

**Министерство образования и науки Кыргызской
Республики**

**Кыргызский государственный университет им.
И. Арабаева**

Кафедра педагогики

На правах рукописи

УДК: 372.881.161.1 (575.2) (043.3)

Абдыгазиева Назира Каныметовна

**Формирование коммуникативного лидерства
студентов вуза (на примере дисциплины «Русский
язык»)**

13.00.01- общая педагогика, история педагогики и образования.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук

**Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Панкова Т.В.**

Бишкек-2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования коммуникативного лидерства	
1.1. Сущность и характеристика коммуникативного лидерства в современных социально-экономических условиях.....	10
1.2. Современные подходы к пониманию лидерства.....	37
Выводы по первой главе.....	69
Глава 2. Методика формирования коммуникативного лидерства будущих учителей (на примере дисциплины «русский язык») и его диагностика	
2.1. Современное состояние коммуникативного лидерства студентов и педагогические условия их формирования.....	71
2.2. Разработка структурированной модели формирования коммуникативного лидерства будущих учителей.....	89
Выводы по второй главе.....	112
Глава 3. Экспериментальная проверка формирования коммуникативного лидерства будущих учителей (на примере дисциплины «Русский язык»)	
3.1. Организация и проведение педагогического эксперимента по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей.....	114
3.2. Результаты педагогического эксперимента по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей.....	120
Выводы по третьей главе.....	134
Общее заключение и практические выводы.....	136
Список использованной литературы.....	140
Приложения	

Введение

Актуальность исследования. Проблема самореализации личности, её востребованности на рынке труда тесно связана с проблемой лидерства.

В педагогической науке лидерство в большей степени рассматривается как руководство мотивацией группы людей, направленное на целевые действия в достижении общей коллективной цели.

В настоящее время в период становления новой образовательной парадигмы, становление лидерства определяется развитием творческого потенциала личности, детерминированного усилением субъектной составляющей в образовательном процессе вуза, что особенно актуально, меняются принципы, содержание и методы вузовского обучения. Следовательно, в новых условиях возрастает роль коммуникативной функции образования по формированию таких качеств личности, которые развивают самостоятельное включение студента в учебный процесс при помощи взаимодействия с преподавателем, группой и предметным миром. Таким образом, многие исследования посвящены вопросам формирования коммуникативного лидерства будущего учителя.

Так, проблеме высшей школы в аспекте изучения лидерства посвящены труды Ю.К. Бабанского, А.М. Мамытова, Н.А. Асиповой, Т.В. Панковой, Г. С. Акиевой, А.С. Раимкуловой и другие.

Мы рассматриваем формирование коммуникативного лидерства как неотъемлемая часть подготовки будущего учителя. Актуальность темы и проблемы обусловлены социокультурной необходимостью в повышении эффективности высшего педагогического образования, а также в кардинальном переосмыслении образовательных целей и результатов подготовки будущих учителей в условиях возрастающей персонификации личности, востребованности ее творческой свободы и самооценности, в актуализации социально-значимой языковой подготовки, нацеливающей на

становление креативно мыслящей, инициативной, готовой к взаимодействию языковой личности, будущего коммуникативного лидера.

Коммуникативное лидерство в высшей школе формируется при изучении каждой дисциплины, закрепленной в Госстандарте, но особая роль принадлежит языковым дисциплинам, в реестре задач которых обозначена коммуникативная компетентность как базовое основание формирования коммуникативного лидерства (дисциплина «Русский язык»).

Вопросам лидерства в аспекте его формирования и его изучения как механизма группового взаимодействия изучены Д.М. Казаковым, Т.В. Бендас, Н.Н. Купчиным и другими.

С точки зрения подготовки специалистов в коммуникативном аспекте разрабатывались Т. Базаровым, А.А. Романовым [105], Ж.Х. Салхановой, Е.В. Гармаевой и другими [88; 11; 91; 53; 15; 67].

Нами определены следующие основные направления в области:

– коммуникативно-деятельностного подхода: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие [35;71; 108];

– теории и концепции развития лидерских качеств: А.Н. Леонтьев, Т.А. Бендас, Б.З. Вульф, Р.Л. Кричевский, Р. Стогдилл, М.С. Ержакыпов [71; 17; 34; 53; 96; 144; 145];

– теории языковой личности: Ф.И. Мезеров, А.А. Потенба, Б.М. Гаспаров, В.И. Мусаева, А.О. Орусбаев и другие [81;83; 101; 36; 87];

– теории и практики преподавания русского языка и культуры речи: А.А. Атабекова, Ф.И. Буслаев, Т. Шамурзаева, В.В. Виноградов и другие [9; 81; 30; 133].

В Кыргызстане в работе с молодежью функционирует Центр инициатив «Сүйүүбулагы», где осуществляются тренинги по формированию лидерства.

В методико-педагогическом аспекте вопросами развития речи занимались В.И. Мусаева, З.А. Сейткочоева, З.Б. Чатоева, Г.С. Дооталиева и другие. Близкой теме нашего исследования при формировании речевой

культуры студентов-лидеров посвящены труды М.С. Ержакыпова. В изучении управленческих позиций данный аспект проблемы рассматривается в трудах Ж.К. Каниметова. Однако они не ставили своей задачей рассматривать феномен коммуникативное лидерство с позиций значимости данного понятия в педагогической профессии, на примере профессиональной деятельности учителя русского языка.

Тем не менее, несмотря на большую работу, проводимую в области дидактических изысканий, связанных с формированием лидерства, по-прежнему малоизученными и слабо разработанными остаются исследования, по проблеме формирования коммуникативного лидерства будущего учителя. Таким образом, специальные исследования и многочисленные публикации не дают ответа на основополагающие вопросы:

а). Можно ли развивать качества коммуникативного лидера или они заданы природой?

б). Каковы научно–дидактические основы модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя?

в). Какова степень лингводидактического обоснования целей, принципов, методических подходов, определения содержания, критериев оценки уровня сформированности лидерского опыта личности?

г). На что опирается мониторинг и диагностика качества и эффективности формирования коммуникативного лидерства у учителя русского языка как одной из сторон коммуникативной компетентности?

Вышесказанное свидетельствует о назревшей необходимости разработки педагогических основ формирования коммуникативного лидера в системе высшего профессионального образования.

Между тем, при всей актуальности проблемы формирования будущего учителя как коммуникативного лидера современное состояние данной проблемы не в полной мере отвечает требованиям высшего педагогического образования и отмечены следующими противоречиями между:

– необходимостью актуализации идей формирования коммуникативного лидерства студентов вузов – будущих учителей и недостаточной разработанностью механизмов их успешной реализации;

– требованиями современного общества к личности будущего учителя как коммуникативного лидера и недостаточной нацеленностью современного вуза на формирование данного личностного качества;

– высоким исследовательским интересом к проблемам лидерства в педагогике и недостаточностью исследований его коммуникативной составляющей;

– имеющимся потенциалом дисциплины «Русский язык» в формировании коммуникативного лидерства будущих учителей, недостаточным его научным осмыслением и использованием в подготовке будущего учителя-коммуникативного лидера.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая разработанность и практическая востребованность обусловили выбор темы исследования: «Формирование коммуникативного лидерства студентов вуза (на примере дисциплины «Русский язык»)».

Цель исследования: определение теоретических основ и практических путей реализации педагогических условий формирования коммуникативного лидерства студентов вузов – будущих учителей.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа раскрыть сущность и определить содержание понятия коммуникативного лидерства применительно к учителям русского языка.

2. Разработать методику формирования коммуникативного лидерства будущих учителей в процессе изучения русского языка.

3. Выявить педагогические условия формирования коммуникативного лидерства будущих учителей в процессе изучения русского языка.

4. Разработать структурированную модель формирования коммуникативного лидерства будущих учителей и осуществить ее экспериментальную проверку.

Научная новизна исследования заключается в следующем: на основе теоретического анализа идей лидерства выявлено и определено содержание понятия «коммуникативного лидерства» в проекции на подготовку будущего учителя; разработана методика формирования коммуникативного лидерства будущих учителей, предложены диагностические методики, позволяющие выявить результативность формирования структурных компонентов коммуникативного лидерства; определены педагогические условия формирования коммуникативного лидерства будущих учителей, раскрыт потенциал дисциплины «Русский язык» в формировании коммуникативного лидерства; разработана и экспериментально апробирована структурированная модель формирования коммуникативного лидерства с соблюдением выявленных в процессе исследования педагогических условий с целью сформированности коммуникативного лидерства будущих учителей русского языка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что содержащиеся в нем теоретические положения и результаты эксперимента могут быть использованы в вузе, в школе и других образовательных организациях на занятиях по русскому языку, а также в системе повышения квалификации преподавателей русского языка.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Формирование коммуникативного лидерства основано на общей теории лидерства, основные идеи и теории которой требуют рассмотрения в педагогическом аспекте.

2. Эффективность формирования коммуникативного лидерства во многом зависит от уточнения сущностного содержания дефиниции, определения структурных компонентов коммуникативного лидерства и

разработки модели формирования коммуникативного лидерства с учетом коммуникативных ресурсов дисциплины «Русский язык».

3. Выявленные педагогические условия формирования коммуникативного лидерства будущих учителей: обновление содержательного компонента дисциплины «Русский язык» с проекцией на формирование коммуникативно-лидерских качеств; разработка и применение на занятиях по русскому языку образовательных технологий, ориентированных на коммуникативную деятельность студентов и на данной основе формирование коммуникативного лидерства; разработка спецкурса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии», в том числе образовательные технологии, вариативно сочетающие в себе традиционную составляющую и современные методы обучения, специально организованные тренинги-семинары для преподавателей и студентов могут стимулировать процесс формирования коммуникативного лидерства.

4. Результаты опытно-экспериментальной работы и выводы о позитивном влиянии разработанных педагогических решений влияют на уровень сформированности коммуникативного лидерства будущих учителей.

Личный вклад соискателя состоит в раскрытии теоретических основ коммуникативного лидерства будущих учителей, в разработке спецкурса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии», семинаров и тренингов, в создании структурированной модели формирования коммуникативного лидерства, а также в определении содержания понятия «коммуникативное лидерство» в педагогическом аспекте и определении педагогических условий его формирования.

Обозначенные результаты исследования позволили автору открыть и использовать возможности дисциплины «Русский язык» вуза для формирования коммуникативного лидерства будущих учителей русского языка.

Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе педагогической деятельности в качестве старшего преподавателя кафедры

русского языка и литературы КГУ им. И. Арабаева, а также посредством публикаций и выступлений на научно-практических конференциях, республиканского и международного уровней: международный семинар филологов-педагогов в г. Санкт-Петербург, организованный Россотрудничеством (г. Санкт-Петербург, 2014), семинар-тренинг по риторике в школе риторики «Равновесие» С. Никитиной в г. Екатеринбург (г. Екатеринбург, 2014), международная научно-практическая конференция (г. Бишкек, 2014); XLIII Международная научно-практическая конференция «Научная дискуссия: Вопросы педагогики и психологии» (г. Москва, 2015); Международная научно-практическая конференция (г. Бишкек, 2015), Международная научно-педагогическая конференция (г. Бишкек, 2016).

Результаты диссертации отражены в двух публикациях международных журналов (г. Уфа), которые зарегистрированы в РИНЦ, сборнике докладов заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: Вопросы педагогики и психологии» (г. Москва, 2015), 6 статьях в научно-информационных журналах Кыргызстана: «Вестник КГУ им. И. Арабаева», Республиканские научно-теоретические журналы «Наука и новые технологии», «Известия вузов».

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии (166 источников). Текст иллюстрирован 12 таблицами, 1 схемой, 6 рисунками. Объем диссертации составляет 152 страницы, 2 приложения.

Глава 1. Теоретические основы формирования коммуникативного лидерства

1.1. Сущность и характеристика коммуникативного лидерства в современных социально-экономических условиях

В педагогической науке в изучении структуры лидерства важное место занимает коммуникативная составляющая.

Анализируя труды Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Л.В. Щербы и других, идея коммуникации приобрела особую актуальность в философских, психологических, педагогических и других исследованиях отечественных и зарубежных авторов, в которых тезис о том, что коммуникация играет важную роль в развитии субъективности и становлении индивидуальной позиции, раскрытии своего «Я», в осознании сопричастности к «Другому» [35;13;136]. Феномен коммуникации достаточно глубоко и многоаспектно изучен применительно к системе дошкольного и школьного образования, о чем свидетельствуют научно-педагогические исследования, посвященные коммуникации: коммуникация интерпретируется как любой акт взаимодействия педагогов и воспитанников (Г.Г. Столяров, [117]); взаимонаправленная связь коммуникантов (М.А. Глушенко, [38]); форма субъект-субъектного взаимодействия (Е.Н. Шиянова, [135]); Коммуникация рассматривается как способ развития личности различных возрастных групп: младших школьников (М.А. Глушенко, И.В. Шалыгина, [38;132]); студентов (будущих педагогов) и школьников (С.В. Белова, В.В. Горшкова, [14; 9]).

Педагогика высшей школы начинает рассматривать проблему с позиций коммуникативного лидерства как интеллектуально-когнитивное поле проявления лидерства на трех основных уровнях его функционирования: методологическом, теоретическом, практическом.

Анализ вышеназванных уровней функционирования рассматривается следующими вопросами, которые определяют:

– высокую степень востребованности в современном полимодальном мире личности с активной мотивированностью коммуникативного профессионального взаимодействия;

– насущную потребность формирования субъектности как сущностной характеристики коммуникативного лидерства;

– расхождение между социальным заказом – коммуникативных лидеров и методической неподготовленностью;

– логику современного социально-экономического и социокультурного развития, потребовавшего от различных наук интегративного, системного подхода к осмыслению целей, содержания и методов обучения будущего профессионала коммуникативного лидера;

– потребность в повышении уровня языковых, речевых, коммуникативных навыков и умений современных студентов средствами различных вузовских дисциплин, и в первую очередь языковых (русский язык).

Мы исходили из положения о том, что в основе коммуникаций лежит взаимодействие, которое определяет сущностные характеристики данной коммуникации и позволяет сформировать лидерские качества.

Связь разных сторон (функций) общения, их динамика наиболее явно прослеживаются в уровневой схеме общения, предложенной Я. Яноушеком [137]. На первом уровне этой схемы коммуникация представляет собой, прежде всего, передачу и принятие информации, ее кодирование и декодирование, осуществляющие выравнивание различий, имеющих в исходной сформированности вступивших в контакт индивидов. Однако уже на этом уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, в скрытом виде она включает и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация (предвосхищение) того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь, реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт,

знания и т.п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет, однако определенное влияние уже наблюдается.

Коммуникация приобретает явно взаимный характер на втором уровне, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений участниками. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с их совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функции не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать характер формирования, спрашивания, обучения, инструктажа, приказывания и т.д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, мнениями, на который данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи – получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т.д.

На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушаться к мнению других, даже когда с ним не соглашаются и т.д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений.

Опираясь на схему общения Я. Яноушека, мы считаем, что и на втором и на третьем уровне общения один из его участников (педагог) может осуществлять определенное убеждающее воздействие, что характерно для коммуникативного лидерства.

Функциональной единицей общения является коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Согласно В.А. Кан-Калику, при построении коммуникативной задачи исходными пунктами

выполняются: педагогическая задача, наличный уровень педагогического общения учителя и класса, учет индивидуальных особенностей обучающихся, учет собственных индивидуальных особенностей, учет методов работы [54; 55].

По определению М.И. Лисиной, задача общения (или коммуникативная задача) – это та цель, на достижение которой в данных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения [73].

Исследователями выделены коммуникативные задачи (действия) говорящего (например, сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др.), которые несут наибольшую функциональную нагрузку в педагогическом общении. Результаты анкетирования учителей ряда школ Бишкека показывают, что в педагогическом общении чаще всего встречаются такие коммуникативные задачи, как доказательство, рассказ, объяснение. На вопрос анкеты «Что Вам труднее делать в классе?» более 50% учителей отвечают «доказывать», что не встречалось ими как легкая задача. 66,7% опрошенных учителей решают коммуникативную задачу убеждения успешнее, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются. 80% учителей предпочитают решать коммуникативные задачи в общении с классом, а не с одним учеником. Другими словами, социально-ориентированное общение для учителей предпочтительнее лично-ориентированного.

Трудность решения задачи доказательства может объясняться тем, что той сложной по составу задаче в школе, как правило, не учат. Результаты изучения коммуникативных задач описания, объяснения, доказательства и убеждения достоверно показывают, что только к студенческому возрасту формируется четкая дифференциация способов решения таких задач, как описание и объяснение, доказательство и убеждение, при этом само решение задачи доказательства не формирует. Это свидетельствует о том, что

коммуникативные задачи и реализующие их действия должны быть объектом специального освоения студентами – будущими преподавателями.

В исследовании В.С. Мухиной, в котором рассматривается общение непосредственно и цель обучения, его освоение представлено четырьмя этапами, из которых особый интерес представляют первые два. Так, первый этап состоит в том, чтобы научить учащегося ясно, точно выразить свою мысль. На втором этапе учащийся должен научиться воздействовать на партнера общения, в том смысле и уметь доказывать, аргументировать. Другими, словами, на этих этапах учащийся должен научиться выполнять определенную коммуникативную задачу. При этом обращает внимание на необходимость определения и соблюдения иерархии, последовательности решения задач [83].

Коммуникативные задачи говорящего более в контексте коммуникативного лидерства изучены, чем коммуникативные задачи слушателя. С позиции слушающего в условиях педагогического общения были выделены следующие коммуникативные задачи: «понять», «запомнить», «выучить», «усвоить», «сделать вывод», «ответить», «опровергнуть», «доказать». Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни важнее («доказать»), другие проще («запомнить»). Каждая из этих связана с одной из трех установок слушающего: познавательной, мнемической и коммуникативной. Именно коммуникативная установка – «принять сообщение и передать другому» обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала [115]. Это должно быть учтено преподавателем при организации общения, обучения и в формулировании им учебно-речевых инструкций, заданий. Соответственно коммуникативная задача как функциональная единица коммуникативного акта, выступающего в качестве структурной единицы общения, рассматривается как двусторонняя единица общения, реализуемая как говорящим, так и слушающим.

Анализ занятий по русскому языку в вузе показал, что преподаватель, общаясь со студентами и решая самые разные по характеру коммуникативные задачи, в то же время реализует посредством этих задач определенные педагогические функции. Исследователями выделены четыре группы функций (с их внутригрупповой детализацией):

1. Стимулирующие.

2. Реагирующие, которые включают: а) оценочные; б)корректирующие; контролирующие.

3. Организующие, которые включают: а) направляющие внимание учащегося на восприятие, запоминание и воспроизведение; б) обеспечивающие готовность студентов к предстоящей работе; в) указывающие на последовательность и качество выполнения заданий, инструкций; г) организующие хоровую, парную, групповую, индивидуальную работу на занятии; д)регулирующие порядок, дисциплину на занятии [106; 107]).

Чаще всего используемые преподавателями (в том числе на занятиях по русскому языку) коммуникативные задачи (вопрос, побуждение, объяснение, рассказ, общение, одобрение/неодобрение) в основном реализуют организующую и стимулирующие функции. Наименования представлены в учебном процессе оценочные, в частности, одобрительные действия педагога.

В то же время умение решать коммуникативные задачи и таким образом осуществлять коммуникативное лидерство целенаправленно не формируется даже у студентов педагогических вузов – будущих учителей. Об этом свидетельствует то, что в самой структуре учебников около 70% упражнений направлено на формирование информационных умений студентов, причем более половины из них обеспечивает развитие умений сообщать, советовать о чем-либо. И только 1,2% упражнений предназначены для развития регуляционных умений и немногим более 3,5% - для развития

эффективно-коммуникативных умений, определяющих воздействующий характер стиля общения.

Достаточно большой интерес представляет рассмотрение самого стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с преподавателем проблема, мыслительная задача. Практика показывает, что в стиле общения находят выражения:

- а) особенности коммуникативных возможностей преподавателя;
- б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и студентов;
- в) творческая индивидуальность педагога;
- г) особенности студенческого коллектива;
- д) коммуникативно-лидерские качества педагога.

Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического.

Мы считаем, что стиль общения преподавателя со студентами в значительной степени влияет на будущего учителя как коммуникативного лидера и позволяет говорить о:

- педагогическом общении как форме учебного взаимодействия, сотрудничества педагога (преподавателя) и студентов;
- представленности в педагогическом общении одновременно трех его сторон – коммуникативной, интерактивной и перцептивной;
- широкой представленности в педагогическом общении коммуникативно-лидерских качеств, как преподавателя, так и студентов.

Отметим еще раз, что педагогический анализ учебного сотрудничества и общения как многоуровневого взаимодействия преподавателя и студента (в учебной студенческой группе) включает рассмотрение каждой из этих сторон субъектов учебной деятельности и того, что характеризует их обоих. Первое, что их характеризует – целенаправленность, активность и мотивированность в цельности, хотя цели и мотивы деятельности каждого из них разные. Вторая характеристика

соотносится с ролевыми позициями обоих субъектов сотрудничества и общения: одна позиция выявляет роль учителя, преподавателя, воспитателя, наставника; вторая – роль ученика, студента.

Сказанное говорит о необходимости коммуникативного лидерства преподавателя и формирования коммуникативного лидерства студентов – будущих учителей.

Формирование коммуникативного лидерства требует рассмотрения сущностных характеристик и содержание данного феномена. Как было отмечено выше, в самом общем смысле коммуникация определяется как взаимодействие двух или нескольких субъектов, при котором между ними происходит обмен информацией. Это определяет многогранность коммуникации во все возможных социальных отношениях, в том числе между преподавателями и студентами. Естественно, преподаватель выступает как лидер, и его лидерство является частью коммуникативного процесса.

Суть данного процесса заключается в том, что преподаватель на основе плодотворного коммуникативного взаимодействия объединяет вокруг себя студентов, которые поддерживают его ценностные ориентации, программу деятельности, передаваемые цели и методы их достижения т.д. Об этом пишут и зарубежные авторы.

Э. Богардус считал, что коммуникативное лидерство представляет собой особый коммуникационный процесс, где лидер как субъект способен таким образом повлиять на людей, так простимулировать их, что они сами станут стремиться идти к старой цели с новой энергией, а к новому результату с надеждой [6]. По утверждению У. Браун сам процесс лидерства невозможен без непосредственной коммуникации лидера и последователей, ибо лидерство невозможно без учета потребностей, интересов и индивидуальных целей последователей. А определить все это возможно лишь при развитом обмене информацией, налаженной коммуникации между лидером и последователями, в результате чего возможно возникновение

ситуации, при которой последователи пойдут за своим лидером не просто добровольно, но и воодушевленно [139]. Как заметил П. Друкер, коммуникационные процессы в группе способствуют завоеванию лидером доверия у других членов группы, выработке их готовности идти за ним. Р. Мертон определял коммуникативное лидерство как межсубъектное и межличностное взаимодействие, имеющее своим результатом ситуацию, при которой члены группы становятся последователями лидера и выполняют, лежащие на них обязанности не потому, что они должны, а потому, что хотят это делать [6]. Обратим внимание еще на один аспект данной проблемы. Специфика коммуникации состоит в двустороннем обмене информацией, а успешность коммуникационного процесса обуславливается адекватностью интерпретации получаемой информации его субъектами. Учитывая, что одной из задач организационного лидерства, во многом определяющих его эффективность является развитие лидерских черт и способности к самостоятельному принятию решений у членов группы, особую актуальность приобретает умение лидера построить коммуникацию в группе таким образом, чтобы его действия, направленные на решение данной задачи, воспринимались последователями соответствующим образом. Речь идет о выборе преподавателем правильной тактики стимулирования индивидуального роста студентов, их уникальных способностей, знаний, умений, если последователи сумеют надлежащим образом проинтерпретировать действия лидера то, нельзя не согласиться с П.А. Печенкиным, С. Ливайном и М. Кромом, считавшими, что в сложном административном мире коммуникационные процессы таковы, что все мы, либо прислушиваемся к кому-то, либо навязываем кому-то свое мнение [97, с. 149-153].

В результате изучения различных подходов в анализе теорий лидерства, а также по коммуникативной ее составляющей, позволил нам сформулировать собственное определение коммуникативного лидерства.

Под коммуникативным лидерством мы понимаем способность будущего учителя русского языка (и не только) влиять на суждения и действия учащихся, исходя из требований современного общества подрастающему поколению, мотивировать их к активной познавательной деятельности средствами содержательных компонентов коммуникативного лидерства, выявленных нами в процессе исследования: субъектность, коммуникативная активность, способность к речевому воздействию средствами коммуникативного воздействия или взаимодействия.

Рассмотрим некоторые особенности коммуникативного лидерства педагогов. Настоящий лидер-педагог должен задавать далекие и перспективные горизонты развития группы, организации, должен быть поставщиком задач и инициатором идей. Иными словами, лидер-педагог должен осуществлять инновационную, ориентационную и стимулирующую коммуникацию, следовательно, показателем эффективности лидера является его творческая заряженность, устремленность на качественные преобразования. Инновационная коммуникация, то есть приобщение к новой информации, обучение и развитие, есть важнейшее требование, предъявляемое к лидерам объективностью современного социокультурного контекста. Ведь, чем динамичней развивается, чем неопределенней и неподконтрольной становится мир, тем больше членов социума, а тем более субъектов управления обществом должно участвовать в процессе самосовершенствования.

Такая инновационная направленность коммуникативного лидерства должна быть основана на творческом отношении к действительности и, должна учитывать постоянно изменяющиеся условия развития человека и общества. Инновационная действительность направлена на создание нового, оригинального, не существовавшего ранее либо на преобразование уже имеющегося и устаревающего. Но не всякое новое полезно для общества и человека. В нашем случае, лидерская коммуникация должна быть направлена на созидание, и иметь своим результатом обогащение информационного

опыта студентов. Инновационность как критерий коммуникационного лидерства в студенческой группе дает основание рассматривать его как деятельность поискового характера, непосредственной целью которой является создание новых материальных и духовных ценностей, так как создание и информативное обогащение социального опыта это не просто практическая деятельность, а деятельность с целью духовно-нравственного совершенствования. Ориентационная коммуникация позволяет лидеру в процессе внутригруппового взаимодействия формировать потребности, интересы, ценностные ориентации последователей. И независимо от видов лидерства его ориентационная особенность состоит в совершенствовании человеческих отношений и механизмов управления человеческими ресурсами, то есть в принятии решений, основанных на ценностном приоритете взаимоотношений студентов в группе. Степень ориентационной коммуникации в деятельности лидера, разумеется, может проявляться в приобщении последователей к установлению основных проблем, которые необходимо решить для достижения цели, к нахождению оптимального пути их решения, к принятию решений, к проверке эффективности принятого решения на практике.

Говоря о коммуникационной стороне лидерства, нельзя не отметить необходимости обладания преподавателем как лидером глубокими знаниями, методическим опытом, практическим мастерством, высокой организованностью, гибким мышлением, умением прогнозировать ход событий, способностью быстро ориентироваться в обстановке и сочетать спокойствие и выдержку, новаторство и преемственность. Если понимать коммуникативное лидерство как способность влиять на окружающих и мобилизовать их ресурсы для совместного решения социально значимых проблем, то можно сказать, что в данном случае речь идет о стимулирующей коммуникации. Одна из первейших ее задач заключается в выработке моделей взаимодействия ориентированных на оптимизацию использования человеческого потенциала в развитии группы или организации.

Взаимодействие, основанное на эффективных мотивационных механизмах, развивает желание и умение каждого члена той или иной студенческой группы осуществлять деятельность с максимальной отдачей. Стимулирующая коммуникация, таким образом, является условием роста эффективности деятельности подготовки студентов как коммуникативных лидеров.

Из сказанного видно, что коммуникативное лидерство тесно связано с педагогическим мастерством педагога, особенно со способами коммуникативного воздействия (убеждение и внушение) и педагогической техникой (интонация, дикция, темп речи, голос, тембр речи и т.д.). Но, тем не менее, коммуникативное лидерство выступает как самостоятельное явление в подготовке будущего учителя и имеет свою структуру.

Обозначенные позиции требуют выявления компонентов коммуникативного лидерства. Современная ситуация говорит о необходимости возрастания роли человека в социуме как субъекта деятельности и субъекта коммуникации. Поэтому мы рассматриваем субъектность как важнейший компонент коммуникативного лидерства.

Взгляд на личностное в человеке как проявление его субъектности имеет представление в философии, психологии, педагогике.

В наиболее общем философском определении субъект характеризуется как носитель предметно – практической деятельности и познания, источник активности направленный на объект. Субъект-индивид выступает как субъект с присущим ему самосознанием (т.е. переживанием собственного «Я») поскольку он в определенной мере овладевает созданным человечеством миром культуры: орудиями предметно-практической деятельности, форма языка, логическими категориями, нормами нравственных, эстетических оценок. Активная деятельность субъекта является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в форме деятельности [127].

Впервые понятие субъектности как качество личности заложил В.Ф Гегель, определявший качество как «тождественную с бытием определенность» [37].

В имеющихся определениях субъектности в философии нового времени это «тождественная с бытием определенность» раскрывается в разных аспектах. Во – первых, со стороны постоянства качества (качество вещи сохраняется неизменным во времени- качество диахронический абсолютно). Во-вторых, в его соотношении со свойством (утрата свойства не меняет вещи, изменение качества).

По мнению Н. Бердяева, человек сознает себя, прежде всего, субъектом. Тайна о человеке раскрывается в субъекте, во внутреннем человеческом существовании. В объективизации, выброшенности человека в объективный мир, тайна о человеке закрывается, он узнает о себе лишь то, что отчуждено от внутреннего человеческого существования. Человек не принадлежит целиком объективному миру, он имеет свой собственный мир, свой вне мирный мир, свою несоизмеримую с объективной природой судьбу. Человек как целостное существо не принадлежит природной иерархии и не может быть в нее вмещен. Человек как субъект есть акт, есть усилие. В субъекте раскрывается идущая изнутри творческая активность человека [18]. Данное утверждение Н. Бердяева подтверждает нашу мысль о том, что субъектность является важнейшим компонентом структуры коммуникативного лидерства, выражающего активность и волевые качества личности. Об этом пишут и другие исследователи.

