл-форм. Участники заполняли тестовые материалы с 14.04.2020 по 28.04.2020. К 28.04.2020 были подготовлены описания индивидуальных результатов.

2.2. Результаты исследования коммуникативной компетентности преподавателей вуза

В результате тестирования по методике Т. Лири (адаптация Л.Н. Собчик) было выделено три стиля общения, характерных для участников исследования (табл. 2)

Таблица 2 – Стили общения, выявленные у участников исследования

	Лидер	Либерал	Агрессор
I. Властный-лидирующий	5-8	Ниже 5	Выше 8
II. Независимый-доминирующий	5-8	Ниже 5	Выше 8
III. Прямолинейный-агрессивный	5-8	Ниже 5	Выше 8
IV. Недоверчивый-скептический	Ниже 8	Ниже 8	Выше 8
V. Покорно-застенчивый	Ниже 4	Выше 4	Ниже 4
VI. Зависимый-послушный	Ниже 4	Выше 4	Ниже 4
VII. Сотрудничающий-конвенциальный	Ниже 8	Выше 8	Ниже 8
VIII. Ответственно-великодушный	5-8	Выше 8	Ниже 5

Лидер. Наиболее желательный стиль педагогического общения. Проявляет лидерские качества, берет на себя ответственность, но не использует жестких методов воздействия на студентов, способен понять их трудности.

Либерал. Склонен избегать ответственности, дает студентам возможность захватить инициативу в педагогическом общении, проявляет зависимость от мнения окружающих.

Агрессор. Проявляет жесткость, властность, доминирование, доходящее до агрессивности. Не склонен к пониманию студентов, оказанию им помощи и поддержки.

А также для диалогичности отношений со студентами было выделено два уровня, наблюдавшихся у участников исследования: средняя (от 4 до 7) и высокая (от 8 до 10). Таким образом, преподаватели, для которых характерен лидерский стиль общения и высокая диалогичность межличностных отношений со студентами, были оценены как обладающие высокой коммуникативной компетентностью. Все остальные были отнесены в группу со средней коммуникативной компетентностью.

Таблица 3 – Распределение участников исследования по стилям общения

	Человек	В % к итогу
Лидер	13	56,5
Либерал	8	35
Агрессор	2	8,5
Всего	23	100

Большинство преподавателей проявляют лидерство в общении со студентами. Для тех, чей стиль общения не оптимален, скорее характерен излишний либерализм, а не агрессивность. Баллы «усредненного» преподавателя представлены в таблице 4. «Усредненный» преподаватель проявляет лидерский стиль общения.

Таблица 4 – Результаты «усредненного» преподавателя.

Шкала	Балл
I. Властный-лидирующий	5,2
II. Независимый-доминирующий	5,5
III. Прямолинейный-агрессивный	5,0
IV. Недоверчивый-скептический	3,7
V. Покорно-застенчивый	2,7
VI. Зависимый-послушный	3,0
VII. Сотрудничающий-конвенциальный	7,5
VIII. Ответственно-великодушный	6,7

При этом все участники опроса отметили у себя такие качества, как:

- «может быть искренним»;
- «способный к сотрудничеству, взаимопомощи»;
- «пользуется у других уважением».

По итогам тестирования по тесту диалогичности межличностных отношений С.В. Духновского были получены следующие результаты (табл. 5).

Таблица 5 – Распределение участников исследования по уровню диалогичности отношений со студентами

	Человек	В % к итогу
Высокая (8 – 10)	10	43,5
Средняя (4 – 7)	13	56,5
Всего	23	100

Большинство преподавателей проявляют среднюю диалогичность отношений со студентами, то есть испытывают небольшие трудности в достижении взаимопонимания. Для «усредненного» преподавателя характерен балл диалогичности 7,3, средний уровень. Наибольшие суммы баллов участники опроса набрали по шкалам «сотрудничающий-конвенциональный» (173) и «ответственно-великодушный» (154), то есть большинство преподавателей разделяют гуманистические ценности и возможно, даже излишне либеральны. Полученные данные подтверждают необходимость повышения коммуникативной компетентности преподавателей СФУ.

По результатам исследования 10 преподавателей из 23 обладают высокой коммуникативной компетентностью, остальные – средней. Таким образом, уровень коммуникативной компетентности приемлемый, но его можно улучшить в результате повышения квалификации. Отсутствие низких баллов может объясняться различными причинами: малой выборкой, в которую не попали представители с низким уровнем коммуникативной компетентности; не полной искренностью преподавателей при самооценке; добровольным участием в исследовании, на которое согласились только те, кто не ощущал особых проблем в общении со студентами. Итоги исследования отражают корреляцию между лидерским стилем общения и высоким уровнем диалогичности отношений со студентами. Нельзя исключить наличие гендерных различий в педагогическом общении, однако дизайн исследования не позволяет их оценить.

На рис. 1 изображен диапазон значений оцениваемых показателей для высокого уровня коммуникативной компетентности, а также двух крайних вариантов среднего, полученных в исследовании – либерального и агрессивного, характерного для меньшинства участников. Диаграмма характеризует недостатки педагогической компетентности, наблюдающиеся в выборке.