Центральное значение в исследовании Л. Хьелла имеет учение, что каждое органическое единство проявляет себя индивидуально и это субъект-носитель называется у него «субстанциальным деятелем». Автор не считал этого деятеля личностью, а некоей потенцией личности и в ней проявляется активное, творческое начало мира, вложенное в самую его субстанцию [128].

С позиций коммуникативного лидерства можно сказать, что субъектность является основанием всех характеристик человека как субъекта

жизнедеятельности, человек не рождается субъектом, а становится им, становится личностью, когда включается в систему общественных отношений.

В психолого-педагогической науке анализ категории «субъектность» можно рассмотреть, опираясь на исторически сложившуюся логику анализа категории «субъект».

Субъект – это индивид или группа как источник познания и преобразования действительности, носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себя самом как другом. С.Л. Рубинштейн выделял понятие субъекта как философское, обозначающее, согласно концепции Г. В. Гегеля, имманентный источник активности. В его работах подход к построению методологических категорий психологии начинается с анализа категории «деятельность» и заканчивается постановкой проблемы человека, субъекта этой деятельности. Рассматривая проблему субъекта деятельности, С.Л. Рубинштейн выступал против, понимая их взаимосвязи как чисто внешний. В деятельности он видел условие формирования и развития субъекта. Субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве ее осуществления, при котором изменяются и объект, и субъект [108].

Таким образом, понятие «субъект» тесно связано с активностью личности.

В настоящее время категория «субъектность» является предметом изучения в современной психолого-педагогической науке. Термин «субъектность» вводится, как правило, без определения этого понятия и понимается при этом или как атрибут субъекта, или как эквивалент этого понятия.

Методологическая основа изучения субъектности заложена, как было отмечено выше, в концепции человека, выдвинутой С.Л. Рубинштейном и конкретизированной в его научной школе. Человек в концепции С.Л. Рубинштейна рассматривается, прежде всего, как автор,

режиссер и актер собственной жизни. Каждый человек имеет свою историю, которую творит сам через изменение себя. Акцентируя внимание на активно – преобразующей деятельности человека, на его субъектных характеристиках, С.Л. Рубинштейн «психологическим орудием» преобразований считает личность, которая понимается, как совокупность характеристик мотивационно – смысловой сферы человека, способностей и характера [108].

В работах В.А. Петровского сформирован новый образ человека, преодолевающего барьеры своей природной и социальной ограниченности. Он отказывался от господствующего и устоявшегося в психологии взгляда на человека как существо адаптивное, наделенное целью и устремленное к ней.

Предложенная В.А. Петровским идея неадаптивной активности и отраженной субъектности дала возможность существенно переосмыслить феномен развития личности и выразить его в терминах самодвижения. Личность предстала в качестве саморазвивающейся системы, включающей в орбиту своего движения других людей как носителей их идеальной представленности и продолженности [96].

Данные позиции близки нам относительно профессии школьного учителя и преподавателя вуза, личность которого включает в орбиту образовательного процесса школьников и студентов. В концептуальной модели становления субъектности человека ученым были объединены моменты его активной неадаптивности и отраженности в людях. В.А. Петровскому удалось показать, что порождение и воспроизводство человеком себя как субъекта образует единый цикл самоценной активности. В переходах виртуальной, отраженной и возвращенной субъектности человек выступает как личность свободная, целостная и развивающаяся.

Смысл порождения как субъекта В.А. Петровский видит в том, чтобы существовать в этом качестве впредь, возвращаться к себе, выходя за пределы себя, т.е. становление индивида как личности рассматривается им как самостановление.

Таким образом, девальвация идей развития личности в ряде последних десятилетий XX в. была остановлена ее трактовкой как “феномена субъектности”, особой формы целостности, включающей в себя ее следующие проявления: в качестве субъекта общения самосознания.

Обратившись к анализу субъектного опыта (благодаря которому человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения), на основе сказанного можно выделить следующие взаимосвязанные и взаимодействующие компоненты:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) – ориентирует усилия человека, в том числе коммуникативные.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами коммуникативного субъектного опыта.

3. Опыт привычной активации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям коммуникации, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению коммуникативных задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования коммуникативной ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками коммуникации) - способствует объединению усилий, совместному решению коммуникативных задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Именно опыт сотрудничества взаимодействия позволяет нам рассматривать субъектность как важнейший компонент в структуре коммуникативного лидерства.

Субъектность не только определяет отношение личности к выполняемой коммуникативной деятельности, она также формирует его личностную позицию в данной деятельности: активность в исполнении деятельности, стремление стать субъектом деятельности и определение путей достижения. Таким образом, развивая субъектность, как личностное качество, мы получаем личность высокого уровня развития, готовой к продуктивной коммуникативной деятельности.

В педагогической науке субъектность рассматривается, как правило, в условиях реализации субъект-субъектных отношений (формирование диалога между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником, преподавателем и студентом равноправного сотрудничества и взаимодействия) (Н.М. Таланчук) [119] и объект – субъектного преобразования осуществляемого на основе субъектного преобразования личности: превращение человека из объекта, на который влияют обстоятельства и субъект, господствующий над обстоятельствами (С.М. Годник) [40].

Объект – субъектное преобразование имеет место на: макроуровне (обучающийся проходит по ступеням общего и профессионального развития из звена в звено системы); микроуровне (с определением человека во всех ситуациях его личностного развития и профессионального развития). Такое преобразование осуществляется на основе субъектного подхода, который, в свою очередь, предусматривает – смыслопоисковый диалог, как метод развития личности, средства реализации новых технологий образовательного процесса (взаимодействие, сотворчество, рефлексия, креативность, ситуационное проектирование, индивидуальное самообразование и саморазвитие).

С.М. Годник выделяет следующие признаки субъекта учебно-воспитательного процесса: осознает и принимает цели, задачи, установки учебно-воспитательного процесса на настоящем и предстоящем этапах обучения; осваивает основные процедуры интеллектуального труда; организует личный бюджет времени для выполнения учебных заданий качественно в достаточном объеме в намеченные сроки; осуществляет целенаправленное самовоспитание и самообразование; достигает высоких результатов в учебно-познавательной деятельности; проявляет активность в выполнении функции социальной роли и в преодолении возникающих трудностей; испытывает удовлетворенность расширившимися интеллектуальными и профессиональными возможностями, перспективами роста и самоутверждения [40, с. 96].

По нашему мнению, процесс развития субъектности будущего педагога как коммуникативного лидера должен осуществляться в рамках субъект-субъективных отношений.

Большое значение развитию субъект – субъектных отношений уделяет в своей концепции воспитания Н.М. Таланчук. Педагогика рассматривается автором, как наука о системно-социальном человековедении, которое совершается синергетически: «эффект воспитания достигается не педагогическим воздействием, а синергетическим (синергетика – от греческого «синергена» – содействие, сотрудничество) взаимодействием педагога и учащегося». Реализация синергетического подхода позволяет расширить эвристические возможности педагогического влияния на воспитанника. Основная идея этого подхода заключается в отказе от жестко регламентированного фронтального воздействия на обучаемых без учета реально складывающейся ситуации [119, с.94].

Мы считаем, что субъектность студента как будущего педагога – сложная многоуровневая характеристика его как субъекта коммуникативной деятельности, заключающаяся в инициации овладения им образовательной и педагогической деятельностью. Становление субъектности студента (как

будущего педагога) – непрерывный и прерывный динамический процесс, заключающийся в иницировании самим студентом акта перехода из субъекта образовательной в субъект педагогической деятельности.

В педагогике рассматривается и такое понятие, как субъектная позиция личности (Н.М. Борытко, С.М. Годник и др.). В общеупотребительном значении позиция (от лат. Position – положение) означает «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведения, обусловленные этим отношением». Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером. В.Н. Мясищев под позицией личности понимает интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе [84].

Позиция человека фактически дает возможность предоставить то «пространство», в котором осуществляется его «движение», т.е. в которое он включен объективно, и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению. Таким образом, позиция как система отношений характеризует человека многоаспектно в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического.

Субъектная позиция характеризует студента – будущего педагога как личность, которая сознательно и деятельностно относится к образовательному процессу, прилагает активные усилия для саморазвития жизнеспособности. Она позволяет рассматривать будущего педагога как коммуникативного лидера.

Структура субъектной позиции состоит из следующих компонентов: мотивационно - ценностный, отношенческий, регулятивно – деятельностный. Мотивационно-ценностный и отношенческий компоненты определяют стратегию личностно-профессионального поведения студента. Регулятивно-

деятельностный компонент характеризует реализацию этой стратегии. Способности к саморегуляции и управление собственной жизнедеятельностью отражает этот компонент. Н.М. Борытко под субъектностью студента понимает состояние личностного профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации; в его потребности, в проявлении активности, в самостоятельности в организации взаимодействия с преподавателем; в продуктивном педагогическом взаимодействии, в осознании им ответственности за создание условий своего развития. Субъектность студента связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования [25, с. 195]. Данные позиции мы тесно увязываем с качествами коммуникативного лидера будущего педагога.

Сущностными признаками этого состояния личности студента – будущего педагога являются, на наш взгляд, его готовность и способность:

- управлять своими коммуникативными действиями и в определенной мере коммуникативными действиями других;
- моделировать, планировать способы своей коммуникативной деятельности, взаимодействия и доносить данные позиции до окружающих;
- контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих и чужих коммуникативных действий, взаимодействий;
- рефлексировать свою коммуникативную деятельность, и деятельность других участников взаимодействия.

Анализ литературы показал, что любая деятельность, в том числе коммуникативная, осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, то есть социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъекта и объекта коммуникативного процесса. Нами взято понимание субъекта как

всеохватывающего, широкого понятия, обобщенно раскрывающего неразрывно развивающееся единство, целостность, системность всех его качеств, раскрытых в работах С.Л. Рубинштейна [108].

В педагогике субъектность, как было отмечено выше, рассматривается в условиях реализации субъект-субъектных отношений и объект-субъектного преобразования личности. По нашему мнению, процесс развития субъектности будущего педагога должен осуществляться в рамках субъект - субъектных отношений. Основной идеей этого подхода является отказ от жестко регламентированного фронтального воздействия на обучаемых без учета реально складывающейся коммуникативной ситуации.

Под субъектностью студента мы понимаем способность к целенаправленной преобразовательной активности, осознанному выбору в постоянно изменяющейся социокультурной и образовательной ситуации и ответственности за создание условий своего развития и профессионального становления, что в полной мере дает возможность рассматривать субъектность как компонент коммуникативного лидерства.

Способность субъекта к активности позволяет нам выделить следующий важный, на наш взгляд, компонент, входящий в структуру коммуникативного лидерства. Это - коммуникативная активность.

Несмотря на определение понятия «коммуникативная активность» в психолого-педагогических исследованиях, в настоящее время оно остается не до конца определенным. Отсутствует согласованность между исследованиями в понимании коммуникативной активности. Зачастую понятие «коммуникативная активность» отождествляют с понятием «общение». На наш взгляд целесообразно различать эти понятия. Если общение это – процесс (духовный, материальный, социально-реальный), который рассматривается в интерсубъектной (межсубъектной) плоскости, то коммуникативная активность человека рассматривается как неотъемлемая характеристика субъекта общения, проявляясь в инициативных коммуникативных актах. Величина коммуникативной активности может

быть определена как мера взаимодействия субъекта с окружающими людьми, исходящего из его инициативы.

Один из наиболее авторитетных специалистов в области общения А.А. Бодалев отмечает, что активность личности в общении в психологической литературе определяется как: а) как состояние взаимодействующих людей, которое характеризуется стремлением к установлению межличностных контактов, волевыми усилиями при их налаживании, целеустремленностью и инициативной в познании друг друга, настроен на установление и поддерживание контактов; б) как качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личности человека с его отношением к целям, содержанию, форме и результатам общения и стремления мобилизовать свои познавательные-волевые усилия на решение различных задач; в) как проявление творческого отношения индивида к партнерам по общению; г) как личностное образование, выражающее познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на обращение другого человека (А.А. Бодалев) [24].

Активность в общении можно рассматривать, как считает А.А. Бодалев, в двух ее составляющих: «реакция» и «акция». «Реакция» предполагает ответ на внешние воздействия другого человека, выражающие вторичную активность, «акция» – ответ на внешнее воздействие, отражающее первичную активность, основанную на внутренних субъективных механизмах самоуправления. В целом, следует отметить тот существенный факт, что проблема коммуникативной активности в большей или меньшей степени присутствует в контексте психологических исследований общения. Более того, можно утверждать, что коммуникативная активность является условием существования, общения.

Анализ исследований, посвященных феноменологии коммуникативной активности показывает, что подходы к ее пониманию и изучению в отечественной психологии различны. А.А. Леонтьев, рассматривая деятельность общения, выделяет два аспекта –

«стратегический» и «тактический». Особое внимание А.А. Леонтьев уделяет ориентировочной фазе общения, одним из элементов которой является ориентировочная активность в общении. Таким образом, активность в общении, согласно А.А. Леонтьеву, характерна для начального этапа, и, по-видимому, свойственна этапу реализации общения, что выражается в применении вербальных и невербальных средств [70]. Данный подход к изучению коммуникативной активности можно условно обозначить как «деятельностный».

Коммуникативная активность описывается в психолого-педагогической литературе и через отдельные качества, умения. Как предмет самостоятельного анализа коммуникативная активность рассматривается в ряде работ:

1). В работах А.А. Бодалева коммуникативная активность анализируется с позиций системности, динамичности и развития. А.А. Бодалев отмечает, что активность в общении – сложное психологическое образование, составляющими которого являются познавательная, эмоционально-потребностная и поведенческая сферы [25].

2). Т.В. Волошиной изучаются механизмы активности в общении. Т.В. Волошина определяет активность в общении как то, что порождается личными целями субъектов общения и представляет собой «вектор направленного воздействия», как «...такое направленное воздействие одного участника общения на другого с целью преобразования, изменения внешней и внутренней среды» [33].

3). Как отдельные характеристики коммуникативной активности - динамические, интерактивные, эмоциональные [54; 55].

4). Как компонент коммуникативного потенциала человека, наряду с эмоциональной реактивностью и уверенностью в общении В.В. Рыжов под коммуникативной активностью понимает способность и стремление субъекта к активному вступлению в контакт с окружающими, инициативность в общении. В.В. Рыжов в коммуникативном потенциале личности выделяет

ряд блоков, среди которых коммуникативную активность характеризуют блок «контактность» и блок социально-перцептивных способностей [109].

В последние годы спектр тем, затрагивающих коммуникативную активность человека, расширяется. Она рассматривается на стыке многих психологических дисциплин и направлений практической деятельности. Предпринимаются попытки объяснить избирательность коммуникативной активности человека. Так, межличностное общение рассматривается как процесс, в котором реализуется индивидуальный запрос субъекта общения относительно качества партнера. Этот запрос, на наш взгляд, можно рассматривать как один из источников коммуникативной активности человека. Предметное поле коммуникативной активности человека пополняется исследованиями в области межличностной манипуляции. Следует отметить, что затрагиваются несколько аспектов изучения манипуляции, в том числе и тот, который высвечивает новые грани проблемы взаимопереходов между внешней и внутренней активностью, смещая предмет исследования в плоскость общей психологии. Е.Л. Доценко выделяет несколько видов контакта партнеров по общению, которые можно экстраполировать на феноменологию коммуникативной активности, а, следовательно, коммуникативного лидерства человека. Исходя из выделенных Е.Л. Доценко видов контакта, можно наметить те контактные сферы, в которых проявляется коммуникативная активность человека: телесный, эмоциональный, операциональный, предметный, личностный контакт. Таким образом, коммуникативная активность человека, если рассматривать ее в контактном ракурсе, адресуется к различным «пластам» психики [48].

Перечисленные свойства коммуникативной активности органически вписываются таким образом в концепцию коммуникативного лидерства.

Коммуникативная активность тесно связана со способностью человека путем коммуникации влиять на окружающих.

Под воздействием в психолого-педагогической науке понимается целенаправленный процесс движения и информации от одного участника взаимодействия к другому. По степени изменения в состоянии, поведении личностно смысловых образованиях субъекта, на которого было направлено воздействие, можно судить о степени влияния на него воздействующего субъекта (или объекта) [102].

Проблемы речевого воздействия входят в сферу интересов разных наук: социологии, психологии, юриспруденции, педагогики, риторики и, конечно, лингвистики. Современное познание подошло к тому, что сегодня, по мнению ученых, формируется новая интегральная наука - теория речевого воздействия.

Практическое обучение речевому воздействию в нашей республике актуально не в меньшей, а может быть и в большей степени. В Кыргызстане нет традиций обучения эффективному речевому общению - таких, например, какие есть в США, Великобритании. Вместе с тем, актуальность такого обучения налицо. В обыденной жизни часто допускают ежедневно множество грубейших ошибок. Постоянно делаются замечания окружающим, даются советы тем, кто не просит, критикуются люди при свидетелях и т.д. Все это мешает достичь нужных коммуникативных целей.

Исследователи установили, что деловые контакты становятся успешными в 7 случаях из 10, если мы владеем нужными знаниями. Усвоение теории общения и речевого воздействия поможет педагогу решать многочисленные проблемы, связанные с организацией образовательного пространства и управлением педагогическим процессом.

Термин «речевое воздействие» употребляется в науке в широком и узком смысле. В широком значении речевое воздействие - это любое речевое общение с позиций одного из коммуникантов. Мы будем вкладывать в этот термин более узкое значение.

Под речевым воздействием мы понимаем регуляцию одним субъектом другого субъекта при помощи речи.

Естественно, что эффективным считается воздействие, которое позволяет говорящему достичь поставленной цели и сохранить баланс отношений с собеседником, коммуникативное равновесие.

Традиционно выделяют следующие типы и виды речевых воздействий.

1. *Информирование*—минимальное речевое воздействие, связанное с принятием/непринятием информации.

Однако информирование все же воздействие, цель которого - помочь собеседнику в процедуре обработки информации. Адресату необходимо помочь перейти от частного примера к обобщению, из общих положений сделать выводы о частностях, перенести информацию из одной когнитивной области в другую и т.д. Новое знание должно быть введено в модель мира адресата таким образом, чтобы он принял его, соотнес с уже известным и осознал как свое, личное [46].

Для осуществления информативного воздействия существует особая когнитивная стратегия, которую Т.А. Дейк определяет как «способ обработки информации в памяти» [46].

2. *Внушение (уговаривание)* – оценочное и эмоциональное коммуникативное воздействие, которое осуществляется преимущественно с опорой на эмоции объекта внушения. Целью внушения является передача адресату своего отношения к предмету речи. Такое воздействие реализуется в особых жанрах: похвала, порицание, угроза, жалоба, обвинение, ободрение, насмешка и пр. В этой сфере реализуются стратегии «поглаживаний» и «уколов», выделенные Э. Берном [13].

3. *Доказывание* – это логический путь речевого воздействия, приведение аргументов подтверждающих правильность какого-либо тезиса. Доказательство строится по законам логики, аргументы приводятся в системе, продуманно с использованием особых языковых средств, например: во-первых, во-вторых, следовательно и т.д.

4. *Убеждение* – доказательство с помощью аргументов и с использованием эмоционального внушения. С помощью убеждения в человека вселяют уверенность, доказывают, что истина установлена.

5. *Волеизъявление (принуждение)* – воздействие на поведение собеседника. Это: просьбы, приказы, советы, разрешения, отказы, предложения, указания и т.п. Они побуждают собеседника действовать в соответствии с волей и желанием говорящего. Иногда волеизъявление тесно связано с принуждением. Принудить – это значит заставить человека сделать что-либо против его воли.

Принуждение основывается обычно на грубом нажиме либо прямо на демонстрации грубой силы.

6. *Ритуальные (социальные) воздействия* – условные речевые действия, имеющие характер этикетных актов: обращение, приветствие, клятва и другие стандартные формы ритуального поведения. Тип воздействия реализуется в одном из его видов.

Таким образом, мы рассматриваем речевое воздействие как важнейший компонент коммуникативного лидерства. Проецируя сказанное на деятельность педагога, мы считаем, что способность к речевому воздействию как компоненту коммуникативного лидерства эффективна в том случае, когда она положительно влияет на эмоциональное, психическое и физическое состояния ученика.

Таким образом, коммуникативное лидерство – это сложное личностное образование, которое должно быть сформировано как у преподавателей, так и у студентов – будущих учителей.

Исследование показало, что сформированность коммуникативного лидерства зависит от целого ряда педагогических условий, способствующих данному процессу, а его результативность определяется посредством применения соответствующих диагностических методик.

1.2. Современные подходы к пониманию лидерства

Сегодня в педагогической науке проблема коммуникативного лидерства обусловлена социокультурной потребностью в научном обосновании педагогической эффективности системы высшего профессионального образования, когда преподаватель и студент совместно решают проблемы высшей школы в условиях возрастающей персонификации личности, востребованности её творческой способности и самооценности, а также подготовленности педагога как будущего коммуникативного лидера.

Проблема формирования коммуникативного лидерства рассматривается в истоках теории лидерства, изучаемая как в историческом аспекте, так и в современных условиях. Опора на данную теорию позволяет более эффективно исследовать феномен коммуникативного лидерства.

Лидерство – сложный социальный феномен, имеющий глубокие исторические корни и изучаемый многими науками. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова лидер обозначен как 1. глава политической партии, общественно-политической организации; 2. Тот, кто идет первым в спортивном состязании; 3. Корабль, возглавляющий колонну, группу судов. Соответствующим образом лидерство обозначено в «Словаре» как положение, обязанности лидера (во втором значении) [85, с. 278].

Естественно, что подобная трактовка не отражает всей сложности и многогранности данного феномена, что требует рассмотрения его через призму взаимосвязанных наук с педагогикой.

Так, в философской науке лидерство рассматривается как один из механизмов интеграции групповой деятельности, когда индивид или часть социальной группы выполняет роль лидера, т.е. объединяет, направляет действие всей группы, которая ожидает, принимает и поддерживает его действия. Лидерство характеризует и специфическую форму взаимоотношений в группе [127, с. 313].

В психологической науке лидерство рассматривается как отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе [102, с.190].

Вопросы лидерства привлекали к себе внимание на протяжении веков. Геродот, Плутарх и другие античные историки ставили в центр исторических повествований действия выдающихся лидеров – монархов, полководцев. Макиавелли рисовал образ лидера-государя, который любыми средствами достигает политических целей. Определенное понимание лидерства в период буржуазных революций развивали Карлейль и Эмерсон. Для Ницше стремление к лидерству – проявление «творческого инстинкта» человека. Лидер в праве игнорировать мораль как оружие слабых. Для Тарда подражание последователей лидеру – основной закон социальной жизни. По Фрейдю подавленное либидо может переходить в стремление к лидерству. Массы нуждаются в авторитете, аналогично авторитету отца семейства. Многие исследователи лидерства опираются на типологию авторитета, разработанную М. Вебером [127, с. 312-313].

В педагогике лидер – это 1) человек, эффективно осуществляющий формальное или неформальное руководство, лидерство; 2) «человек с идеями», умелый организатор, способный вдохновить, сплотить людей и повести их за собой [93, с.148].

Естественно, что трактовка лидерства, данная педагогами, в наибольшей степени направлена на цели и задачи нашего исследования.

Проблема лидерства имеет свою историю и отражает эволюционное развитие в социально-экономических реалиях.

В изучении руководства и лидерства можно условно выделить несколько этапов, для каждого из которых характерно преобладание одной или нескольких концепций лидерства. Появление этих концепций было подготовлено всем предшествующим ходом развития научной и социально-философской мысли. Поэтому необходимо охарактеризовать основные теории лидерства, прежде всего, в философской науке как методологической

основе педагогики. Исследование данных концепций позволяет с большей долей эффективности изучить феномен коммуникативного лидерства.

В древности до 40-х годов XX века господствовала теория черт. Исследователи описывали присущие лидерам характеристики, вопрос о развитии которых поднимался редко; лидерство, вопреки его социальной природе, лидерство рассматривалось как атрибут выдающейся личности и воспринималось как руководство. Качествам лидера и природе лидерства уделяли внимание многие философы прошлого: Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, М. Аврелий, М. Макиавелли, Т. Гоббс, А.Ф. Моджевский, Ж.-Ж. Руссо, Ж.О. Ламетри, И. Кант, Т. Карлейль, Ф. Ницше, З. Фрейд и другие [127].

В XX веке проблема лидерства в контексте теории черт привлекала внимание социологов, психологов, теоретиков менеджмента. Лидерство как совокупность определенных психологических качеств описывал американский социолог Э. Богардус [127]; анализ исследований черт лидеров содержится в работах Р. Р. Стогдилла [144; 145]; роль личностного фактора в лидерстве подчеркивал Б. Басс [150]. Проблемой лидерства занимались К. Левин, Р. Липпит, Л. Хьелл и другие [109; 128]. Таким образом, в рамках теории черт сложилась группа концепций, описывающих личность лидера, ее характеристики.

Следующая группа теорий связана с характеристикой поведения руководителя (лидера) и функциями руководства (лидерства). В рамках теории лидерских стилей стали появляться работы посвященные анализу взаимоотношений лидера и последователей. Среди концепций этой группы – поведенческие, мотивационные теории, теории обмена и транзактного анализа (К. Левин и др.) [69].

Существует множество концепций происхождения феномена лидерства. Так теория черт или «харизматическая теория» исходит из исследований английского психолога и антрополога Френсиса Гальтона, пытавшегося объяснить лидерство на основе наследственности, а также из

положений немецкой психологии конца XIX- начала XX в. и концентрирует свое внимание на врожденных качествах лидера [102]. Лидером, согласно этой теории, может быть лишь такой человек, который обладает определенным набором личностных качеств или совокупностью определенных психологических черт, харизмой, экстраординарными свойствами и способностями. Различные авторы пытались выделить эти необходимые лидеру черты или характеристики. Так, французский социолог, один из основоположников социальной психологии Габриэль Тард полагал, что лидерам свойственно сочетание таких качеств, как творческая одаренность и нонконформизм. С этих же позиций личность лидера (вождя) характеризовал его соотечественник Густав Лебон, отмечая в ней, однако иную совокупность черт: твердую убежденность (убежденные участвуют в тех скрытых силах, которые управляют миром), фанатизм (фанатики и страдающие галлюцинациями делают историю), одержимость идеями (идеи, а следовательно, и те люди, которые воплощают и распространяют, руководят миром), слепую веру,двигающую горы. Ум, интеллект, по Лебону, не являются качествами лидера, так как мыслитель слишком ясно видит сложность проблем, чтобы он мог иметь когда-либо очень глубокие убеждения, и слишком мало политических целей кажется ему достойными его усилий. По его мнению, только фанатики с ограниченным умом, но с энергичным характером и с сильными страстями могут основывать религии, империй и поднимать массы [120; 68].

В американской социальной психологии наборы лидерских черт фиксировались особенно тщательно, поскольку они должны были стать основанием для построения систем тестов для отбора лиц – возможных лидеров. В этом направлении были проведены сотни исследований, породивших длинный список выявленных лидерских черт. В 1940 г. К. Бэрд составил список из 79 "лидерских" черт, упоминаемых различными исследователями [16; с.40]. Среди них, в частности, были названы инициативность, общительность, чувство юмора, энтузиазм, уверенность,

дружелюбие. Ральф Стогдилл в 1948 г. попытался обобщить и сгруппировать все ранее выявленные лидерские качества. Так, Стогдилл пришел к выводу, что в основном пять качеств характеризуют лидера: 1) ум или интеллектуальные способности; 2) господство или преобладание над другими; 3) уверенность в себе; 4) активность и энергичность; 5) знание дела. Позже Р. Стогдилл добавил к ним бдительность, популярность, красноречие. Однако все эти особенности до конца не объяснили природу появления лидера. Многие люди, обладающие ими, так и оставались последователями, а не лидерами. В итоге, сравнив между собой более 120 исследований черт лидерства, Р. Стогдилл пришел к выводу об отсутствии серьезных научных данных о закрепленных лидерских особенностях [144, с.81]. Стало очевидным, что с помощью знаний личностных черт невозможно гарантированно предугадать эффективного лидера, так как ни одна из характеристик личности, также, как и их совокупность, не являлись решающими. Более того, было выявлено, что различные люди могут обладать одинаковыми "лидерскими" чертами и, вместе с тем, одни из них действительно становятся лидерами, а другие – нет.

Таким образом, задача составления перечня лидерских черт оказалась не решаемой, и в середине XX в. на смену ей пришли новые объяснения лидерства, сформулированные в поведенческой и ситуационной теориях.

Эта теория лидерских качеств обладает, на наш взгляд, целым рядом существенных недостатков. Прежде всего, список качеств необходимых для достижения лидерства, оказался практически бесконечным. Отсюда возникла главная проблема определения единственно правильного образа лидера.

Особая и достаточно современная группа концепций лидерства, тесно примыкающая к теории черт, это концепция харизматического лидерства. Отправной точкой для этой концепции стали исследования М. Вебера, а ее разработкой занялся такой современный автор, как В.М. Басс и другие [28;150].

Концепция харизматического лидерства основывается на том, что идеальный работник полностью соответствует личности руководителя, служит отражением лидера, способного оказать влияние на трансформацию его ценностей. Главными проявлениями идеального работника являются вера, почитание лидера, побуждение к действиям и вдохновение от его влияния.

Воздействие лидера на мотивацию осуществляется главным образом посредством подражания, принятия последователями его ценностей и поведения за эталон, наделения его харизмой. Способностью влияния на ценности других членов коллектива обладают лишь очень немногие лидеры.

Некоторые исследователи этой концепции определяют лидерство не столько как дуалистический, как влияние одного человека на другого, сколько как коллективный процесс. В основе этого процесса лежит склонность лидера идентифицировать себя с коллективом и высоко оценивать свою принадлежность к ней.

В процессе своего утверждения харизматический лидер повышает эту социальную идентификацию посредством связывания соответствующих ценностей и представлений каждого последователя с ценностями группы и идентичностью коллектива. Ярко выраженная идентификация группы определяется тем, что член коллектива ставит коллективные потребности выше.

Таким образом, теория лидерских ролей рассматривает роли «профессионала», лидера, ориентированного на решение деловых проблем, и «социально-эмоционального специалиста», решающего проблемы человеческих отношений. Сторонники теории черт лидерства считают предпосылкой признания человека лидером обладающие специфическим лидерскими чертами и способностями. Исследования, проведенные в русле данной теории, специализировались на выявлении качеств, специфичных для лидера. Вариантом такого подхода является харизматическая концепция

лидерства, согласно которой лидерство ниспослано отдельным выдающимся лицам как некая благодать («Харизма»).