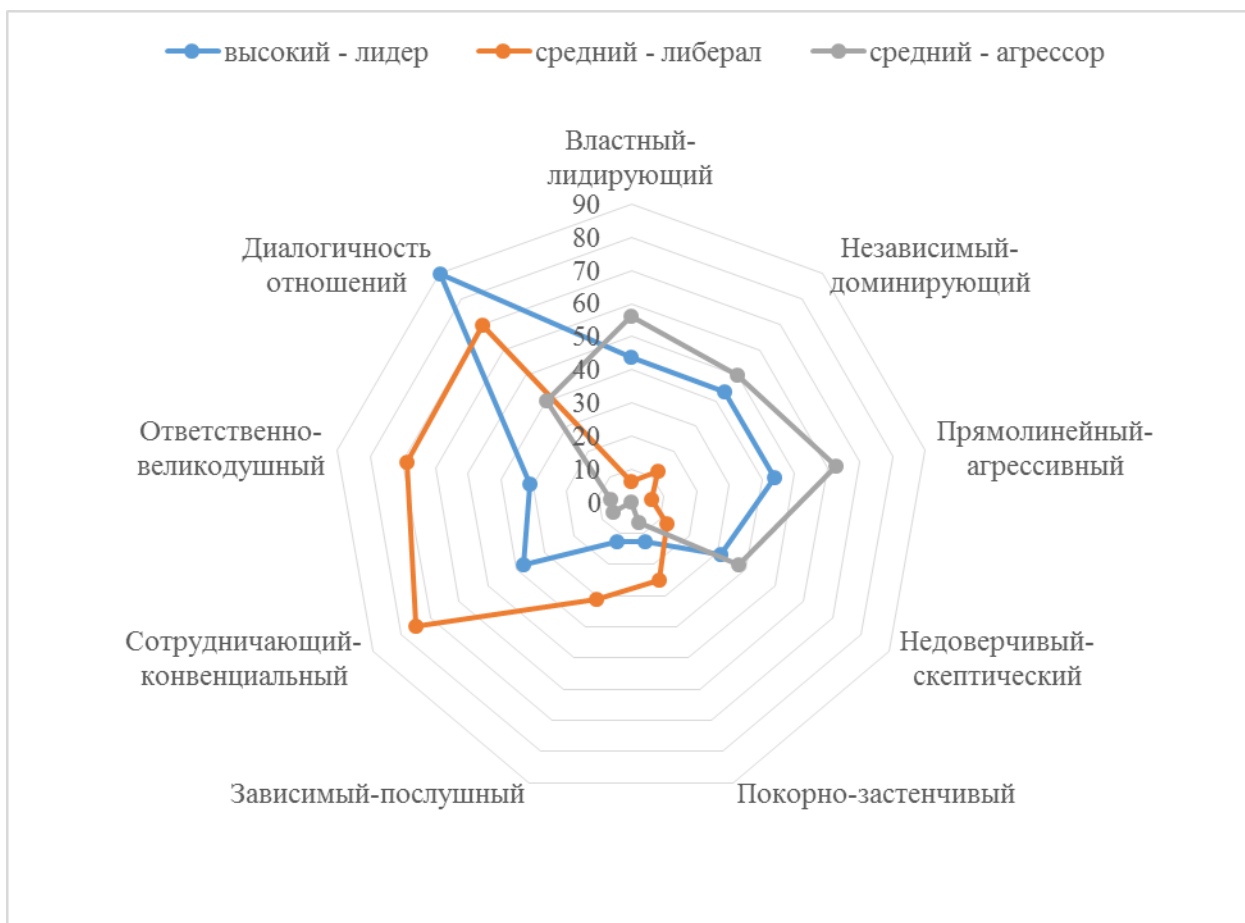


Рисунок 1 – Диаграмма значений оцениваемых показателей для высокого уровня коммуникативной компетентности и двух крайних случаев среднего (либерального и агрессивного), баллы переведены в проценты для сопоставимости

Полученные данные согласуются с результатами Т.Э. Чукавиной [2], которая получила, что либеральный стиль общения характерен для большинства преподавателей гуманитарных дисциплин медицинского вуза и значительной части преподавателей специальных дисциплин. А также с результатами применения авторской методики Г.С. Трофимовой, которая показала, что из 200 преподавателей наибольшая доля (25,5%) демонстрирует средненизкий уровень развития коммуникативной компетентности [1].

Выводы по главе.

На основе построенной теоретической модели коммуникативной компетентности установлено, что высокий уровень коммуникативной

компетентности преподавателя вуза соответствует его лидерству в общении. Для оценки инициативы преподавателя в процессе общения использовался тест интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптированный Л. Н. Собчик). Кроме того, достижение цели управления заинтересованностью обучающихся невозможно без высокого уровня взаимопонимания в процессе общения, который оценивался с помощью теста диалогичности межличностных отношений С. В. Духновского.

На базе Сибирского федерального университета впервые проведена оценка коммуникативной компетентности 23 преподавателей социальных и гуманитарных дисциплин в возрасте 45 – 55 лет. Установлено, что большинство преподавателей выборки (56,5% или 13 человек) обладают средним уровнем коммуникативной компетентности. Особенностью их профессионального общения является излишний либерализм. Полученный результат соответствует выводам других аналогичных исследований. Подтверждена необходимость повышения коммуникативной компетентности преподавателей Сибирского федерального университета.

Глава III. Методические рекомендации для повышения коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза

3.1. Обзор подходов к повышению коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза

В соответствии с темой диссертационного исследования и потребностями базы практики можно сформулировать исследовательскую проблему как разработку программы совершенствования коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза (на примере СФУ). В литературе можно выделить два подхода к совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателя – различные формы повышения квалификации и улучшение образовательной среды в целом.