Разочарование в подходе к лидерству с позиций личных качеств усиливалось примерно в тот же период (середина XX в.), когда в теории управления стала набирать силу бихевиористская школа. Поэтому второй подход к изучению лидерства – поведенческий сосредоточил свое внимание на поведение руководителя. Поведенческий подход создал основу для классификации стилей руководства или стилей поведения. Это стало серьезным вкладом и полезным инструментом понимания сложностей лидерства. В качестве наиболее значимого аспекта лидерства теперь рассматривалось влияние, оказываемое руководителем. В итоге были выявлены два основных вида поведения, свойственных различным лидерам: внимательность и заботливость в отношении к членам своей группы и инициативность. Ренсис Ликерт, придя к похожим результатам в исследовании лидерского поведения, первый тип поведения назвал центрированным на работниках, а второй – центрированным на производстве [151]. Характеризуя оба фактора, автор отмечает, что заботливость является показателем того, в какой мере руководитель, взаимодействуя с членами группы, проявляет дружелюбие, доверительность, вызывающие ответное доверие, теплоту и т.д. Искренняя заботливость свидетельствует о том, что руководитель знает о потребностях каждого члена группы. Внимательный и заботливый лидер поощряет членов группы к тому, чтобы они обращались к нему со своими проблемами, мыслями, чувствами, и всегда готов разделить их. Инициативность руководителя проявляется в том, что он устанавливает деловые отношения с членами группы так, чтобы каждому было понятно, что он должен делать, как взаимодействовать с другими людьми, какие методы работы использовать. Таким образом, инициативность заключается в том, чтобы различными способами побуждать группу к выполнению стоящей перед ней задачи.

Ситуационная теория лидерства (Стогдилл Р.) утверждает, что в основном лидерство – это продукт ситуации [144; 145]. В различных ситуациях групповой жизни выделяются отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере, в каком-то одном качестве, но поскольку именно это качество и оказывается необходимым в данной ситуации, человек, им обладающий, становится лидером. Лидер лучше других может актуализировать в конкретной ситуации присущую ему черту (наличие которой, в принципе, не отрицается и у других лиц). Лидер, по Стогдиллу Р., есть функция определенной ситуации, и человек, являющийся лидером в одной ситуации, не обязательно будет лидером в других ситуациях. С этой точки зрения лидерские черты относительны, хотя сторонники ситуационной концепции все же признают необходимость компетентности, целеустремленности, уверенности в своих силах, готовности взять на себя ответственность за решение той или иной задачи [144; 145].

Уточняет, развивает и качественно обогащает ситуационную концепцию теория конституентов (последователей). Она объясняет природу лидерства исходя из принципа "лидера создают последователи". Но в этой теории, как отмечает Столярейко Л.Д., лидер предстает как бы второстепенным и ничего не определяющим объектом деятельности конституентов. Доверие последователей к лидеру – это признание его достоинств, заслуг и полномочий, признание необходимости, правильности и результативности его действий, т.е. люди, находятся во внутреннем согласии и единении с лидером [116, с. 48].

Важный теоретический подход в понимании происхождения лидерства представлен в так называемой системной теории лидерства, согласно которой лидерство рассматривается как процесс организации межличностных отношений в группе, а лидер как субъект управления этим процессом. При таком подходе лидерство интерпретируется как функция группы, и изучать его следует, поэтому с точки зрения целей и задач группы, хотя и структура

личности лидеров при этом не должна сбрасываться со счетов. Учитываются и другие переменные, относящиеся к жизни группы, например, длительность ее существования. Данные позиции отражены в трудах Р. Бейлза, анализ которых дал К. Левин [69, с. 12]. К. Левин отмечает, что Р. Бейлзу удалось выделить две фундаментальные лидерские роли: роль делового, инструментального лидера и роль экспрессивного, социально-эмоционального лидера, а сам факт их наличия получил название феномена ролевой дифференциации лидерства. Было показано, что эти роли связаны с разными аспектами группового функционирования: роль инструментального лидера включает действия, направленные преимущественно на решение поставленной перед группой задачи, а роль эмоционального лидера предполагает действия, относящиеся в основном к сфере внутренней интеграции группы. В соответствии с этим, в рамках системной теории делается акцент на том, что, поскольку лидерство – функция группы, одновременно могут быть лидеры двух типов: 1) инструментальный (деловой), нацеленный на задачу и обеспечивающий группе успех, достижение; 2) эмоциональный (экспрессивный), нацеленный на интеграцию межличностных отношений и обеспечивающий в группе «равенство», благоприятную атмосферу.

Рассматриваются также другие подходы к лидерству. К примеру, синтетическая или комплексная теории ставят акцент на взаимосвязи основных составляющих процесса организации межличностных отношений: лидеров, последователей (или ведомых) и ситуаций, в условиях которых осуществляется лидерство.

Сторонники интерактивной теории полагают, что лидером может стать любой человек, занимающий соответствующее место в системе межличностных взаимодействий. Вопрос о том, кто конкретно возьмёт на себя лидерство, должен решаться с учётом особенностей кандидата в лидеры, личностных характеристик других членов группы и её структуры, сложившейся ситуации и выполняемой задачи.

Существует целый ряд других теорий лидерства рассматриваемых в общественных науках.

В рамках нашего исследования, когда теория лидерства рассматривается относительно педагогической профессии и в частности ее коммуникативного аспекта, исходя из гуманистической парадигмы современного образования, мы, прежде всего, обращаем внимание на «гуманистические «теории лидерства». В данной группе теорий во главу угла ставилось развитие эффективной организации. Данная теория исходила из того, что человек по самой своей природе существо мотивированное, а организация всегда структурирована и контролируема.

Согласно данной теории главной функцией лидерства является модификация организации с целью обеспечения свободы ее членов.

В зарубежной науке представлены две теории организующего лидерства. Первая основана на предположении, что индивиды обычно пассивны, противостоят нуждам организации, и их нужно направлять и мотивировать. Вторая теория основана на предположении, что люди уже обладают мотивацией и стремятся к ответственности, поэтому их необходимо так организовывать и направлять, чтобы они одновременно реализовывали и свои цели и цели организации. Указывалось также на наличие конфликта между организацией и индивидом. Данные позиции позволяют нам считать, что гуманистический подход опирается на углубленный анализ личностных корней феномена лидерства.

Очень актуальной для нашего исследования является теория среды.

Основное положение группы теории, объединяемых под этим названием, гласит: лидерство является функцией окружения, т. е. определенных времени, места и обстоятельств, в том числе культурных.

Так, к примеру, в рамках данной теории Р. Стогдилл предложил описывать лидерство через понятия «статус», «взаимодействие», «сознание» и «поведение» индивидов по отношению к другим членам организованной группы. Следовательно, лидерство рассматривается скорее как система

отношений людей, а не как характеристика изолированного индивида [144; 145].

Таким образом, в разных вариантах теории данной группы пытались расширить достоинства предыдущих подходов. Однако достичь желаемого удалось не во всем.

Интерес для нас представляет теории взаимодействия-ожидания. Согласно взглядам Дж. Хоманса, теория лидерства должна рассматривать три основные переменные: действие, взаимодействие и настроения. Это предполагает, что усиление взаимодействия и участие в совместной деятельности связано с усилением чувства взаимной симпатии, а также с внесением большей определенности в групповые нормы. Лидер в этой теории определяется как, прежде всего, инициатор взаимодействия [41;42].

Например, теория «усиления ожиданий» Р. Стогдилла основана на простом утверждении. У членов группы, считал он, в процессе взаимодействия усиливаются ожидания того, что каждый из них будет продолжать действовать соответствующим образом. Роль индивида определяется взаимными ожиданиями, экспектациями, и, если его действия совпадают с ожиданиями группы, ему будет разрешено к ней присоединиться, т. е. его допустят («примут») в группу. Лидерский потенциал человека зависит от его способности инициировать нужные взаимодействия и ожидания [144; 145].

В XX веке известные представители «героической» теории пытались изучать качества, «передающиеся по наследству» и «способствующие завлечению масс». Затем, вслед за «героической», уже «теория черт» попыталась дать ответ на вопрос, какими свойствами должен обладать лидер как особый субъект деятельности. Ее сторонники (Л. Бернард, В. Бинхам, О. Тэд, С. Килбоурн и др.) считали, что лидером человека делают определенные психологические качества и свойства («черты»). Лидер рассматривался ими через призму ряда факторов. Во-первых, к таким факторам относились его «способности» – умственные, вербальные и т. д.

Во-вторых, «достижения» – образование и физическое развитие. В-третьих, «ответственность» – зависимость, инициатива, упорство, желание и т. д. В-четвертых, «участие» – активность, кооперация и т. д. В-пятых, «статус» – социально-экономическое положение, популярность. В-шестых, важными признавались «ситуативные черты» личности. Выделим основные качества, которые сторонники этой теории считали необходимыми для лидера [10, с.98]:

- сильное стремление к ответственности и завершению дела;
- энергия и упорство в достижении цели, рискованность и оригинальность в решении проблем;
- инициативность;
- самоуверенность;
- способность влиять на поведение окружающих, структурировать социальные взаимоотношения;
- желание принять на себя все последствия действий и решений;
- способность противостоять фрустрации и распаду группы.

Можно по-разному относиться к подобным взглядам. Однако обратим внимание на любопытные результаты, которые принесли комплексное исследование лидерского поведения, проведенное в прикладных целях по заказу госдепартамента США в 1979 году. Оно показало, что наиболее важные черты современного политического лидера – это неформализованные организаторские навыки, избегание бюрократических подходов, терпимость к фрустрации, прямота суждений, способность выслушать чужое мнение, энергичность, ресурс роста и юмор. Согласимся, что годы идут, а качества, приписываемые лидеру, остаются неизменными.

Достаточно популярной за рубежом являются:

Теории обмена. Представители данной теории (Дж. Хоманс, Х. Келли и др.) исходят из того, что общественные отношения представляют собой форму особого обмена, в ходе которого члены группы вносят определенный не только реальный, производительный, но и сугубо психологический вклад,

за что получают некий психологический «доход» [142; 3; 4]. Взаимодействие продолжается до тех пор, пока все участники находят такой обмен взаимовыгодным. Дж. Хоманс сформулировал свой вариант теории обмена следующим образом: группа предоставляет лидеру статус и уважение в обмен на его необычные способности к достижению цели. Процесс обмена сложно организован, он включает многочисленные системы «кредитования» и сложные «выплаты» [142, с. 164].

Данная группа теорий, будучи супер рационалистичной, отражает, безусловно, лишь одну из сторон феномена лидерства. Однако ее влияние на современную политическую психологию значительно. Обобщенно говоря, вся история изучения феномена лидерства привела к тому, что воцарились два супер подхода: рационалистический и гуманистический.

Мотивационные теории лидерства. Представители данной теории считают, что мотив – это своеобразная выученная «навязчивая идея», основанная на внутренней потребности компетентно обращаться с окружающей средой. Независимо от первоначальной потребности (власть, престиж, самовыражение), мотивация зависит от осознаваемых человеком возможностей. К мотивационной концепции относятся теория амбиции, она предполагает рациональную оценку ситуации. Дж. Штерн предложил следующую формулу мотивации:

$$\text{мотивация} = f(\text{мотив} \times \text{ожидание} \times \text{стимул}).$$

Это означает, что амбиции личности представляют собой функцию от трех переменных. Во-первых, от его личных мотивов (власть, успех, уважение). Во-вторых, от его ожиданий. В-третьих, от «ценности приза». Ожидания индивида определяются его будущими возможностями, оценкой собственных способностей и вероятной поддержкой. Другими словами, три вещи — будущий престиж, власть и зарплата — определяют амбиции политика.

Анализируя различные подходы в психологической науке к проблеме лидерства мы отдаем приоритет деятельностному подходу (С.Л.Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) [71;104].

Главным достижением деятельностного подхода является то, что в его рамках сформировалось продуктивное направление – психология действия. Изучению подверглись сенсорные, перцептивные, предметные, исполнительские, мнемические, умственные, аффективные и др. действия, а также их структурные компоненты: мотивы, цели, задачи, способы выполнения и условия осуществления. Деятельностный подход – методологическое направление исследований, в основу которого положена категория предметной деятельности. Согласно теории деятельности, психологически полная структура деятельности всегда включает мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное звено. Полноценное осуществление деятельности предполагает реализацию всех компонентов ее структуры.

Принципы деятельностного подхода находят свое отражение при анализе содержания компонентов психолого-педагогической структуры лидерства и являются методологической основой исследования лидерской деятельности. Применение деятельностного подхода к трактовке сущности лидерства обосновано рядом положений:

- специфически человеческое взаимодействие всегда совершается вместе с другими людьми, поэтому вся человеческая деятельность пропитана социальностью. Исходя из теоретических представлений, лидерство рассматривается как групповое явление: лидер немислим в одиночку, он всегда дан как элемент групповой структуры, а лидерство есть система в этой структуре;

- лидерство можно представить как особый вид деятельности, рассматривая три основных звена его структуры, мотивационно-ориентировочное, исполнительное и контрольно-оценочное;

– развитие лидерской деятельности целесообразно строить с точки зрения теории деятельности, поскольку без знания структуры деятельности невозможно построение концептуальных моделей управления её становлением и развитием.

По мнению Р.Л. Кричевского, в исследовании лидерства необходим подход, берущий за основу понимание социальной группы как функциональной единицы, включенной в широкую систему общественных отношений [61, с. 183]. Феномен лидерства в малых группах рассматривается психологами и педагогами в контексте совместной групповой деятельности, т.е. во главу угла ставятся не просто «ситуации», а конкретные задачи групповой деятельности, в которых определенные члены группы могут продемонстрировать свою способность организовать группу для решения этих задач. Отличие лидера от других членов группы проявляется при этом не в наличии у него особых черт, а в наличии более высокого уровня влияния. В этом контексте Уманским Л.И. и его сотрудниками описаны: лидер-организатор, осуществляющий функцию групповой интеграции; лидер-инициатор, задающий тон в решении групповых проблем; лидер-генератор эмоционального настроения (аналог роли эмоционального лидера); лидер-эрудит (одна из ролей интеллектуального лидера); лидер эмоционального притяжения (соответствует «социометрической звезде»); лидер-мастер, умелец (т.е. специалист в каком то виде деятельности) [123, с. 301]. Наиболее известной является разработанная Кричевским Р.Л. концепция ценностного обмена как механизма выдвижения лидера: лидером рассматривается тот, в ком в наиболее полном виде представлены такие качества, особенно значимые для групповой деятельности, т.е. являющиеся для группы ценностями [61, с.184]. Таким образом, в лидерскую позицию в ходе взаимодействия выдвигается такой член группы, который как бы идентифицируется с наиболее полным набором групповых ценностей. Именно поэтому делают вывод, он и обладает наибольшим влиянием.

Для понимания комплексного феномена лидерства, как отмечают Чередниченко И.П. и Тельных Н.В. необходим учет различных типов переменных, которые в совокупности определяют природу лидерства в каждый конкретный момент времени. Такими переменными являются: 1) личность лидера, его происхождение, процесс социализации и способы выдвижения; 2) характеристики последователей; 3) отношения между лидером и последователями; 4) контекст, в котором лидерство имеет место; 5) результат взаимодействия между лидером и последователями в определенных ситуациях [130, с. 148]. В свою очередь, Столярейко Л.Д. считает, что в попытках определить лидерство как целостное явление необходимо рассматривать четыре главных момента: 1) мотивация и качества лидера; 2) задачи лидера; 3) последователи лидера; 4) механизм взаимодействия лидера и его последователей [116, с. 84].

Следует подчеркнуть, что лидерство, с одной стороны, – наиболее изученный, а с другой стороны – наименее понятный конструкт в современной психолого-педагогической науке. Быстрый рост эмпирических исследований лидерства, как отмечает Альфанов С.А., происходил на фоне отсутствия солидного теоретического обеспечения в условиях, когда даже само понятие «лидерство» не было соответствующим образом теоретически интерпретировано, что привело к парадоксальной ситуации, когда возникло столько же определений лидерства, сколько существует людей, пытающихся определить это понятие [1, с. 90-96]. По мнению Альфанова С.А. выход из создавшегося положения, к которому пытаются прийти исследователи, заключается в стремлении, во-первых, разграничить понятия «лидерство» и «руководство», «лидерство» и «власть» и, во-вторых, расширить и углубить теоретическую платформу изучения лидерства за счет экспансии в эту область понятий и концептуальных схем из более глобальных теоретических подходов, прежде всего из теории атрибуции, транзактного подхода, когнитивных теорий, теории систем, психоаналитической ориентации [1, с. 90-96].

Итак, на сегодняшний день нет единой теории или подхода, который объединял бы все исследования и отражал бы общее видение теоретиками и практиками феномена лидерства и фигуры лидера. Наиболее известными теоретическими подходами в понимании происхождения лидерства являются: теория черт, поведенческий подход, деятельностный подход, ситуационная и системная теории лидерства. Каждый из них объясняет какую-то одну часть проблемы, но не затрагивают самой ее сути, не дает целостности. Ни один из теоретических подходов не был до конца принят и подвергался критике, однако результаты всех так или иначе использовались и используются в практике.

Анализ философских, социологических, психологических трудов ставит вопрос о лидерстве в образовании, о педагоге как лидере.

Проблема лидерства рассматривается и в педагогике, где данный феномен преломляется через всю систему образования, связывая названный процесс с улучшением его качества с позиций совершенствования управления образованием.

Вопросам воздействия лидерства на улучшение качества образования посвящен ряд зарубежных исследований, в которых подчеркивается, что ключевую роль играют лидеры в образовании и программы подготовки и развития учителей [166].

Обозначенные исследования показали, что крайне важным для повышения эффективности системы образования является предоставление возможностей профессионального развития, для чего требуется создание систем подготовки лидеров в образовании [166].

С известной долей обоснованности об этом писал И.П. Подласый. Тема лидерства затронута в рассматриваемых ученым вопросах педагогического менеджмента. Естественно преподаватель, управляющий процессом обучения, является лидером. Он мотивирует обучаемых, организует процесс обучения, осуществляет функции контроля, стимулирует деятельность обучаемых, применяя современные образовательные технологии [99].

Сказанное дает основание говорить о лидерстве в образовании и о педагоге как лидере.

Данные позиции встречаются в трудах ученых-педагогов Кыргызстана. Так, в работах Ж.К. Каниметова, посвященных демократизации управления системой образования прослеживаются следующие ключевые моменты, включающие различные аспекты лидерства:

- ожидания общества, их перевод во внутренний смысл и миссию конкретной образовательной организации;
- понимание и поддержка преподавательского потенциала;
- структурирование работы образовательной организации, которое состоит из планирования, управления ресурсами, а также процедур коммуникации с коллегами и принятия решений;
- активная работа с партнерами и внешним окружением;
- личностное развитие и рост; возможность развивать лидерскую компетентность на постоянной основе [55].

Из сказанного следует, что демократизация управления системы образования тесно связана с развитием лидерских качеств руководителей организации и членами ее коллектива.

Известно, что традиционное позиционирование педагога как простого источника знаний на современном этапе развития образования исчерпало себя. Педагог – это менеджер, выстраивающий взаимоотношения с людьми, налаживающий контакт, эффективное взаимодействие с ребенком, для того чтобы управлять его развитием. С этих позиций педагог – это лидер.

О педагоге как лидере пишет в своих трудах Ержакыпов М.С. Рассматривая лидерство с позиций речевой культуры, автор исследовал культуры речи студентов лидеров, соотнесенные с психолого-педагогическими принципами, разработал модель речевой культуры студентов-лидеров, выявил принципы формирования языковой личности [53, с. 15].

Мы согласны с М.С. Ержакыповым, что именно студенты-лидеры должны обладать высоким уровнем речевой культуры, что выводит нас на уровень понимания феномена коммуникативного лидерства. Развитие речевой культуры студентов-лидеров автор строит на ряде принципов, влияющих на речевую культуру студентов в контексте лидерских качеств. Автор предлагает целый ряд упражнений, стимулирующих речевую коммуникацию, упражнения чисто коммуникативного характера по анализу структуры коммуникации, по анализу структурного моделирования текста, по анализу особенностей употребления структурных компонентов высказывания [53, с. 15-16]. Мы солидарны с автором, что подбор предложенных им упражнений способствует не только развитию речевой культуры студентов вузов, но и формированию их лидерских качеств.

С позиций формирования стилей речи и развития ораторского искусства данный феномен рассматривает В.И. Мусаева [83, с 40].

Автор, не исследуя специально феномен лидерства, имплицитно подводит к мысли о том, что педагог как коммуникативный лидер должен владеть определенными стилями речи, которым следует обучать в вузе.

Вопросы лидерства исследовала М.Т. Иманкулова. Автор рассматривала лидерство как эффективное средство технологий управления [54].

Педагога как лидера рассматривает С.С. Луткин. Мы согласны с С.С. Луткиным, что степень осознания собственного лидерского потенциала и необходимости его дальнейшего наращивания – ключевое условие развития таких профессионально-педагогических компетентностей педагога, как:

- способность к внутренней саморегуляции;
- способность к эффективному влиянию на окружающих;
- способность к пониманию и отстаиванию интересов группы;
- способность к личному целеполаганию и ценностному самоопределению [75, с. 57-63].

Автор выделяет следующие качества, характеризующие педагога как лидера:

1. *направленность на группу*: социально-перцептивные способности, эмпатичность, социальная активность (альтруизм и учет интересов группы, понимание общественно значимых целей), готовность к реализации социальных инициатив;

2. *ясность личных целей*: осознанность собственных мотивов, способность к личному целеполаганию и выработке личной стратегии развития, ценностное самоопределение, готовность к отстаиванию собственных интересов и согласованию своих целей с целями группы;

3. *саморегуляция*: способность владения собой (своим телом, эмоциями, познавательными процессами), уровень организационной культуры и самодисциплины;

4. *влияние на окружающих*: организаторские способности, механизмы самопрезентации и эмоционального воздействия, навыки эффективных межличностных коммуникаций и взаимодействия с группой, личное обаяние и индивидуальная привлекательность (харизма) [75, с. 57-63]

О возможности и необходимости приобретения учителем лидерских позиций пишет Е.В. Старожук. Автор отмечает, что представление об учителе как о руководителе традиционно занимает центральное положение в педагогической теории, начиная с самых ранних известных сочинений педагогов, в которых рассматривается вопрос взаимодействия учителя с группой учеников. В рамках большинства образовательных систем учитель является формальным руководителем в классе, он организует деятельность учеников на уроке и вне урока для достижения обучающих и воспитательных целей. Руководящая позиция учителя основывается на власти, которая предоставляется ему вышестоящей системой, т.е. школой, городом [114].

Интересен в данном аспекте историко-педагогический ракурс лидерства.

В течение времени понятие лидера в рамках античной философии, позже в русле общественных наук и психологии изменялось представление о том, кто может стать лидером и при каких условиях, о роли лидера в группах взаимодействия и в широких общественных процессах. Современные знания социальной психологии позволяют надежно осуществлять процесс становления лидера в группе. Воспользоваться этим может и учитель, тем самым, повысив эффективность своей работы. Одним из возможных механизмов сочетания практической педагогики и психологии является использование закономерностей внутригрупповых взаимодействий и методов управления малой группой. Эта предметная область социальной психологии может конкретизироваться в классическом педагогическом процессе [22, с. 232-234].

Необходимо проанализировать исторический процесс противопоставления руководящей роли учителя его роли лидера. Началом этого противопоставления является идея о двух различных видах авторитета. Начало руководящей роли учителя – это авторитет власти. Начало лидерской позиции – личностный авторитет. Первый авторитет придается учителю самим культурным устройством социума, он уже изначально присущ роли учителя в нашем обществе. Такой авторитет прямо навязывается ученику с того момента, как он им становится, как только он становится частью образовательной системы. Этот тип авторитета иногда называют ролевым, должностным, институциональным или авторитетом власти. Второй тип авторитета учитель вынужден приобретать самостоятельно. Это его личный авторитет, зависит он личного взаимодействия учителя с учениками. Он не постоянен, может приобретаться и теряться в зависимости от поведения самого учителя. Такой авторитет не может поддерживаться внешней системой, но поддерживается благодаря личностным качествам педагога и его стилю поведения. Авторитет учителя-руководителя изначально закладывался в большинстве педагогических систем на всех исторических этапах развития человеческого общества. Такой авторитет возник

одновременно с первыми прообразами системы воспитания и обучения и преобладал в обществе, начиная с первобытных времен и заканчивая 19 веком нашей эры. Учитель или наставник всегда представлялся ученику более опытным, более знающим. Его требования предписывалось исполнять безоговорочно, он являлся для ученика хранителем истинного знания, верным проводником во взрослую жизнь. Такая позиция учителя поддерживалась и разными социальными институтами: церковью, семьей, политическим устройством государства. Вместе с извечным предписанным авторитетом учителя существуют постоянные неразрешимые проблемы в педагогической реальности – это сопротивление учеников слепому, тотальному подчинению, всевозможными воздействию со стороны учителя.

Идея о том, основание авторитета учителя-руководителя недостаточно для успешной работы не сразу широко признается в педагогической теории. Постепенно педагоги-новаторы, педагоги-просветители приходят к заключению, что авторитет учителя должен поддерживаться не только общественным устройством, но и еще какими-то условиями в самой работе учителя. Основатель педагогики и сторонник строгой дисциплины Я.А. Коменский писал, что авторитет учителя должен происходить из доброжелательного отношения к детям. Учитель будет авторитет, если дети будут знать, что он на самом деле заботится о них. Д. Локк выделил два основания для авторитета родителя. Первое – страх и почтительность ребенка перед родителем как основное условие. Второе – любовь и дружба как условия авторитета в будущем, когда ребенок вырастет. И.Ф. Герbart пишет, что авторитет, как одно из средств управления детьми вместе с угрозой, надзором и любовью, приобретает исключительно духовным превосходством, которое не может быть почерпнуто из книг, а существует сама по себе, вне воспитания. Он указывает, что авторитет, даже уже приобретенный, всегда должен совмещаться с разумным объяснением всех требований, выдвигаемых педагогом к ученику. С.И. Гессен уже рассматривает три основы подчинения ребенка. Первая – это сила, в самом

широком смысле. Ребенок вынужден ей подчиняться, так как не может ее преодолеть по объективным обстоятельствам. Вторая основа подчинения – это авторитет. Авторитет он понимает как добровольное следование воспитанником за наставником, которого он сам же хорошо оценил. Третья основа подчинения – разум. Ученик слушается учителя, если сам соглашается с тем, что слышит от него. Гессен, таким образом, призывает отходить от авторитета силы, когда ученик как более слабый подчиняется к разумному авторитету, при котором ученик подчиняется по собственной воле, выбору [60]. Становится ясно, что во взглядах и суждениях педагогов XVII-XIX веков уже присутствует разделение позиции учителя на учителя-руководителя с должностным авторитетом и на учителя-лидера с личностным авторитетом, но оно выражается еще в не совсем ясной форме. Ведущая заслуга в признании необходимости неформальных отношений принадлежит А.С. Макаренко. Макаренко в ультимативной форме утверждает, что не может быть никакого воспитания, если педагог не обладает личностным влиянием в группе своих воспитанников. Он пишет, что и у родителей и в работе воспитателей могут быть ситуации, когда следует выдвигать твердые требования к ребенку и соблюдать их благодаря суровым приемам, но все средства воспитания, от самых гуманных до самых жестких, не будут приводить к успеху в воспитании, если они осуществляются не авторитетным человеком. Таким образом, А.С. Макаренко считает личностные отношения первичнее отношений силы и принуждения [77, с. 233].

На этом этапе развития представления об учителе-лидере приравнивается к авторитетному учителю. Психолог М.Ю. Кондратьев пишет, что единственный должностной авторитет учителя оказывает сугубо негативное влияние на детей. Он должен неразрывно сочетаться с авторитетом личности. Кондратьев приводит четыре составляющих «подлинного авторитета»:

- 1). Авторитет личности строится на авторитете роли.

2). Авторитетный педагог должен быть компетентным в глазах учеников, они должны воспринимать его знающим, более опытным, способным реально помочь.

3). Авторитетный педагог является референтной личностью для ученика – его мнение по поводу разных событий, ситуаций, людей важно для ученика.

4). Авторитетный педагог отвечает взаимным отношением к ученикам, уважает их и доверяет им. Авторитет педагога стал одним из центральных образов классической педагогической системы в современных образовательных организациях.

Однако авторитет педагога складывается из многих факторов. К примеру, он не может быть уже просто передатчиком большого объема информации, а должен обучать навыкам самостоятельного условия новой информации.

Таким образом, учитель-лидер не может быть уже просто авторитетным человеком. Для этого есть основания социального характера – профессиональные качества педагога как слагаемые авторитета, начинают играть меньшую роль, и научно-теоретические основания – психологические теории лидерства не ограничиваются исключительно авторитетом. К примеру, в теории лидерских черт утверждается необходимость обладания некоторым набором личностных качеств. Можно привести список личностных качеств, которые позволяют современному учителю завоевать авторитет. Это – высокая нравственность, гуманистическая направленность личности, милосердие, эмпатия, способность сочувствовать другому, понять его, деловитость, справедливость, принципиальность, трудолюбивость, оптимистичность [96].

Подводя итог сказанному, считаем необходимым конкретизировать понятие «лидер» и «лидерские качества».