Повышение квалификации может предполагать следующее: деятельность временных коллективов из членов кафедры, постоянно действующие семинары, научно-практические дискуссии, самообразование и т.д. Временные коллективы, такие как проектные и модульные команды, лаборатории, целевые и творческие группы, занимаются внедрением новых приемов работы и обеспечивают научно-методическое сопровождение инновационных процессов в вузе. Самой распространенной формой развития педагогической коммуникативной компетентности являются методические семинары, организованные в рамках повышения квалификации преподавателей, предоставляющие одновременно теоретические знания и возможность развития практических коммуникативных умений.

Образовательная среда в работах Л. В. Рагулиной рассматривается как совокупность условий, факторов, влияющих и определяющих траекторию развития личности субъектов образовательного процесса, а также среда, которая способствует совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателя и проявлению ее высших уровней [1]. Качественная образовательная среда должна обладать следующими свойствами.

Сформированная установка преподавателей на профессионально-

личностное развитие, активная образовательная и самообразовательная деятельность. Для этого в СФУ существует большое количество программ повышения квалификации преподавателей, в том числе касающихся коммуникативных навыков (искусства речи и иностранного языка), большая научная библиотека. Однако стимулы для совершенствования преподавателей остаются преимущественно отрицательными – малое количество часов повышения квалификации считается недостатком при конкурсном отборе.

Осознание значимости инновационных процессов для качества подготовки студентов, готовность к преодолению препятствий на пути освоения новых, в том числе коммуникационных, технологий. В СФУ имеется корпоративная сеть с форумами и чатами, сервис вебинаров и другие современные средства коммуникации, а также программы обучения сотрудников работе в них. В СФУ имеется корпоративная сеть с форумами и чатами, сервис вебинаров и другие современные средства коммуникации, а также программы обучения сотрудников работе в них. Недостатком является только приобретение всех программных средств в минимальной комплектации в целях экономии.

Реализация субъект – субъектного взаимодействия со студентами: активность, инициативность, ответственность, диалогичность, отношение к другой личности как равнодостоящей, признание обучающегося субъектом учебно-коммуникативной деятельности. Для этого необходимы знания в области психологии, на которые направлены некоторые программы повышения квалификации сотрудников СФУ, а также поддержка высокого престижа преподавательской профессии.

В целом можно сказать, что образовательная среда СФУ способствует повышению коммуникативной компетентности преподавателей, хотя и не лишена отдельных недостатков.

Поскольку образовательная среда зависит от многих субъектов и требует длительного времени для изменения, в данном исследовании выбран

подход к повышению коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза в виде разработки программы повышения квалификации.

Эксперимент по совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в рамках ФПК проводился О. В. Салковой и В. Н. Софьиной [1]. Суть методики заключалась в том, что преподаватели получали нормативную модель педагогической коммуникации и бланк наблюдений и проводили оценку отклонений деятельности коллег от нормативной. Кроме того, они заполняли анкету по самооценке коммуникативных затруднений, а также их коммуникативную деятельность оценивали коллеги-эксперты и студенты. Согласно самооценке, 100% преподавателей экспериментальной группы отметили значительное повышение уровня коммуникативной компетентности (в контрольной группе только 10%). По оценке экспертов, количество непродуктивных коммуникативных приемов снизилось в 3-4 раза, увеличилось количество и диапазон продуктивных. Студенты стали чаще обращаться к преподавателям за консультацией, снизилось число конфликтов, легче стало строить отношения. 96% слушателей оценили обучение как очень полезное.

Похожее исследование Т. Э. Чукавиной [2] предполагало участие преподавателей в тренинговых занятиях по совершенствованию навыков педагогического общения. До и после тренинга проводилось обследование уровня коммуникативной компетентности, а также сравнение с контрольной группой. Результаты диагностики после прохождения тренинга показали значимое по t-критериям Вилкоксона увеличение проявлений властно-доминирующего, независимо-доминирующего и сотруднического-конвенционального типов межличностных отношений, а также снижение показателей по зависимым-послушным и покорным-застенчивым типам межличностных отношений. В целом у преподавателей, участвовавших в тренингах, снизилась внутренняя конфликтность, повысилось самопринятие. В целом программа была оценена как эффективная.

Проблемами рассматриваемых исследований является почти полная

невозможность оценить объективность экспертных оценок, а также отсутствие оценок долгосрочного эффекта. Не выяснено, насколько долго сохраняются результаты проведенных мероприятий.

Успешные подходы к совершенствованию коммуникативной компетентности преподавателей вуза в рамках повышения квалификации предполагают минимум лекционных занятий, однако максимум отработки навыков и рефлексии. Все это, согласно исследованиям, является важнейшими компонентами коммуникативной компетентности. Преподавателям необходима четкая демонстрация образцов желаемого и нежелательного поведения, так как только однозначно поставленная цель может быть достигнута.

3.2. Программа тренинга для преподавателей вуза, направленного на повышение их коммуникативной компетентности

На основе проведенного анализа литературы можно предложить следующую программу повышения квалификации преподавателей, направленную на повышение коммуникативной компетентности. Программа рассчитана на 10 учебных недель, каждая тема по две недели. Обучение основывается на имеющемся у слушателей опыте преподавания. Программа предполагает формирование навыков в процессе предметной деятельности, рефлексии и коллективную оценку полученных результатов. Значительное место уделяется самооценке. С учетом мероприятий по противодействию распространению коронавирусной инфекции, проводимых в СФУ, программу планируется перевести в полностью дистанционный формат.