Решая данную задачу, мы обратились к методу контент-анализа, который в рамках нашего исследования имел пошаговый характер. Первый шаг: конкретизация понятия «лидер». Изучив философские, психологические

и социологические труды специалистов в области данной проблемы, мы выявили, что в зарубежных и отечественных исследованиях существуют различные теории лидерства. Нами был проведен анализ понятия «лидер» в рамках различных теорий, результаты которого представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.2. – Трактовка понятия «лидер»

<i>Теория</i>	<i>Трактовка понятия «лидер»</i>
«Черт лидера»	Лидер как особый тип деятеля, наделенный специфическими чертами
«Ситуационного лидера»	Лидер как продукт определенной ситуации
«Лидеры-последователи»	Свойства лидера определяется ожиданиями последователей
«Личностно-ситуационные лидеры»	Лидер как человек, наделенный определенным набором черт и поставленный в определенные ситуации
«Системная теория лидерства»	Лидерство как процесс организации межличностных отношений в группе; лидер – субъект управления этим процессом
Деятельностный подход	Лидерство как степень влияния личности на членов группы и на группу в целом
	Лидер как функция группы
	Лидер как результат действия объективных факторов (решение задачи группы в конкретной ситуации) и субъективных факторов (особенности лидера как руководителя группы)
Концепция ценностного обмена	Лидер как член группы, обладающий наибольшим ценностным потенциалом, обеспечивающем ему ведущее влияние в группе

Таким образом, мы уточнили понятие лидера. Лидер – это человек, играющий в группе ключевую роль в отношении направления, контроля и изменения деятельности других членов группы по достижению групповых целей.

При этом перед нами стояла задача выбрать из предлагаемых различными исследователями лидерских качеств именно те, которые необходимы в педагогической деятельности.

Таким образом, в структуру лидерских качеств педагога были включены чувствительность к изменениям, наблюдательность, решительность, настойчивость, проактивность, инициативность, организованность, самостоятельность, самоконтроль, эмпатия, эмоциональная стабильность, коммуникабельность, умение мотивировать, вдохновлять, убеждать, гибкость в освоении новых ролей, подготовленность для деятельности в определенной сфере.

Результатом решения второй задачи стала уточненная трактовка понятия «лидерские качества педагога», которые мы понимаем как интегральные системные качества, обеспечивающие в совместной деятельности обучающего и обучающегося наиболее быстрое и успешное достижение общей образовательной цели в условиях конкретной образовательной ситуации.

В определении состава лидерских качеств педагога мы исходили из следующих соображений. А.В. Петровским отмечается, что лидерство как социально-психологический феномен возникает в результате взаимодействия человека и конкретных обстоятельств деятельности, субъектом которой он является [96, с. 29-41]. При этом фиксируется набор качеств лидера, соответствующий содержанию деятельности данной группы. Нам важно было найти основание, которое определяло бы те самые «конкретные обстоятельства деятельности», в которых проявляются лидерские качества педагога. В качестве такого основания мы выбрали содержательно-функциональную структуру педагогической деятельности, предложенную

Н.В. Кузьминой, которая выделяет конструктивные, организаторские, коммуникативные и гностические компоненты в структуре педагогической деятельности. Каждый из компонентов педагогической деятельности направлен на решение определенного вида педагогических задач, эффективное решение которых обеспечивает названные лидерские качества [64]. Таким образом, модель лидерских качеств педагога можно представить следующим образом (см. рис. 1.1.)

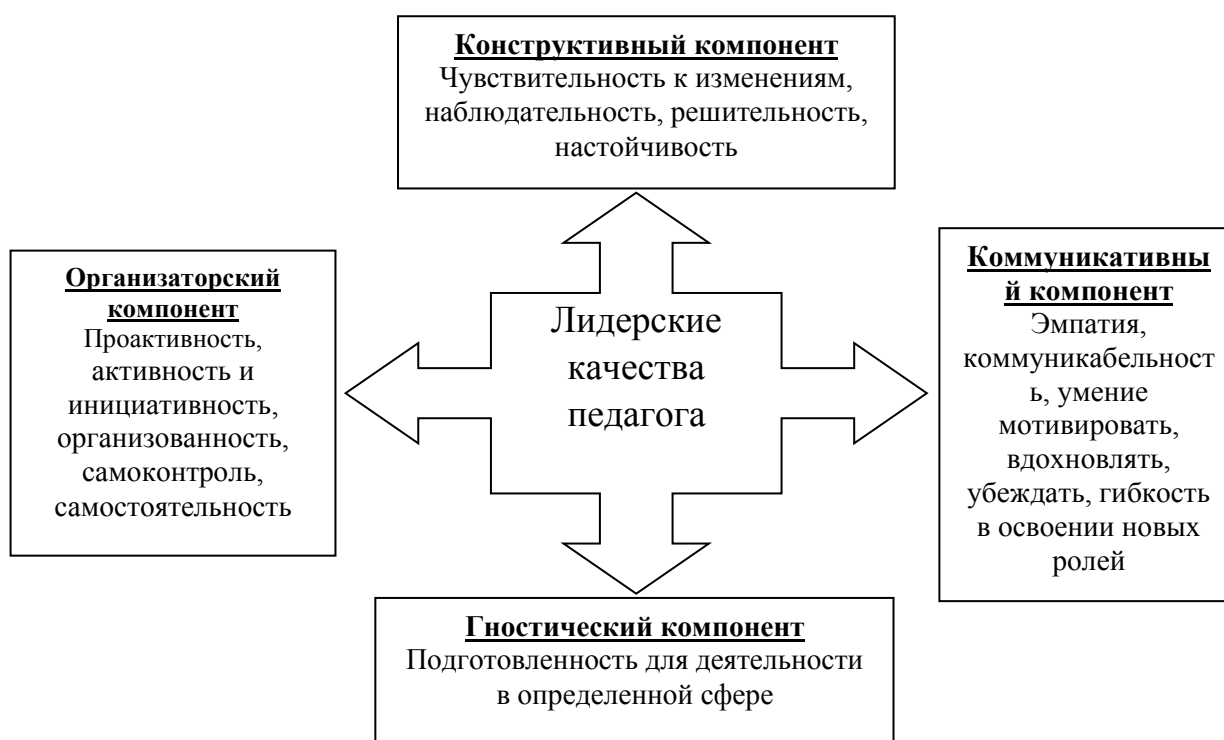


Рис. 1.1. Структура лидерских качеств педагога.

Данным лидерским качествам соответствуют многие педагоги, в том числе в Кыргызстане. Объем нашего исследования не позволяет назвать нам многих из них, но целесообразно отметить, что это, в первую очередь, Народные учителя Кыргызской Республики: И. Бекбоев, А. Сманбаев, М. Базаркулов, Ш. Кулуев, Е. Якир и др.

Следует отметить, что лидерские качества не появляются сами по себе, конечно, когда идет речь о человеке с ярко выраженной харизматичностью. Они могут и должны быть сформированы в процессе подготовки педагогов в колледжах и ВУЗах.

Для нашего исследования важны также те элементы, которые составляют сущность лидерства. Здесь мнение ученых разделяются, но сущность сводится к следующим компонентам лидерства:

Стратегический компонент. Лидерство подразумевает установку направления, в котором будут следовать другие. Это направление должно подчиняться некой форме стратегического чувства, которое создает форму будущего с его возможностями и целями.

Это уникальное сочетание мысли и чувства, анализа и интуиции. Наличие стратегического компонента – это основная черта, которая определяет лидерство, в том числе в образовании.

Компонент действия. Лидер движет группу или образовательную организацию из точки А в точку Б. Видение, которое определяется как чувство стратегического направления. Действие – это конечная точка. Так лидеры должны иметь сильную склонность к действию.

Культурный компонент. Крайне важно разработать в группе или образовательной организации стратегическую культуру, которая обеспечивает стратегическое мышление, обучение и действие и создает атмосферу открытости и доверия. Причина тому очевидна: лидерство доносит свое видение и задает темп движения, но это движение происходит только через людей.

Нравственный компонент. Моральный аспект лидерства должен быть очевидным для всех. Он определяет лидера как честного, справедливого и открытого.

Но суть дела в том, что педагоги как лидеры, и, безусловно, лидеры, должны всегда использовать моральный компас, чтобы ориентироваться в сложностях каждого решения. Стратегическое лидерство должно устанавливать моральный тон организации, как словом, так и делом.

Характеризуя данную типологию, мы выделяем и другие компоненты лидерства в образовании.

Во всех организациях лидерство характеризуется тремя основными компонентами. Это постоянное взаимодействие делового, эмоционального и информационного компонентов. Но при этом, один из этих компонентов всегда проявляется в большей степени, чем все остальные компоненты.

При организации учебного процесса характерен деловой вид лидерства. В основе такого лидерства лежат такие человеческие качества, как высокая ответственность и компетентность в решении любых вопросов, способность быстро решать задачи организационного плана, авторитетность, большой опыт работы в определенной сфере деятельности. Так же, именно деловое лидерство, сильнее всего способно оказывать влияние на свое руководство.

Эмоциональное лидерство зарождается благодаря человеческим симпатиям. Такой лидер пользуется у окружающих доверием; внушает доверие, снимает напряжение и успешно создает в коллективе комфортную психологическую атмосферу. Эмоциональный лидер всегда готов прийти на помощь.

Информационный лидер – это тот человек, который обладает большим багажом знаний, он способен ответить практически на любой вопрос и найти или помочь найти любую необходимую информацию.

Конечно, самым лучшим лидером в образовании считается тот человек, который сочетает в себе все три эти компонента. Но такой лидер в чистом виде встречается очень редко. Чаще можно встретить лидера, который сочетает в себе два компонента: информационный и деловой, эмоциональный и деловой.

Что же касается направления влияния педагога как лидера, то оно бывает:

– *конструктивное лидерство (функциональное)*. Оно способствует воплощению в жизнь целей и задач организации;

– *деструктивное (дисфункциональное) лидерство*. Это тот вид лидерства, которое сформировалось на основе стремления, наносящего ущерб группе или организации;

– *нейтральное лидерство*. Такое лидерство не имеет влияния на эффективность выполнения работы.

Определяя типологию лидерства мы считаем целесообразным обратить внимание на те характеристики, которые являются наиболее типичными для лидерства в образовании. На наш взгляд, это следующие характеристики.

Видение. Эффективный лидер должен установить окончательный результат образования. Здесь должна быть причина следовать за ним. Видение включает в себя те образовательные цели и задачи, которые педагог как лидер желает достичь.

Доверие. Участники образовательного процесса хотят в полной мере доверять своим лидерам. Они хотят знать, что лидеры действуют в их интересах, а также в интересах организации, от всей души. Доверие предполагает согласованность. На надежного лидера можно положиться в любой ситуации.

Знания. Педагог как лидер должен обладать достаточными навыками, необходимыми для обеспечения важной информации в установленные сроки. Лидер не может быть экспертом предметной области в каждой теме, но он владеет ресурсами (люди, книги, профессиональные организации), доступными для получения необходимой ему информации и использования их по мере необходимости.

Этика. Лидеры устанавливают границы морали. Студенты смотрят на них, чтобы определять соответствующее поведение. Конечно, каждый человек имеет свое собственное понимание, что есть правильно, а что есть неправильно, но лидер устанавливает ожидание для команды.

Важнейшей характеристикой лидерства мы считаем *коммуникация*.

Педагог как лидер должен знать, как общаться. Он должен иметь возможность передавать сообщения таким образом, чтобы они были наиболее эффективно доставлены. Компонент коммуникаций прозрачен. Педагог должен держать обучающихся в обновленном состоянии, предоставляя свою существенную информацию. Кроме этого он должен быть

хорошим слушателем и достаточно открытым для уважения других точек зрения.

Формирование лидерских качеств педагога осуществляется разными путями. Как показывает практика, данный вопрос может решаться средствами вузовских дисциплин, в том числе русского языка. Имеются многочисленные исследования, посвященные методике преподавания русского языка, роли дисциплины «Русский язык» в формировании тех или иных личностных качеств (Д.Т. Куттубаева, Э.А. Супатаева, Н.Ш. Сарсеитова, З.А. Сейткочоева, З.Б. Чатоева, Т.Т. Шамурзаева и др.) [68;114; 115; 123;136;140].

И, хотя, данные исследователи не ставили своей задачей формирование лидерских качеств, отдельные аспекты данной проблемы находят свое упоминание.

Анализ литературы по проблеме, анализ результатов анкетирования преподавателей вузов и студентов позволили обозначить следующую классификацию коммуникативно-лидерских качеств будущих учителей.

Таблица 1.1. – Классификация коммуникативно-лидерских качеств будущих учителей

<i>Классификация коммуникативно-лидерских качеств будущих учителей</i>
Физиологические качества: элегантный внешний вид, физическая сила, выразительная мимика и жесты.
Психологические (эмоциональные) качества: эмоциональная стабильность; общительность; эмпатия, тактичность; терпение; выдержка и самообладание; гибкость поведения; артистизм; способность к импровизации; харизматичность; волевые усилия; ораторская способность; доброжелательность; напористость.
Умственные (интеллектуальные) качества: общая эрудиция; педагогическая внимательность; педагогическая наблюдательность; хорошая память; сообразительность; глубина, широта, гибкость, оригинальность ума; развитость речи; чувство юмора.
Личностные (деловые) качества: умение руководить; умение слушать; речевая культура; умение решать нестандартные ситуации общения; высокая степень саморегуляции; умение убеждать и внушать.

Таким образом, изучение теоретических основ коммуникативного лидерства показало актуальность данной проблемы, особенно в контексте педагогической профессии, когда каждый учитель должен обладать навыками коммуникативного лидерства. Исследование позволило выявить сущностные характеристики содержания понятия «коммуникативное лидерство». Коммуникативное лидерство – это способность будущего учителя русского языка (и не только) влиять на суждения и действия учащихся, исходя из требований современного общества подрастающему поколению, мотивировать их к активной познавательной деятельности средствами содержательных компонентов коммуникативного лидерства, выявленных нами в процессе исследования: субъектность, коммуникативная активность, способность к речевому воздействию средствами коммуникативного воздействия или взаимодействия.

Исходя из анализа литератур по проблеме и вышеуказанной классификации коммуникативно-лидерских качеств будущих учителей определили следующие критерии и структуру коммуникативного лидерства будущих учителей (схема 1.1).



Схема 1. 1. Структура коммуникативного лидерства.

Выводы по первой главе

Проблема коммуникативного лидерства обусловлена социокультурной потребностью в научно-теоретическом обосновании педагогической эффективности подготовки будущих учителей.

Определение понятия «коммуникативное лидерство» потребовало рассматривания категории «лидерство» как основополагающего компонента вышеназванного понятия и его теоретической основы.

Раскрыты теоретические базисные положения лидерства, отражены концептуальные идеи, раскрывающие феномен лидерства, обусловлена взаимосвязь лидерства с его коммуникативной составляющей.

Методологическая основа исследования представлена в деятельностном подходе С.Л. Рубинштейна.

Опора на структуру лидерских качеств педагога, где коммуникативный компонент занимает одно из ведущих мест, позволила более детально подойти к проблеме коммуникативного лидерства.

Исследование показало роль коммуникации и сущностных характеристик относительно коммуникативного лидерства. Выявлены функции преподавателя в коммуникации, которые позиционируют его как коммуникативного лидера (стимулирующие, реагирующие, контролирующие, организующие, обеспечивающие готовность студентов к работе, указывающие, организующие и регулирующие) и показаны особенности его влияния на студенческую аудиторию в контексте формирования коммуникативного лидерства у самих студентов.

Исследование феномена коммуникативного лидерства будущего учителя потребовало определения его критериев. Учитывая роль субъекта в коммуникативной деятельности, характеризуемого как источника активности, направленного на объект, мы определяем субъектность важнейшим критерием коммуникативного лидерства (Н. Бердяев, С.М. Годник, Н. Лосский, С.Л.Рубинштейн, А.В.Петровский, Н.М. Таланчук и др.). Субъектная позиция характеризует студента – будущего педагога как

личность, которая сознательно и деятельностно относится к образовательному процессу, прилагает активные усилия для саморазвития жизнеспособности. Она позволяет рассматривать будущего педагога как коммуникативного лидера.

Рассматривая коммуникативный акт как меру взаимодействия субъекта с окружающими людьми, исходящего из его инициативы, мы рассматриваем вторым критерием коммуникативного лидерства коммуникативную активность (А.А. Бодалёв, Т.В. Волошина, А.А. Леонтьев и др.). Под коммуникативной активностью понимается способность и стремление субъекта к активному вступлению в контакт с окружающими, инициативность в общении.

Коммуникативная активность как один из критериев коммуникативного лидерства рассматривалась в исследовании также с позиций студенческого контингента (студенты – кыргызы, для которых русский язык – неродной). Вопрос в том, что прежде чем студент станет коммуникативным лидером, он должен активно осуществлять коммуникативные действия.

Коммуникативная активность тесно связана со способностью воздействовать на окружающих путем речевого воздействия, под которым мы понимаем регуляцию одним субъектом на другой субъект при помощи речи. Мы выделяем следующие виды речевых воздействий: способность к информированию, внушению, доказыванию, убеждению, что позволяет рассматривать способность к речевому воздействию важнейшим критерием коммуникативного лидерства.

Глава 2. Методика формирования коммуникативного лидерства будущих учителей (на примере дисциплины «русский язык») и его диагностика

2.1. Современное состояние коммуникативного лидерства студентов и педагогические условия их формирования

Для современного общества Кыргызстана важными являются радикальные изменения во всех сферах жизнедеятельности: социально-политических, экономических и других. Идет переоценка ценностей и ценностных ориентаций студенческой молодежи, наблюдается изменение требований к будущему учителю. Такое как коммуникативное лидерство имеет большие временные и пространственные рамки. Оно наблюдается во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в вузах. Но особенно актуальным оно становится в высшей школе педагогической направленности, поскольку от сформированности коммуникативного лидерства у будущих учителей, от их умения убеждать, вести словом за собой зависит во многом качество обучения и воспитания подрастающего поколения. Обществу нужны компетентные, активные педагоги, способные словесными методами влиять на своих воспитанников.

Обозначенные запросы общества потребовали изучения современного состояния сформированности коммуникативного лидерства у студентов педагогических специальностей с целью определения педагогических условий, позволяющих решить данную проблему.

Рассматривая методику как алгоритм действий, совокупность подходов, способов, приемов исследования, мы включили в данную процедуру следующие компоненты: цель, задачи, методы и этапы исследования формирования коммуникативного лидерства будущих учителей.

Цель данной методики – определение результативности проводимого исследования по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей средствами дисциплины «Русский язык».

Задачи:

- реализация педагогических условий формирования коммуникативного лидерства будущих учителей;
- измерение результатов проведенного исследования по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей.

На первом этапе методики формирования коммуникативного лидерства были определены цель и задачи данной процедуры.

На втором этапе был осуществлен выбор диагностических методик констатирующих и определяющих результаты исследования.

Третий этап отразил результативность проведенного исследования.

Критерии исследования методики формирования коммуникативного лидерства будущих учителей: достоверность, репрезентативность, валидность.

В нашем исследовании приняли участие студенты специальности «Русский язык и литература» Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева в количестве 120 человек и студенты факультета славяноведение Бишкекского гуманитарного университета им. К. Карасаева в количестве 50 человек.

Нами был предложен студентам ряд анкет, позволяющий выявить уровень сформированности коммуникативного лидерства студентов – будущих педагогов. Предлагаем вариант одной из анкет.

1. Часто ли вы хотите быть в центре внимания друзей и знакомых? а) да, вполне, б) нет.

2. Считаете ли вы, что окружающие вас люди занимают более высокое положение в обществе, чем вы? а) считаю, б) нет, не считаю.

3. Общаясь с окружающими, испытываете ли вы желание высказывать свое мнение? а) да, б) нет.

4. В детстве нравилось ли вам быть лидером среди других детей? а) нравилось, б) не нравилось.

5. Если вы кого-то убедили, получаете ли вы от этого удовольствие? а) да, б) нет.

6. Производите ли вы впечатление нерешительного человека?

а) да, б) нет.

7. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое нужное в мире совершается небольшим количеством людей»?

а) согласен (а), б) не согласен (а).

8. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советах ваших коллег?

а) да, б) нет.

9. Бывало ли у вас, что теряли хладнокровие в общении с окружающими?

а) да, б) нет.

10. Нравиться ли вам, когда окружающие вас побаиваются? а) да, б) нет.

11. Стараетесь ли вы занимать за столом такое место, которое позволяло бы вам быть в центре внимания? а) да, б) нет.

12. Думаете ли вы, что можете производить на окружающих внушительное (импозантное) впечатление? а) да, б) нет.

13. Думаете ли вы, что вы мечтатель? а) да, б) нет.

14. Слушаетесь ли вы, если ваши сокурсники не согласны с вами? а) да, б) нет.

15. Сможете ли вы по личной инициативе заниматься организацией студенческих мероприятий? а) да, б) нет.

16. Если ваши намерения не дали ожидаемых результатов, то вы:

а) будете рады, если всю ответственность возложат на кого-нибудь другого;

б) возьмете на себя ответственность.

17. Какое из этих двух мнений вам ближе:

а) Педагог–лидер должен уметь сам все делать;

б) Педагог–лидер должен только руководить.

18. С кем бы вы хотели учиться?

А) с покорными студентами

Б) с независимыми и самостоятельными студентами

19. Стремитесь ли вы избегать споров? а) да, б) нет.

20. Ваши родители были властными? а) да, б) нет.

21. Умеете ли вы в дебатах привлечь на свою сторону ранее несогласных с вами? а) да, б) нет.

22. В народе говорят: «Лучше быть первым в деревне, чем последним в городе» справедлива ли она? а) да, б) нет.

23. Как вы думаете, вы оказываете влияние на других?

а) да, б) нет.

24. Может ли неудача заставить вас остановиться? а) да, б) нет.

25. Какого педагога, по-вашему, можно назвать лидером?

а) самого компетентного педагога;

б) педагога с сильным характером.

26. Всегда ли вы стараетесь понять окружающих?

27. Нравятся ли вам инициативные люди?

28. Какой из педагогов для вас предпочтительнее?

а) педагог, который все решает сам;

б) педагог, который всегда советуется с другими.

29. Какой из следующих стилей руководства вам нравится?

а) коллегиальный

б) авторитарный

30. Часто ли вам кажется, что другие манипулируют вами?

а) да; б) нет.

Данные анкеты были использованы с учетом инструкций и обрабатывались следующим образом:

За каждый ответ, совпадающий с ключами, мы давали 1 балл, не совпадающий – 0 балл.

Студенты, набравшие до 15 баллов, не обладают качеством коммуникативного лидера; от 16 до 23 баллов, качества коммуникативного лидера выражены средне; свыше 24 баллов – качества коммуникативного лидера выражены достаточно четко.

Результаты анкетирования представлены в интерпретации:

из 170 проанкетированных студентов – будущих педагогов 89 человек получили до 15 баллов и показали, таким образом, нужный уровень формирования коммуникативного лидерства. Это составило 52,3%. 47 студентов показали средний уровень сформированности коммуникативного лидерства (27,6%). Оставшиеся студенты, 34 человека, (21,1%) показали достаточно высокий уровень сформированности коммуникативного лидерства. Данные анкетирования были подтверждены результатами бесед с преподавателями и студентами и результатами наблюдений.

Для того, чтобы улучшить полученную картину целесообразно, на наш взгляд, использовать потенциал дисциплины «русский язык» с целью формирования коммуникативного лидерства будущих учителей русского языка.

Для начала нами было изучено содержание самой специальности «Русский язык и литература» в формате тех дисциплин, которые изучаются в рамках данной специальности.

Согласно учебному плану по специальности «Русский язык и литература» в вузе изучается целый ряд специальных дисциплин, и в соответствии с задачами нашего исследования, мы должны выяснить, какие из них в своей содержательной части могут способствовать формированию коммуникативного лидерства. Это, прежде всего, на наш взгляд, курс

«Развитие речи». Содержание данного курса включает в себя, к примеру, такие содержательные единицы как особенности речевого общения, монологическая речь, диалогическая речь, речевая ситуация, функционально-структурные типы реплик, оформление эмоциональной реплики говорящих. В рамках данной дисциплины изучается речеведческий материал: речевое общение, виды речевой деятельности, типы диалогических единств (вопрос-ответ, побуждение – ответная реакция и т.д.). Мы считаем, что при соответствующем отношении к содержанию данной дисциплины оно может способствовать формированию коммуникативного лидерства.

Значительным потенциалом в формировании коммуникативного лидерства обладает курс «Культура речи. Риторика». В русле нашего исследования интерес могут представлять такие темы, как: общая и частная риторика, понятие риторического идеала, голос как инструмент общения, коммуникативные намерения, речевая стратегия и тактика, межличностное речевое взаимодействие, основные жанры и виды речи (информационная речь, аргументирующая речь и т.д.). Для нашего исследования особенно важно, что в данной дисциплине изучаются национальные особенности речевого этикета и устной речи, специфика которых, естественно, должна учитываться при формировании коммуникативного лидерства.

Изучение опыта преподавателей русского языка КГУ им. И. Арабаева и БГУ им. К. Карасаева показывает, что данный курс даёт возможность изучить приемы захвата и удержания внимания аудитории, работу над речевой формой выступления или общения.

Изучая основы риторики, студенты обращают внимание на следующие моменты.

- высокая коммуникативная культура, то есть умение говорить, в том числе выступать публично, и слушать других;
- умение с пониманием и объективностью относиться к словам партнера;

– способность достичь хорошего контакта с любым человеком и найти общие интересы, на основе которых выстраивается эффективное взаимодействие.

При этом основы ораторского искусства и культуры речи – это целый комплекс таких навыков, как способность адекватно воспринимать слова партнера, способность чувствовать аудиторию, способность подобрать правильные доводы и, наконец, способность аргументированно изложить эти доводы.

Умение грамотно и ориентировано влиять на аудиторию, излагать мысли – важнейшие составляющие невозможно полноценного взаимодействия с партнером.

Публичное выступление, будучи важным элементом ораторского мастерства – специфический вид делового общения, в котором может проявляться коммуникативное лидерство.

Аудитория представляет из себя своеобразного коллективного собеседника, поскольку составляющие ее люди используют в своем поведении подражание и психическое заражение – то есть, ведут себя как один-единственный человек.

Именно поэтому методы и техники ораторского искусства с одним человеком и с целым коллективом обладают одинаковой структурой.

Представим субъектов общения А и Б, при этом субъект А обращается к субъекту Б. Б может подразумевать под собой как аудиторию, так и одного человека. Речь субъекта А производит определенное впечатление (положительное или отрицательное) на субъекта Б.

Кроме того, на основании реакции Б можно усовершенствовать речь А. После корректировки речи субъект Б обычно с еще большим вниманием реагирует на нее. Это называют системой с обратной связью, что позиционирует субъекта А как коммуникативного лидера.

Люди, вступая в общение, всегда желают получить плодотворное взаимодействие с партнером, достичь запланированного результата. Чтобы

достичь желаемой цели, не всегда достаточно предложить партнеру или целой аудитории то, чего они хотели бы. Однако практически во всех случаях при прочих равных условиях люди предпочитают взаимодействовать с теми людьми, уровень умения, общение которых на высоте.

В рамках нашего исследования можно привести и другие примеры. Так, при изучении «Стилистики» обращается внимание на практическую стилистику, на норму употребления языковых средств в различных коммуникативных ситуациях.

В «Обобщающем курсе русского языка» интерес для нашего исследования представляет интерес интонационное оформление речи.

Необходимость формирования будущего учителя как коммуникативного лидера побуждает нас обратиться к курсу «Педагогика».

В курсе «Педагогика» разделы, посвященные педагогическому мастерству, обращают самое серьезное внимание на технику речи, на способы коммуникативного воздействия учителя на учащихся. Благодаря данной содержательной составляющей студент учится убеждать ученика, словесно влиять на него, проявляя все качества коммуникативного лидера.

Коммуникативное лидерство должно быть присуще представителям всех профессий, но особенно значимым оно является для будущего учителя, который будет осуществлять в школе процесс обучения и воспитания. Основной формой организации процесса обучения в современной школе является урок. Мы считаем, что урок – это вид коммуникации, в ходе которой говорят, слушают, пишут и читают, т.е. совершают коммуникативные действия, цель которых – обучить и воспитать. Учитель активная личность, инициатор и организатор педагогического общения, управляющий этой деятельностью, а ученик при этом не пассивная фигура. И лишь совместная деятельность учителя и учеников обеспечивает решение поставленных задач и является залогом эффективного, т.е. оптимального общения. Только в этом случае учитель может быть коммуникативным лидером.

Встает вопрос: что же делает будущего учителя коммуникативным лидером? Прежде всего – это управление коммуникативным процессом на уроке. Традиционный урок, как правило, состоит из нескольких разделов. 1. Организационный момент. 2. Сообщение темы урока его цели и задачи. 3. Опрос. 4. Мотивация нового материала. 5. Объяснение нового. 6. Закрепление. 7. Домашнее задание. 8. Итог урока. Основной единицей коммуникации выступает здесь высказывание. Учитель при этом использует набор устоявшихся набор формул и невербальных коммуникативно-значимых действий, т.е. учитель настраивает класс на работу, организует его, устанавливает с учащимися контакт. Темы урока формулируются в тематическом плане предмета, цели задачи должны быть краткими и понятными учащимся. В ходе повторения учитель задает уточняющие вопросы и выясняет, понимают ли ученики материал. Целесообразно при этом помнить следующее: повторение должно содержать элемент нового. Процесс повторения представляет собой какую либо форму общения, который может носить форму монолога или полилога нескольких учеников и учителя. Эффективность опроса во многом зависит о формулировки вопросов. Коммуникативное лидерство учителя здесь заключается в продуманной формулировке вопросов и в логическом их построении.

Когда же учитель готовится объяснять новый материал, он как коммуникативный лидер обязан создать установку на восприятие, слушание вводимого материала. В ходе объяснения, как акта коммуникации, он сознательно управляет процессом коммуникации в целом; это не только педагогическое говорение, но и организация слушания – понимания через обратную связь. При этом учитель следит за реакцией класса, используя приемы диалогизации монологического общения. Сюда мы относим риторические вопросы и вопросы, не требующие развернутых ответов (контактоустанавливающие вопросы). У учеников появляется уверенность в том, что они участвуют в разговоре и совместно с учителем обсуждают новый материал. Учитель как коммуникативный лидер завершает процесс

педагогической коммуникации: он обобщает сказанное и подводит итоги. Иногда обобщение делают сами ученики, но руководителем, как правило, является учитель. И здесь он выступает как коммуникативный лидер.

Таким образом, в зависимости от структуры урока, изучаемого материала, уровня подготовленности учащихся и т.д., у учителя, на наш взгляд, должна быть отработана определенная коммуникативная позиция. Возьмем, к примеру, такой школьный предмет как «Русский язык». В чем может заключаться коммуникативная позиция учителя русского языка? Думается в следующем. 1. На уроке русского языка не должно быть грамматических, фонетических и стилистических ошибок; учитель воспитывает грамотную личность. 2. Ученик должен ясно и четко излагать свои мысли; у него должна развиваться устная и письменная речь. 3. Детерминированность: установление причинно-следственных связей. 4. Большое значение дается речевым клише и формулам. 5. На уроке используются определенные филологические категории и понятия; они должны быть понятны ученикам и правильно ими употребляться. 6. На уроке присутствуют различные виды вербальной и невербальной коммуникации.

Язык имеет три основных причины речи: убеждения, разъяснения и сообщения. В соответствии с направленностью содержания речи различают риторическую, логическую и поэтическую речь. Эти виды речи различаются по тому, как речь соотносится с действиями человека, и какую форму она принимает в акте речи. Такое многообразие видов речи встречаются, прежде всего, на уроках русского языка (имеется в виду и другие дисциплины), поэтому и коммуникация на уроках русского языка отличается от коммуникации при изучении других дисциплин, что повышает возможность данной дисциплины в формировании коммуникативного лидерства. Ближе всего здесь преподавание предметов гуманитарного цикла.

Показывая на примере дисциплины «Русский язык» роль коммуникативного лидерства учителя, мы понимаем, что данную способность у будущего учителя необходимо формировать в процессе

подготовки к его будущей профессии, т.е. во время обучения в вузе. Значительную роль здесь могут сыграть дисциплины психолого-педагогического цикла и частные методики. Не лишней кажется разработка соответствующих спецкурсов.

Роль дисциплины «Русский язык» в формировании коммуникативного лидерства тем более велика, что она связана с обучением русскому языку студентов-кыргызов, испытывающих значительные трудности в данном процессе, о чем говорят труды Б.А. Жакыпбековой, В.А. Мазеповой, Г.Ш. Мурадыловой и других [50, с. 3-6; 85].

Помимо содержательных аспектов изучаемых дисциплин на формирование коммуникативного лидерства будущего учителя влияют, на наш взгляд, образовательные технологии.

Понятие «технология» определяется учеными по-разному и существует несколько определений:

- процедурное воплощение компонентов организуемого педагогического процесса в виде определенных действий;
- алгоритм действий субъектов образовательного процесса;
- набор приемов, образующих систему;
- действия педагога по реализации государственного образовательного стандарта;
- способ реализации конкретного процесса в образовательной практике путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются субъектами этого процесса;
- конструирование и оценка образовательных процессов при учете человеческих, временных и иных ресурсов для достижения эффективности образования и его целей [113, с. 13-14].

Мы согласны с Н.В. Бордовской, что «технология – это поэтапная реализация того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы» [113, с. 14]. Одним из требований, предъявляемых к технологии, является эффективность в достижении образовательной цели –

действенность. Поскольку мы ставим конкретную цель – формирование коммуникативного лидерства – образовательные технологии могут сыграть здесь значительную роль.

Усилению роли русского языка в формировании коммуникативного лидерства способствует сотрудничество с посольством Российской Федерации в Кыргызстане и участие в тех проектах, которые оно организует (сотрудничество с фондом «Русское достояние», пользование интернет-порталом «Русский в Кыргызстане», взаимодействие с центром поддержки «русского языка и культурного наследия» и т.д.).

Таким образом, важнейшими педагогическими условиями формирования коммуникативного лидерства мы видим обновление содержания вузовских дисциплин, преподаваемых в рамках специальности «Русский язык и литература» и технологизацию обучения.

Содержание обучения в высшей школе тесно связано с методами обучения и личным примером учителя. Нами было посещено ряд занятий преподавателей русского языка и литературы КГУ им. И. Арабаева и сделаны наблюдения их коммуникативного воздействия на студентов, претендующего на коммуникативное лидерство.

Было отмечено, что на студентов оказывают влияние те преподаватели, которые владеют даром убеждения.

Любое воздействие педагога направлено на конечном итоге на формирование, закрепление или изменение установок, отношений мыслей, чувств действий студентов, т.е. призвано влиять, т.е. призвано влиять на все стороны психики и поведения студентов. Таким образом, убеждение выступает как формирование взглядов, знаний и норм поведения (Мудрик А.В.) [82]. Именно способность убеждать со стороны преподавателя может стать важнейшим фактором формирования коммуникативного лидерства.

Психолого-педагогическая наука предъявляет к убеждению следующие требования:

- содержание и форма убеждения должны соответствовать уровню возрастного развития убеждаемых, в нашем случае юношескому возрасту;
- убеждение должно строиться с учетом индивидуальных особенностей студентов; необходимо знать их истинную жизненную позицию;
- убеждение должно содержать как обобщенные положения, (принципы и правила), так и конкретные факты, примеры;
- убеждая других, преподаватель должен глубоко верить в то, в чем он убеждает (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и др.) [55; 82].

Психолого-педагогическая наука выделяет условия эффективности убеждающего взаимодействия, к ним относят:

- обеспечение силы взаимодействия, которая определяется его содержанием и авторитетом убеждающего; чем больше студент уважает преподавателя, тем более значимы для него убеждения педагога;
- учет при построении убеждения особенностей психического склада убеждаемого;
- учет интеллектуально-эмоционального состояния убеждаемого в момент взаимодействия (авторы по общению).

Исходя из сказанного, мы считаем, что формирование коммуникативного лидерства при убеждающем воздействии преподавателя будет действенным при условии единства в нем мысли, чувства и волевого стимулирования. При этом преподавателю целесообразно следовать структуре убеждения: знания – чувства (эмоции) – поведение. Первые два компонента практически невозможно отделять друг от друга. Обращаясь к рациональному в студенте, вооружая его знаниями, преподаватель старается придать своим высказываниям наибольшую убеждающую силу. Большое значение имеет аргументированность, доказательность выдвигаемых положений, убежденность педагога в правильности своих слов, готовность защищать свои взгляды. Это выражается в словах, ярких захватывающих воображения студентов, волнующих их.

Изучая современное состояние формирования коммуникативного лидерства, мы обратились к преподавателям русского языка со следующим вопросом: «Какие характеристики определяют коммуникативного лидера?».

Анализ ответов позволил суммировать их и условно разделить на две группы, которые представлены в таблице 2.1 и 2.2.

Таблица 2.1 – Характеристики коммуникативного лидерства

<p>Яркая внешность</p> <p>Человек не обязательно должен быть красив, но обладать яркой и запоминающейся внешностью он должен. Вспомните хотя бы Сталина или Черчилля – ну уже точно не красавцы из голливудского фильма.</p>	<p>Отличительные особенности внешности</p> <p>Определенные метки или, так называемые, стигматы, которые легко запомнить и легко ассоциировать с человеком. Вспомните родимое пятно Горбачева или высокий лоб Ленина.</p>	<p>Высокий темпоритм</p> <p>Темпоритм – это внутренней (на уровне психики: скорость мышления, эмоциональность) и внешней (на уровне тела: интенсивный невербальный компонент, энергичность речи) активности человека.</p>
<p>Физическая сила</p>	<p>Низкий тембр голоса</p> <p>Вспомните, у всех дикторов всегда низкий тембр. Это касается и мужчин, и женщин.</p>	<p>Высокий рост</p> <p>Логика проста. У приматов вожак – это наиболее прямоходящая особь. Мы на подкорке воспринимаем высокого человека с прямой осанкой, как лидера</p>

Таблица 2.2 – Приобретенные характеристики коммуникативного лидерства

<p>Лидерская легенда</p>	<p>Театрализованность</p> <p>Многие</p>	<p>Управленческие навыки</p> <p>Умение замотивировать,</p>
---------------------------------	--	---

<p>Впереди любого лидера всегда идет Легенда о нем. Человек еще не зашел в зал, а зрители уже шепчутся. Современные PR –технологии одной из задач ставят перед собой создание яркой легенды для любого медиа персонажа. Любая легенда передается из уст в уста, обрастает все новыми и новыми подробностями.</p>	<p>харизматики умышленно придумывали себе определенные ритуалы, традиции и специальные обряды. Многих известных людей мы ассоциируем по атрибутике: шляпы, курительные трубки, оригинальные аксессуары.</p>	<p>поставить задачу и суметь ее проконтролировать управленческие компетенции, которые помогают при личном убеждении.</p>
<p>Знание психотипов людей и индивидуальный подход в убеждении</p> <p>Умение найти персональный подход к каждому всегда помогало убеждать на уровне личности</p>	<p>Новизна</p> <p>Сложно представить, чтобы экстраординарные способности харизматика выражались традиционными способами. Шаблоны и клише – уж точно не тот арсенал.</p>	<p>Способность выстраивать доверительные отношения с людьми</p>
<p>Богатый словарный запас, образность речи</p>		<p>Чувство юмора</p>

Естественно, что данные характеристики носят рекомендательный характер.

В психолого-педагогической литературе к педагогу как коммуникативному лидеру также предъявляется ряд требований:

1. Умение произвести положительное впечатление на окружающих;
2. Способность четко выражать свои мысли;
3. Способность адаптировать форму и содержание речи под конкретного партнера;
4. Умение объективно оценивать партнера или аудиторию;
5. Создание благоприятных условий для общения [161; 162].

Как видно из сказанного личный пример преподавателя, который обладает вышеназванными качествами, способствует формированию коммуникативного лидера. Возьмем, например, риторику преподавателя. Она предполагает способность педагога использовать в речи приемы психологического давления на партнера.

Умея правильно и по назначению использовать эти приемы, можно убедить партнера в своей правоте. Однако при этом нельзя забывать и о том, что партнер – (студент или школьник) это не только человек, которого нужно убеждать, но и человек, чьи мысли, чувства и желания следует учитывать.

Таким образом, педагог как коммуникативный лидер должен сочетать в себе высокие нравственные коммуникативные умения, профессиональные знания и достойный внешний вид.

Отсюда можно сделать вывод, что – подлинная культура коммуникативного лидерства педагога предполагает наличие способности видеть в каждом молодом человеке полноценную и интересную личность.

Мы считаем также необходимым ставить вопрос и о качестве речи, так как недостатки речи мешают находить полноценное общение. Это также входит в список задач коммуникативного лидерства. Коммуникативный лидер должен, на наш взгляд, уметь корректировать свою речь в процессе

общения, чтобы добиваться требуемой реакции от коммуникативных партнеров.

Сказанное делает речь педагога более убедительной.

Данные характеристики вполне созвучны тем компонентам коммуникативного лидерства, которые были определены нами в предыдущем разделе (субъектность, коммуникативная активность, способность к речевому воздействию).

В результате анализа отечественных и зарубежных теоретико-методологических подходов к исследованию личности студента мы обозначаем психолого-педагогическую характеристику молодого человека в студенческом возрасте и рассматриваем данный этап развития в качестве сензитивного периода формирования коммуникативного лидерства.

Рассматривая труды ученых-психологов, посвященных проблеме студенческого возраста (А.С. Арсеньев, В.В. Давыдов, М.Ю. Кондратьев, А.Н. Леонтьев и др.), мы выделили в психологическом развитии процесс освоения студентом культурных ценностей посредством общения, а также психологические качества, которые обеспечивают способность студента вуза к лидерству в коммуникативной деятельности [8; 41; 42; 59; 71].

Мы опирались на следующие особенности студенческого возраста: 1) Сензитивность к социальным явлениям, острая реакция на них и социальное взросление в разных сферах деятельности; 2) Мобильность, готовность к изменениям, желание иметь определенные достижения; 3) потребность в признании, желание выстраивать конструктивные отношения со сверстниками.

Теория идентичности Э. Эриксона дала нам возможность объяснить причины таких особенностей студенческого возраста, как нонконформное или конфликтное поведение. Учитывая особенности периода взросления, рассмотренные Э. Эриксоном, мы увидели конкретные проблемы и пути их решения в формировании способности студента вуза к влиянию на окружающих в коммуникативной деятельности [140].

Исследование когнитивной теории взросления Ж. Пиаже также позволило нам обратить наше внимание на развитие когнитивных функций в данный возрастной период, что также является условием формирования способности к коммуникативному влиянию в студенческом возрасте. Автор объясняет данный факт процессами ассимиляции и аккомодации в период развития, в связи, с чем коммуникативную креативность мы считаем одним из необходимых качеств студента вуза, который обеспечивает процесс плодотворного влияния в коммуникативной деятельности [98].

На основе труды названных авторов мы имели возможность рассмотреть процессы преодоления определенных трудностей (интерактивных и коммуникативных) в студенческом возрасте. Стратегии преодоления трудностей используются тогда, когда известный индивиду спектр форм поведения оказывается исчерпанным и необходимо внести что-то новое, что позволило бы справиться с новой сложной ситуацией. Процесс формирования способности студента вуза к лидерству в коммуникативной деятельности мы считаем «новым».

Формирование данной способности предполагает развитие ряда личностных качеств, обеспечивающих обозначенный процесс.

Комплекс качеств, которые обеспечивают, на наш взгляд, способность студента вуза к коммуникативному лидерству, может включать в себя: коммуникативную компетентность, коммуникативную активность, коммуникативную креативность, коммуникативную толерантность, личное влияние, лидерство. Формирование способности студента вуза к коммуникативному лидерству исследовались нами на основе теоретических трудов ученых, например:

– коммуникативная активность исследовалась А.А. Бодалёвым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и др. [24; 35; 71];

– в контексте личного влияния, лидерства (Е.Л. Доценко, С. Кови и др.) [48; 144; 145];

– коммуникативная компетентность (Пиаже Ж.) [98];

– коммуникативная креативность (А.А. Бодалёв, С.И. Макшанов, А.В. Мудрик) [24; 25].

Таким образом, анализ современного состояния коммуникативного лидерства студенческой молодежи позволил выделить следующие педагогические условия его формирования:

1. Содержание учебного материала, ориентированное на коммуникативно-ораторские аспекты деятельности учителя, создание на этой основе коммуникативной среды.

2. Применение технологий обучения, которые нацелены на формирование лидерских качеств; организация коммуникативной деятельности студентов.

3. Разработка спецкурса.

Данные условия в обобщенном виде могут стать базой и для других педагогических условий формирования коммуникативного лидерства.

Необходимость соблюдения данных условий потребовала создания модели формирования коммуникативного лидерства будущих педагогов и определение механизмов её реализации.

2.2 Разработка структурированной модели формирования коммуникативного лидерства будущих учителей

Моделирование является одним из важнейших методов педагогического исследования, применяемого в педагогических изысканиях. Метод моделирования дает возможность объединить эмпирические и теоретические аспекты в педагогическом исследовании – сочетать в ходе изучения педагогического объект эксперимент, создание логических конструкций и научных абстракций.

Разработка модели формирования коммуникативного лидерства предполагает рассматривание моделирования как теоретического метода педагогического исследования.

На наш взгляд, в нашем исследовании необходимо, системное описание данного явления, что априорно приводит к использованию определенного математического аппарата. Речь идет о структурном моделировании.

В нашем исследовании структурное моделирование представляет собой совокупность методов многомерного анализа. Оно показывает общую картину взаимосвязи между наблюдаемыми объектами и явлениями. Но данная методика является слишком сложной, поэтому в отечественной педагогической практике используются различные формы моделирования.

Моделирование – это метод исследования педагогического объекта путем создания аналогичной объекту модели, что позволяет получить новые знания об объекте.

Мы согласны с мнением А.И. Богатырева, что модель представляет собой некую гипотезу, которая выражена в наглядной форме. Сама модель достаточно абстрактна, она содержит в себе элементы научной фантазии и воображения, аналогию, гипотетичность [23].

Ученый считает, что построение модели состоит из трех этапов:

1. Изучение, анализ и обобщение опыта, связанного с изученным объектом, построение гипотезы, как основа модели.
2. Создание программы исследования созданной модели и внесение в неё соответствующих корректировок.
3. Создание окончательного варианта модели и четкого плана процесса [23, с. 76].

Все эти три этапа повторяются циклически с целью более глобального изучения и повышения эффективности применения исследований на практике. Модели могут быть наглядными и абстрактными.

Наглядные модели чаще всего используются в ходе обучения. Модели помогают обучающимся путем непосредственного восприятия представлять объекты и процессы.

Мы придерживаемся положения А.М. Богатырева, что по сравнению с предметными абстрактные модели являются конструкциями, построенными средствами мышления, сознания. Они, как правило, являются языковыми конструкциями и могут формироваться и передаваться другим людям средствами разных языков. Абстрактные модели создаются посредством естественного языка, «профессиональных» языков или искусственных. В результате получается иерархия языков и иерархия моделей. На верхней ступени этого находятся модели, которые созданы средствами естественного языка и т.д. [23]. Моделирование в педагогике имеет свои особенности.

Практика доказывает, что педагогика и дидактика не может обойтись без методов моделирования, что отражено в опытах педагогов-теоретиков, и педагогов-практиков. В педагогической науке принято моделировать как содержание образования, так и учебную деятельность. Научные модели построены как аппарат для преподавания конкретных учебных дисциплин. Отсюда необходимость владения методикой моделирования. Данная методика связана как с общим методом научного познания, так и с психолого-педагогическими аспектами. Моделирование может выступать в виде учебного средства, способа обобщения учебного материала, подачи его в свернутом виде. При моделировании учебный материал логически упорядочивается.

В педагогике выделяют следующие виды моделей:

- *учебные модели* – к ним мы относим наглядные пособия, тренажёры, обучающие программы;
- *опытные модели* – это уменьшенные или увеличенные копии проектируемого объекта. Такие модели называют также натурными;
- *научно-технические модели* – данные модели создаются для исследования процессов и явлений;
- *игровые модели* – это различные игры, которые воссоздают поведение объекта в различных ситуациях;

– *имитационные модели* – не просто отражают реальность с той или иной степенью точности, а имитируют её. Эксперимент либо многократно повторяется, чтобы исследовать результаты каких-либо действий, либо проводится одновременно с другими похожими объектами, но поставленными в разные условия [23].

С целью описания результативности моделирования в педагогику введено специальное понятие – педагогическая валидность. Данное понятие близко к достоверности, адекватности, но не тождественное ему. Педагогическую валидность в научной литературе обосновывают комплексно: концептуально, критериально и количественно, т.к. моделируются, как правило, многофакторные явления [129, с. 136-143].

Подводя итоги сказанному, назовем этапы педагогического моделирования, которые выделены А.Н. Дахиным:

- 1). Определение методологических оснований для моделирования;
- 2). Определение задач моделирования;
- 3). Создание модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- 4). Исследование валидности модели;
- 5). Применение и реализация модели в педагогическом эксперименте;
- 6). Поддержательное подведение результатов моделирования [44; 45].

Опора на вышеобозначенные теоретические положения позволила нам разработать модель формирования коммуникативного лидерства.

Прежде всего, необходимо, на наш взгляд, определить цель. Цель по Ю.Г. Татуру, является системоотражающим элементом образовательного процесса [22, с 22]. Поскольку формирование коммуникативного лидерства, является составной частью образовательного процесса, мы рассматриваем целеполагание основным структурным элементом строящейся модели. Цель в нашем исследовании – это формирование коммуникативного лидерства в

единстве своих компонентов (субъектность, коммуникативная активность, способность к речевому воздействию на занятиях по русскому языку).

Далее, на наш взгляд, в модель необходимо включить теоретико-методологические основы формирования коммуникативного лидерства. Так как коммуникативное лидерство является личностным качеством человека, необходимо, на наш взгляд, опираться на учение о личности и её качествах.

Проблемами личности в философском аспекте занимались Н.И Бердяев и др. [18]. В психологии и педагогике данные вопросы изучались Л.С. Выготским и др. [35]. Несмотря на разность взглядов в отдельных вопросах развития личности, ученые сходятся в том, что личность развивается в деятельности, что в полной мере совпадает с концепцией коммуникативного лидерства. Поэтому учение о личности входит в теоретико-методологическую структуру нашего исследования.

Естественно, что качествам личности относятся лидерские качества. Если суммировать взгляды ученых, то выясняется, что лидер (в том числе и коммуникативный) это человек, способный вдохновить и повести за собою качество, которое необходимо современному учителю. Поэтому теория лидерства входит в нашу модель как теоретико-методологическая основа.

Для построения модели мы опираемся на личностно-деятельностный подход в теории формирования лидерских качеств будущего учителя русского языка и литературы.

Здесь следует отметить, что потребности массовой школы были нацелены на то, чтобы обеспечить предметную подготовку специалистов. В данной традиционной системе педагогического образования проблемы развития не являлись приоритетными, что не в полной мере затрагивало сущность образовательного процесса.

Содержательно традиционное обучение выстраивалось как взаимосвязь двух самостоятельных деятельностей: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов; студенты рассматривались как объекты, исполнители планов преподавателя.

Целью обучения являлось зачастую усвоение предметных знаний; функция преподавателя информационно контролирующая, стиль деятельности – авторитарно-директивный. При таком преподавании инициатива студентов не приветствовалась, преподавание носило репродуктивный характер. Ведущая и единственная форма учебного взаимодействия – подражание, имитация, следование образцу, однообразие социальных и межличностных взаимодействий, преобладает внешний контроль и оценка результата. Такой подход к обучению не способствует развитию внутренней мотивации формированию познавательных интересов. Сложившаяся ситуация не способствует речевой деятельности языкового коллектива. Коллективная речевая деятельность представляет собой речевой процесс (или речь) использования определенной части лексических единиц (словаря) и грамматических правил (описательную или функциональную грамматику), которые используются в речевой практике, то есть между членами языкового коллектива [136].

Таким образом, объект и цель обучения обеспечивается коммуникативная организация учебного процесса, моделирующая практику речевого взаимодействия студентов и, в то же время, детерминируют характер языкового материала, источником отбора которого являются высказывания устной (разговорной) речи. «Литературный язык, – как отмечает Л.В. Щерба, – представляет «мертвый словарь и мертвую грамматику», не являющиеся средством общения. Процесс усвоения организуется переводческим методом, который заключается в сопоставлении значений и способов их выражения, принятых за норму на родном и изучаемом языках». Перевод с родного на иностранный и наоборот, применяется в традиционной методике как способ выучивания языковых единиц в торговой форме, а не для сопоставления значений и языковых способов их выражения средствами двух систем языков, что противоречит как содержанию сопоставительного метода в трактовке Л.В. Щербы, так принципу сознательного усвоения, раскрываемого психологическим

компонентом подхода, который декларируется как основа традиционной методики [136].

На наш взгляд, в модель формирования коммуникативного лидерства должны быть обозначены научные подходы к данному феномену.

Данный процесс начался в 90-е гг. прошлого века с разработки учебных планов, в соответствии с которыми вузы получили возможность разработать самостоятельное прохождение дисциплин по годам обучения. Разработка новых учебных планов дала вузовским преподавателям относительную свободу, как в обновлении содержания обучения, так и в применении методов обучения.

Среди современных инновационных направлений развития педагогического образования можно выделить разработку теоретических основ инноваций, личностно-ориентированного образования; разработку организационно-структурной модели образования, систему многоуровневого образования.

В последние годы активно разрабатываются теоретические основы педагогической инноватики в работах К. Ангеловски, М.В. Поташкина и др. [2; 100].

Концепция личностно-ориентированного подхода в образовании опирается на деятельностный и культурно-исторический подходы. Одной из ведущих идей этой концепции является, как было отмечено выше, переосмысление роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании на развитие студента.

Другая идея этой концепции связана с созданием таких учебных форм, связывающих в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), так и его осмысление в исследовательской работе, в которой и происходит становление личностной педагогической позиции будущего учителя. Основные положения этого подхода определяются такой последовательностью: образование - преобразование личности, осуществляемое в процессе специально направленного на это целостного

педагогического процесса вуза. Главный результат такого образования не просто знания, умения, навыки, а способность к личностному росту, умению применять полученные знания на практике (т.е. то, что называется компетенциями).

Следующая идея этой концепции связана с развитием педагогической субъектности: студент переходит позиции субъекта обучения.

В основе современного обучения лежит психологическая концепция. Сущность этой концепции заключается в развитии личности посредством различных видов учебной деятельности. Подход основывается на системном представлении явлений, содержание которых составляют исследования психологии, психолингвистики и гуманистической педагогики. Психологические основы подхода заложены в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [35; 71; 104]. А.А.Леонтьев выявляет характеристику и операционную структуру речевого действия, его функции в интеллектуальном процессе, которые являются лингвопсихологическими основаниями; внутренний механизм, впервые в науке открытый Н.И. Жинкин открывает программирующее порождение и восприятие речи, [50]. Педагогический компонент данного подхода основывается на работах гуманистического направления В.А.Сухомлинского и др. [118].

Под деятельностным подходом понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором обучающиеся являются не пассивным «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Деятельностный подход предполагает различные способы организации процесса обучения.

Деятельностный подход предполагает активность самих студентов. При этом меняется деятельность и самого преподавателя. Посредством педагогических технологий он организует совместную деятельность со студентами, формируя у них способности к будущей профессиональной деятельности, в том числе и в качестве коммуникативного лидера.

Естественно, что при личностно - деятельностном подходе к подготовке будущего учителя русского языка и литературы у студентов формируются качества коммуникативного лидера. Таким образом, говоря о научном подходе решения проблемы, мы в разработанную нами модель включаем личностно-деятельностный подход.

Реализация современных задач образования требует от преподавателя быть постоянно готовым к действию, быть мобильным, чувствительным к новшествам, особенно к личности студента, видеть образ желаемого будущего и делать его привлекательным для студента, вдохновлять и заряжать его своими идеями. Это дает основание, что наряду с другими, ключевыми для современного педагога важными становятся лидерские качества. Данная тенденция отражена как в научных исследованиях, так и в нормативных документах, квалификационных требованиях к профессиональным компетенциям и личностным качествам будущих учителей, государственных образовательных стандартах высшего профессионального педагогического образования, где в перечне профессиональных компетенций и деловых качеств называются и навыки лидера (к примеру, умение мотивировать, планировать и организовывать собственную деятельность и различные виды деятельности обучающихся и воспитанников, принятие на себя ответственности за качество образовательного процесса, организация совместной деятельности с родителями, координация деятельности сотрудников образовательного учреждения вне зависимости от его типа и вида). Таким образом, актуализируются проблемы, связанные с формированием лидерских качеств у студентов – будущих учителей, с разработкой теоретических основ данного процесса и его практической реализацией. Полученные данные должны также лечь в основу модели.

Определяя лидерские качества будущего педагога, которые формируются на основе личностно-деятельностного подхода, мы, опираясь

на исследования ученых, представляем перечень лидерских качеств в таблице 2.3.

Таблица 2.3. – Перечень лидерских качеств в исследованиях отечественных и зарубежных ученых

Автор	Перечень коммуникативно-лидерских качеств
Д. Майерс	Самоуверенность; способность сообщить что-то окружающим простым и ясным языком; оптимизм, доверие своим людям, способность вдохновлять их; энергичность; добросовестное отношение к работе; эмоциональная уравновешенность.
Л. Первин	Активность; эмоциональная стабильность, уверенность; организованность, ответственность, надежность, настойчивость, доброжелательность, доброта.
Р. Стогдилл	Высокий профессионализм, способность господства или преобладания над другими; самоуверенность; коммуникабельность; знание дела.
У. Беннис	Эмоциональная устойчивость; интеллектуальность; личностные качества.
Р.Л. Кричевский	Интеллект; самосовершенствование; самоуверенность; эмоциональная устойчивость; терпеливость; созидательность; целенаправленность; предприимчивость; надежность; ответственность; независимость; коммуникабельность.
Е.В. Андриенко	Коммуникабельность; эмпатия; тактичность; терпеливость; уравновешенность; гибкость; артистизм; доброта; мобильность; способность к импровизации; умение критиковать, самостоятельность; инициативность.

Если мы проанализируем предложенные в таблице качества и систематизируем их, то мы получим те качества, которые характеризуют будущего учителя русского языка и литературы как коммуникативного лидера, а именно: субъектность, коммуникативная активность, способность к речевому воздействию. Поэтому, как было отмечено выше, важнейшей теоретико-методологической основой нашего исследования является

личностно-деятельностный подход к формированию коммуникативного лидерства.

Определив теоретико-методологические основы исследования, мы вносим в модель определенные ранее компоненты коммуникативного лидерства.

Для дальнейшего построения модели необходимо определить факторы, влияющие на формирование коммуникативного лидерства. Поскольку коммуникативное лидерство это личностное качество, мы рассматриваем факторы, принятые в традиционной педагогике. Важнейшим из них является средовый фактор.

Человек становится личностью только в процессе социализации, т.е. общения, взаимодействия с другими людьми. Вне данного взаимодействия духовное, социальное, психическое развитие происходить не может.

Социализация личности как объективное явление, она многомерное явление и поэтому изучается во многих науках. Педагогика как наука изучает в данном случае актуальные вопросы передачи социального опыта подрастающему поколению.

В процессе социализации во внутреннем мире личности формируются новообразования - высшие психические функции, в составе которых знания об общественных явлениях, отношениях и нормах, стереотипы, социальные установки, убеждения, принятые в обществе формы поведения и общения, социальная активность.

В социализации заложены культурная и социальная подсистемы. Информация в них расположена в зонах потенциального и ближайшего развития, поэтому результативность социализации во многом зависит от социального окружения молодых людей от тех, объясняющего сущность общественного взаимодействия.

Реальная социальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. На формирование личности влияют, в первую очередь, разнообразные внешние условия

действительности, в том числе географические, социальные, школьные, семейные. По интенсивности контактов традиционно выделяется ближняя (домашняя) и дальняя (социальная) среда.

Выделяют следующие характеристики социальной среды: общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и др.

Ближняя (домашняя) среда – семья, родственники, друзья. Именно эта среда оказывает наибольшее влияние на развитие человека.

Любое общество обязано своей целостностью системе базовых коммуникаций – вузовское сообщество исключением не является. Целенаправленно «выращивая» стимулирующую коммуникативную среду как основу постоянного совершенствования организационной культуры, мы сможем существенно влиять на качество и результативность образования.

Под коммуникативной средой мы понимаем совокупность условий, которые обеспечивают формирование коммуникативного лидерства. Сюда мы можем отнести:

- систему базовых ценностей и установок (миссия, вуза, цели и ценности образования);
- средства общения;
- актуальные методы работы с информацией (формирующие информационную модель);
- связи и взаимодействия между участниками образовательного процесса (коммуникативные стратегии, стили преподавания и управления, методы оценивания и стимулирования и т.д.).