Тема 1. Лекция «Ценности и приемы педагогической коммуникации». Описываются ценностные установки, желательные и нежелательные вербальные и невербальные средства общения. Выдается чек-лист самооценки коммуникативной компетентности (Приложение 3). В течение двух недель преподаватели проводят самооценку своей коммуникативной

компетентности, работая с чек-листом самостоятельно.

Тема 2. Лекция «Технические средства педагогического общения». Проводится обзор необходимых и доступных технических средств педагогического общения. Обсуждаются результаты самооценки коммуникативной компетентности преподавателей. Формируется список рекомендаций, которые участникам необходимо реализовать в своём общении со студентами. Дается задание на подготовку 20-минутной мини-лекции по преподаваемой дисциплине с учетом рекомендаций.

Тема 3. Оценка коммуникативной компетентности. Участники проводят взаимную оценку мини-лекций друг друга по чек-листу и дают обратную связь. Дается задание подготовить описание конфликтных ситуаций в общении со студентами.

Тема 4. Лекция «Конфликт в педагогическом общении». Даются рекомендации по поведению в случае, если аудитория создает конфликтную ситуацию в общении. Анализируются типичные проблемные ситуации, а также ситуации, подготовленные участниками. Дается задание оценить изменения в своем общении в процессе реальной преподавательской деятельности.

Тема 5. Лекция «Особые случаи педагогического общения». Даются краткие рекомендации, касающиеся особых случаев общения, например, с аутичными студентами. Выполняется подведение итогов, выявляются вопросы, которыми необходимо заняться в перспективе, закрепляется настрой на профессиональное самосовершенствование. Проводится самооценка коммуникативных затруднений по итогам повышения квалификации.

Критериями успешности реализации программы служат следующие показатели:

1. Повышение уровня коммуникативной компетентности преподавателей после прохождения программы по данным анонимного анкетирования студентов.

2. Увеличение количества научных работ по педагогической тематике.
3. Рост числа обучающихся в аспирантуре или докторантуре.
4. Улучшение самооценки коммуникативных затруднений преподавателями.

Все эти показатели могут быть оценены с помощью методик анкетирования, опроса и сбора объективных данных. Для соблюдения этических норм при работе с испытуемыми необходимо проводить анкетирование студентов анонимно и заручиться согласием преподавателей на проведение оценки их коммуникативной компетентности студентами.

Также необходимо использовать тренинговые упражнения, которые можно обсуждать в группах. Приведем некоторые примеры.

Задания и упражнения 1. Ниже приведены характеристики типичных коммуникативных ролей. К какому типу Вы себя отнесете?

Доминантный коммуникант: стремится завладеть инициативой, не любит, когда его перебивают. Позиция по отношению к другим ярко выражена как субъект-объектная. Спешит поделиться всей информацией, какую знает, думает, что всем интересен. Любит демонстрировать свое информационное превосходство. При этом не интересуется обратной связью. Он полемичен, 50 любит и умеет парировать возражения. С таким собеседником опасаются вступать в коммуникацию, поскольку “себе дороже”. Желание обсуждать с ним проблему быстро исчезает, так как понятно, что тебя слушать не будут.

Мобильный коммуникант: говорит много, интересно, с удовольствием, не теряется в незнакомой ситуации общения, способен поддерживать речевой, визуальный, тактильный контакты сразу с несколькими участниками коммуникации, легко перескакивает с темы на тему. Следует иногда в интересах сохранения логики занятия возвращать его к нужной теме. С ним могут возникнуть трудности в плане обеспечения непрерывности, преемственности развития контекста и содержательной части коммуникации. Такой человек скорее именно общается, мало

интересуясь содержательно-информативной стороной дела.

Ригидный коммуникант: больше трудностей он испытывает на стадии установления контакта. Далее он может быть четким и логичным в изложении. Рекомендуется использовать стратегию разогрева партнера за счет пространного вступления, ввода в проблему, использования приемов фактического общения. Причиной ригидности может быть недостаточное владение речью, медлительность при выполнении мыслительных операций, природная робость, боязнь контакта с конкретным человеком, плохая ориентация в незнакомой коммуникативной ситуации. Трудности могут возникать в случае дефицита времени, отпущенного на коммуникативную связь.

Интровертный коммуникант: не стремится владеть инициативой и уступает ее. Он явно скован и тушует в неожиданной ситуации общения. В организации коммуникации с ним следует постоянно осуществлять фактическую функцию в вербальной и невербальной форме, никогда не перебивать, предоставлять только позитивную обратную связь.

2. Познакомьтесь с разными стилями коммуникативного поведения педагога, разными «пьедесталами», на которые он взбирается, чтобы спрятать от учащихся свою индивидуальность. Американский психотерапевт В. Сатир предложила типологию стилей родительского воспитания, которую возможно перенести и на педагогов. К какому стилю коммуникативного поведения Вы могли бы отнести себя?

Задания и упражнение 2. Найдите выход из следующих конфликтных ситуаций.

1. Ситуация «Задача» Студент у доски решает задачу по физике. Преподаватель долго добивается от учащегося правильного решения. Наконец ученик говорит: «А вы сами не знаете, как она решается».

2. Ситуация «Замечание» В ответ на замечание преподавателя о нарушении дисциплины студент говорит: «Человек, который неправильно

говорит слова «академия» и «перфекционизм», вообще не имеет права преподавать в вузе».