Таким образом, создание коммуникативной среды мы рассматриваем важнейшим педагогическим условием формирования коммуникативного лидерства. Предполагается, что коммуникативная среда должна быть создана на занятиях по русскому языку.

Важнейшим фактором формирования коммуникативного лидерства является деятельность, и прежде всего коммуникативная деятельность как преподавателей, так и студентов.

На основе анализ психолого-педагогической литературы пришли к выводу, что способность студента вуза к коммуникативной деятельности (в период позднего юношеского возраста (18-20 лет) это и фактор социализации личности студента, и фактор становления будущего специалиста, в том числе педагога, проявления его конкурентоспособности и профессионализма в педагогической деятельности

Исследование теоретико-методологических трудов ученых (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев и др.) позволяет обосновать актуальность коммуникативной деятельности у студентов вуза как результата взаимоотношений, которые направлены на оптимальное сотрудничество и достижение поставленной цели в профессиональной деятельности молодого будущего учителя [24; 25; 48; 71].

На основе разработки уровней межличностных отношений Е.Л. Доценко мы выделили всего два уровня таких отношений, применительно в коммуникативной деятельности [48, с. 75].

Мы считаем, что убеждение (аргументация) и самопродвижение можно отнести к истинно конструктивным видам лидерства в коммуникативной деятельности. Но речь идет и о противостояния влиянию.

Контраргументацию и конструктивную критику отнесли конструктивным видам противостояния влиянию.

Таким образом, теоретически обосновано понятие «лидерство в коммуникативной деятельности» мы определили его корректное, адекватное воздействие на эмоции, чувства, мысли, поступки партнера по коммуникативному воздействию с применением педагогических средств (вербальных, невербальных, паралингвистических); критериев: 1) оно не умаляет достоинств в нем участвующих; 2) оно педагогически корректно (тактично, доброжелательно); 3) оно удовлетворяет потребности обеих

сторон; (убеждение, самопродвижение) и конструктивное противостояние (контраргументация, конструктивная критика). Таким образом, коммуникативная деятельность является важнейшим фактором формирования коммуникативного лидерства.

Обозначенные педагогические условия формирования коммуникативного лидерства (создание коммуникативной среды и коммуникативная деятельность преподавателей и студентов) основываются на обозначенных нами ранее педагогических условиях, таких как обновление содержания занятий по русскому языку, технологизация учебного процесса, личный пример преподавателя как коммуникативного лидера.

Рассматривая методику как алгоритм действий, совокупность подходов, способов, приемов исследования, мы включили в данную процедуру следующие компоненты: цель, задачи, методы и этапы исследования формирования коммуникативного лидерства будущих учителей.

Цель данной методики – определение результативности проводимого исследования по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей средствами дисциплины «Русский язык».

Задачи:

- реализация педагогических условий формирования коммуникативного лидерства будущих учителей;
- измерение результатов проведенного исследования по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей.

На первом этапе методики формирования коммуникативного лидерства были определены цель и задачи данной процедуры.

На втором этапе был осуществлен выбор диагностических методик констатирующих и определяющих результаты исследования.

Третий этап отразил результативность проведенного исследования.

Критерии исследования методики формирования коммуникативного лидерства будущих учителей: достоверность, репрезентативность, валидность

Разработка модели формирования коммуникативного лидерства тесно связана с определением принципов формирования данного феномена.

Мы предлагаем следующие принципы формирования коммуникативного лидерства:

1) Принцип активности, который предполагает активность на ситуации как специфическое свойство психики; 2) принцип интериоризации-экстериоризации как механизмов усвоения действительности; 3) принцип единства строения внешней и внутренней деятельности;

Мы также выделили средства формирования коммуникативного лидерства. Это проводимые в вузах: лекционные и семинарские занятия, тренинги, ролевые игры, разбор педагогических ситуаций, профессионально направленные упражнения, которые способствуют отработке навыков конструктивного влияния и др. Были определены этапы: диагностический, формирующий, контрольно – оценочный.

Сказанное позволило нам еще раз обратить внимание на те педагогические условия, которые в наибольшей степени способствуют формированию коммуникативного лидерства. Это, в первую очередь, создание соответствующей социальной (коммуникативной) среды, организация коммуникативной деятельности. Мы считаем также необходимым педагогическим условием разработку спецкурса. Думается, что данный спецкурс будет способствовать более эффективному формированию коммуникативного лидерства с учетом следующих моментов: 1) с учетом студенческой молодежи сензитивности к социальным явлениям; 2) с учетом динамичности и мобильности (на основе принципа активности, включающей активность надситуативную как специфическую особенность психики; 3) с учетом потребности в признании, уважении, желании плодотворно встраивать взаимоотношения (на основе принципа интериоризации –

экстериоризации как механизмов усвоения общественно-исторического опыта); 4) с учетом усвоения критериев коммуникативного лидерства (на основе принципа единства строения внешней и внутренней деятельности); 5) с учетом рефлексии и самоанализа формируемой способности студента вуза к лидерству в коммуникативной деятельности; 6) с учетом самосовершенствования способности к коммуникативному лидерству противостоянию.

Подводя итог сказанному, нами разработана структурированная модель формирования коммуникативного лидерства, представленная на рисунке 2.1. (см. стр. 105).



Рис. 2.1. Структурированная модель формирования коммуникативного лидерства.

Практическая реализация данной модели легла в основу опытно-экспериментальной работы.

Проводимая работа потребовала определения методов педагогического исследования в формате современных диагностических методик. Определенные нами ранее структурные компоненты коммуникативного лидерства потребовали своего диагностирования для определения уровня сформированности. С этой целью был использован ряд диагностических методик.

Помимо традиционных методик (беседы, наблюдения и т.д.) мы посчитали возможным использовать более точные диагностические методы. Они направлены, как было отмечено выше, на диагностирование структурных компонентов коммуникативного лидерства. Мы считаем, что диагностироваться должны выявленные нами ранее структурные компоненты коммуникативного лидерства, а именно: субъектность, коммуникативная активность, способность к речевому воздействию. Мы посчитали необходимым подобрать для каждого компонента соответствующую методику и адаптировать ее к задачам нашего исследования. Предлагаем описание данного теста.

Такой критерий коммуникативного лидерства как субъектность, в котором большую роль играет волевая составляющая, предполагалось замерить диагностикой «волевого потенциала личности» (Фетискин Н.П.), адаптировав её к нашему исследованию. Описание данной методики следующее: [125; 126].

Назначение теста. Тест рассматривается как диагностическая методика волевого потенциала личности.

Тесту соответствует следующая инструкция.

Прочитайте приведенные вопросы и постарайтесь ответить на них объективно. Если вы согласны с содержанием вопроса ставите «да»;

сомневаетесь, не уверены – «не знаю» (или «бывает», «случается»);

не согласны – «нет».

ТЕСТ

1. В состоянии ли вы завершить начатое убеждающее воздействие, которое вам неинтересно?
2. Легко ли Вам преодолеть внутреннее сопротивление, когда нужно убеждать неприятных Вам людей?
3. Попадая в конфликтную ситуацию (в учебе или в быту), можете ли вы взять себя в руки?
4. Когда вам предстоит неприятный разговор, можете ли вы его начать?
5. Хватит ли вам волевых усилий встать утром раньше обычного?
6. Останетесь ли вы на месте происшествия, что бы дать свидетельские показания?
7. Как быстро вы вступаете в контакт?
8. Если у вас вызывает страх предстоящий разговор с сокурсниками, требующие убеждающего воздействия, сумеете ли вы без особого труда не изменить своего намерения?
9. Сможете ли вы убеждать сокурсников в принятии непростого для них решения?
10. Вы человек слова?
11. Без сомнения ли вы пытаетесь убедить сокурсников в своей правоте?
12. Строго ли вы придерживаетесь внутреннего распорядка в вузе?
13. Есть ли у вас неприязненное чувство к задолжникам?
14. Может ли интересная телепередача отвлечь вас от выполнения важной работы?
15. Сможете ли вы прервать ссору и замолчать, какими бы обидными ни казались вам слова противной стороны?

Тест обрабатывается следующим образом:

За ответ «да» дается 2 балла; «не знаю» – 1 балл; «нет» – 0 балл; затем суммируются полученные баллы.

Интерпретация результатов теста выглядит следующим образом.

– 1-12 баллов – сила воли у вас неважная. Вы просто делаете то, что легче и интереснее. К обязанностям нередко относитесь спустя рукава, что бывает причиной неприятностей и конфликтов. Любую просьбу, любую обязанность вы воспринимаете неадекватно. Естественно, что с таким уровнем волевого потенциала личности стать коммуникативным лидером достаточно сложно.

– 13-21 балл – сила воли у вас средняя. Если столкнетесь с трудностями, то начинаете действовать, чтобы преодолевать их. Но если увидите обходной путь, тут же воспользуетесь им. Неприятную работу постараетесь нехотя выполнить. Лишние обязанности на себя не возьмете. Иногда это отрицательно сказывается на отношении окружающих к вам, не с лучшей стороны характеризует и в глазах студентов. Ваша субъектность как компонент коммуникативного лидерства находится на среднем уровне.

– 22-30 баллов – сила воли у вас на должном уровне. На вас можно положиться, вы не подведете. Вы волевой человек, у вас высоко развита субъектность, и есть все шансы стать коммуникативным лидером.

Определяя волевые качества, мы исходили из того, что коммуникативный лидер должен быть волевым человеком.

Для дальнейшего определения субъектности и способности к речевому воздействию мы посчитали необходимым использовать также диагностику определения ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э. Берну) [19], адаптировав её к задачам нашего исследования.

Назначение и инструкция. Обращаясь к другому человеку, мы выбираем одно из возможных состояний своего «Я»: состояние «Лидера», «Нейтрального» или «Ведомого». Оцените себя, как сочетаются эти три «Я» в вашем поведении. Оцениваете в приведенных утверждениях в баллах от 0 до 10.

Опросник.

1. Я сдержанный человек.
2. Когда мои желания мешают мне, то я их стараюсь подавлять.

3. Лидеры-педагоги, как более зрелые люди, должны помогать другим студентам.

4. Бывает, когда я преувеличиваю свою роль в каких-либо делах или общении с окружающими

5. Меня обмануть сложно.

6. Мне нравится быть коммуникативным лидером.

7. Иногда мне хочется разыграть кого-либо.

8. Мне кажется, что я правильно разбираюсь в современных событиях.

9. Любой человек должен выполнять свой долг.

10. Иногда я поступаю не как надо, а как хочется.

11. Считаю, что принимая решение, надо продумать его последствия.

12. Молодежь должна учиться у старших.

13. Я бываю обидчив (а).

14. Я насквозь вижу людей.

15. Студенты, безусловно, должны следовать указаниям преподавателей.

16. Я – креативный человек.

17. Критерий оценки человека, с моей стороны – объективность.

18. Я непоколебим (а) в своих взглядах.

19. Бывает, что я не уступаю в споре из-за упрямства.

20. Правила оправданы лишь до тех пор, пока они полезны.

21. Независимо от обстоятельств все должны соблюдать правила.

Оценка результатов.

Подсчитайте сумму баллов отдельно по строкам таблиц:

1,4,7,10,13,16,19	Ведомый (В)
2,5,8,11,14,17,20	Лидер (Л)
3,6,9,12,15,18,21	Нейтральный (Н)

Расположите соответствующие символы в порядке убывания их значения. Если у вас получилась формула ЛНВ, то у вас высоко развито

чувство ответственности, не импульсивны и не склонны к назиданиям и нравоучениям. Вы явный лидер, коммуникативно активны и склонны к речевому воздействию.

А формула НЛВ означает то, что вы категоричный и самоуверенный человек. Это мешает коммуникативному лидерству

Если в вашей формуле на первом месте стоит В, то вы человек научной работы. Но непосредственность хороша только до определенных пределов. Ваши лидерские качества не проявляются.

Для определения такого критерия коммуникативного лидерства как коммуникативная активность мы посчитали необходимым использовать «Диагностику коммуникативного контроля» (М. Шнайдер) [163].

Данной методикой можно изучить уровень коммуникативного контроля. Согласно М. Шнайдеру, люди с высоким коммуникативным контролем управляют своими эмоциональными состояниями. Они испытывают значительные трудности в непредсказуемом самовыражении, не любят незапланированных ситуаций. Можно предположить, что люди с высоким уровнем контроля коммуникативно более активны.

Люди с низким уровнем коммуникативного контроля искренны и открыты, но они воспринимаются окружающим как принципиальные и навязчивые. Опишем данную методику.

Инструкция. Внимательно прочитайте 10 высказываний, которые отражают ваши реакции на некоторые ситуации общения. Каждое из них оцениваете «верно» (В) или «неверно» (Н) применительно к себе. Поставьте рядом с каждым пунктом соответствующую букву.

Опросник

1. Я не люблю подражать другим людям.
2. Могу быть эпатажным, чтобы привлечь внимание окружающих.
3. Считаю, что из меня мог бы выйти плохой актер.
4. Окружающим иногда кажется, что мои переживания более глубоки, чем это есть на самом деле.

5. В компании на меня не обращают внимание.
6. В общении с другими людьми я веду себя по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем искренне убежден.
8. Чтобы добиться своего, я представляюсь таким, каким меня хотят видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которые мне неприятны.
10. Я не всегда такой, каким кажусь окружающим

Обработка и интерпретация производится следующим образом

По 1 баллу начисляется за ответ «Н» на вопросы 1,5,7 и за ответ «В» на все остальные вопросы. Подсчитывается сумма баллов.

0-3 балла – низкий коммуникативный контроль; высокая импульсивность в общении, слабая контролируемость эмоций, говорит, что думает.

4-6 баллов – означает средний коммуникативный контроль; в общении непосредственен, искренне относится к другим. Но сдержан в эмоциональных проявлениях, контролирует свои реакции с поведением окружающих людей.

7-10 баллов – высокий коммуникативный контроль; постоянно следит за собой, управляет выражением своих эмоций (Шнайдер). Такой уровень коммуникативного контроля подходит коммуникативному лидеру.

Практическое применение данных методик и их результативность получают освещение в последующих разделах при описании опытно-экспериментальной работы.

Выводы по второй главе

Коммуникативное лидерство как личностное образование, необходимое будущему учителю, формируется в педагогическом процессе современного вуза, в частности при преподавании дисциплины «Русский язык».

С целью выявления роли педагогического процесса в формировании коммуникативного лидерства нами было проанализировано в соответствии с Госстандартом содержание специальности «Русский язык и литература» в формате номенклатуры тех дисциплин, которые изучаются в рамках данной специальности. Исследование выявило потенциал содержания данных дисциплин в контексте формирования коммуникативного лидерства будущего учителя русского языка и литературы.

Исследование определило роль педагога в обозначенном процессе, его способность к убеждающему воздействию, к умению применять инновационные технологии, обеспечивая их применение соответствующим словесным сопровождением.

В результате были определены педагогические условия, выполнение которых способствует формированию коммуникативного лидерства:

1. Разработка содержания учебного материала по русскому языку, ориентированного на ораторские аспекты деятельности студентов, создание на этой основе коммуникативной среды.

2. Применение на занятиях по русскому языку образовательных технологий, нацеленных на формирование лидерских качеств, организация коммуникативной деятельности студентов.

3. Разработка спецкурса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии».

Данные педагогические условия аккумулировались в ходе последующего исследования в два основных условия. Это: создание

коммуникативной среды и коммуникативная деятельность преподавателей и студентов.

Для реализации и выполнения обозначенных педагогических условий была разработана структурная модель формирования коммуникативного лидерства, а также определены те диагностические методики, посредством которых должен быть выявлен уровень сформированности коммуникативного лидерства. Это – диагностика волевого потенциала личности, диагностика определения ролевых позиций в системе межличностных отношений, диагностика коммуникативного контроля.

Предполагается, что использование данных диагностических методик позволит определить результативность последующего педагогического эксперимента.

Глава 3 Экспериментальная проверка формирования коммуникативного лидерства будущих учителей(на примере дисциплины «Русский язык»)

3.1. Организация и проведение педагогического эксперимента по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей

Рассмотренные нами педагогические условия формирования коммуникативного лидерства будущих учителей на занятиях по русскому языку потребовали своей опытно-практической проверки. На базе теоретического анализа, предложенной модели нами был проведен педагогический эксперимент с целью формирования коммуникативного лидерства будущих учителей. Эксперимент проводился на базе Института гуманитарных знаний КГУ им. И. Арабаева и факультета славяноведения Бишкекского гуманитарного университета им. К. Карасаева.

Для проведения экспериментальной работы была разработана её программа, которая представляет основной этап нашей работы и состояла из следующих разделов.

1. Общая характеристика эксперимента:

- а. Название эксперимента.
- б. Основные направления эксперимента.
- в. Сроки проведения эксперимента.

2. Содержание программы эксперимента:

- а. Предпосылки эксперимента.
- б. Обоснование необходимости педагогического эксперимента.
- в. Цели, гипотеза и задачи эксперимента.
- г. Адресаты программы исследований и субъекты педагогического эксперимента.
- д. Структурная схема эксперимента.

3. Научно-методическое и организационное обеспечение эксперимента:

а. Научная и учебно-методическая литература по теме нашего исследования.

б. Рекомендации и материалы по организации эксперимента.

В данной главе мы рассмотрим разделы программы эксперимента более подробно.

1. Общая характеристика эксперимента. Название эксперимента «Коммуникативное лидерство современного педагога». Основные направления эксперимента:

1. Коммуникация на занятиях
2. Коммуникативное лидерство на занятиях по русскому языку.

Сроки эксперимента – 2013-2016 гг.

Основная идея эксперимента заключалась в практической реализации обоснованных ранее педагогических условий формирования коммуникативного лидерства будущего учителя средствами дисциплины «Русский язык».

Участниками педагогического эксперимента явились преподаватели вузов и студенты КГУ им. И. Арабаева и других вузов.

2. Содержание программы педагогического эксперимента.

Предпосылки педагогического эксперимента.

Сегодняшняя ситуация в современном вузовском образовании такова, что у преподавателей и студентов, в целом, имеются ряд проблем, решение которых невозможно без обращения к проблеме коммуникативного лидерства, следовательно:

– Неспособность преподавателя четко и аргументированно донести до студента свою точку зрения.

– Недостаточный уровень подготовки студентов вузов к данному процессу.

– Недостаточное использование потенциала вузовских дисциплин, в частности дисциплин специальности «Русский язык и литература» для подготовки педагога – коммуникативного лидера.

– Обоснование необходимости педагогического эксперимента с целью формировать коммуникативное лидерство будущих учителей русского языка.

Основная цель педагогического эксперимента – это проектирование и реализация образовательных технологий, способствующих формированию коммуникативного лидерства.

Задачи педагогического эксперимента:

1. Выявить потенциал дисциплины «Русский язык» по формированию коммуникативного лидерства.

2. Организация процесса обучения русскому языку, направленного на формирование коммуникативного лидерства.

В ходе решения данных задач потребовалось получить новые знания о свойствах и характеристиках коммуникативного лидерства, о его сущности и структурных компонентах, а также сформировать качества коммуникативного лидера.

Чтобы получить новые знания о коммуникативном лидерстве, которые предполагают его диагностику, выявление проблем, постановку задач, формулирование гипотез и др. здесь очень важным становится педагогический эксперимент, являющийся источником новых педагогических знаний.

Новые педагогические знания – это, по нашему мнению, педагогические инновации, которые создаются для последующей реализации, преобразующей педагогическую действительность.

С другой стороны, педагогический эксперимент позволяет проверить результативность педагогических инноваций. Если выявлены ее сильные стороны, инновация вполне обоснованно внедряется в практику.

Внесение изменения в существующую старую систему образования, задача уже не педагогики, а педагогических новшеств.

Чем же отличается педагогический эксперимент от педагогической инновации? Эксперимент – метод исследования новых знаний; инновация – это внедренное новшество.

Таким образом, роль эксперимента в педагогических исследованиях выглядит следующим образом: это способ создания педагогических новшеств и анализа их результативности по сравнению с исходным состоянием.

В настоящее время нужен педагогический эксперимент, который позволил бы выяснить, происходят ли в реальности те изменения, которые относятся к образованию.

Педагогический эксперимент проводился на базе КГУ им. И. Арабаева и Бишкекского гуманитарного университета (специальность: «Русский язык и литература»).

В результате эксперимента мы предположили:

- выявить полученные результаты (положительные или отрицательные);
- осуществить коррекцию новшества.

Реализовать на практике те новшества, которые оказались результативны.

Задачи эксперимента мы условно разделили на следующие подгруппы.

Диагностические задачи. Диагностика уровня сформированности коммуникативного лидерства.

Разработческие задачи. Проектирование и реализация условий эффективности занятий по русскому языку для реализации образовательного потенциала студентов, с целью формирования коммуникативного лидерства; экспериментальная проверка критериев оценивания деятельности основных субъектов образовательного процесса: студентов и преподавателей.

Формирующие задачи. Формирование качества личности современного учителя – коммуникативного лидера, анализ результативности формирования образовательно-коммуникативных качеств участников педагогического эксперимента, обеспечение необходимой научно-методической и учебно-методической литературой деятельности участников эксперимента.

Нами были разработаны программы педагогического эксперимента по отдельным направлениям.

К примеру, по направлению «Коммуникация на занятиях» идея направления состояла в том, что активное участие студентов в коммуникативных процессах позволит развить у них качества лидера, а задачами и направления было проведение диагностики уровня развития коммуникативно-лидерских качеств у студентов и осуществление подготовки учителя русского языка и литературы с качествами коммуникативного лидера.

Схематично данную работу можно показать следующим образом (см. таблицу 3.1).

Таблица 3.1 – Этап направления «Коммуникация на занятиях»

Этап	Название этапа	Содержание этапа
1	Диагностика уровня развития личностных качеств студента	Определение номенклатуры личностных качеств для диагностики. Обработка и первичный анализ данных.
2	Организация участия преподавателей вузов в данном процессе	
3	Внедрение элементов образовательных технологий в учебный процесс	Создание коммуникативной среды. Применение эвристических заданий или разработка преподавателем собственных заданий
4	Мониторинг развития личностных качеств студента (коммуникативного лидера)	
5	Итоговая диагностика уровня развития личностных качеств студента (коммуникативного лидерства)	Диагностика итогового уровня развития личностных качеств и анализ их изменений

Второе направление эксперимента «Коммуникативное лидерство на занятиях по русскому языку».

Тема направления: Организация коммуникативной деятельности студентов в контексте коммуникативного лидерства, который исполнен нами в 2015 году.

Идея направления. Современный педагог должен обладать многими личностными качествами и способностями коммуникативного воздействия на учащихся. Данные качества, обозначенные как коммуникативное лидерство, должны формироваться во время обучения в вузе.

Цель направления: разработать и реализовать механизм организации коммуникативной деятельности преподавателей и студентов в наибольшей степени способствующей формированию коммуникативного лидерства.

Задачи направления: повысить уровень субъектности и коммуникативной активности студентов в процессе обучения; повысить уровень способности студентов к речевому воздействию студентов; организация в рамках данного направления семинара-тренинга для преподавателей и семинара для студентов; разработка спецкурса.

Особое внимание в эксперименте было уделено спецкурсу «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии» (см. Приложение 1).

Программа спецкурса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии» реализовалась путем проведения различных видов занятий всевозможных типов: лекций, семинарских занятий, тренингов, деловых игр, разбора педагогических ситуаций, проведения диагностической рефлексии и саморефлексии.

Мы использовали такие технологии, как рефлексивные (рефлексивные упражнения в тренингах), которые были направлены на развитие самоанализа, практико-ориентированные (инсценирование коммуникативного влияния в педагогических ситуациях). Они расширили возможности формирующего эксперимента, что позволило скорректировать

проблемы, которые возникают при переносе теоретических знаний в практическую плоскость, позволили воспринимать их в качестве необходимых инструментов при реализации способности студента вуза к плодотворному влиянию в коммуникативной деятельности.

Внедряя вышеобозначенные технологии в учебный процесс, мы обучали студентов коммуникативному лидерству через такие организованные формы, как игра-подражание, игра-моделирование посредством методов рефлексии, стимулирования к достижению успеха, видео материалов.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в соответствии с разработанной нами моделью формирования коммуникативного лидерства студентов – будущих учителей.

Естественно, что разделение нашей опытно-педагогической работы носит условный характер. Речь идёт о том, что на начальном этапе эксперимента необходимо повысить коммуникативность студентов, а на втором – коммуникативное лидерство.

Формирующий этап осуществлялся в соответствии с разработанной нами структурированной моделью формирования способности студента вуза к коммуникативному лидерству.

Результативность опытно-экспериментальной работы определялась на основе сравнения показателей двух экспериментальных и трех контрольной группы на разных этапах эксперимента. Исследованием обозначена результативность, которая свидетельствует о положительной тенденции в формировании коммуникативного лидерства.

3.2. Результаты педагогического эксперимента по формированию коммуникативного лидерства будущих учителей

Проведение педагогического эксперимента было тесно связано с диагностикой коммуникативного лидерства, получившего достаточно подробное описание в разделе 2.2. Нами была осуществлена попытка

продиагностировать все структурные компоненты коммуникативного лидерства, а именно: субъектность, коммуникативная активность, способность к речевому воздействию.

Вначале был проведен констатирующий эксперимент, который позволил выявить исходное состояние сформированности коммуникативного лидерства у студентов вузов – будущих учителей. В эксперименте участвовало, как было отмечено выше, 120 студентов КГУ им. И. Арабаева и 50 студентов БГУ им. К. Карасаева. Из числа данных студентов были сформированы выборки контрольной (68 студентов) и экспериментальной групп (52 студента). Определяя исходный уровень сформированности коммуникативного лидерства будущих учителей, мы использовали диагностические методики – эффективность применения которых была описана в разделе 2.2. Определяя уровень развития субъектности как структурного компонента коммуникативного лидерства, мы использовали адаптированную к задачам нашего исследования методику волевого потенциала личности. Нулевой срез показал приблизительно одинаковый уровень сформированности волевого потенциала личности. Ни в той и ни в другой группе не было студентов с высоким уровнем сформированности волевого потенциала личности.

Для дальнейшего диагностирования субъектности как одного из структурных компонентов коммуникативного лидерства мы использовали также диагностику ролевых позиций в межличностных отношениях. В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что на позиции лидера находится 21 студент экспериментальной группы (41%) и 39 студентов в контрольной группе. Наша дальнейшая задача состояла в том, чтобы увеличить количество студентов – будущих учителей, стоящих на позиции лидера, в том числе коммуникативного.

Определяя такой структурный компонент коммуникативного лидерства как коммуникативная активность, мы использовали методику диагностики коммуникативного контроля. Было выявлено, что в

экспериментальной группе только 4% студентов имеют высокий уровень коммуникативного контроля, а в контрольной – 7%. Данный невысокий показатель требует дополнительных усилий в виде формирующего эксперимента, который должен, на наш взгляд, увеличить количество студентов с высоким уровнем коммуникативного контроля.

Помимо названных методик, позволивших диагностировать структурные компоненты коммуникативного лидерства, нами использовались традиционные методы педагогического исследования (беседы, наблюдения, анкетирование, тестирование), дополняющие общую картину сформированности коммуникативного лидерства. Так, к примеру, студентам был предложен тест «Диагностика коммуникативно-лидерских способностей», обработка результатов которого показала следующую картину.

Только 5 студентов экспериментальной и контрольной групп (соответственно 9,6% и 10,4%) показали высокий уровень сформированности коммуникативно-лидерских качеств.

Полученные результаты констатирующего эксперимента потребовали проведения формирующего эксперимента.

В педагогическом эксперименте мы обращали внимание, в первую очередь, на технологическую составляющую занятий по русскому языку. Чтобы повысить коммуникативную активность студентов и формирование коммуникативного лидерства мы использовали, в первую очередь, игровые технологии и технологии «Дебаты».

Наш опыт показывает, что игровые технологии позволяют:

- проводить занятия в нетрадиционной активной форме;
- дифференцированно подходить к оценке учебных компетенций студентов;
- обеспечивать обмен мнениями с элементами коммуникативного лидерства;
- организовывать процесс обучения в форме соревнования;

- облегчать решение задачи формирования коммуникативного лидерства;
- вовлекать всех студентов в учебный процесс и коммуникацию;
- практически закреплять знания по коммуникативному лидерству
- формировать у студентов навык совместной деятельности и коммуникации.

В нашем педагогическом эксперименте игровые технологии выполняли также функции, как:

- развлекательную, поскольку основная функция игры – развлечения пробуждение интереса;
- коммуникативную: усвоение основ общения;
- терапевтическую: преодоление трудностей, в том числе в коммуникации;
- диагностическую: позволяющую выявить нарушения в процессе игры;
- коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру коммуникативных показателей;
- социализации: включение в систему общественных отношений, общения, усвоение норм принятого в обществе поведения.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает значительную группу методов и приемов организации процесса обучения в вузе.

Мы выделили следующий спектр целевой направленности игровой технологии:

- *дидактические*: приобщение к знаниям, познавательная и коммуникативная деятельность, применение ЗУН в коммуникативной деятельности, формирование определенных компетенций, необходимых в практической коммуникативной деятельности;
- *воспитательные*: воспитание самостоятельности, инициативности воли, формирование определенных подходов, позиций, нравственных,

эстетических и мировоззренческих установок, в том числе в коммуникации, воспитание духа сотрудничества, коммуникативности;

– *развивающие*: развитие психических процессов, а именно: внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, развитие творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить нужные решения, развитие мотивации коммуникативной деятельности.

В нашем педагогическом эксперименте на занятиях по русскому языку мы использовали игровые технологии, условно нами разделены на следующие группы:

1. Ролевые игры на занятиях по русскому языку.
2. Организация учебного процесса с использованием заданий игрового типа (занятие-соревнование, занятие-конкурс, занятие-путешествие, занятие-КВН).
3. Организация учебного процесса с использованием заданий, традиционного типа (найти орфограмму, сделать разбор и т.д.).
4. Применение игры на определенном этапе занятия (например, начало занятия, конец занятия; закрепление нового материала).
5. Внеаудиторная работа по русскому языку (кружки, литературные вечера, конкурсы чтецов и т.д.).