3. Ситуация «Занятие стоя» Занятие началось как обычно. Преподаватель вошел в аудиторию. Студенты для приветствия встали. Но после слов педагога: «Здравствуйте, садитесь», – все продолжают стоять.

Задания и упражнение 3. Внимательно прочитайте отрывок речи Роберта М. Хетчинса «Что такое университет?». Университет – это община ученых. Это не детский сад, не клуб, не реформаторий; это не политическая партия и не агентство по пропаганде. Университет – община ученых. Ученые, составляющие эту общину, были избраны своими предшественниками, потому что оказались наиболее подходящими для преподавания той или иной отрасли знания. Лучший университет тот, в котором наибольшая часть ученых являются самыми компетентными в выбранных ими отраслях науки. До известной степени возможности университета привлекать наилучших ученых ограничиваются тем вознаграждением, которое он в состоянии предложить.

В известной мере они зависят от условий библиотек и лабораторий, которые он может предоставить. Но известно, что великие ученые жертвовали материальными и другими благами ради одного, совершенно неотъемлемого для их призвания – свободы.

Без свободы исследования, свободы суждений и свободы преподавания университет не может существовать.

Без этих свобод университет становится политической партией или агентством по пропаганде. Он перестает быть университетом.

Ответьте на следующие вопросы:

1. В чем достоинства этой речи?
2. Какая ключевая мысль в речи? Легко ли вам было сформулировать эту мысль?
3. Какие аргументы в пользу тезиса «университет – это свобода мысли» вы добавили бы?

Данная программа тренинга и комплекс упражнений могут быть использованы при повышении коммуникативной компетентности преподавателя вуза.

Выводы по главе.

Таким образом, на основе анализа исследований различных авторов установлено, что наиболее эффективная программа повышения квалификации преподавателей вуза, совершенствующая их коммуникативную компетентность, должна обладать следующими свойствами:

- основываться на реальной педагогической деятельности слушателей;
- включать минимум лекций и максимум заданий для применения в реальной практике;
- использовать самооценку и взаимную оценку участниками друг друга для стимулирования рефлексии;
- давать четкие рекомендации по желательным и нежелательным приемам педагогического общения;
- способствовать утверждению ценностей гуманистического подхода в образовании.

С учетом полученных критериев разработана программа тренинга преподавателей вуза, совершенствующая их коммуникативную компетентность. Программа рассчитана на 10 учебных недель, состоит из 5 тем. Результаты программы могут быть оценены с помощью методик анкетирования, опроса и сбора объективных данных.

Заключение

В работе педагогическое общение рассмотрено с точки зрения деятельностного подхода как деятельность преподавателя, направленная на захват инициативы в общении с обучающимися и управление их интересом в процессе освоения содержания предмета. Тогда можно определить технологию педагогического общения как совокупность его приемов, хотя технологические приемы могут быть результативны только при искреннем заинтересованном отношении преподавателя к обучающимся. Всё это позволяет говорить о коммуникативной компетентности, предполагающей не только владение технологией педагогического общения, но и опыт ее применения, ценностное отношение к ней и понимание ее места в структуре социальных ролей. Коммуникативная компетентность понимается нами как часть профессиональной компетентности преподавателя. В структуре коммуникативной компетентности преподавателя обычно выделяются следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный – стремление преподавателя к профессиональному самосовершенствованию, самореализации в педагогическом общении;
- когнитивный – знание основных принципов коммуникации, в том числе особенностей коммуникации с учащимися с ОВЗ;
- операционно-деятельностный – владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, индивидуальный стиль коммуникации;
- рефлексивный компонент – способность оценивать свои коммуникативные достижения. Именно рефлексия необходима для выстраивания коммуникации, адекватной сложившейся учебной ситуации, и творческого самосовершенствования преподавателя.

Оценка коммуникативной компетентности преподавателей современного вуза выполнена на выборке из 23 преподавателей социальных

и гуманитарных дисциплин Сибирского федерального университета (СФУ) в возрасте от 45 до 55 лет, 18 женщин и 5 мужчин. Тестирование проводилось на условиях добровольности, желающим предоставлялись описания индивидуальных результатов. В силу мероприятий по противодействию распространению коронавирусной инфекции, принятых в СФУ, тестирование реализовывалось только дистанционно с помощью гугл-форм. Для оценки коммуникативной компетентности преподавателей использовались тест интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптированный Л. Н. Собчик) и шкала диалогичности межличностных отношений С. В. Духновского.

Выявлено, что большинство (56,5% или 13 чел.) испытуемых обладают средним уровнем коммуникативной компетентности. Особенностью их профессионального общения в большинстве случаев является излишний либерализм, недостаточный контроль коммуникативной инициативы.

По результатам проведенного исследования предложена программа повышения квалификации преподавателей, направленная на совершенствование коммуникативной компетентности. Программа рассчитана на 10 учебных недель, каждая тема по две недели. Обучение основывается на имеющемся у слушателей опыте преподавания. Программа предполагает формирование навыков в процессе предметной деятельности, рефлексию и коллективную оценку полученных результатов. Значительное место уделяется самооценке. С учетом мероприятий по противодействию распространению коронавирусной инфекции, проводимых в СФУ, программу планируется перевести в полностью дистанционный формат в системе электронного обучения СФУ.

Библиографический список

1. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды, 2 изд. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения. В кн. Проблема общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. - М.: Наука, 1981. С. 19-45.
3. Алеевская Ю. И. Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования/Ю. И. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова // Интеграция образования, 2016. - № 3.-С.352-363
4. Барахович И. И. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный и надпрофессиональный аспект : монография / И. И. Барахович. - Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. - 282 с.
5. Березняк А. В. Коммуникативная компетентность педагога в структуре обучения музыкальному исполнительству / А. В. Березняк // Искусство и образование, 2007. - № 5 (49). - С. 91-95.
6. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Социальные коммуникации:учеб.пособие. – М.: Гардарики, 2008. - 279 с.
7. Бухаров Д. В. Коммуникативная компетентность руководителя в управлении имиджем школы как основа конкурентоспособности образовательного учреждения/Д. В. Бухаров // Человек и образование, 2011. - № 2.-С.135-138
8. Воеводина А.А. Коммуникативная компетентность преподавателя дисциплины «Социология» в современном вузе // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза. Сборник трудов XLIII научно-методической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников. Самара: Самарский государственный институт культуры, 2016. – С. 91-94.

9. Голдованская И. Б. Коммуникативная компетентность с позиций педагогики / И. Б. Голдованская // Педагогика, 2008. - № 1. - С. 121-123.
10. Грановская А. В. Коммуникативная компетентность руководителей самодеятельных творческих объединений как необходимый фактор создания социокультурной среды в современных социально-культурных условиях / А. В. Грановская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2012. - № 4. - С. 122-125.
11. Давидович Н. Н. Коммуникативная компетентность как ценность старшеклассника / Н. Н. Давидович // Наука и школа. - 2018. - № 1. - С. 119-123.
12. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
13. Ефимов О. И. Коммуникативная компетентность как условие функционирования гражданского общества на современном этапе / О. И. Ефимов // Личность. Культура. Общество, 2011. - Т. 13, № 3 (65/66) . - С. 210-216.
14. Жарких Н. Г. Коммуникативная компетентность старшеклассников / Н. Г. Жарких // Образование и общество, 2016. - № 3 (98). - С. 81-85
15. Жизнева Н. В. Коммуникативная компетентность педагога как фактор личностного развития ребенка с нарушением речи / Н. В. Жизнева // Российский психологический журнал, 2011. - Т. 8, № 2. - С. 52-56.
16. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 96 с.
17. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. . Учебное пособие для высших учебных заведений. — М.: Изд. центр Академия, 2002. - 208 с.

18. Кабрин В. И. Транскомуникация и личностное развитие: Психология коммуникативного развития человека как личности. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1992. – 225 с.
19. Казаринова Н. В. Межличностное общение: конспект лекций / Н. В. Казаринова. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 64 с.
20. Кашапов М. М. Коммуникативная компетентность фармацевтических специалистов / М. М. Кашапов, О. В. Желткевич // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология, 2018. - С.50-58
21. Коммуникативная компетентность врача как фактор готовности специалиста к профессиональной деятельности / Т. А. Наумова [и др.] // Alma mater, 2017. - № 12. - С. 71-77.
22. Коммуникативная компетентность учителя физической культуры в области безопасности жизнедеятельности / М. А. Картавых [и др.] // Теория и практика физической культуры, 2016. - № 11. - С. 17-19.
23. Костромина С. Н., Реан А. А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности : дайджест / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психология обучения, 2008. - № 5. - С. 122-123.
24. Костромина С. Н., Реан А. А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психологическая наука и образование, 2007. - № 3. - С. 77-86.
25. Косянова О. М. Коммуникативная компетентность как одна из основ качественного профессионального образования студентов правовых специальностей / О. М. Косянова // Наука и школа, 2008. - № 1. - С. 8-12.
26. Красилова И. Е. Развитие коммуникативной компетентности будущих учителей средствами образовательного сообщества [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем

- (электронный научный журнал), 2014. – № 3. – URL: <http://journals.org/index.php/sisp/article/view/320148>.
- 27.Краснов С. И. Коммуникативная компетентность в современном профессионализме педагога : тематика: инновационное проектирование образовательной среды / С. И. Краснов, Н. В. Малышева // Инновации в образовании, 2019. - № 8. - С. 82-88.
- 28.Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
- 29.Куницына В. Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
- 30.Лукьянова З. Н. Формирование личности в общении. – Барнаул: Московский государственный университет культуры и искусств (филиал), 1999. – 141 с.
- 31.Мазурчук Н. И. Коммуникативная компетентность младших школьников с разным уровнем самооценки/Н. И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук, Е. В. Зырянова // Инновационные проекты и программы в образовании, 2018. - № 1.-С.46-51
- 32.Маслов С. И., Илькова А. П. Совершенствование коммуникативной компетентности преподавателя высшего учебного заведения // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2014. – № 4-1. – С. 280 – 285.
- 33.Менькина С. М. Коммуникативная компетентность: от теории к практике формирования / С. М. Менькина // Среднее профессиональное образование, 2011. - № 12. - С. 3-5.
- 34.Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. Учебное пособие для практических психологов. — Кемерово: Кемеровский областной ИУУ, 1996. – 156 с.
- 35.Митина С. В. Коммуникативная компетентность в структуре педагогического мастерства преподавателя вуза // Педагог XXI века.