В рамках обозначенной классификации мы в процессе эксперимента использовали следующие виды игр:

1. Игры-упражнения. Они, на наш взгляд, совершенствовали коммуникативные способности студентов, способствовали закреплению коммуникативных навыков, развитию умения применять его в новых условиях. Это, к примеру, игры викторины.
2. Игры-повторения. («Собери урожай», «Аукцион», « Кто лишний»). Эти игры способствовали осмыслению и закреплению учебного материала. Коммуникативная активность студентов в этих играх выражена в виде рассказов, обсуждений творческого характера.

3. Игры-соревнования. Студенты делились на команды и соревновались, проявляя коммуникативную активность.

Например, была использована так называемая лингвистическая разминка. Здесь студентам предлагалось в игровой форме актуализировать знания по русскому языку в формате брейн-ринга.

Применение игровых технологий имело конечной целью формирование коммуникативного лидерства. Поэтому значительная роль отводилась ролевым играм. В нашем эксперименте это были следующие ролевые игры: «Фрагмент урока русского языка», «Фрагмент внеклассного мероприятия по русскому языку», «Экзамен» и т.д.

Значительную роль в формировании коммуникативного лидерства будущих учителей русского языка играли тренинги (см. Приложение 2).

Развивая коммуникативную активность как одно из направлений экспериментальной работы, мы, проводя эксперимент во втором направлении, видели его результативность в сформированности коммуникативного лидерства. И здесь наиболее эффективной, на наш взгляд, оказалась технология «Дебаты». Способность прислушиваться к чужому мнению, отстаивать своё, умение аргументировано приводить свои доводы, возражать по существу необходимые современному учителю как коммуникативному лидеру. Именно в таком направлении на помощь приходит дискуссия.

Одной из форм организации дискуссии являлись дебаты-соревнования.

Дебаты-соревнования – это педагогическая технология, разновидность дискуссии, в которой есть определенные правила. Дебаты очень важны, на наш взгляд, в формировании коммуникативного лидерства, поскольку они учат убеждать, доказывать свою правоту, отстаивать свою точку зрения. Наша практика показала, что методически грамотно организованные дебаты увлекают студентов в сферу коммуникативных действий.

В нашем эксперименте мы использовали технологию «Дебаты», основывая их значимость и эффективность:

1. Развиваются информационные компетенции, связанные с необходимостью находить нужную информацию по теме дебатов. Готовясь к ним, студентам нужно много читать, работать с информационными ресурсами. Аргументировано убедить при обсуждении того или иного вопроса.

2. У студентов развивается монологическая и диалогическая речь, при этом внимательно слушая собеседника и вовремя анализируя его высказывание.

3. Дебаты формируют ответственность студентов за свои высказывания и умение осуществлять убеждающее воздействие на участников дебатов.

В нашем педагогическом эксперименте дебаты проводились по следующим правилам:

Команды формировались как по желанию студентов, так и путем счета на первый, второй и т.д. Каждый член команды был спикером. Команды делятся на утверждающие и отрицательные. Таким образом, три спикера были от утверждающей команды. (У1 – первый спикер, У2 – второй спикер, У3 – третий спикер) и три спикера от отрицающей команды (О1 – первый спикер, О2 – второй спикер, О3 – третий спикер). Все осуществлялось строго по правилам. Студенческие дебаты проводились с двух точек зрения: утверждения и отрицания. Студентам обязательно напоминались её принципы: уважение к собеседнику; честность в приведении аргументации; Далее студенты доказывали свои позиции. Для этого они выдвигали аргументы и контраргументы. Игра проходила в течение трех раундов.

В первом раунде определялись обязанности спикеров, а именно *команда утверждения*:

- представляет утверждающую команду;
- называет тему, аргументирует её актуальность;
- представляет точку зрения утверждающей команды;
- приводит аргументы утверждающей команды;
- доказывает выдвинутые аргументы;

– резюмирует.

Команда отрицания:

- представляет членов отрицающей команды;
- отрицает тему утверждающей команды, формулирует тезис отрицания;
- представляет позицию отрицающей стороны;
- принимает аргументы утверждающей команды или представляет свои аргументы;
- представляет стратегию отрицания;
- опровергает аргументы утверждающей команды, выдвинутые У1;
- задает перекрестные вопросы команде утверждения.

Дебаты начинаются с выступления команды утверждения.

2 раунд. Раунд так называемых перекрестных вопросов.

Цель обозначенных вопросов:

- сделать более ясной аргументацию оппонентов;
- побуждать оппонента ответить в выгодном для вас свете;
- выявить недостатки в ответе оппонентов.

Цель задающих вопросов: отрицать аргументацию другой команды.

Задача стикера – ответить на вопросы, не вступая в дискуссию.

Отрицающая сторона своими вопросами попытается поставить под сомнение оптимизм команды утверждения.

3 раунд. Рефлексия игры. Здесь важна позиция преподавателя, его отношение к создавшейся ситуации, способное играть определенную коммуникативно-акцентирующую роль. Позиции преподавателя могут быть разными. Он может выражать свои эмоции, принять позицию сомневающегося, слушающего и т.д. и тем самым мотивировать студентов к определенному коммуникативному действию. Преподаватель может выступать в разных ипостасях, например, исследователя, координатора, консультанта эксперта и т.д., но для нас важна его позиция лидера, когда он

помогает осуществлять взаимодействие и корректировать логику поиска истины.

Студентам для обсуждения были предложены следующие темы, в контексте которых возможно проведение дебатов:

1. Совместимо ли лидерство в образовании с демократией.
2. Коммуникативное лидерство современного педагога.
3. Роль русского языка в формировании коммуникативного лидерства будущего учителя.
4. Кому из литературных героев я поставил бы памятник и почему?
5. В жизни всегда есть место для подвига.
6. Современный образ учителя русского языка.
7. Нужен ли Кыргызстану русский язык?

Таким образом, мы считаем, что дебаты являются эффективной образовательной технологией, способствующей формированию коммуникативного лидерства. В то же время, на наш взгляд, не следует слишком часто применять данную форму работы, так как эмоциональный и коммуникативный фон не могут постоянно поддерживаться на высоком уровне. Недопустимо формальное отношение студентов к дебатам.

Альтернативным дебатам может служить короткая дискуссия в начале каждого занятия. Наш экспериментальный опыт показывает, что при определенном мастерстве и творческом подходе преподавателя дискуссия может стать хорошим коммуникативным моментом перед изучением определенной темы, особенно, в том случае, если темы будут выбирать сами студенты.

Помимо применения игровых технологий и технологий «Дебаты» нами были организованы семинары и тренинги для студентов.

Для студентов был организован тренинг «Развития лидерских навыков» «Как стать коммуникативным лидером?». Был также разработан спецкурс «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии» (см. Приложение 1).

Результативность проведенного эксперимента определялась с помощью обозначенных в разделе методик. Общий уровень сформированности коммуникативного лидерства был выявлен с помощью диагностики коммуникативно-лидерских способностей.

Нами был проведен итоговый срез сформированности коммуникативно-лидерских способностей. Студентам был предложен соответствующий тест, обработка результатов которого показала следующую картину (Таблица 3.3).

Таблица 3.3. –Коммуникативно-лидерская способность студентов

Показатели	Экспериментальная группа – 52 студента		Контрольная группа – 68 студентов	
	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез
Низкий уровень	38,4%	19,8%	41,6%	41,5%
Средний уровень	52%	51,2%	48%	47%
Высокий уровень	9,6%	29%	10,4%	11,5%

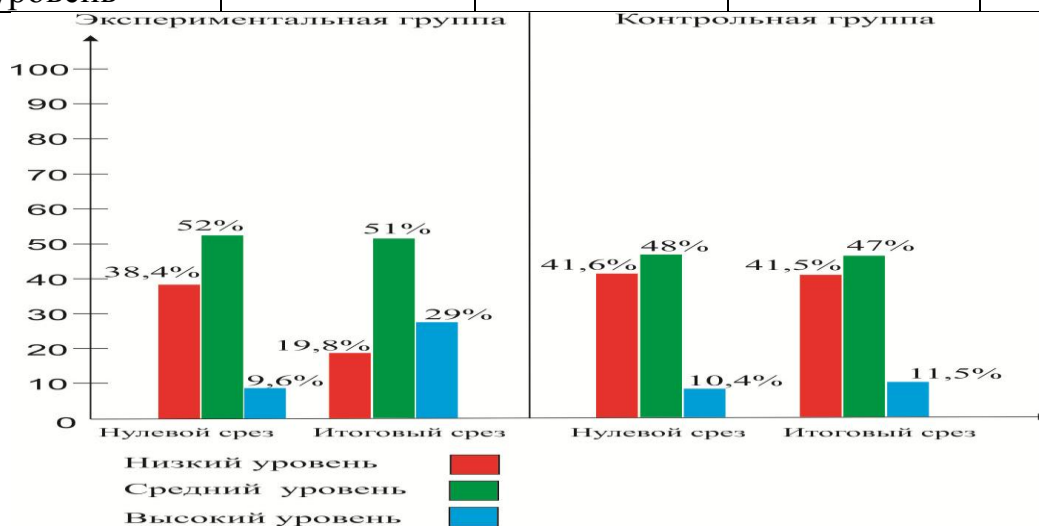


Рисунок 3.1. Уровень сформированности коммуникативно-лидерских способностей до и после эксперимента.

Из рисунка 3.1 видно, что количество студентов с высоким уровнем сформированности коммуникативно-лидерских способностей в экспериментальной группе выросло на 19,4%, в то время как показатели в

контрольной группе составили 1,1%. В то же время количество студентов с низким уровнем развития коммуникативного лидерства снизился в экспериментальной группе на 18,6%, а в контрольной группе практически остался неизменным.

Проведя экспериментальную работу, мы продиагностировали полученные результаты с применением диагностических методик, описанных в разделе 2.2. С помощью обозначенных методик определялись структурные компоненты коммуникативного лидерства: субъектность, коммуникативная активность и способность к речевому воздействию.

Полагая, что субъектность – это свойство индивида быть субъектом собственной активности, что связано с определенными волевыми усилиями, мы использовали и адаптировали к задачам нашего исследования диагностику волевого потенциала личности (Н.П. Фетискин). Были разработаны критериальные показатели в виде уровней волевого потенциала личности (низкий, средний, высокий). Студентам был предложен соответствующий тест и обработаны согласно инструкции результаты, представленные в таблице 3.3.

Таблица 3.3. – Волевой потенциал личности студента

	Показатели	Экспериментальная группа – 52 студента		Контрольная группа – 68 студентов	
		Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез
	Низкий уровень	10-12 баллов – 40%	1-9 баллов-20%	1-9 баллов-82%	1-10 баллов – 79%
		1-9 баллов – 43%	10-12 баллов – 13%		
	Средний уровень	13-19 баллов – 17%	13-15 баллов – 56%	13-15 баллов – 18%	13 – 15 баллов – 18%
	Высокий уровень	–	22-26 баллов – 11%		22-26 баллов – 3%

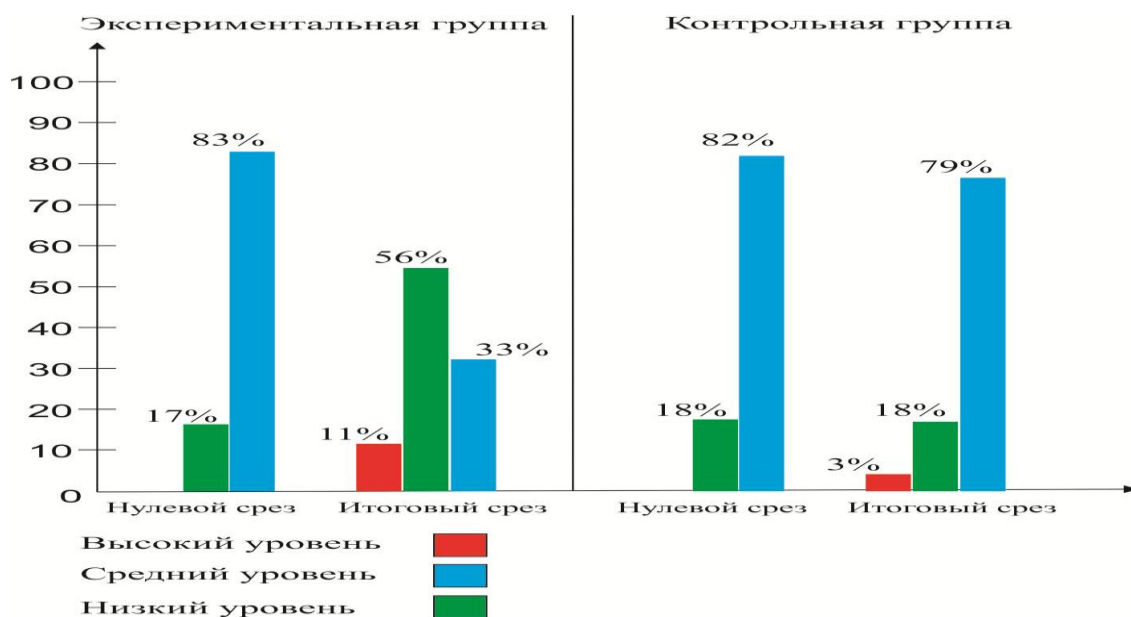


Рисунок 3.2. Волевой потенциал личности студента (в %).

Если представить полученные данные в процентном соотношении, то нулевой срез в экспериментальной группе показал, что – 83%, т.е. 43 студента набрали 1-12 баллов, остальные 17% (9 студентов) набрали от 13-19 баллов; в контрольной группе – 82% , (56 студентов) набрали от 1-9 баллов; остальные 18% (12 студентов) – 13-15 баллов. Это достаточно низкий уровень волевого потенциала личности. После проведения эксперимента картина выглядела следующим образом: в контрольной группе картина почти не изменилась, а в экспериментальной группе 33% (17 студентов) показали от 1-12 баллов, 56% (29 студентов) показали от 13-15 баллов и 11% (6 студентов) показали от 20-26 баллов. Таким образом, увеличилось количество студентов со средним и высоким волевым потенциалом личности.

Для диагностирования субъектности как одного из компонентов коммуникативного лидерства мы использовали методику диагностики ролевых позиций в межличностных отношениях (по Э. Берну) и адаптировали её с учетом цели и задач нашего исследования. Студентам была предложена анкета, позволяющая выявить их позиции в качестве ведомого (В), нейтрального (Н) и лидера (Л). Согласно инструкции самой благоприятной формулой, полученной в результате обработки данных

анкеты, является формула ЛНВ, которая говорит о развитом чувстве ответственности, не склонности к морализированию и, как результат, авторитету окружающих. По подведению итогов были получены следующие результаты, представленные в таблице 3.4.

Таблица 3.4. – Диагностика ролевых позиций в межличностных отношениях (в %)

Показатели	Экспериментальная группа – 52 студента		Контрольная группа – 68 студентов	
	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез
Ведомый	4%(2 студ.)	–	6% (4 студ.)	2% (1 студ.)
Лидер	41% (21 студ.)	58% (30 студ.)	57% (39 студ.)	57% (39 студ.)
Нейтральный	55% (29 студ.)	42% (22 студ.)	37% (25 студ.)	41% (28 студ.)



Рисунок 3.3. Диагностика ролевых позиций в межличностных отношениях.

В результате проведенного эксперимента количество студентов, вышедших на уровень данной формулы, возросло от 21 студента до 30

студентов. Данная методика может быть применена и к диагностированию способности к речевому воздействию, связанной с волевыми усилиями личности.

Для определения такого структурного компонента как коммуникативная активность мы использовали методику коммуникативного контроля личности, позволяющую выявить уровень владения собой в коммуникации, уровень контроля своего эмоционального состояния, уровень активности личности в различных коммуникативных актах (М. Шнайдер). Данная методика также была адаптирована с учетом задач нашего исследования и с разработкой критериальных показателей его результативности. Студентам были предложены 10 высказываний, которые могут показать их реакцию на различные ситуации общения. Каждое из них оценивалось, как верное и неверное применительно к себе в соответствии с инструкцией. По подведению итогов были получены следующие результаты, представленные в таблице 3.5.

Таблица 3.5. - Диагностика коммуникативного контроля студентов (в %)

Показатели	Экспериментальная группа – 52 студента		Контрольная группа – 68 студентов	
	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез
Низкий коммуникативный контроль	0-3 балла – 52%	0-3 балла – 22%	0-3 балла – 54%	0-3 балла – 53%
Средний коммуникативный контроль	4-6 баллов – 44%	4-6 баллов – 71%	4-6 баллов – 43%	4-6 баллов – 44%
Высокий коммуникативный контроль	7-10 баллов – 4%	7-9 баллов – 7%	7-10 баллов – 3%	7-10 баллов – 3%

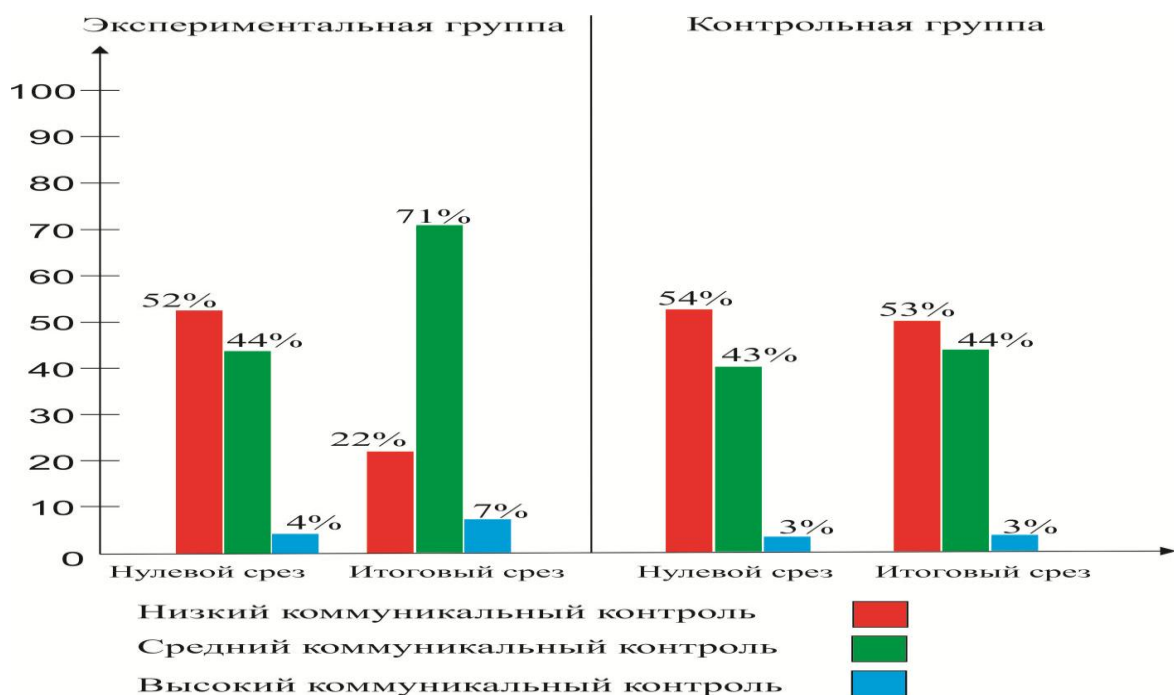


Рисунок 3.4. Диагностика коммуникативного контроля.

Диагностика коммуникативного контроля также показала на нулевом срезе его достаточно низкий уровень. Основная масса студентов показала низкий и средний уровень коммуникативного контроля. После эксперимента в экспериментальной группе 22% (11 студентов) показали уровень коммуникативного контроля – от 0-3 баллов, 71% (37 студентов) – от 4-6 баллов и 7% (4 студента) – от 7-9 баллов.

Полученные результаты говорят о том, что при соблюдении обозначенных выше условий, в экспериментальных группах налицо динамика сформированности коммуникативного лидерства.

Выводы по третьей главе

Теоретические положения, нашедшие отражение в предыдущих разделах, потребовали своей практической реализации и определенной результативности, что показало в нашем исследовании уровень организации педагогического эксперимента:

1. Исследование доказало необходимость разработки программы эксперимента, содержание которой разрабатывалось в полном соответствии с целью и задачами исследования. Содержание программы включало в себя основные направления эксперимента, основную идею, обоснование необходимости экспериментальной работы, цели, задачи эксперимента и т.д., что позволило обеспечить его реализационный потенциал.

2. Проведение эксперимента было тесно связано с диагностированием коммуникативного лидерства студентов и создания соответствующих педагогических условий для формирования обозначенного качества.

3. К условиям мы отнесли: применение современных образовательных технологий (игры на занятиях по русскому языку (технология «Дебаты» и игровые технологии), проведение соответствующих тренингов-семинаров для студентов и разработка спецкурса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии».

4. Результативность проведенной работы проверялась диагностикой волевого потенциала личности, диагностикой ролевых позиций в межличностных отношениях и диагностикой коммуникативной активности, диагностикой коммуникативной способности.

5. Данные диагностики позволили исследовать ряд структурных компонентов, составляющих ядро коммуникативного лидерства и подтвердить положительную динамику развития данного феномена.

Общее заключение и практические выводы

Проблема подготовки будущего учителя, вопросы его самореализации, становление его как активного субъекта педагогической деятельности в той или иной мере связана с проблемой коммуникативного лидерства. Коммуникативное лидерство тесно связано с формированием субъектности, коммуникативной активности, способностью к речевому воздействию на окружающих, что связано с новым содержанием и новых способах взаимодействия субъектов образовательного дискурса. В новых условиях усиливается интерактивная коммуникативная функция образования, нацеленная на формирование качеств личности студента, позволяющие ему активно включаться в образовательные процессы с усилением фактора взаимодействия, что постулирует необходимость, что постулирует необходимость формирования коммуникативного лидерства.

Проведенное исследование позволило сделать **следующие выводы:**

1. Определение теоретических основ формирования коммуникативного лидерства будущих учителей русского языка позволило раскрыть сущность данного понятия, рассматриваемую как внутреннее содержание коммуникативного лидерства, выражающееся в единстве всех его составных элементов и его формирования (определение понятия коммуникативного лидерства, его базовые составляющие, классификация коммуникативного лидерства, критерии коммуникативного лидерства, принципы формирования коммуникативного лидерства, этапы и технологии).

2. Методика формирования коммуникативного лидерства будущих учителей предусматривает определение цели формирования коммуникативного лидерства будущих учителей, заключающейся в достижении результативности формирования коммуникативного лидерства будущих учителей, и его задач, отражающих необходимость реализации педагогических условий формирования коммуникативного лидерства будущих учителей и измерения его результатов. Исследование показало, что

методика формирования коммуникативного лидерства будущих учителей также предусматривает этапы данного процесса (1-й этап – постановка цели и задач, 2-й этап – выбор диагностических методик, констатирующих и определяющих результаты процесса формирования коммуникативного лидерства будущих учителей, 3-й этап – результативность данного процесса), его критерии (достоверность, результативность, валидность) и средства формирования коммуникативного лидерства будущих учителей как способы действия для достижения поставленной цели (использование коммуникативно-лидерского потенциала дисциплины «Русский язык», применение современных образовательных технологий).

3. В процессе исследования были выявлены педагогические условия формирования коммуникативного лидерства будущих учителей, вытекающие из логики и содержания педагогического процесса, а также образовательных возможностей дисциплины «Русский язык» в процессе подготовки будущих учителей. Это обновление содержательного компонента дисциплины «Русский язык» с проекцией на формирование коммуникативно-лидерских качеств; разработка и применение на занятиях по русскому языку образовательных технологий, ориентированных на коммуникативную деятельность студентов и на данной основе формирование коммуникативного лидерства; разработка спецкурса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии».

4. В ходе исследования была разработана структурированная модель формирования коммуникативного лидерства будущих учителей, которая состоит из следующих блоков: принципы, базовые составляющие, содержательный блок, технологический блок, педагогические условия, подходы, результат.

Проведенный нами педагогический эксперимент показал следующие результаты.

В результате педагогического эксперимента было выявлено увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности

коммуникативно-лидерских способностей в экспериментальной группе. Прирост составил 19,4% (нулевой срез 9,6%, итоговый срез 29%) , в то время, как показатели в контрольной группе составил 1,1%.

При диагностировании такого компонента коммуникативного лидерства как субъектность после проведения педагогического эксперимента количество студентов экспериментальной группе, набравших средние и высокие баллы значительно увеличилось (нулевой срез 17%, итоговый срез 67%).

В результате диагностики ролевых позиций в межличностных отношениях (социометрия) и диагностики коммуникативного контроля после проведенного эксперимента количество студентов экспериментальной группы, вышедших на уровень формулы ЛНВ, возросло от 21 до 30 студентов.

Проведенное исследование показало также результативность диагностики коммуникативного контроля личности будущего учителя. По завершению эксперимента количество студентов экспериментальной группы с высоким уровнем возросло на 3% (нулевой срез 4%, итоговый срез 7%), со средним уровнем на 27% (нулевой срез 44%, итоговый срез 71%).

Полученные данные подтверждают результативность проведенного эксперимента.

На основе проведенного исследования разработаны следующие практические рекомендации, которые могут быть использованы при формировании коммуникативного лидерства средствами дисциплины «русский язык»:

- использовать разработанную и апробированную методику формирования коммуникативного лидерства студентов вузов на основе личностно-деятельностного подхода в условиях преподавания русского языка;
- развивать в процессе обучения такие личностные качества как субъектность, коммуникативная активность и способность к речевому

воздействию средствами дисциплины «Русский язык» как наиболее способствующей формированию коммуникативного лидерства;

- регулярно создавать на занятиях по русскому языку коммуникативную среду, организовывать коммуникативную деятельность студентов.

Список использованной литературы

1. Альфанов, С.А. Основные направления анализа лидерства [Текст] / С.А. Альфанов // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С. 90-96.
2. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Кн. для учителя [Текст] / К. Ангеловски. – М.: Педагогический поиск, 2007. – 167 с.
3. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: МГУ, 1987. – 307 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Наука, 1994.
5. Андриенко, Е.В. Социальная психология [Текст]: учебное пособие / Е.В. Андриенко. – М., 2000.
6. Андриянченко, Е.Г. Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии [Текст] / Е.Г. Андриянченко // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 256-261.
7. Анцунов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов [Текст] / А.Я. Анцунов, А.И. Шипилов. – М., 2002. – 551 с.
8. Асипова, Н.А. Научно-педагогические основы формирования культуры межличностного общения школьников [Текст] / Н.А. Асипова. – Б.: Билим, 1994. – 108 с.
9. Атабекова, А.А. Лингвистический дизайн ВЕВ-страниц: проблемы «коммуникативных неудач» [Текст] / А.А. Атабекова // Материалы международной научно-практической конференции «Коммуникация», теория и практика в различных социальных контекстах «Коммуникация 2002». – Пятигорск, ПГПУ, 2002. – Ч.1. – С. 148-153.
10. Ашин, Г.К. Современные теории лидерства [Текст] / Г.К. Ашин. – М., Мысль, 1978.
11. Бабанский, Ю.К. Педагогика высшей школы [Текст] / Ю.К. Бабанский. – Алма-Ата, 1989.

12. Базаров, Т.Ю. Психология управления [Текст] / Т.Ю. Базаров. – М.: Юрайт, 2014.
13. Бахтин, М.М. Собрание сочинений. В 7 т. [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Русские словари, 2003. – Т.1. – 967 с.
14. Белова, С. Жить значит участвовать в диалоге [Текст] / С. Белова // Народное образование – 1997. – №9. – С. 23-27.
15. Бендас, Т.В. Психология лидерства [Текст]: автореф. дис....канд. псих.наук: 19.00.05 / Т.В. Бендас. – СПб. – 2002 – 22 с.
16. Бендер, П.У., Хелтман, Э. Лидерство изнутри [Текст] / Пер. с англ. П.У. Бендер, Э.Хелтман. – М.: Попурри, 2005. – 303с.
17. Беннис, У. Как становятся лидерами. Менеджмент нового поколения [Текст] / У. Беннис, Р. Томас. – М.: Вильямс, 2006. – 208 с.
18. Бердяев, Н.А. Философия свободы [Текст] / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989.
19. Берн, Э. Игры, в которые играют люди [Текст] / Э. Берн. – М.: Издательский центр ЛИТУР, 1999.
20. Бехтеров, В.Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания в современных условиях [Текст]: учебное пособие / Бехтеров, В.Ф. – Красноярск, 1996. – 140 с.
21. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст]: метод.пособие / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ, 2002. – 336 с.
22. Битянова, М.Р. Социальная психология [Текст]: учебное пособие. 2-е изд., перераб. / М.Р. Битянова. – СПб: Питер, 2008. – 368 с.
23. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А.И. Богатырев // Издательский дом «Образование и наука». – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc/htm.
24. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.-Воронеж, 1996. – 256 с.

25. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
26. Божович, Л.И. Избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович. – М., 1995.
27. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия [Текст] / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2000. – 225 с.
28. Вебер, М. Избранные произведения [Текст] / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.
29. Величко, Е.В. Способы выражения коммуникативной инициативы: гендерный аспект (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. фил.наук: 10.02.19 [Текст] / Е.В. Величко. – Ростов-на-Дону, 2008. – 18 с.
30. Вербицкая, Л.А. Давайте говорить правильно! [Текст] / Л.А. Вербицкая. – М.: Высшая школа, 2003. – 240 с.
31. Виноградов, В.В. Избранные труды 67 кн [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1975. – 2003 с.
32. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
33. Волошина, Т.А. Психологические механизмы повышения уровня активности общения [Текст] дис. ...канд. психол. наук. – Новосибирск, 1996. – 144 с.
34. Вульф, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках [Текст]: учебное пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. – М.: Изд-во УПАО, 2007. – 288 с.
35. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
36. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования [Текст] / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

37. Гегель, Г.В.Ф. Сочинения в 14 т. [Текст] / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1999.
38. Глушенко, М.А. Развитие личности младших школьников в процессе диалогического обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.А. Глушенко. – Таганрог, 1998. – 230 с.
39. Горшкова, В.В. Педагогика отношений [Текст] / В.В. Горшкова. – СПб: Изд-во ЛГУ. – 1995. – 236 с.
40. Годник, С.М. Становление профессиональной компетентности учителя [Текст] / С.М. Годник, Г.А. Козберг. – Воронеж, 2004. – 346 с.
41. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
42. Давыдов, Ю.А. Современная западная социология: словарь [Текст] / Ю.Н. Давыдов, А.Ф. Ковалева. – М.: Политиздат, 1990.
43. Данилюк, А.Я. Принципы модернизации педагогического образования [Текст] / А.Я. Данилюк // Педагогика – №5. – 2010. – С. 37.
44. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование [Текст] / А.Н. Дахин. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2005. – 230 с.
45. Дахин, А.Н. Технология реализации образовательной компетентности: монография [Текст] / А.Н. Дахин – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 202 с.
46. Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. Дейк. – Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
47. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: [Текст] / А.Н. Дахин. – Новосибирск, изд-во НИПКИПРО, 2011. – 121 с.
48. Добаев, К.Д. Система оценки вузов [Текст] / К.Д. Добаев // Кут билим. – 27 ноября, 2006.
49. Дьюи, Джон. Философские труды [Текст] / Дж. Дьюи. – Тбилиси, 2009.