- Сборник материалов Второй Всероссийской Ассамблеи с международным участием. – Севастополь: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Филиал в г. Севастополе, 2017. – С. 79 – 82.
36. Муравьева О. И. Коммуникативная компетентность как проблема общей психологии // Сибирский психологический журнал, 2001. - № 14-15. - С.21-28.
37. Назарматова Г. А. Основные методы и формы формирования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации // ALATOO ACADEMIC STUDIES, 2019. – № 2. – С. 55-62.
38. Наливайко Т. Е., Шинкорук М.В. К вопросу о коммуникативной компетентности преподавателя современного вуза // Ученые записки КнАГТУ, 2012. – № 1-2 (9). – С. 24 – 29.
39. Новикова Э. Б. Коммуникативная компетентность преподавателя иностранного языка на современном этапе/Э. Б. Новикова, Е. А. Завзина, О. В. Новикова // Вопросы гуманитарных наук, 2015. - № 4 (79).-С.71-72
40. Нуртазинова Б. Н., Горелова Т. И. Коммуникативная компетентность преподавателя технического вуза // Психолого-педагогические аспекты совершенствования подготовки студентов вуза: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции. – Новосибирск: НГАУ, 2017. – С. 123 – 126.
41. Петровская Л. А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы: Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 137 с.
42. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 216 с.

43. Попова Н. Е. Коммуникативная компетентность студентов: методики формирования / Н. Е. Попова, П. А. Чухланцева // Образовательные технологии, 2012. - № 1.-С.15-22
44. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
45. Рак Е.В. Коммуникативная компетентность преподавателя в области дизайн-образования // Мир науки, 2016. – Т. 4, № 5. – С. 19.
46. Ральникова И. А. Коммуникативная компетентность студентов : контекст анализа социального и эмоционального интеллекта / И. А. Ральникова, Н. А. Лужбина, Ю. В. Шведенко // Психология обучения, 2012. - № 7. - С. 66-78.
47. Салкова О. В., Софьина В. Н. Анализ и развитие коммуникативной компетентности преподавателей вуза // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2011. – Т. 5, № 1. – С. 17 – 26.
48. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
49. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
50. Силкин В. Коммуникативная компетентность в развитии человеческого капитала / В. Силкин // Государственная служба, 2013. - № 6.-С.68-72
51. Стрига И. И. Коммуникативная компетентность по иностранному языку будущих специалистов / И. И. Стрига // Среднее профессиональное образование, 2010. - № 9. - С. 48-50.
52. Сысоева Е. Ю. Коммуникативная компетентность преподавателя вуза как психолого-педагогическая проблема // Успехи современной науки, 2016. – № 11, том 2. – С. 111 – 113.
53. Сысоева Е. Ю. Развитие коммуникативной компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации //

- Современные исследования социальных проблем, 2016. – № 11 (67). – С. 102 – 112.
- 54.Тесленко И. В., Латынцев С. В. Коммуникативная компетентность в контексте продуктивного взаимодействия : монография / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев. - Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. - 248 с.
- 55.Трофимова Г.С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя [Электронный ресурс] / Г.С. Трофимова. – Режим доступа: <http://competence.nbzone.ru/measuring.html>.
- 56.Трушина Е. В. Развитие коммуникативной культуры как важнейшей составляющей профессиональной компетентности преподавателя современного вуза // Известия Тульского государственного университета. Педагогика, 2015. – № 4. – С. 108 – 113.
- 57.Чанкова Е. В. Коммуникативная компетентность личности: этносоциальный взгляд/Е. В. Чанкова // Социальная политика и социология, 2011. - № 9.-С.69-74
- 58.Чукавина Т. Э. Результаты диагностики коммуникативной компетентности преподавателей медицинских вузов после внедрения тренинга, направленного на усовершенствование педагогического взаимодействия // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. – Киев: Издательство: ООО ИПФ "СТРИНГ", 2016. – С. 464 – 469.
- 59.Ширшова И. А. Коммуникативная компетентность как базовая профессионально значимая характеристика личности будущего преподавателя вуза // Педагогическое мастерство и педагогические технологии, 2016. – № 3(9). – С. 72 – 75.

60.Щербкова Т. И., Кладько А. И. Коммуникативная компетентность педагога как профессиональный ресурс // Ученые записки СКАГС, 2014. – №4. – С. 199 – 204.

Приложение 1. Опросный лист теста интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптированный Л. Н. Собчик)

Пожалуйста, внимательно прочтите каждую характеристику и подумайте, соответствует ли она Вашему представлению о себе. Если «да», отметьте соответствующую характеристику, если «нет», не делайте никаких пометок.

	Итак, Вы человек, который...
1	Умеет нравиться
2	Производит впечатление на окружающих
3	Умеет распоряжаться, приказывать
4	Умеет настоять на своем
5	Обладает чувством достоинства
6	Независимый
7	Способен сам позаботиться о себе
8	Может проявить безразличие
9	Способен быть суровым
10	Строгий, но справедливый
11	Может быть искренним
12	Критичен к другим
13	Любит поплакаться
14	Часто печален
15	Способен проявить недоверие
16	Часто разочаровывается
17	Способен быть критичным к себе
18	Способен признать свою неправоту
19	Охотно подчиняется
20	Покладистый
21	Благодарный
22	Восхищающийся и склонный к подражанию
23	Уважительный
24	Ищущий одобрения
25	Способный к сотрудничеству, взаимопомощи
26	Стремится ужиться с другими
27	Доброжелательный
28	Внимательный и ласковый

Продолжение приложения 1

	Итак, Вы человек, который...
29	Деликатный
30	Ободряющий
31	Отзывчивый к призывам о помощи
32	Бескорыстный
33	Способен вызывать восхищение
34	Пользуется у других уважением
35	Обладает талантом руководителя
36	Любит ответственность
37	Уверен в себе
38	Самоуверен и напорист
39	Деловитый, практичный
40	Соперничающий
41	Стойкий и крутой где надо
42	Неумолимый, но беспристрастный
43	Раздражительный
44	Открытый и прямолинейный
45	Не терпит, чтобы им командовали
46	Скептичен
47	На него трудно произвести впечатление
48	Обидчивый, щепетильный
49	Легко смущается
50	Неуверенный в себе
51	Уступчивый
52	Скромный
53	Часто прибегает к помощи других
54	Очень почитает авторитеты
55	Охотно принимает советы
56	Доверчив и стремится радовать других
57	Всегда любезен в общении
58	Дорожит мнением окружающих
59	Общительный и уживчивый
60	Добросердечный
61	Добрый, вселяющий уверенность
62	Нежный и мягкосердечный

Продолжение приложения 1

	Итак, Вы человек, который...
63	Любит заботиться о других
64	Щедрый
65	Любит давать советы
66	Производит впечатление значительности
67	Начальственно-повелительный
68	Властный
69	Хвастливый
70	Надменный и самодовольный
71	Думает только о себе
72	Хитрый
73	Нетерпим к ошибкам других
74	Расчетливый
75	Откровенный
76	Часто недружелюбен
77	Озлоблен
78	Жалобщик
79	Ревнивый
80	Долго помнит обиды
81	Склонный к самобичеванию
82	Застенчивый
83	Безынициативный
84	Кроткий
85	Зависимый, несамостоятельный
86	Любит подчиняться
87	Предоставляет другим принимать решения
88	Легко попадает впросак
89	Легко поддается влиянию друзей
90	Готов довериться любому
91	Благорасположен ко всем без разбора
92	Всем симпатизирует
93	Прощает все
94	Переполнен чрезмерным сочувствием
95	Великодушен и терпим к недостаткам
96	Стремится помочь каждому

Окончание приложения 1. Опросный лист теста интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптированный Л. Н. Собчик)

	Итак, Вы человек, который...
97	Стремящийся к успеху
98	Ожидает восхищения от каждого
99	Распоряжается другими
100	Деспотичный
101	Относится к окружающим с чувством превосходства
102	Тщеславный
103	Эгоистичный
104	Холодный, черствый
105	Язвительный, насмешливый
106	Злой, жестокий
107	Часто гневлив
108	Бесчувственный, равнодушный
109	Злопамятный
110	Проникнут духом противоречия
111	Упрямый
112	Недоверчивый и подозрительный
113	Робкий
114	Стыдливый
115	Услужливый
116	Мягкотелый
117	Почти никому не возражает
118	Навязчивый
119	Любит, чтобы его опекали
120	Чрезмерно доверчив
121	Стремится снискать расположение каждого
122	Со всеми соглашается
123	Всегда со всеми дружелюбен
124	Всех любит
125	Слишком снисходителен к окружающим
126	Старается утешить каждого
127	Заботится о других в ущерб себе
128	Портит людей чрезмерной добротой

Приложение 2. Опросный лист шкалы диалогичности межличностных отношений С. В. Духновского.

Укажите, пожалуйста, в какой мере Вы согласны или не согласны с приведенными ниже высказываниями, используя для этого следующую шкалу:

- 1 – полностью не согласен;
- 2 – согласен в малой степени;
- 3 – согласен почти наполовину;
- 4 – согласен наполовину;
- 5 – согласен более чем наполовину;
- 6 – согласен почти полностью;
- 7 – согласен полностью.

№	Пункты шкалы	Балл
1	Работая со студентами, я всегда стараюсь прилагать максимум усилий для поддержания отношений	
2	Мои отношения со студентами всегда носят откровенный, искренний характер	
3	При решении совместных со студентами задач мне бывает трудно удержать себя от конфликта, спора и т.п.	
4	В моих отношениях со студентами всегда присутствует взаимопонимание	
5	При возникновении трудностей в процессе работы со студентами я всегда стараюсь найти их положительное решение	
6	Я не всегда вежлив и доброжелателен в отношениях со студентами	
7	Работая со студентами, я не задумываюсь о том, сохранятся ли отношения после того, как цель будет достигнута	
8	Мои отношения со студентами построены на взаимодоверии и понимании	
9	Для достижения общей цели мне трудно пойти на уступки студентам	
10	В моих отношениях со студентами всегда присутствует взаимоуважение	
11	Я всегда веду себя корректно со студентами	
12	Находясь рядом со студентами, я всегда чувствую их тепло и принятие	
13	Работая со студентами, мне трудно совместить свои интересы и интересы студентов	
14	Я не всегда чувствую положительное отношение студентов ко мне	
15	Мои отношения со студентами всегда предполагают взаимопомощь при решении общих задач	
16	Мои отношения со студентами не всегда способствуют удовлетворению моих эмоциональных потребностей	

Приложение 3. Чек-лист оценки коммуникативной компетентности.

Положительные приемы общения

1. Умеет объяснять, аргументировать свои предложения, замечания.
2. Заинтересованно относится к слушателям.
3. Умеет принимать критические замечания.
4. Расслабленная поза, открытые жесты.
5. Четкая, ясная речь, богатый словарный запас.

Отрицательные приемы общения

1. Сконцентрирован на собственных мыслях и чувствах, не замечает слушателей.
2. Не может выразить свое отношение к предмету доклада с помощью жестов и мимики.
3. Неприятие критики, стремление навязать всем свою точку зрения.
4. Напряженная, сгорбленная поза, закрытые жесты.
5. Неясная речь, бедный словарный запас.