50. Жакыпбаева, Б.А. Сопоставительное изучение звуков русского и кыргызского языков [Текст] / Б.А. Жакыпбаева, В.А. Мазепова // Жалал-Абадмамлекеттикуниверситетинин журналы. – 2012. – №1. – С. 3-6.
51. Зотова, Т.Ю. Учитель как коммуникативный лидер в педагогическом споре [Текст] / Т.Ю. Зотова. – Новокузнецк, 2014. – 78 с.
52. Зотова, Т.Ю. Формирование аргументированной речи учителя в процессе обучения профессионально-значимому спору с учащимися [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.Ю. Зотова. – Новокузнецк, 2005. – 236 с.
53. Ержакыпов, М.С. Педагогические основы формирования речевой культуры студентов-лидеров [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / М.С. Ержакыпов. – Б., 2013. – 15 с.
54. Иманкулова, М.Т. Лидерство как эффективное средство технологий управления [Текст] // Мат. науч.-практич. конф. / М.Т. Иманкулова. – Б., 2002.
55. Каниметов, Ж.К. Основные направления демократизации образования в Кыргызской Республике [Текст] / Ж.К. Каниметов. – Б., 2004. – 225 с.
56. Карнеги, Дейл. Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей [Текст] Дейл Карнеги / Пер. с англ. – М., 2006 – 179 с.
57. Квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, с учетом функций, определенных Положением о министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденным постановлением правительства Российской Федерации от 15 июня 2004 г. №280 / Официальные документы в образовании. – 2005. – №32 (208).
58. Кови, Стивен. Самое важное [Текст] Стивен Кови – М.: Альпина, Паблишер, 2014. – 220 с.
59. Кондратьев, М.Ю. Слагаемые авторитета [Текст] / М.Ю. Кондратьев. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

60. Корнегов, Г.Б. Педагогика: теория и история [Текст] / Г.Б. Корнегов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 296 с.
61. Кричевский, Р.Л. Психология малой группы [Текст] / Р.Л. Кричевский, Е.М. . – М.: Аспект-Пресс, 2001 – 296 с.
62. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства [Текст] Р.Л. Кричевский. – М.: Изд-во Статут, 2007.
63. Кубрикова, Е.С. Язык и знание [Текст] Е.С. Кубрикова. – М.: 2004. – 560 с.
64. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1967. – 184 с.
65. Куликова Н.В. Цикл статей «Применение методов системного моделирования в педагогической деятельности» [Текст] / Н.В. Куликова. – М.: ТИАРА, 2010.
66. Культура русской речи: Учебное пособие для студентов для студентов, изучающих курс русского языка и культуры речи / Сост. Л.Г. Лисицкая. – Армавир, 2007. – 108 с.
67. Куттубаева, Д.Д. “Обучение лексике студентов национальных групп неязыковых факультетов на занятиях по “Практическому курсу русского языка”” [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.Д. Куттубаева. – Бишкек, 2014. – 122 с.
68. Лебон, Г. Психология народов и масс [Текст] / Г. Лебон. – М.: Академический проект, 2011. – 238 с.
69. Левин, К. Динамическая психология. Избранные труды [Текст] / К.Д. / Левин. – М., 2001.
70. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1997.
71. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1996. – 376 с.
72. Ливайн, С. Лидер в тебе [Текст] С. Ливайн, М. Кромм. – М.: Прогресс-Литера, 1995. – 240 с.

73. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб: Питер, 2009. – 320 с.
74. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов [Текст] / Е.А. Лодатко. – Славянск, 2010. – 148 с.
75. Луткин, С.С. Осмысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетентностей [Текст] / С.С. Луткин // Педагогическое образование в России. – 2010. – №2. – С. 57-63.
76. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] Д. Майерс. – СПб: Питер, 2007.
77. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса [Текст] / А.С. Макаренко / Пед. соч. в 8-ми т. – М., 1983-1986. – Т 1. – 512 с.
78. Мамытов, А.М. Демократизация управления высшим учебным заведением как одно из необходимых условий интеграции системы образования Кыргызстана в Международное образовательное пространство. – современные методологии высшего образования: опыт адаптации и внедрения [Текст] / А.М. Мамытов. – Бишкек, 2000.
79. Михальская, А.К. О современной педагогической риторике [Текст] / А.К. Михальская / Педагогическое образование. – М., 1990. – Вып. 2.
80. Михальская, А.К. Теоретические основы педагогической риторики [Текст] / А.К. Михальская. – М., 1993. – 312 с.
81. Морозов, П.О., Буслаев, Ф.И. [Текст] Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона в 86 т. – СПб, 1890-1907.
82. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик. – М., 2000. – 200 с.
83. Мусаева, В.И. Кыргызтилинокутуудачечендик кепке (риторикага) үйрөтүүнүнилимий-методикалыкнегиздери (5-11 кл.) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.И. Мусаева. – Б., 2014. – 40 с.

84. Наркозиев, А.К. Проектирование образовательно-профессиональных программ в вузе на основе компетентностного подхода по кредитной технологии [Текст] / А.К. Наркозиев. – Б.: 2009 – 264 с.
85. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М., 1961. – 900 с.
86. Орлов, А.А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – №5. – 2010. – С. 88.
87. Орусбаев, А.О. Языковая политика КПСС и развитие киргизско-русского двуязычия [Текст] / А.О. Орусбаев. – Фрунзе: Илим, 1987. – 63 с.
88. Основы вузовской педагогики. Учебное пособие для студентов вузов. – Б., 2001. – 225 с.
89. Тармаева, Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 174 с.
90. Парсонс, Т. О структуре социального действия [Текст] / Т. Парсонс. – М.: Академический проект, 2000. – 800 с.
91. Педагогика высшей школы. Курс лекций для магистрантов [Текст] / Сост. Т.В. Панкова. – Б., 2013. – 162 с.
92. Педагогическая риторика. Учебное пособие / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: МГПУ, 2001.
93. Педагогический словарь: учебное пособие для студ. высш. учеб.заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
94. Первин, Л. Психология личности. Теория исследования. Пер. с англ [Текст] Л. Первин – М.: Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
95. Петровский, А.В. Социальная психология коллектива / Учебное пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.

96. Петровский, А.В. Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1980, №2. – С. 29-41.
97. Печенкин, П.А. Коммуникативный аспект лидерства [Текст] / П.А. Печенкин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: социально-гуманитарные науки. – 2006. – №8. – С. 149-153.
98. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: РИМИС, 2008. – 659 с.
99. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учебник / И.П. Подласый. – М.: Юрайт, 2009. – 540 с.
100. Поташник, М.М. Управление качеством образования в школе [Текст] / М.М. Поташник // Мир образования. – 1996. – №7-8. – С. 61-66.
101. Потebня, А.А. Из лекций по теории словесности: Басня. Пословица. Поговорка [Текст] / А.А. Потebня. – М., 2012. – 188 с.
102. Психология. Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
103. Риторика [Текст] / Учебник для вузов / З.С. Смелкова. – М.: ПРОСПЕКТ, 2009. – 448 с.
104. Рубинштейн, С.Н. Основы общей психологии [Текст] / С.Н. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
105. Романов, А.А. Маркетинговые коммуникации [Текст] / А.А. Романов, А.В. Панько. – М., 2006. – 432 с.
106. Ромашина, С.Я. Обучение студентов речевому общению при формировании профессиональных умений учителя [Текст]: дис. . канд. пед. наук / С.Я. Ромашина. – М., 1979. – 170 с.
107. Ромашина, С.Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (структурно-функциональный подход) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С.Я. Ромашина. – М., 2001.
108. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2012.

109. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога [Текст] / В.В. Рыжов. – Нижний Новгород, 2003.
110. Сальково, Л.В. Учитель как коммуникативный лидер [Текст] / Л.В. Сальково. – М., 2001. – 388 с.
111. Сейткожоева, З.А. Педагогические условия софункционирования кыргызского и русского языков при обучении монологической речи (на примере 5-6 классов общеобразовательной школы) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З.А. Сейткожоева. – Бишкек, 2011. – 176 с.
112. Сидоренко, Е.В. Тренинг влияния и противостояние влиянию [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2006. – 256 с.
113. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
114. Старожук, Е.В. О возможности приобретения учителем лидерской позиции [Текст] / Е.В. Старожук // Проект РГНФ № 09-06-00147.
115. Стежко, Т.А. Зависимость сохранения текста от коммуникативных установок в разных возрастных группах.: автореф. дис. ... канд. псих.наук: 19.00.07 [Текст] / Т.А. Стежко. – М., 1994. – 25 с.
116. Столярейко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столярейко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 672 с.
117. Столяров, Г.Г. Подготовка студентов к педагогическому диалогу [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.Г. Столяров. – Л., 1993. – 210 с.
118. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 560 с.
119. Таланчук, Н.М. Введение в педагогику [Текст] / Н.М. Таланчук. – М., 1999.
120. Тард, Г. Социальные законы [Текст/ Г. Тард. – СПб, 1991. – 63 с.
121. Тармаева, Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 174 с.

122. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие [Текст] / Ю.Г. Татур. – М.: Логос, 2006. – 256 с.
123. Уманский, Л.И. Организаторские способности и их развитие [Текст] / Л.И. Уманский. – Курск, 1967. – 486 с.
124. Управление организацией: учебное пособие / Под общей ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Соломатина. – М.: ИНФРА – М., 1999. – 375 с.
125. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 90 с.
126. Фетискин, Н.П. Диагностика волевого потенциала личности [Текст] / Н.П.Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С 54-55.
127. Философский энциклопедический словарь – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
128. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб: Питер, 2000. – 608 с.
129. Цыганов, А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса [Текст] А.В. Цыганов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – №136. – С. 136-143.
130. Чатоева, З.Б. Педагогические основы конструирования и применения тестов в практическом курсе русского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / З.Б. Чатоева. – Б., 2013. – 186 с.
131. Черкашина, Т.Т. Формирование коммуникативного лидерства в диалоговой системе высшего менеджмент-образования [Текст]: автореф. дис. . д-ра пед. наук: 13.00.02. / Т.Т. Черкашина. – М., 2011. – 21 с.

132. Шалыгина, И.В. Дидактические условия развития диалогичности младших школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. . – М., 1994. – 230 с.
133. Шашкин, Н.Г. Формирование коммуникативной активности у будущих сотрудников органов внутренних дел в сфере высшего образования [Текст]: дис. .канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Г. Шашкин. – Чебоксары, 2005. – 150 с.
134. Организационная культура и лидерство [Текст] /. Э.Х. Шейн. – СПб: Питер. – 2002.
135. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы [Текст] / Е.Н. Шиянов. – М. – Ставрополь, 1991. – 239 с.
136. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – Л., 1974.
137. Яноушек, Я. Совместная деятельность и коммуникация [Текст] Я. Яноушек, Н.П. Щерба // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С. 171-173.
138. Adler, A. Über den nervösen character. – Wiesbaden, 1912.
139. Brown, Z. Psycho logic and the sozial Order Z. Brown. New York, Machmillan Free Press, - 1956. – 235 с.
140. Erikson,Erik. Chedhdood and Sociaty. 2 nd. ed., 1963.
141. Fidler, F.E. Direktory of American Psychological Assotiation. Chicago, st.Zames Press, 419.
142. Homans, D. K. Social Behavior is Elementary Forms. №7., / 96 / .
143. Kirpatrik, D.L. Evalyating training programs: The fourlevels – San. Francisko, 1994.
144. Stogdill, R.M. Personal Factors Assoshiated with lidership: Jurnal of Psychologic. – 1948 – №25.
145. Stogdill, R.M. Methods in the study of Administrative Lidership. Colombus. Ohio State University, 1955.

Интернет-ресурсы:

146. Теории прохождения лидерства.
147. <http://psixologiya.org / socialnaya / liderstvo / 1671-teorii-proisxozhdeniya-liderstva.html>.
148. <http://progyoth.ru / effektivnost / komponenty-liderstva.html>.
149. <http://www.inventech.ru / lib / management / management-0047 />
150. profvybor.narod.ru / lichnos.doc.
151. Sudopedia.org / 6-86218.html. (РепсисЛайкерт)
152. Studenichik.ru / 1-69835.html. (Хаджиксон)
153. www.myshared.ru / stdel / 95237 /
154. www.nir.ru / socio // articless / posh.html.
155. Human.snaura.ru2014 / 107824.
156. www.l.b.csu.ru / vch / 152013.pdf.
157. psyfactor.org / lib / lidertheory.html.
158. www.grandas.ru / cjllegal / ... / teorii-liderstva.html
159. https://proezi.com / xgbfe_Quaye / presentation /
160. hbain.ru / liderstvo / teorii-liderstva.php.
161. virent.ru / enc17383_lectsii.net / 1-106531.html.
162. humanitar.ru / page / ch4_13.
163. <http://www.psyoffice.ru / 3-0-praktikum-dkhnay.htm>.
164. <http://superiorseller.com / ritorika-osnovy-oratorskogo-iskusstva>.
165. <file://localhost / C: / Users / users / Documents / %D0%9D%D0%93%D0%9F%D0%A3%20%D0%92%D1%8C%D1%8>.
166. / m\McKinsey Global Institute Copyright [Электронныйресурс]. – URL: <http://www/mckinsey.com/mgi>.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Программа спецкурса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии»

1. Цель и задачи курса.

Цель курса «Коммуникативное лидерство в педагогической профессии» заключается в формировании у студентов системы знаний, навыков и умений в области теории и практики коммуникативного лидерства в педагогической профессии.

Задачи курса:

- проанализировать теоретические и практические основы коммуникативного лидерства в педагогической профессии;
- раскрыть личностные и профессионально-важные качества педагога как коммуникативного лидера;
- рассмотреть коммуникативное лидерство как неотъемлемый элемент педагогической подготовки.

2. Место курса в структуре ООП.

Программа курса строится с учетом того, что студенты уже знакомы с общей педагогикой и психологией, изучают дисциплины специальности. Вместе с ними курс создает условия для более глубокого познания проблем коммуникативного лидерства будущего педагога в системе вузовского образования Кыргызстана.

3. Требования к результатам освоения курса:

Выпускник должен обладать следующими компетенциями:

- совершенствовать и развивать свой коммуникативный потенциал;

– способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях, а именно в области коммуникативного лидерства;

– способность формировать коммуникативную среду;

– готовность организовывать командную работу для решения задач коммуникативного лидерства;

В результате изучения курса студент должен:

Знать:

– теоретические основы коммуникативного лидерства в педагогической профессии;

– основные подходы к пониманию коммуникативного лидерства в педагогической профессии;

– современные требования к коммуникативным лидерам в педагогической профессии;

– актуальные проблемы формирования коммуникативного лидерства в педагогической профессии.

Уметь:

– проявлять лидерские качества в общении с окружающими;

– самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения в области коммуникативного лидерства;

– осуществлять непрерывное личностно-профессиональное самообразование, проектировать дальнейший индивидуальный образовательный маршрут в сфере коммуникативного лидерства;

– формировать продуктивную коммуникативную среду и использовать свои способности в реализации задач коммуникативного лидерства;

– изучать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию процесса становления коммуникативного лидерства;

– организовывать командную работу для решения задач коммуникативного лидерства.

Владеть:

- понятийным аппаратом в сфере коммуникативного лидерства;
- требованиями к лидерам в педагогической профессии.

4. Объем курса и виды учебной работы

Вид учебной работы	Все го часов	Сем естр
		С
Аудиторные занятия (всего)	16	
В том числе:		
интерактивные лекции	10	5
практические занятия	6	5
семинары		5
Самостоятельная работа (всего) , включающая в себя: освоение рекомендованной литературы, штудирование, подготовку творческой работы, подготовку к занятиям	14	5
Вид промежуточной аттестации (зачет, экзамен)	8	экзамен
Общая трудоемкость часы дисциплины	30	
зачетные единицы	5	

5. Содержание курса**5.1 Содержание разделов курса**

п/п	Наименование раздела курса	Содержание раздела
.	Теоретические и практические проблемы коммуникативного лидерства в педагогической профессии	Теоретические основы коммуникативного лидерства в педагогической профессии (определения понятий «коммуникативный лидер», «лидерство»; цель деятельности коммуникативного лидера; анализ подходов к коммуникативному лидерству как инструменту личностного развития педагога, механизму повышения эффективности жизнедеятельности

		системы образования, механизму регулирования и реализации отношений между субъектами образования и др.);
	Личностные и профессионально-важные качества, структурные компоненты коммуникативного лидерства	<p>Требования к коммуникативным лидерам в педагогической профессии (обладание качествами, одобряемыми в определенной группе; предрасположенность к коммуникативному лидерству и проблема обучения коммуникативному лидерству; высокий уровень индивидуального развития; нравственные и организаторские качества; способность генерировать новые идеи, подходы, создавать новые технологии; способность актуализировать внутренний потенциал обучающихся (воспитанников), инициировать их саморазвитие; умение общаться и влиять на других людей, противостоять негативным воздействиям).</p> <p>Условия развития и реализации лидерского потенциала личности в педагогической профессии (условия формирования и развития коммуникативного лидера и лидерства в педагогической профессии: наличие авторитета, признание личности в коллективе, развитое умение целеполагания наличие принципов жизнедеятельности и воли следовать им, стремление человека стать коммуникативным лидером; условия реализации коммуникативного лидерства в педагогической профессии: наличие системы отбора и воспитания лидеров, создание эффективных команд единомышленников для решения значимых инновационных задач, создание ситуаций, стимулирующих коммуникативное лидерство).</p>
	Коммуникативное лидерство в педагогической профессии	Проблемы формирования личности педагога как коммуникативного лидера (диагностирование потенциала

		коммуникативного лидерства и лидерских качеств; обучение реальному коммуникативному лидерству, формирование практических навыков и умений лидерства в группе; применение методов и форм активного и интерактивного обучения (дискуссионные, игровые, тренинги) при подготовке коммуникативного лидера).
--	--	---

5.2 Разделы курса и виды занятий

п / п	Наименование раздела курса	Темы	Аудиторные занятия			Самостоятельная работа	Всего
			Лекции	Практические занятия	Семинары		
1	Теоретические и практические проблемы коммуникативного лидерства в педагогической профессии	Теоретические основы коммуникативного лидерства	2			4	10
		Деятельность педагога как коммуникативного лидера					
		Коммуникативное лидерство как инструмент личностного развития педагога	2	2			
2	Личностные и профессионально-важные качества, структурные компоненты коммуникативного лидерства	Требования к педагогу как коммуникативному лидеру				4	8
		Условия развития и реализации потенциала будущего учителя	2	2			
3	Коммуникативное лидерство в педагогической профессии	Формирование личности педагога как коммуникативного лидера в учебном процессе современного вуза	2			6	12
		Диагностирование лидерского потенциала будущего педагога	2	2			
Итого			10	6		14	30

6. Примерный перечень контрольных вопросов для самостоятельной работы

1. Определение понятия «коммуникативный лидер».
2. Цель деятельности в образовании.
3. Лидерские функции руководителя образованием.
4. Стили коммуникативного лидерства в педагогической профессии.
5. Механизмы выдвижения лидеров в педагогической профессии.
6. Комплексный и междисциплинарный подход к анализу коммуникативного лидерства в педагогической профессии.
7. Формальное лидерство руководителя (педагога).
8. Неформальное лидерство руководителя (педагога).
9. Образовательное учреждение, педагог, руководитель системы образования (образовательного учреждения), обучающийся (воспитанник) в качестве формальных и неформальных лидеров.
10. Основные требования к коммуникативным лидерам в педагогической профессии.
11. Нравственные и организаторские качества лидера в педагогической профессии.
12. Условия формирования и развития коммуникативного лидера и лидерства в педагогической профессии.
13. Эмоциональный, деловой и информационный компоненты коммуникативного лидерства.
14. Формирование практических навыков и умений коммуникативного лидерства в группе.
15. Применение методов и форм активного и интерактивного обучения при подготовке коммуникативных лидеров.
16. Игровые формы и методы в подготовке коммуникативных лидеров.
17. Тренинги в процессе подготовки коммуникативных лидеров.

7. Примерный перечень тем рефератов, курсовых работ и эссе

1. Состояние теории лидерства в педагогической профессии.
2. Характеристика стилей деятельности лидера в педагогической профессии.
3. Содержание комплексного и междисциплинарного подхода к анализу коммуникативного лидерства в педагогической профессии.
4. Общее и отличное в понятиях «формальный лидер» и «неформальный лидер».
5. Сущность и содержание коммуникативного лидерства в педагогической профессии.
6. Коммуникативное лидерство в педагогической профессии как разновидность социального типа лидерства.
7. Психологические особенности обучающегося (воспитанника) в качестве формального и неформального лидера.
8. Сущность и содержание лидерской компетентности.
9. Черты харизматического коммуникативного лидера. Наличие авторитета как условие развития лидера и лидерства в педагогической профессии.
10. Развитое умение целеполагания для становления коммуникативного лидера в педагогической профессии.
11. Способность лидера принимать ответственные решения в значимых ситуациях.
12. Методы и методики диагностирования потенциала коммуникативного лидерства и лидерских качеств. Особенности стимулирования положительно направленного коммуникативного лидерства.

8. Учебно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение курса.

9. Основная литература:

1. Онокой, Л.С. Компьютерные технологии в науке и образовании [Текст]: учеб.пособие /Л.С. Онокой. – М.: ИНФРА-М, 2011.

2. Образовательная геодемография России [ЭР]: монография/ М.П. Карпенко. – М.: СГУ, 2011.

Дополнительная литература:

1. Карпов, А.В. Психология стилей управленческих решений [Текст]: учеб.пособие / А.В. Карпов, Е.В. Маркова. – Ярославль, 2003. – единое окно доступа к образовательным ресурсам [http//window.edu.ru/](http://window.edu.ru/)

2. Сыромятников, И.В. Психология профессиональной субъектности управленческих кадров [Текст] / И.В. Сыромятников. – М.: СГА, 2006.

3. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебник для вузов / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2012.

Материально-техническое обеспечение:

– сервера на базе MSSOLServer, файловый сервер с электронным образовательным ресурсом, базами данных;

– компьютеры с выходом в сеть Internet;

– электронные библиотечные ресурсы, размещенные в телекоммуникационной двухуровневой библиотеке (ТКДБ).

Информационное обеспечение:

Программное обеспечение НАЧОУ ВПО СГА, являющееся частью электронной информационно-образовательной среды и базирующееся на телекоммуникационных технологиях:

– компьютерные обучающие программы.

– тренинговые и тестирующие программы.

– интеллектуальные роботизированные системы оценки качества выполненных работ.

Роботизированные системы для доступа к компьютерным обучающим, тренинговым и тестирующим программам:

– ИС «Комбат»;

- ИС «ЛиК»;
- ИР «КОП»;
- ИИС «Каскад».

10. Виды учебной работы и технологий обучения

Аудиторные занятия. Все виды аудиторных занятий сочетают образовательную, воспитательную практическую и методическую функции.

Интерактивная модульная лекция – лекционное занятие с использованием современных информационных средств, предназначенное для овладения обучающимися знаниями теоретического характера в рамках материала модуля учебной дисциплины.

Штудирование – учебная работа по структурированию и анализу содержания образовательно-информационных ресурсов по учебной дисциплине, результатом которой являются подготовка конспекта, тезисов, составление логических схем или классификаций по изучаемой теме, а также глоссария основных терминов и понятий, фактов, персоналий и дат.

Тест-тренинг – тренинговое занятие, предназначенное для закрепления базовых теоретических знаний студента в рамках материала модуля, которое проводится с использованием программного обеспечения тренингового характера на основе электронной базы заданий.

Работа в информационной базе знаний и IP-хелпинг – работа обучающегося с ресурсами интегральной библиотеки и получение консультаций педагогических работников, ведущих исследователей и специалистов-практиков с использованием специальной электронной системы в асинхронном режиме.

Модульное тестирование – контрольное мероприятие по материалу каждого модуля дисциплины, реализующее контроль знаний по модулю с использованием фондов оценочных средств.

Предэкзаменационное тестирование – контрольное мероприятие, цель которого состоит в выявлении неосвоенных и плохо освоенных вопросов

дисциплины перед проведением экзамена и подготовкой обучающегося к процедуре электронного экзамена

Семинар (бакалавриат) – коллективное занятие под руководством преподавателя с использованием результатов работы студентов с учебной и научной литературой. Семинар проводится в интерактивной форме (в диалоговом режиме, групповых дискуссиях, обсуждения результатов исследовательской работы).

Научно-исследовательская работа студентов – работа научного характера, связанная с научным поиском, проведением исследований в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений и научного обоснования проектов.

Творческое эссе – это самостоятельная учебная научно-методическая работа, основной целью которой является развитие у студентов, прежде всего, исследовательских навыков и умений – таких, как: корректность постановки цели проблемы, выделения объекта и предмета исследования, формулировки задач и гипотез работы; логика изложения работы, соотношение и взаимосвязь теоретического и эмпирического материала; грамотное изложение работы, соблюдение не только правил грамматики и орфографии, но и канонов стилистики научного текста; обоснование выбора методического обеспечения, его соответствие задачам исследования; использование современных методов обработки данных эмпирического исследования; корректность статистического и качественного анализа полученных данных; владение основными методами и средствами получения, хранения, переработки информации; корректность авторских обобщений, содержательность и обоснованность выводов.

Самостоятельная работа (работа в информационной базе знаний). Самостоятельная работа студентов является важной компонентной профессиональной подготовки специалистов и включает в себя следующее.

Штудирование учебного материала – подготовка конспекта, логической схемы изучаемого материала, выучивание глоссария (словарь терминов), изучение алгоритмов решения типовых задач модуля. Занятие проводится в рамках самостоятельной работы обучающегося.

Работа с электронным образовательным ресурсом – повторное закрепление материала модуля с использованием обучающих программных продуктов, слайд-лекций, слайд-тьюторинга. Занятие проходит в свободные от основного расписания занятий часы, на личном компьютере обучающегося.

Промежуточная аттестация. Для контроля текущей успеваемости и промежуточной аттестации используются рейтинговая и информационно-измерительная системы оценки знаний.

Зачеты, экзамены – контрольные мероприятия, которые проводятся по дисциплинам, в виде, предусмотренном учебным планом, по окончании их изучения. Занятие аудиторное, проводится в форме письменной работы или с использованием фондов оценочных средств и информационных тестовых систем.

Методические материалы для преподавателей и обучающихся оформлены в виде отдельных методических рекомендаций и указаний, регламентирующих проведение учебных занятий, а также содержание и порядок проведения аттестации. Перечисленные методические материалы представлены в виде приложения к основной образовательной программе.

Тренинг «Коммуникативное лидерство»

Данный тренинг предназначен для преподавателей и студентов русского языка вуза.

В программе тренинга «Коммуникативное лидерство» рассматривается целый ряд вопросов, касающихся взаимоотношений преподавателя и студентов в аспекте коммуникативного лидерства:

1. Какие виды работы по русскому языку влияют на сформированность коммуникативного лидерства?
2. Как определить оптимальное поведение будущего педагога как коммуникативного лидера?
3. Как мотивировать студентов на коммуникативную активность на занятиях по русскому языку?
4. Как внушать студентам уверенность в свои собственные силы?

Программа тренинга «Коммуникативное лидерство» ориентирована на раскрытие лидерского потенциала студентов как будущих учителей средствами дисциплины «Русский язык». Они смогут:

- осознать себя педагогами лидерами и выбрать свой стиль коммуникации;
- развить лидерские качества, участвуя во множестве практических упражнений по русскому языку, деловых игр и дебатов;
- сформировать образ учителя русского языка - уверенного в себе коммуникативного лидера;
- изменить отношение к собственным и чужим ошибкам на более продуктивное;
- отработать голос и поведение педагога – коммуникативного лидера;
- развить коммуникативные навыки и навыки принятия решений;

– отработать использование мотивационных рычагов в формировании коммуникативного лидерства студентов.

Программа курса: Что такое коммуникативное лидерство?

1. Что такое коммуникативное лидерство? Это врожденное качество или приобретенные навыки? Что значит педагог коммуникативный лидер? Как им стать на занятиях по русскому языку?

2. Функции педагога-коммуникативного лидера, его задачи. Коммуникативное лидерство как инициативность, способность убеждать, коммуникативная активность, вдохновение и увлечение обучающихся.

3. Упражнение на закрепление.

Развитие коммуникативного лидерства:

1. Какие структурные компоненты составляют сущностные характеристики коммуникативного лидерства?

2. Что должен сделать педагог, чтобы повести молодежь за собой?

3. Упражнение на выявление коммуникативных лидеров в группе и проявление лидерских качеств.

4. Упражнение на закрепление структурных компонентов коммуникативного лидерства.

Анатомия коммуникативного лидера:

1. Педагогические составляющие: обучение, мотивационные рычаги, специальные упражнения, голос, дикция, интонация.

2. Психологические составляющие: коммуникативные навыки, обратная связь, речь, напористость, мышление.

Педагог как коммуникативный лидер и его роль в группе:

1. Обсуждение концепции коммуникативного лидерства в группе. Педагог как лидер сам по себе или как лидер в группе (классе).

2. Взаимодействие на занятиях по русскому языку.

3. Методика ведения обсуждения на занятиях по русскому языку для получения результата.

4. Упражнения на закрепление.

Стили коммуникативного лидерства

1. Качества современного учителя русского языка – коммуникативного лидера.

2. Стили коммуникативного лидерства.

3. Осознание перспектив развития коммуникативного лидерского потенциала будущих учителей – русистов.

4. Упражнение на основе обратной связи – как критиковать и как хвалить.

5. Упражнение на закрепление.